



УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

Мр Јелена Љ. Жунџић Цицварић

**МОГУЋНОСТИ НАСТАВЕ СРПСКОГ
ЈЕЗИКА
У ОБРАЗОВАЊУ ЗА ПРАВА ДЕТЕТА**

докторска дисертација

Ужице, 2023.



UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC
FACULTY OF PEDAGOGY IN UŽICE

Mr Jelena Lj. Žunić Cicvarić

**THE POSSIBILITIES OF TEACHING
SERBIAN LANGUAGE IN EDUCATION
FOR THE RIGHT OF THE CHILD**

Doctoral Dissertation

Užice, 2023.

Ауторка	
Име и презиме:	Јелена Љ. Жунић Цицварић
Датум и место рођења:	10. септембар 1974, Ужице
Садашње запослење:	Ужички центар за права детета
Докторска дисертација	
Наслов:	Могућности наставе српског језика у образовању за права детета
Број страница:	380
Број слика:	16
Број табела:	45
Број библиографских података:	375
Установа и место где је рад израђен:	Педагошки факултет у Ужицу
Научна област (УДК):	371.3
Ментор/коментор:	Проф. др Далиборка Пурић, ванредни професор, Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу Проф. др Снежана Маринковић, редовни професор, Педагошки факултет у Ужицу Универзитета у Крагујевцу
Оцена и одбрана	
Датум пријаве теме:	13. септембар 2017.
Број одлуке и датум прихватања теме докторске дисертације:	IV-02-185/8, 14. март 2018.
Комисија за оцену научне заснованости теме и испуњеност услова кандидата:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Др Зорица Цветановић, ванредни професор Учитељског факултета Универзитета у Београду, за ужу научну област <i>Методика наставе српског језика и књижевности</i>, председник 2. Др Виолета Јовановић, редовни професор Факултета педагошких наука у Јагодини Универзитета у Крагујевцу, за ужу научну област <i>Књижевност са методиком</i>, члан 3. Др Љиљана Костић, доцент Педагошког факултета у Ужицу Универзитета у Крагујевцу, за ужу научну област <i>Методика наставе српског језика и књижевности</i>, <i>Српски језик и књижевност</i>, члан 	
Комисија за оцену и одбрану докторске дисертације:	
Датум одбране дисертације:	

Author	
Name and surname:	Jelena Lj. Žunić Cicvarić
Date and place of birth:	September 10th, 1974, Užice
Current employment:	Užice Child Rights Center
Doctoral Dissertation	
Title:	The Possibilities of Teaching Serbian Language in Education for the Rights of the Child
No. of pages:	380
No. of images:	16
No. of tables:	45
No. of bibliographic data:	375
Institution and place of work:	Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac
Scientific area (UDK):	371.3
Mentor/comentor:	Daliborka Purić, PhD, Associate Professor Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac Snežana Marinković, PhD, Full Professor Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac
Grade and Dissertation Defense	
Topic Application Date:	September 13th, 2017
Decision number and date of acceptance of the doctoral / artistic dissertation topic:	IV-02-185/8 March 14th, 2018
Commission for evaluation of the scientific merit of the topic and the eligibility of the candidate:	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Zorica Cvetanović, PhD, Associate Professor for the narrow scientific field of <i>Methodology of teaching Serbian Language and Literature</i> at the Teacher Education Faculty in Belgrade, University of Belgrade, president 2. Violeta Jovanović, PhD, Full Professor for the narrow scientific field of <i>Literature with Methodology</i> at the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, member 3. Ljiljana Kostić, PhD, Assistant Professor for the narrow scientific field of <i>Methodology of teaching Serbian Language and Literature, Serbian Language and Literature</i> at the Faculty of Education in Užice, University of Kragujevac, member 	
Commission for evaluation and defense of doctoral / artistic dissertation:	
Date of Dissertation Defense:	

*Мајци Милунки, Мески и Андријани,
трима храбрим женама*

МОГУЋНОСТИ НАСТАВЕ СРПСКОГ ЈЕЗИКА У ОБРАЗОВАЊУ ЗА ПРАВА ДЕТЕТА

Апстракт

Предмет овог докторског рада јесу могућности елемената наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета. На основу сагледавања савремених сазнања о образовању за права детета, заснованих на хуманистичким теоријама учења и развоја, уз посебан осврт на интердисциплинарна проучавања Конвенције о правима детета, која су базирана на корелацијско-интеграцијском приступу, теоријски се разматрају и испитују различити елементи наставе српског језика у функцији образовања за права детета.

Емпиријски део рада усмерен је на испитивање доприноса садржаја читанки образовању за права детета и на испитивање ставова и мишљења учитеља/учитељица о могућностима појединих елемената наставе српског језика у образовању за права детета. Добијени резултати упућују на закључак да настава српског језика пружа могућности у образовању за права детета, али аутори наставног програма, аутори уџбеника и учитељи/учитељице те могућности не користе у довољној мери и на адекватан начин. Учители/учитељице као реализатори образовно-васпитног процеса имају важну улогу у интеграцији права детета у различите елементе наставе српског језика – у функцији остваривања васпитних циљева наставе – а предуслови за то јесу шира теоретска знања, практичне вештине, као и позитивни ставови учитеља/учитељице према концепту образовања за права детета.

У примењеном делу рада приказани су модели које учители/учитељице могу прилагођавати и користити у различитим садржајима наставе српског језика – у функцији образовања за права детета. Понуђени модели могу се применити и на часовима других предмета.

Кључне речи: *ученици/ученице, млађи школски узраст, учители/учитељице, образовање за права детета, настава српског језика.*

THE POSSIBILITIES OF TEACHING SERBIAN LANGUAGE IN EDUCATION FOR THE RIGHTS OF THE CHILD

Abstract

The subject of this PhD thesis reflects the possibilities of Serbian language teaching elements in education for the rights of the child in younger grades of primary school. Based on an overview of contemporary knowledge about education for the rights of the child, grounded on humanistic theories of learning and development, with a special reference to interdisciplinary studies of the Convention on the Rights of the Child, that rest on the correlation-integration approach, different elements of Serbian language teaching are theoretically considered and examined in the function of education for the rights of the child.

The empirical part of the thesis examines the contribution of the textbooks content in the field of education for the rights of the child, as well as the assessment of teachers' attitudes and opinions about the possibilities of certain elements of Serbian language teaching in education for the rights of the child. The obtained results point to the conclusion that Serbian language teaching provides opportunities in education for the rights of the child. However, the authors of the curriculum, the authors of textbooks and teachers do not use these opportunities to a sufficient extent and in an adequate manner. Teachers, as implementers of the educational process, have an important role in the integration of child rights into various elements of Serbian language teaching - in the function of achieving the educational goals of teaching, whereas the prerequisites for this are broader theoretical knowledge, practical skills, and their positive attitudes towards the concept of education for the rights of the child.

The practical part of the thesis presents the models teachers can adapt and use in different contents of Serbian language teaching - in the function of education for the rights of the child. The offered models can also be applied in teaching other subjects.

Keywords: *students, younger school age, teachers, education for the rights of the child, Serbian language teaching.*

Садржај

УВОД.....	11
I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ.....	14
1.1 Хуманистичке вредности концепта права детета	15
1.1.1 Дете и детињство из историјске перспективе.....	16
1.1.2 Представа о детињству и детету из перспективе права детета	21
1.1.3 Конвенција о правима детета	23
1.1.4 Социјализацијске вредности Конвенције о правима детета.....	24
1.1.5 Вредности Конвенције о правима детета утемељене у теоријама развоја и учења.....	27
1.2 образовање за права детета у школи	30
1.2.1 Одређење образовања за права детета.....	30
1.2.2 Приступы образовању за права детета.....	35
1.2.2.1 Кроскурикуларни приступ у имплементацији концепта права детета.....	39
1.2.2.2 Скривени курикулум	41
1.2.2.3 Приступы и искуства различитих земаља у образовању за права детета у оквиру образовног система	43
1.2.3 Ваннаставне активности у функцији образовања за права детета.....	47
1.2.4 Улога учитеља/учитељице у образовању за права детета	50
1.2.5 Начин вредновања деце, учитеља/учитељица и школе са аспекта образовања за права детета.....	54
1.3 Концепт образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе.....	58
1.3.1 Наставни циљеви у функцији образовања за права детета	59
1.3.2 образовање за права детета у програмима наставе и учења.....	63
1.3.3 Садржаји наставе српског језика и образовање за права детета.....	67
1.3.3.1 Књижевност за децу у функцији формирања вредносног система деце у контексту образовања за права детета	73
1.3.3.2 Садржаји књижевних дела за децу као елемент образовања за права детета ...	78

1.3.4	Методe учења у настави српског језика и образовање за права детета	89
1.3.5	Технике учења у настави српског језика погодне за образовање за права детета	95
1.3.6	Читанка и образовање за права детета	103
1.3.6.1	Потенцијал дидактичко-методичке апаратуре у образовању за права детета ...	103
1.3.6.2	Илустрације књижевних текстова и образовање за права детета	108
1.4	Преглед досадашњих истраживања	112
II	МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА	126
2.1	Проблем истраживања	127
2.2	Предмет истраживања	128
2.3	Циљ и задаци истраживања	131
2.4	Хипотезе истраживања	131
2.5	Варијабле истраживања	133
2.6	Методe, технике и инструменти истраживања	133
2.7	Узорак истраживања	136
2.8	Начин обраде података	138
2.9	Организација и ток истраживања	139
III	ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА	140
3.1	Допринос садржаја читанки за млађе разреде основне школе образовању за права детета	141
3.1.1	Концепт права детета у књижевним текстовима у читанкама за млађе разреде основне школе	141
3.1.2	Концепт права детета у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама	169
3.2	Ставови и мишљења учитеља и учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета	200
3.2.1	Ставови учитеља и учитељица о образовању за права детета у настави српског језика	200
3.2.2	Ставови учитеља и учитељица о могућностима наставе српског језика у функцији образовања за права детета	204

3.2.3	Искуства учитеља и учитељица у образовању за права детета посредством наставе српског језика.....	216
3.2.4	Потенцијали наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права.....	226
3.2.5	Тешкоће у образовању за права детета у настави српског језика.....	233
	ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА.....	238
	ЛИТЕРАТУРА.....	246
	ПРИЛОЗИ.....	264
	Прилог 1: Програмски и ванпрограмски текстови у читанкама за млађе разреде основне школе са потенцијалом у образовању за права детета	264
	Прилог 2: Текстови у читанкама за млађе разреде основне школе у чијој дидактичко-методичкој апаратури је заступљен концепт права.....	275
	Прилог 3: Категорије, поткатегорија права детета и фазе трансформативног дијалога у дидактичко методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде основне школе	279
	Прилог 4: Упитник за учитеље/учитељице о испитивању њихових ставова и мишљења о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета.....	302
	Прилог 5: Збирка модела за примену у настави српског језика у млађим разредима основне школе у функцији образовања за права детета	305
	Биографија ауторке.....	377
	Изјаве.....	378

УВОД

Подучавање деце о њиховим правима на свим нивоима школовања важно је не само зато што је то обавеза проистекла из потписивања и ратификације међународног документа Конвенција о правима детета већ зато што је то један од начина остваривања васпитних циљева наставе, односно пут којим дете усваја вредности на којима се заснива демократско друштво. Права детета „један су од инструмената за остваривање васпитања деце, односно за остваривање неких васпитних циљева образовања” (Маринковић, 2004: 33). Такође, концепт који нуди Конвенција о правима детета може и треба да оствари важну социјализаторску улогу у васпитању деце. образовање за права детета подразумева не само познавање садржаја права, сврху права и механизме њиховог остваривања већ и изградњу вредности, ставова, вештина и понашања у духу Конвенције о правима детета и њених демократских вредности.

Савремена сазнања о образовању за права детета заснована су на хуманистичким теоријама васпитања и образовања, утемељена су у конструктивистичке, социокултурне, социоконструктивистичке, критичке и теорије развоја и учења. Учећи о својим правима, дете се подстиче да: призна принципе универзалности, независности и недељивости основних права и слобода; поштује вредности, достојанство и слободу сваке индивидуе; прихвати владавину закона, трага за правдом, препознаје једнакост и једнак третман у свету препуном различитости; признаје значај мира, одсуства насиља и партиципативног и конструктивног решавања сукоба и проблема; верује у демократске принципе и вреднује активног грађанина/грађанку; признаје плурализам у животу и друштву, поштује друге културе и њихов допринос људском развоју; вреднује заједништво, сарадњу, поверење, солидарност и борбу против расизма, предрасуда и дискриминације; активно делује у погледу подршке принципу одрживог развоја као баланса између економског, социјалног развоја, као и заштите животне средине (Alred, Вугам & Fleming, 2006).

Настава српског језика је значајна за остваривање бројних образовно-васпитних циљева. Она „плански и организовано утиче на развијање врлина, моралних схватања и позитивних навика [...] њена најважнија функција остварује се кроз социјализовање и хуманизовање личности ученика” (Бајић и Јовановић, 2003, према: Стојковић, 2014: 108).

Рад се заснива на корелацијско-интеграцијском приступу у настави српског језика, односно на успостављању веза, односа и садејстава између различитих садржаја. У овом случају, свестрано се сагледава садејство концепта права детета и садржаја наставе српског језика у млађим разредима основне школе. Комплементарна употреба знања и интердисциплинарност – из области теорије књижевности, књижевности за децу, педагогије, дидактике, методике наставе српског језика, психологије, а у овом раду и права детета – могу дати боље резултате у области васпитног утицаја на децу кроз наставу српског језика.

Дисертација има неколико целина. Прва целина, *Теоријске основе*, садржи четири поглавља. У оквиру првог поглавља, *Хуманистичке вредности концепта права детета*, разматран је појам детета и детињства из историјске перспективе. У контексту концепта права детета и приступа васпитању и образовању указало се на развој представе о детету и приступу образовању кроз историју, како би се учила развојност поимања детета и детињства и боље разумела савремена перцепција детета на чијим основама почива Конвенција о правима детета. Хуманистичке вредности и социјализаторски потенцијал

концепта права детета посматрани су и са аспекта утемељености у теоријама развоја и учења.

У оквиру другог поглавља, *Образовање за права детета у школи*, дефинише се појам образовања за права детета, односно његов садржај, начин његовог организовања и његова сврха. Разматрају се његове различите садржинске компоненте, указује на изазове који прате разумевање образовања за права детета, а који су условљени сложености његовог тумачења и имплементације. Анализом приступа образовању за права детета указује се на важност примене тријаде образовања – о правима, за и кроз права детета, посебно се анализира кроскурикуларни приступ у имплементацији концепта права детета, као његов специфичан вид који је могуће применити у оквиру корелацијско-интеграцијске методе у настави српског језика. Теоријски се разматра улога скривеног курикулума у контексту емитовања вредности права детета или његове супротности у настави. Даљом анализом приступа и искустава различитих земаља у образовању за права детета у оквиру образовног система, доприноси се бољем разумевању специфичности начина увођења образовања за права детета код нас.

Продубљује се разумевање ваннаставних активности у функцији образовања за права детета, као и улоге учитеља/учитељица и очекивања која се пред њих постављају у образовању за права детета и остваривању одредби Конвенције о правима детета. Неизоставан део концепта образовања за права детета јесте његово вредновање, те се приказују начини вредновања компетенција деце, учитеља/учитељица у области права детета, вредновање школе са тог аспекта и изазови који то вредновање прате.

У трећем поглављу, *Концепт образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе*, разматра се, са теоријског становишта, концепт права у различитим елементима наставе српског језика. Указује се на образовно-васпитне циљеве који се експлицитно и имплицитно односе на права и вредности које из њих проистичу. Приказује се образовање за права детета кроз програме наставе и учења и садржаје наставе српског језика и представља начин на који настава књижевности може бити у функцији образовања за права детета. Анализира се садржај књижевних дела за децу и улога књижевности у формирању вредносног система деце.

Анализом метода и техника наставе и учења, које применом на часу могу допринети образовању за права детета, имало се у виду да свака од компоненти образовања за права детета – знање, вештине, вредности, понашање, захтева специфичне методе учења. Представља се теоријска основа технике трансформативног дијалога и њених појединачних фаза у функцији образовања за права детета у настави српског језика, будући да се она може повезати с методом смислено вербално рецептивно учење. Са теоријског аспекта су анализирани и друге технике које се могу ставити у функцију образовања за права детета кроз различите активне методе учења.

За свеобухватно сагледавање могућности образовања за права детета у настави српског језика представљена је улога и значај уџбеника, али и лимитиране могућности уџбеника, односно читанке и њених елемената – књижевноуметничких текстова, дидактичко-методичке апаратуре и илустрација.

У четвртном поглављу, *Преглед досадашњих истраживања*, приказана су релевантна истраживања, сврстана у неколико група: истраживања у вези са остварењима права детета и ефектима програма образовања за права детета у образовно-васпитном систему; истраживања у вези са приступима образовању за права детета у школи; истраживања која проучавају елементе наставе матерњег језика и

књижевности за децу у функцији остваривања компоненти права детета и васпитних циљева у вези са образовањем за права детета и истраживања која се баве компетенцијама учитеља/учитељица и наставника/наставница за остваривање права детета у образовању и образовања за права детета.

У другој целини рада, *Методолошки оквир истраживања*, приказани су сви елементи истраживања. Будући да је настава српског језика значајна за остваривање многих васпитних циљева образовања, истраживањем се утврђује на који начин она доприноси остваривању вредности на којима се заснива концепт права детета, односно *предмет* рада и истраживања јесу могућности примене елемената из наставе српског језика у млађим разредима основне школе у сврху образовања за права детета. Рад се заснива на интердисциплинарној теми и настоји да се са становишта методичког приступа испита да ли постоји синергетско дејство области права детета и области српског језика, у којем обе области досежу нов ниво у њиховом садржинском интегрисању. Испитује се да ли настава српског језика може допринети бољем разумевању права детета и вредности на којима се она заснивају, с једне стране, и да ли, с друге стране, интегрисање садржаја наставе српског језика и садржаја о правима детета доприноси унапређивању квалитета наставе тог наставног предмета. Указано је и на теоријски, друштвени и практичан значај истраживачких налаза.

Истраживање има за *циљ* да испита потенцијал наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета, да утврди на који начин и у којој мери садржај читанки за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета, као и да испита ставове и мишљења учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета. Од истраживачких поступака примењена је анализа садржаја у читанкама од првог до четвртог разреда основне школе и анкетирање учитеља/учитељица којим су испитани њихови ставови, мишљења, искуство у образовању за права детета у настави српског језика.

У трећој целини, *Резултати истраживања и њихова интерпретација*, приказани су и интерпретирани резултати у односу на: допринос текстова и дидактичко-методичке апаратуре у читанкама у образовању за права детета; ставове учитеља и учитељица о образовању за права детета у настави српског језика; ставове учитеља и учитељица о могућности наставе српског језика у функцији образовања за права детета; искуства учитеља/учитељица у образовању за права детета кроз наставу српског језика; потенцијале наставе српског језика у образовању за заштитна, права која обезбеђују развој и партиципативна права; тешкоће приликом образовања за права детета у настави српског језика.

Завршни део рада, *Закључна разматрања*, сумира теоријска сазнања и истраживачке резултате на основу којих су изведене конкретне импликације – с циљем да се побољшају могућности наставе српског језика у образовању за права детета. Такође, указује се на могућности и потребу за даља истраживања.

У *Прилозима* су представљени модели у образовању за права детета, које учитељи/учитељице могу прилагођавати и користити у различитим садржајима наставе српског језика. Модели су приказани у две категорије: прву чине модели образовања за права детета у настави српског језика и сродних ваннаставних активности, док су у другој категорији представљени садржаји који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе, а који могу бити у функцији образовања за права детета.

I ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ

1.1 Хуманистичке вредности концепта права детета

Све до признања права детета у оквиру међународног права, а пре свега до конституисања Конвенције о правима детета, под окриљем Уједињених нација, водио је дуг пут који су пратиле социолошке, филозофске, психолошке, педагошке и политичке дискусије о питању положаја деце као специфичне групе људи, којима нису довољне само заштита и брига већ им рођењем безусловно припадају сва људска права (Вучковић Шаховић и Петрушић, 2015). Деценијама су преиспитиване различите перспективе о схватању деце и детињства, које су утемељене у теоријама и истраживањима у оквиру биолошких и друштвених наука, али перспектива људских права која почива на етичким и правним принципима, хуманистичким вредностима, може да буде подједнако добра полазна основа као и научне теорије и истраживања (Woodhead, 2012: 52).

Концепт права детета своје утемељење налази у хуманистичкој педагогији и психологији које, по схватању њених оснивача Маслоу, Роџерса и Штајнера (Maslow, Rogers & Steiner), представљају филозофско поимање васпитања комплексне и целовите личности. „У центру интересовања хуманистичке педагогије налазе се проблеми личности и њеног развоја, активност, креативност, аутономност, самоактуализација, слобода избора, одговорност и усмереност ка вишим циљевима и вредностима“ (Bognar i Simel, 2013: 143), а то су све битне одреднице права. По томе, дете треба да развије своје унутрашње снаге и да се самоактуализује као личност (Bognar i Simel, 2013).

У хуманистичком приступу образовању највреднији је филозофски став о појединцу као јединственој и непоновљивој личности. По заступницима хуманистичке педагогије, „појединци би требало да имају већи приоритет од групе – тежиште је на садашњости, аутономији, искуствима и личним вредностима“ (Ђорђевић, 2012: 603). Темљећи се на том битном обележју по којем је појединац приоритет, и сам назив Конвенције инсистира на детету индивидуи, те назив Конвенција о правима детета упућује на права сваке јединке, док би назив Конвенција о дечјим правима упућивао на права групе: „[...] право једног лица је једнако важно као исто или неко друго право осталих лица“ (Гајин, 2012). Конвенција је међународни преседан јер се фокус ставља на права појединог детета, чиме се обезбеђује непатерналистички став према том детету (Cohen, 2001). Стога, поштовање права сваког детета може бити страно за друштва у којима је такав индивидуалистички приступ у нескладу са колективистичким вредностима на којима та друштва почивају и у којима се наглашава међузависност чланова заједнице (Kagitsibasi, 2006). Оно може бити непознаница и за друштва с јасном хијерархијском структуром у којима се деца налазе на најнижој лествици, и то посебно женска, али и деца са сметњама у развоју, потом деца из нижих касти, етничких мањина, као и других маргинализованих група којима су угрожена основна права на опстанак, развој и образовање (Kagitsibasi, 2006).

Хуманистички концепт васпитања подразумева задовољење потреба сваког детета и наглашава да није битно само то да ли је нека потреба детета задовољена већ и како је она остварена. Права детета су проистекла из његових урођених потреба, те свако право дефинисано Конвенцијом одговара на неку потребу детета, било да је реч о физиолошким потребама, потреби за сигурношћу, за љубављу и припадањем, за поштовањем или потреби за самоостварењем. Услови хуманистичког васпитања јесу уједно и услови које поставља Конвенција у оквиру изнетих чланова и принципа, а чије неиспуњавање представља трајну препреку целовитом развоју личности.

Хуманистички приступ васпитању јесте приступ заснован на правди, једнакости и недискриминацији, који инсистира на разумевању важности једнакости и указује на неједнакости у обликовању дечјих живота. Хуманистички приступ је препознат у постулату људских права: „Сва људска бића рађају се слободна и једнака у достојанству и правима” (Декларација о људским правима, 1946). Став да сви људи имају право на достојанство уводи кључну идеју универзалности права и значи да сва људска бића имају одговорност да поштују права свих људи. То значи да хуманизам тражи формалну једнакост – сви морају да се третирају подједнако и суштинску једнакост – једнаке могућности за све стварањем друштва с више социјалне правде, једнакости и слободе.

Хуманистичке вредности остварују се кроз остваривање права на квалитетно образовање све деце и означавају карактеристике наставе и васпитне приступе који су у складу с тим вредностима. Неке од претпоставки хуманистичке педагошке футурологије (Buber, 1958, према: Сузић, 2016) јесу: мултиетнички карактер образовања; толеранција и ненасиље; развијени модели кооперативног учења; развијени модели социјалне подршке, групне интеракције; образовање уз доминацију хуманих вредности. Хуманизам је парадигма, филозофија, педагошки приступ који верује да се учење посматра као лични чин који испуњава потенцијал детета, а основна хуманистичка вредност јесте ангажовање целовите особе која учи.

За наставу у хуманистичкој школи важна је промена положаја детета, коме се даје слобода избора у одређеним ситуацијама. Зато Гласер (Glasser) сматра посебно важним афирмисање слободе избора у настави како би се помогло ученицима и ученицама у проналажењу оних активности за које су мотивисана (Glasser, 2005). Хуманистичко васпитање утиче на селекцију и избор наставних садржаја, конституисање програма и васпитање у духу мира и сарадње (Ђорђевић, 2012). Хуманистичка педагогија довела је до бројних промена и употребе разноликих метода у образовно-васпитном раду, а што је у потпуном складу с тумачењем остваривања члана 29 Конвенције о правима детета о остваривању циљева образовања и напретка детета до његовог пуног потенцијала.

Васпитање и образовање које се ослања на идеје хуманистичке педагогије има обележја која су у потпуном складу са циљевима образовања, а које промовише Конвенција о правима детета: уважавање личности без обзира на узраст; однос према сваком појединцу/појединки који је првенствено одговоран; искључивање сваког вида и облика насиља; целокупно остваривање потенцијала детета; ослањање на претходне етапе дететовог развоја; индивидуализација у образовању; руковођење интересовањима, способностима и темпом напредовања, стварање услова за дететов развој без обзира на ниво његове припремљености; образовање деце за своја права.

1.1.1 Дете и детињство из историјске перспективе

У контексту концепта права детета и приступа васпитању и образовању, важно је указати на развој представе о детету и приступ образовању кроз историју како би се уочила развојност поимања детета и детињства и боље разумела савремена перцепција детета на чијим основама и почива Конвенција.

У средњовековном друштву концепт детињства није постојао. Наиме, оно дете које је било сувише мало, и које није могло да доприноси породици својим радом, није се сматрало корисним чланом породице. „То не значи да су деца била запостављена, запуштена или презрена. Настанак појма о детињству не треба поистовећивати с наклоношћу према деци: то се преклапа са свешћу о посебној природи детињства – оној

посебној природи по којој се дете разликује од одрасле, па и младе одрасле особе. У средњем веку та свест није постојала” (Aries, 1989: 99). Због повећане смртности деце и уверења да је у рукама виших сила њихов живот, као и недостатка институционалног образовања, деца нису сматрана као особе с посебном природом и одликама. Управо због смртности деце присутан је став о невезивању за њих, а тек након седме године дете је поимано као мала особа, без посебних дечјих особености.

Схоластички приступ, као формалистички приступ у васпитању, приступ „учитељ каже”, у коме нема могућности за исказивање сумње у постојеће црквене догме, остаје суверен све до XII века. „Образовање се спроводило кроз наставу утемељену на ауторитарности, упорном меморисању и суровој дисциплини, а партиципација ученика на присуство и покоривање наредбама” (Краварушић, 2015: 85). Дете се културолошки и психолошки схватало као биће које не само да нема развијене капацитете којима располаже одрасла особа већ не поседује ни интелигенцију, не зна да пише и чита, не може да поима ствари и односе који су разумљиви одраслима.

Пред крај епохе хуманизма и ренесансе, у XVII веку, заокрет у односу на схоластичку школу учинио је Јан Амос Коменски (Jan Amos Komenský), творац опште теорије васпитања. Сматрајући човека највишим и најизвршнијим бићем, он васпитању придаје велики значај, намењује га свима, у духу недискриминације, без разлике у односу на пол, сталешки, економски статус и друге личне особине. Предлаже општеобразовне и народне школе, као и одбацивање телесног кажњавања деце и строгост, замењујући их за ненасилно, благо и мотивисано учење, у којем је дете заинтересовано и активно у процесу наставе (Коменски, 1954).

Просветитељи су за строг, спартански однос према деци, јер ће једино тако она израсти у одрасле и одговорне особе: „Само време може излечити особу од детињства и младости, који су заиста доба несавршенства у сваком погледу” (Aries, 1989: 102). Пуритански дискурс и његов представник Томас Хобс (Thomas Hobbes) сматрају да су деца по својој природи зла и анархистична, да не поштују ред, те да је задатак васпитања да им постави границе и дисциплинује њихову необуздану природу. Суштину тог дискурса чини слика детета као бића које тежи реализацији својих нагона по сваку цену. За разлику од Хобса, филозоф Џон Лок (John Locke) сматра да се дете рађа као *tabula rasa*, односно као празна табла, без ранијег искуства и да поступним усвајањем вештина оно постаје разумније биће. По Локу, детињство је једна од фаза ка развоју човека, а дете се посматра као несавршена, непотпуна верзија одраслог. Разлике између одраслих и деце су, углавном, квантитативне: одрасли имају више знања и искуства, док се у основним когнитивним могућностима не разликују значајно. Лок сматра да је образовање неопходно, а да је улога одраслих у образовном процесу да дете држе што даље од ситуација које подстичу развој лоших особина; да доводе децу у ситуације које осујећују развој тих особина. Он је против телесног кажњавања деце и сматра да спутавање слободе има за циљ подршку развоју детета и „постизање зрелости током које ће моћи да ужива слободу и аутономију“ (Locke, 1950: 36). Ставови појединих просветитеља и педагога XVII века, иако са данашње тачке гледишта изгледају сурово, безосећајно и никако у духу права детета, означавају почетак реалистичке концепције детињства (Враћешевић, 2008).

Романтизам сматра децу божанским бићима, а детињство битним привилегованим периодом. Жан Жак Русо (Jean-Jacques Rousseau), представник тог правца, сматра да је дете по природи рођено невино, неискварено, природно добро, да је носилац добротe, идеално биће које поседује нужну мудрост. Ипак, друштво у којем дете одраста полако га квари и уништава његову природну доброту. Зато Русо сматра да би

дете требало социјализовати у складу с природним начелима, односно васпитање би требало сводити на обезбеђивање услова да се потенцијали детета природно развијају. Деца треба да су заштићена, а одрасли су ти који треба да заштите њихову природу и омогуће њен слободан развој. Русоу припадају заслуге и за то што је обратио пажњу на потребе деце, на њихову индивидуалност, јер свако дете има своје јединствене потенцијале. Русо такође наглашава квалитативне разлике између одраслих и деце и сматра да се деца развијају на свој сопствени начин и да као таква заслужују посебан третман и бригу. Такво схватање доводи до тога да одрасли почну да обраћају пажњу на децу, да се интересују за процес њиховог развоја, а не само за његов коначан продукт. Образовање деце је постало део интересовања за напредак уопште. Русо поставља дете у центар интересовања и потенцира његову сопствену активност (Rousseau, 1967).

Визија детињства у XIX и XX веку постаје визија будућности – преко старања о деци и утицања на њихов развој. Имајући у виду вредност која се деци даје, улога одраслих је у томе да се што боље о њима брину и, у том смислу, развијају се институције чији је основни задатак брига о деци и подршка њиховом развоју. У савременом западном друштву не постоји јединствена концепција детета и детињства. Постојећа представа о детету има своје корене у локовској, али и у русоовској традицији; развој се схвата као природан ток, тече по утврђеним стадијумима и представља напредовање ка зрелости као коначном циљу; развој је процес који је друштвено конструисан, те као такав није универзалан. Овај период карактерише повећана емоционална вредност коју дете има за одрасле, брига за добробит детета, за његов раст и развој. Поред наведених, карактеристике су и све већа одвојеност света детињства од света одраслих, инфантилизација, маргинализација деце, кад она постају објекат тзв. масовне интервенције (Mayall, 2001: 52). То значи да се деци структурира време и потпуно организује живот, обезбеђује заштита од различитог угрожавања. Деца се посматрају искључиво у контексту породице, у оквиру које бивају заштићена и у оквиру које су њихове потребе задовољене. Фамилијаризам значи идеју о зависности деце, њиховој рањивости, због које њихове потребе не могу да се дефинишу независно од потреба породице; она не могу да постоје као посебан ентитет, независан од породице. „Уместо века детета имамо век професионалаца који се баве децом” (Stafseng: 1993: 77, према: Врањешевић: 2013а).

Хуманистички приступ је основа рада хуманисткиње Марије Монтесори (Maria Montessori) која је своју концепцију усмерила на поштовање права детета, те се у својим радовима бавила грађанским правима детета у XX веку (Montessori, 2003). Уздижући своју визију детета на ниво универзалног, Монтесори се бори за права детета, „као да пише неки нови Устав човечанства” (Ђурић, 2001) и истиче да је дете човек, тражи да се поштују његова индивидуалност, његов неизмеран витални и духовни потенцијал. Она истиче идеју о очинству детета, о детету као човековом творцу, „које има двоструки задатак, да отелотвори и сачува човечанство и да себе оствари као личност” (Montessori, 2001: 52). Одјек њене борбе за достојанство детета појавио се после много година управо у међународној Конвенцији за права детета. Хуманисткиња Елен Кеј (Ellen Key) такође је важна као претеча настајања Конвенције. Активно се залагала за права детета, за њихово природно васпитање и устројење нове школе. Веровала је да су права жена неодвојива од борбе за права детета и да права једних условљавају права других. Та идеја је дошла до изражаја у њеном главном делу *Век детета*, симболично објављеном баш 1900, на почетку новог века.

У српској култури дете је, као и код већине других култура, схватано као незрело, неодговорно, саможиво, несоцијализовано, неразумно, слабо биће, односно као умањена

копија одраслог људског створења (Требјешанин, 2000). Најчешћа асоцијација на реч дете и центар њеног семантичког поља јесте – мало (Piper i Dragičević, 2005).

Кад је реч о *(не)равноправности*, у српској патријархалној култури најмање привилеговану групу чине жене и деца, а посебну друштвеномаргиналну групу у тој култури чине деца која имају сметње у развоју. Свима њима је заједничко то да немају социјалну моћ, да се налазе на самом дну друштвене хијерархијске лествице, односно да не учествују ни у каквом одлучивању и да се налазе на периферији свих јавних, друштвених и културних збивања. Такво дете нема ни права, ни обавеза, ни угледа. У патријархалној култури старосна хијерархија повезана је с полном (Требјешанин, 2000: 185), а приметна је неравноправност полова (Требјешанин, 2014: 561). Битна је „разлика између положаја женског и мушког детета [...] мушко дете има привилегован положај у односу на женско, пожељније је и драгоценије, додатно се пази и негује“ (Mladenović, 1984: 41), што је један од разлога мање смртности мушке деце у односу на женску.

Однос родитеља према деци у патријархалној култури јесте однос надређених према подређеним, и он је снажно асиметричан. Одрасли су неприкосновени ауторитети за дете. Иако се строго поштује ауторитет родитеља, „он се не заснива на сили, застрашивању и кажњавању, већ, пре свега, на снази јединственог јавног мњења које безусловно подржава ауторитет родитеља и оштро осуђује непокорност деце“ (Требјешанин, 2000: 189). Родитељи воле своју децу и брину за њих, мајка је видљиво нежна и пажљива према деци, док отац често прикрива своју љубав и нежност, нарочито према малој деци (Mladenović, 1984).

У васпитању се неретко користе *награда и казна* да би се остварило жељено понашање деце. Кажњавање је изразито често средство васпитања да се у традиционалној култури кажњавање изједначава са васпитањем детета. Верује се да се једино кажњавањем, односно претњама, телесним казнама и грдњама дете може натерати да буде дисциплиновано, односно послушно и покорно, те ће тако одрасти у добру особу. Стога је пракса васпитавања деце непојмљива без физичког кажњавања. На то колико је батина цењена указују многе народне пословице и изреке (Sapir, 1984). За разлику од кажњавања, награђивање деце је било веома ретко. Суздржаност у похвалама и награђивању у вези је са основном филозофијом васпитања, по којој се тиме „деца кваре“. Либерално васпитање с похвалама и награђивањем сматрало се слабошћу (Требјешанин, 2000: 195).

У патријархалној култури старији имају супериоран положај у односу на децу: ценила се покорност детета, а *изражавању његовог мишљења* није посвећивана пажња. Инфериоран, непартисипаторни положај деце манифестује се у многим животним ситуацијама – док одрасли говоре, деца морају да ћуте, а оно што им старији нареди обавезна су да одмах изврше. Деца одговарају само онда кад им се постави питање (Ivić, 1984). На одсуство партиципације деце указује не само строга контрола одраслих и очекивање безусловне послушности деце већ и одређене ситуације у којима се њихов живот одвија независно и аутономно, без интеракције са одраслим. Ако деца испуњавају своје обавезе, онда притисак и контрола одраслих нису толико велики, па она могу слободно, по својој вољи да уреде свој живот, без страха да ће се одрасли превише мешати у њихове активности. То што деца нису у фокусу пажње одраслих може допринети томе да се код њих додатно развије самосталност (Требјешанин, 2000: 192).

Деца игра је у патријархалној култури прихватљива. У играма се огледа вишевековно искуство многих генерација, нарочито педагошко које се показало погодним за социјални развој деце (Требјешанин, 2000). Слобода и неконвенционално понашање деце долази до изражаја кроз игру, будући да она има своју независност у

односу на свет одраслих. Деца у игри по сопственом нахођењу стварају правила понашања (Ivić, 1985).

Традиционална представа о детету у српској култури има сегменте сличности са *психоаналитичким моделом* (Фројд, Ериксон) који се заснива на ставу да је дете несоцијализовано, себично, нагонско створење које тек социјализацијом стиче своје људске карактеристике. Такође, психоанализа даје важност социјализацији деце у породици, што је у складу с традиционалним схватањем процеса дечјег одрастања. *Бихејвиористи* (Скинер, Бандура) верују у Локову традицију да је дете *tabula rasa*, материјал који друштвена средина обликује по својој вољи. У складу с тим, по традиционалном веровању, подучавањем, угледањем на родитеље и телесним кажњавањем дете се може моделовати у социјално пожељном смеру. По том традиционалном моделу, главно средство у формирању личности је управо учење које је усмерено на кажњавање. *Хуманистички модел* (Олпорт, Маслов) се разликује од традиционалне представе по којој је дете „нечисто”, „опасно”, „нељудско”, и које обредним увођењем у заједницу постаје „чисто”, „исправно”, људско биће (Теших, 1937 према: Требјешанин, 2009: 227). Сличност та два модела огледа се у истицању дубоког јаза између детета и одраслог – дете је импулсивно, неразумно и несоцијализовано створење, док је одрасла особа социјализована и разумна зрела личност.

Представа о детету у традиционалној српској култури у много чему је супротстављена концепту детета које промовише Конвенција о правима детета. Основна разлика се огледа у односу на равноправност у остварењу права када су у питању узрасне, полне карактеристике или сметње у развоју; затим у ставу према казнама генерално, а нарочито према телесном кажњавању деце; у односу на изражавање мишљења детета, али и у одређењу карактеристика „доброг детета”. Сличност између традиционалног концепта и оног који нуди Конвенција јесте у позитивном односу према игри, која се сматра начином социјализације детета.

Кад је реч о образовању деце у Србији, просветитељ Доситеј Обрадовић се залагао за начела која ће се много касније наћи као вредности у Конвенцији о правима детета. Био је критичар црквеног васпитања и веровао је да ће се сузбијањем сујеверја у народу отворити могућности за васпитање и образовање, створити могућност да будемо бољи људи, разумнији и ученији, моралнији, обавештени о ономе што се односи на живот и рад у друштвеној заједници (Обрадовић, 2007, Обрадовић, 2008). „Сматрао је да су образовање и васпитање намењени деци оба пола, на народном говорном језику, и тражио од учитеља/учитељица да децу подучавају очигледно, практично, занимљиво и забавно“ (Качапор, 2003: 139). Обрадовић се залагао за одбацивање сурове дисциплине и сваког телесног кажњавања деце у школи (Обрадовић, 2007; Обрадовић, 2008).

Представа о детету и детињству кроз историју текла је од непостојања концепта детињства, схватања детета као *tabule rase*, као несавршене верзије одраслог, као лица које усвајањем знања постаје разумно биће; затим схватања детета као објекта бриге и интервенције одраслих (који једини знају шта је детету потребно и шта је у његовом најбољем интересу). Представа је даље била оличена и у заштитничком ставу породице, одсуству права, па и личних захтева – све до савременог схватања које уводи дете у средиште свих поступања која се њега тичу, а у којима оно учествује активно, изражава мишљење и ужива грађанска права, што је све дефинисано Конвенцијом о правима детета.

1.1.2 Представа о детињству и детету из перспективе права детета

Усвајање и ступање на снагу Конвенције о правима детета представљало је важну прекретницу која одражава промену слике детета (Verhellen, 2000). Прихваћена је дужност државе да призна и осигура права детета на заштиту, развој и учешће у одлучивању. Конвенцију карактерише револуционаран однос према детету јер први пут, на правно обавезујући начин, признаје грађанска, односно политичка, социјална, економска и културна права деце (Susan & Malfrid, 1995). Она доноси међународни преседан у начину на који се фокусира на права појединачног детета и промовише непатерналистички став према детету (Cohen & Naimark, 1991).

Конвенција о правима детета представља покушај да се промовише нова слика о детету које је, по својој природи, рањиво и коме треба посебна заштита и брига, а у исто време је активно и у стању је да учествује у побољшању свог положаја. Она се „јасно супротставља традиционалном схватању детета као бића у настајању, незрелог, некомпетентног и некомплетног будућег одраслог“ (Врађешевећ, 2008: 78), које треба да буде заштићено у приватности породице и које није видљиво у јавном животу. „Наша слика о детету више се не заснива на виђењу детета као изолованог и егоцентричног, нити на омаловажавању његових осећања или логичких погрешки. Напротив, ми дете видимо као особу богату потенцијалима, која је јака, моћна, компетентна и, изнад свега, повезана са одраслима и другом децом“ (Malaguzzi, 1993: 10). Већ неколико деценија је у друштвеним наукама присутан процес деконструкције парадигми, који је допринео препознавању да се права детета не остварују у пуној мери уколико се разумевање деце заснива на процењивању достигнутог нивоа на путу детета ка досезању зрелости, рационалности, одговорности, аутономије и компетенција одраслих (Врађешевећ, 2014б). У основи Конвенције налази се представа о детету као субјекту и активном учеснику у сопственом развоју, супротно схватању детета као објекта – пасивног примаоца неге, пажње и заштите одраслих. Деца се посматрају као учесници у друштвеним процесима, као личности и појединци, што значи да у разумевању детињства важну улогу имају категорије попут узраста, рода, социјалног порекла, физичких карактеристика, етничке припадности, културе (Freeman, 2008).

Нова парадигма наглашава да дете није само погодан објект благонаклоности одраслих већ је и носилац својих права, као што је то свако људско биће (Vranješević, 2008). Сантос Паис (Santos-Pais) указује на нов етички став према деци и наводи да су деца чланови људске заједнице, да имају неотуђива урођена права и слободе, услове у којима могу у потпуности да остварују своја права и уче о њима. „У праву је садржано остваривање добробити која произилази из деловања других – државе, друштва, породице..., односно стварање услова да права постану реалност, да их деца остварују и да она постану део њиховог свакодневног искуства“ (Santos-Pais, 1999: 6). Одређивање политике васпитања детета, са становишта права детета, никако не представља милосрђе према беспомоћној деци, јер се „на децу више не гледа као на примаоце услуга, кориснике заштите или учеснике у социјалним експериментима“ (Woodhead, 2012: 58). Ливски (Liwski) парадигму права детета појашњава правећи дистинкцију између приступа заснованог на потребама и приступа заснованог на правима. Фокус заснован на потребама – *needs based approach* – ствара визију чији је циљ решавање специфичних проблема, а грађанин/грађанка се претвара у пасиван предмет разматрања са становишта проблема. Насупрот томе, приступ заснован на правима – *rights based approach* – негује визију грађанског друштва у којем је особа, што значи и дете, носилац својих права (Liwski, 2006; Jerome, Emerson, Lundy & Orr, 2015).

Током конституисања Конвенције о правима детета, нарочито спорна питања била су она која су усмерена на аутономију личности детета и остваривање права која су у постојећим међународним уговорима сврстана у партиципативна, односно грађанска и политичка права. Највећи критичари сматрали су да би признавање грађанских, односно политичких права детету урушило темеље на којима се заснивају породица и друштво. Изразит је био страх од угрожавања ауторитета одраслих, заснован на нереалном поверењу у вишевековни подржаван ауторитарни однос према деци (Голић Ружић и Жунић Цицварић, 2021). С друге стране, аутори либералне оријентације су упориште нашли у сазнањима која је нудила психологија: мислили су да деца јесу људска бића чије достојанстви треба уважавати и у односу на које треба да постоји „уздржавање од повређивања емоционалног, духовног и физичког интегритета. [...] Они су доказивали да само оно дете које се развија уз поштовање његове личности и интегритета и васпитава у духу толеранције и мира може израсти у зрелу особу пуну самопоуздања и тако постати користан члан друштва“ (Голић Ружић и Жунић Цицварић, 2021: 31).

Признати деци она права која се традиционално признају искључиво одраслима, као и прогласити партиципацију једним од четири основна принципа Конвенције о правима детета, значи – прихватити став да детињство јесте друштвени феномен, да су деца активни субјекти и у јавном животу, не само у породици, да имају способности да учествују у заштити и остваривању својих права и одређивању сопственог најбољег интереса (Врањешевић, 2015; Вучковић Шаховић и Петрушић, 2015). Остваривање партиципативних права детета захтева фундаменталну промену у начину на који једно друштво сагледава дете и детињство.

Тејлор и Смит указују на два важна новитета које Конвенција о правима детета уводи у однос према детету и истичу да су они супротстављени традиционалном ставу. Поред партиципације детета и давања легитимитета дечјем мишљењу, укидање физичког кажњавања детета битна је тековина промене односа према детету (Taylor & Smith, 2014). У образложењу такве одлуке наводе се многи разлози. Указује се да телесно кажњавање деце представља повреду права детета на поштовање физичког интегритета и људског достојанства. Оно може угрозити право детета на образовање, развој, здравље и озбиљно наудити деци у психичком и физичком погледу. Такође, оно нуди модел понашања по којем је насиље адекватна и прихватљива стратегија за превазилажење сукоба, те стога није делотворно као средство дисциплиновања (Gershoff, 2002). Имајући наведено у виду, Харт наводи да постоје позитивни начини да се деца социјализују и науче, засновани на поверењу и узајамном поштовању (Hart, 2005).

„Земље су, по закону, обавезне да поштују перспективу права детета. То нам даје јаку основу за покретање јавног дијалога и деловање у корист деце“ (Santos Pais, 1999: 6). Ипак, и тај готово универзални пропис који се односи на децу био је предмет оспоравања. Критика се, пре свега, односила на то да се Конвенцијом о правима детета усвајају изразито либерални и индивидуалистички дискурси у поимању детињства, карактеристични за западну културу (Boyden, 2000; Burman 1996). Однос према детету који искључује телесно кажњавање изазвао је полемику и у нашој земљи, уз истицање да се тиме родитељима одузима важно средство у васпитању деце.

Студије о детињству указују на то да је Конвенција утицала на позиционирање деце као субјеката који учествују у социјализацији, а не као пасивних објеката социјализације (Taylor & Smith, 2014). Модел који промовише Конвенција о правима детета оријентисан је хуманистички: дете је аутономна личност, достојанствено биће,

носилац је права која му рођењем припадају; оно је једнако с другима и равноправно, заштићено, има лична, али и приватна права; дете има право да учествује у свим стварима и поступцима који га се посредно и непосредно тичу, чиме се даје легитимитет његовом мишљењу; дете има одговорност према заједници, а у остваривању својих права има свест о правима других и њиховом поштовању. Модел истиче и да треба развијати дететову личност, таленте, менталне и физичке способности до његових пуних могућности. Наводи се да је од приоритетног значаја интерес детета, те су сви поступци тиме руковођени. Оно треба да је заштићено од дискриминације и насиља, нехуманих и понижавајућих поступања, а нарочито је важно заштитити права детета у посебним ситуацијама – децу којима је у развоју потребна додатна подршка, децу избеглице, жртве рата, мањинских заједница и сл. (Маринковић, 2004).

1.1.3 Конвенција о правима детета

Конвенцију Уједињених нација о правима детета усвојила је Генерална скупштина Уједињених нација 20. новембра 1989. године. У Конвенцији су на једном месту обједињена сва људска права која се признају одређеној групи, те је због тога постала најзначајнији међународни уговор о правима детета. СФРЈ је 1990. године ратификовала Конвенцију, док је Република Србија преузела све обавезе које из ње произилазе. Једна од обавеза државе јесте да спроводи образовање за права детета, која је одређена чланом 42 Конвенције. Комитет за права детета постаје уговорно тело које надзире и континуирано проверава напредак у спровођењу Конвенције у државама.

Конвенција о правима детета има неколико карактеристика: она је кључни извор права за доношење националних закона и мера за заштиту и унапређење права детета у оним државама које су је потписале и ратификовале; први је међународни документ који обухвата све кључне и традиционалне врсте људских права: економску, социјалну, културну, политичку и грађанску; велики број држава је ратификовао Конвенцију, стога је општеприхваћена, те „указује на сазрелу свест човечанства у погледу постојања права детета и потребе за њиховом промоцијом и заштитом” (Голић и Жунјић Цицварић, 2021: 65). Конвенција признаје нова и изазовна права, попут права детета на слободно изражавање мишљења у вези са свим питањима која га се тичу, те је стога карактерише инвентивност (Вучковић Шаховић, 2011). Она почива на чињеници да су права детета: „*универзална* – зато што их ужива свако људско биће; *неотуђива* – зато што су неодвојива од личности и не могу се давати, заслуживати, а још мање одузимати актима; *непоништива* – зато што их држава не може опозвати; *недељива* – зато што су подједнако значајна и међусобно зависна, те се једно право не може уживати на рачун другог“ (Вучковић Шаховић и Петрушић, 2015: 79).

Треба имати у виду да хијерархија права не постоји, што значи да нема више и мање важних права – сва су једнако важна. Реч је о томе да у одређеној ситуацији свако право за неко дете може постати најважније и да његово остваривање и заштита постаје приоритетно. Међутим, постоје четири права која се издвајају зато што се без њиховог остваривања нити једно друго право не може потпуно остварити (Голић и Жунјић Цицварић, 2021) „Та права се због тога називају *принципи* и они представљају „филтер” за сваку појединачну ситуацију у којој се дете налази или за сваку конкретну одлуку која се доноси“ (Голић и Жунјић Цицварић, 2021: 43):

- *Право на недискриминацију* – сва права детета примењују се на свако дете, без изузетка, а обавеза државе је да пружи заштиту од било ког облика дискриминације¹;
- *Право на уважавање најбољег интереса детета* – обавеза државе и меродавних институција је да у свим поступањима која се односе на права детета имају у виду његове најбоље интересе;
- *Право на живот, опстанак и развој* – свако дете има право на живот, а обавеза државе је да обезбеди дететов опстанак и развој;
- *Право на партиципацију* – сваком детету које може да формира мишљење биће обезбеђено право слободног изражавања мишљења о свим питањима која га се посредно или непосредно тичу, с тим што се мишљењу детета посвећује дужна пажња, и то у складу са годинама живота и зрелости (Вучковић Шаховић и Петрушић, 2015).

Од усвајања Конвенције постоје тенденције да се у њој садржана права деле на различите начине, иако се права не могу стриктно класификовати јер су недељива и повезана међусобно. Кад је реч о појединачним правима, од укупно 42 члана Конвенције неколико различитих подела права практичног је карактера (Вучковић Шаховић, 2000):

- (1) тзв. 3П подела на: заштитна права (*protection*), права којима се обезбеђује живот и развој детета (*provision*) и партиципативна права (*participation*) (Cantwell & Nigel, 1995, према: Вучковић Шаховић, 2000);
- (2) тзв. 4П подела на: заштитна права (*protection*), права којима се обезбеђује живот и развој детета (*provision*), партиципативна права (*participation*) и превентивна права (*prevention*) (Van Bueren Geraldine, 1995, према: Вучковић Шаховић, 2000);
- (3) подела права по кластерима према области на коју су усмерена: основни принципи, дефиниција детета, грађанска права и слободе, породична средина и алтернативна бригаа о детету, основно здравље и добробит детета, посебне мере заштите (Вучковић Шаховић и Петрушић, 2015: 48).
- (4) подела на „грађанска и политичка права, породичну средину и алтернативну бригу о детету, права на здравствену и социјалну заштиту, права на образовање, слободно време, рекреацију и културне активности, права детета која се налазе у посебним ситуацијама“ (Вучковић Шаховић, Цицварић, Врањешевевић, Трикић, Калезић-Вигњевић и Жунић Цицварић, 2015; Голић и Жунић Цицварић, 2021: 29).

Многи аутори и ауторке (Ивић, Маринковић, Пешић, Fountain) у својим истраживањима примењивали су општеприхваћену поделу права на заштитна права, права којима се обезбеђује живот и развој детета и партиципативна права. Наведена подела представља основу за разматрања и у теоријском и у емпиријском делу рада.

1.1.4 Социјализацијске вредности Конвенције о правима детета

Конвенција о правима детета је културни производ у који су имплицитно уграђени модел детета и поимање детињства. Теоријска разматрања и истраживања доказују „да концепт који нуди Конвенција може остварити неке веома важне социјализаторске и васпитне циљеве школе“ (Маринковић, 2004: 33).

¹ Конвенција забрањује дискриминацију по више основа: „раси, боји коже, полу, језику, религији, политичким или другим уверењима, националном, етничком или социјалном пореклу, имовинском стању, онеспособљености, рођењу или другом статусу детета, његових родитеља, законских старатеља или чланова породице“ (Конвенција о правима детета, 1989).

Под појмом социјализације најчешће се подразумева процес учења у току којег дете с временом прихвата социјализацијске обрасце одређеног друштва и осећај за вредност, навике и понашања, тако да касније с разумевањем може активно сарађивати са својом друштвеном околином. Социјализација представља стицање знања, вештина и ставова „који су потребни за извршење садашњих и будућих улога појединаца у друштву; представља процес путем којег јединка учи да се понаша тако да буде прихваћена од осталих чланова групе којој припада; односно као процес путем којег људска јединка учи да се понаша као остали чланови друштва” (Рот, 1987: 68).

Будући да су људи друштвена бића која живе једни са другима, многи аутори (Ђорђевић, 2019; Twenge, 2007; Knafo & Plomin, 2006; Спасеновић, 2004; Крњајић, 2002) слажу се с тим да већина култура тражи просоцијално понашање јер је реч о поступцима и понашањима који доприносе добробити других. Просоцијално понашање је способност појединца да се други прихвате и разумеју (Ђорђевић, 2019). „Понашање усмерено ка добробити другог једна је од основних вредности на којима се заснивају међуљудски односи и утиче на квалитет живота“ (Спасеновић, 2004: 141). Просоцијално понашање креће се од одсуства лоших облика понашања, до понашања усмерених на добробит других, али уз евентуалну добит и за саму особу (Спасеновић, 2004). Мотивација за просоцијално понашање на коме се заснива концепт права може бити двојака – то је обавезујућа норма која проистиче из Конвенције, али може бити и емпатија и саосећање са онима којима су права угрожена.

Одредбе Конвенције о правима детета треба да буду интегрисане у све сфере дететовог живота, тако да одрасле особе које учествују у његовом васпитању и образовању имају улогу да социјализаторске вредности Конвенције ставе у функцију унапређења демократске културе. Будући да највећу одговорност у остваривању права детета имају одрасли, једна од њихових важних улога, као агенса социјализације деце, јесте да социјализацију деце заснивају на вредностима Конвенције.

Треба имати у виду да кључни чиниоци у развоју сваког појединца, али и друштва у целисти, поред породице која представља базично окружење у којем се развија и формира личност, јесте и школа као институционално образовање и васпитање (Јевтић, 2016: 68). Конвенција о правима детета експлицитно препознаје улогу и одговорност *родитеља* у остваривању права детета, уважавајући чињеницу да се у формирању система вредности пресудном вредношћу сматра примарна социјализација у породици. Родитељи представљају социјализацијски модел, они испољавају одређене обрасце понашања и тако промовишу друштвене норме које ће деца усвајати опонашањем, идентификацијом и другим облицима учења (Чутовић и Пурић, 2019). Социјализацијски модели започети у породици мењају се или прихватају у образовно-васпитним установама.

Школа је значајна институција васпитања у савременом друштву, те је важна њена социјализацијска улога и допринос у развоју просоцијалног понашања ученика и ученица, на којима се заснива концепт права. Образовно-васпитни систем има значајну улогу у неутралисању лоших утицаја примарне социјализације, као и у развијању осетљивости према другом и другачијем (Бонета и сар., 2013, према: Чутовић и Пурић, 2019). На социјализацију ученика и ученица у школи утичу бројни фактори, а то су наставници и наставнице, наставни садржаји, методе, облици наставног рада, затим, организацијски услови живота и рада, као и психосоцијална клима у школи (Ђорђевић, 2019).

Учитељи и учитељице својим особинама и понашањем у учионици представљају намерне или ненамерне моделе које деца имитирају и идентификујући се са њима,

усвајају карактеристике које задржавају. Они/оне демонстрирају ученицима и ученицама различите обрасце социјалног понашања (Ђорђевић, 2019). Развоју просоцијалног понашања којима се усвајају демократске вредности погодује демократски начин руковођења одељењем у којем учитељи и учитељице подстичу децу на сарадњу и активност, подстичу их да постављају питања и изложе и бране своје мишљење, толеришу различите идеје и ставове, укључују их у доношење разредних правила. Социјализацијска улога учитеља и учитељица подразумева, између осталог, решавање интерперсоналних и интергрупних сукоба, регулисање сукоба, развијање социјалних компетенција нужних за савладавање насталих конфликта (Спасеновић, 2004). Они/оне су модели који треба да демонстрирају у учионици и ван ње висок степен поштовања права детета. Поред тога што је модел, улога учитеља и учитељица у подстицању понашања које је у сагласности са вредностима права детета јесте и у организацији часа и примени одређених метода рада на часу. Тако, на пример, кооперативно учење као једна од наставних метода којом се поспешује помагање међу децом и сарадња, погодна је за унапређење просоцијалних вештина и развој просоцијалног понашања. Социјализацијска улога у партиципацији деце доћи ће до изражаја само ако учитељи и учитељице своју праксу заснивају на партиципативној филозофији и партиципативним вредностима Конвенције.

Иако формирање значајног броја социјалних вештина почиње у породици и наставља се у школи, оно се интензивира током социјалне интеракције с *вршњацима* и *вршњакињама* у школском окружењу, те је социјализацијска улога Конвенције могућа и кроз ову врсту утицаја. Вршњачка група битно утиче на то које ће дете вредности тежити да оствари, делује на његово настојање за независношћу и самосталношћу, као и на формирање многобројних личних, а посебно социјалних ставова (Рот, 1987:121). Током ситуација учења, дружења, играња, деца испољавају различите вештине, многе и развијају у том односу. Повратне реакције вршњака и вршњакиња помажу детету да процени сопствено понашање, што има важну улогу у развоју пожељних облика понашања којима се поспешује способност за преузимање перспективе других и осетљивости за искуства других (Рот, 1987). Развијене социјалне вештине битан су услов за остваривање позитивних и прихватљивих социјалних односа; деца уче да прихватају норме понашања групе, управо да би постала чланови групе² (Спасеновић, 2004).

Треба имати у виду да се социјалне вештине развијају образовањем за права детета и да њих чине: заступање сопствених права и права других; предузимање одговорности за сопствене акције; способност заједничког рада у групи и усклађивање индивидуалних акција; способност интеракције; технике решавања конфликта; умеће слушања другог и децентрирање; практиковање демократских процедура; примена вредности поштовања демократских начела попут равноправности, једнакости, поштовања различитости; способност изношења сопственог мишљења и потреба; способност трансфера знања и вештина у конкретне акције (Маринковић, 2004: 57). Учење по моделу једна је од основних метода у процесу развоја одређеног понашања и социјализације и представља најделотворнији облик учења. Интерактивност је важна у социјалном учењу, тако да се социјализацијска улога Конвенције заснива, између осталог, на интеракцији дете–дете, али и на релацији дете–одрасли. Тиме се истиче то да се учење по моделу одвија у заједничким активностима детета и одраслог, остваривањем права детета на партиципацију, при чему долази до међудејства, за разлику од пуке имитације и идентификације с моделом.

² Вештине које је могуће развијати унутар вршњачке групе су: посебност решавања конфликта и проблема, контролисање сопственог понашања, поседовање вештина комуникације, разумевање права других и разумевање односа према другима, а све то се развија кроз образовање за права детета.

Образовање за права детета, подразумева не само познавање садржаја Конвенције и механизма остваривања права већ и изградњу вредности, ставова, вештина и понашања у духу Конвенције, односно примену вредности права детета у социјалним контактима. Зато кажемо да Конвенција поред образовне има и васпитну компоненту и да права детета јесу један „од инструмената за остваривање васпитања деце, односно за остваривање неких васпитних циљева образовања” (Маринковић, 2004: 33). Школа наглашава образовну функцију, док је васпитна често занемарена³ (Маринковић, 2004). У контексту социјализаторске улоге Конвенције, важно је истаћи да програм за права детета мора имати вредносни аспект, да су знања и вредности примењиви, односно да се једино могу изградити практиковањем јер припадају домену социјалних знања. Због тога образовање за права детета треба да обухвати систем демократских вредности, и то онај који проистиче из социјалних знања и вештина које промовише Конвенција о правима детета. Централни циљ социјализације јесу социјално прихватљиви облици понашања (Крњајић, 2002), а Конвенција о правима детета томе доприноси.

1.1.5 Вредности Конвенције о правима детета утемељене у теоријама развоја и учења

У многим теоријама развоја и учења утемељене су вредности на којима се заснива концепт права детета. *Партиципација* као принцип Конвенције и партиципативна група права имају утемељење у теоријама развоја и учења: социокултурној теорији Виготског (Выготский) и неовиготскијанских следбеника и Пијажевој (Piaget) конструктивистичкој теорији. Други принцип Конвенције – *недискриминација* и права која се односе на недискриминацију – везује се за низ интеркултуралних вредности и ослања се на теорије учења: социоконструктивистичке, социотрансформативно-конструктивистичке, критичкоконструктивистичке. Критичке, односно трансформативне теорије образовања/учења наглашавају демократске вредности, трансформацију друштвене правде кроз активност јединки, чиме партиципација поново постаје фокус и предуслов за усвајање демократских вредности.

Партиципација детета један је од кључних појмова Конвенције о правима детета. Поштовање партиципативне групе права, слушање и узимање у обзир онога што деца желе да кажу, давање могућности да изразе своје мишљење и, с обзиром на њихов узраст и развојне капацитете, обезбеђивање да учествују у процесу доношења одлука о стварима које их се тичу – представљају важан механизам који подржава и подстиче развој детета (Врањешевић, 2008). У основи многих доминантних развојнопсихолошких теорија присутна је идеја о детету као активном бићу које је учесник у сопственом развоју, које активно осмишљава свет око себе и релације у њему, односно идеја о детету као креатору значења (Bruner & Haste, 2006; Врањешевић, 2008).

Партиципација има снажно утемељење у *социокултурној* теорији Виготског и његових следбеника неовиготскијанских схватања (Jerom Bruner, James Wertch, Barbara Rogoff, Michael Cole, David Perkins). Она полази од тога да деца конструишу своје знање, да се развој не може посматрати одвојено од културног и социјалног контекста, да се знања стичу кроз интеракцију са садржајем, уместо опонашањем или понављањем (Kroll & LaBoskey, 1996), да учење може водити развој, да језик има кључну улогу у развоју, да је добро само оно учење које полази од зоне наредног развоја, што је централни концепт теорије.

³ Нпр.: способности за сарадњу, толеранцију, прихватање различитости, ненасилно решавање конфликта, освешћивање и исказивање сопствених потреба, мишљења, општа способност дијалога итд.

Знање се стиче, конструише комуникацијом и интеракцијом појединаца са околином, социјалнокултурним окружењем (Murphy & Beggs, 2003), а дете је самоактивни субјект сопственог развоја (Luhman, 2006). Основу развитка детета чини процес социјалне интеракције, односно процес у којем дете делује заједнички са искуснијом одраслом особом, и тако партиципира у вештинама које превазилазе његово самостално деловање (Vigotski, 1996). Вођена партиципација (Rogoff, 1990) претпоставља да у организованој активности учествују дете и одрасла особа као искуснији партнер. Према том становишту, пружање подршке учешћу деце поставља нове одговорности пред одрасле у структурирању и организовању школе, усмеравању учења и омогућавању друштвеног учешћа, нарочито око питања која на најдиректнији начин утичу на њихове животе (Woodhead, 2012).

Конструктивистичка теорија Пијажеа и истраживања Маргарет Доналдсон (Margaret Donaldson), изнета у књизи *Um детета* (Donaldson, 1978), могу се посматрати и у ширем контексту права детета, односно партиципације детета и импликација које она има за његов развој, као и улоге коју одрасла особа има у подстицању тог развоја. „Што је веће партиципативно искуство детета, то је већа вероватноћа да ће се оно у новим ситуацијама понашати као аутономна особа која је у стању да доноси одлуке, да бира, која се неће некритички слагати са ставовима и одлукама ауторитета“ (Kohlberg, 1976; Pijaget, 1932/1965; према: Врањешевић, 2014б: 115).

Образовање за права детета је процес конструктивистичког учења (Tibbitts, 2014; Richardson, 2008; Huddleston, 2004; Gollob, Krapf, Olafsdottir & Weidinger, 2010). Из конструктивистичке перспективе, подучено не значи научено (Tibbitts, 2014). Деца дословно конструишу своје особене системе знања повезујући оно што знају и разумеју с новом информацијом користећи концепте, креирајући идеје и просуђујући на основу властитог искуства (Richardson, 2008). У трагању су за смислом онога што уче у вези са правима детета, одређују шта је битно и вредно запамтити, а шта није. Из конструктивистичке перспективе, знања о правима детета не значе да ће она нужно бити примењена у заштити и унапређењу права у стварном животу. Под појмом примењено у стварном животу мисли се и на оне ситуације када дете знања која је научило у једном контексту, примењује и у оним академским или практичним контекстима који су нови (Huddleston, 2004; Gollob et al., 2010).

Развој деце је културолошки условљен а, с друге стране, постоји потреба детета за учествовањем у својој средини, чиме конструише своје знање. Те две развојне парадигме, од којих једна ставља фокус на потребе а друга на компетенције, чине базичну поделу права у Конвенцији: парадигма потреба јесте темељ заштитних права, док парадигма компетенције представља основу партиципативних права (Врањешевић, 2014б). Партиципација повезује те две различите групације права тако да се побољшава квалитет имплементације права: „деца могу и треба да буду укључена у процес одлучивања о стварима које их се тичу и да на тај начин активно учествују у остваривању својих заштитних права и права која обезбеђују развој“ (Врањешевић, 2008: 115).

Вредности на којима се заснива *недискриминација* као принцип Конвенције, утемељене су на вредностима и ставовима социоконструктивистичке, социотрансформативно конструктивистичке, критичкоконструктивистичке теорије. На њима се заснива интеркултурално образовање које генерише интеркултуралне вредности Конвенције, првенствено оне које се односе на уважавање различитости и подршку осетљивим групама. У педагошко-психолошкој теорији постоји јасан консензус којим се подржава интеракција у разноликом културном контексту (Bennett,

2004: 97) – стога код деце треба развијати интеркултуралне компетенције (Deardorff, 2006).

Социјални конструктивисти проучавају однос моћи и праведности (Banks, 1993, Banks, 2006, Banks, 2010; Gorski, 2010; Richardson, 2008). Они сагледавају питања о томе како економски, расни, полни, идеолошки, језички, образовни, религијски и други социјални фактори утичу на начине на које појединац или појединка и одређене друштвене групе конструишу властити свет, истине и формирају вредности. Социоконструктивистичка теорија има значајне импликације за образовну праксу (Vrkić Dimić, 2017), која је у преклапању са следећим праксама и циљевима интеркултуралног образовања и вредности, као сегмента образовања за права детета:

- схватање знања као друштвене конструкције која зависи од историјског и културног контекста, као и односа моћи у појединим друштвима;
- уважавање специфичности сваког појединог детета, његовог предзнања, живота ван школе и његових културних специфичности;
- подстицање културног плурализма, демократичности у образовању и вишеструких перспектива;
- измењену улогу учитеља/учитељице, од централне фигуре у учионици до фасилитатора/фасилитаторке образовног процеса, као и другачије образовање наставничког кадра и стручно усавршавање;
- развијање сарадничког односа између деце, али и других субјеката образовног процеса (Richardson, 2008).

Социотрансформативни конструктивизам у образовању позајмљује елементе од интеркултуралног образовања, као теорије социјалне правде, и од социо конструктивизма, као теорије учења (Rodríguez & Berryman, 2002; Zozakiewicz & Rodriguez, 2007). Социотрансформативни конструктивизам треба да обезбеди такав курикулум који ће омогућити стицање релевантних социокултурних знања, а све са циљем да деца постану активни чланови својих заједница који доприносе равноправности и интеркултуралном животу. Неки од кључних приступа образовању у социотрансформативном конструктивизму јесу: креирање образовних ситуација које су смислене, аутентичне и битне како за дечаке, тако и за девојчице; коришћење несексистичког и инклузивног језика; избегавање компетитивних ситуација и оснаживање заједничког учења; обезбеђивање могућности за критичко просуђивање утицаја пола и културе на свакодневне животе и на друштво и др. (Winter & Cotton, 2012).

Демократске вредности, друштвена правда, трансформација кроз деловање само су нека обележја теорије *критичког конструктивизма*. Његово средишње место јесте „улога социјалног и културног окружења у креирању знања, уз обухватање критичке димензије ради трансформације друштвених значења и пракси“ (Milutinović, 2012: 588). Критичка педагогија инсистира на томе да образовање треба да служи демократским и хуманим сврхама и настоји да обезбеди стално преиспитивање друштва. Критичке теорије образовања имају јасно изражен хуманистички предзнак; по њима, деца и учитељи/учитељице сматрају се способним да идентификују и укину неправду и неједнакости које нуди опресивни свет (Bentley, 2003), односно способним да делују у корист остваривања и заштите права детета, нарочито деце из осетљивих група.

Заступници критичких теорија образовања, франкфуртска школа са Максом Хоркхајмером (Max Horkheimer) и Теодором Адорном (Theodor Adorno), налазе се под снажним утицајем педагогије Фреира (Freire, 2002) који је развио тезу о ослободилачкој функцији образовања. Описмењавање представља део процеса освешћивања, подразумева развијање свести маргинализованих делова популације о политичким,

социјалним и економским условима у којима живе и охрабривање њихове жеље да се унапреде услови живота. Фреире сматра да „образовне институције никада нису идеолошки неутралне нити вредносно неоптерећене“ (Freire, 2002: 114), стога образовање као трансформишућа снага треба да помогне деци, и оној из осетљивих група, да сагледају социјалне проблеме и идентификују услове који ометају самоиспуњење; да учествују у промени материјалних и социјалних околности у којима живе, тј. да се ангажују у трансформацији стварности ка демократским променама (Freire, 2002; Kincheloe, 2008). У критичким теоријама образовања видљива је активност појединца/појединке, односно партиципација деце, која се у овом контексту сматра средством у стварању бољег и праведнијег демократског друштва.

Теорије учења се рефлектују у концепту права детета, односно на тим теоријама се и заснива образовање за права детета. Партиципација деце, која је водила и претпоставка њиховог развоја, не само да је утемељена у социокултурној и конструктивистичкој теорији већ је, уз истицање активности појединца, то механизам за развој демократских вредности, остваривање права и принципа недискриминације и трансформацију друштвене правде, што наглашавају критичке, односно трансформативне теорије образовања/учења. Теорије учења нису само видљиве у образовању за права детета већ и у ширем приступу школовању заснованом на правима која омогућавају да деца, као носиоци права, та иста права уживају у образовном систему.

1.2 образовање за права детета у школи

Образовање за права детета сматра се једним од основних права детета прописаних Конвенцијом о правима детета. Оно подразумева едукацију како професионалаца који раде са децом и за децу, тако и саме деце као носилаца тог права. Иако се може спровести у различитим системима, образовни је препознат као најпогоднији, те је образовање за права детета потребно спроводити на свим нивоима и облицима образовања, од предшколског до универзитетског (Robinson, Louise Phillips & Quennerstedt, 2020). Тако деца треба да схвате да је питање људских права неодвојиво од квалитета њиховог живота (Maleš i Stričević, 2013: 55) и да права одражавају вредности у њиховом свакодневном животу и искуствима (Gerber, 2008).

1.2.1 Одређење образовања за права детета

Образовање за права детета (engl. Child Rights Education) „подразумева учење и подучавање о одредбама Конвенције о правима детета и приступу заснованом на правима детета са циљем оснаживања деце и одраслих да предузму активности на пољу заступања и примене права детета у породици, школи, локалној заједници, на локалном, националном и глобалном нивоу“ (Jerome et al., 2015: 43). Та дефиниција одређује шта је садржај образовања за права детета, како треба да буде организован процес образовања и која је његова сврха, односно, истиче се да образовање за права детета не само да представља учење садржаја права већ оно обухвата и образовање о механизмима остваривања и заштите права и носиоцима одговорности у остваривању права. Наведена дефиниција је основ на којем се заснива рад.

Образовање за права детета првенствено треба да буде усмерено на: јачање остваривања људских права, као и основних слобода; промоцију разумевања, толеранције међу свим народима, расним или верским групама, одржавање мира (Covell & Howe, 2011). Спроводи се уважавањем две чињенице (Lundy, 2012): оно се заснива на посебним члановима Конвенције – 28, 29 и 42⁴; заснива се на поштовању и промоцији принципа Конвенције, као што су недискриминација, најбољи интерес детета, право детета на партиципацију.

Образовање за права детета има за циљ да изгради капацитет код деце као носиоца права како би они заступали своја права, уз то настојећи и да оспособи одрасле као носиоце дужности како би испунили своје обавезе у вези с правима детета. Једна од њих јесте и образовање за права детета. Оно помаже одраслима и деци у заједничком раду, охрабрује њихово смислено учешће и одрживу партиципацију (Brandt, Abakil & Claycomb, 2014).

Крапмен (Krapman, 2006) истиче да образовање треба да се односи на права детета, да се спроводи кроз процес који у потпуности поштује његова права, да има за циљ осигурање посвећености и способности детета да делује за своја права. Стога, образовање за права детета обезбеђује размишљање о: садржају образовања, процесу образовања и сврси образовања; „[...] образовање о људским правима захтева холистичко разумевање значења и опсега људских права, као и системских импликација примене људских права на свим нивоима образовног система” (Potvin & Benny, 2013: 4). Због тога је на одраслима да осигурају да деца истовремено имају право на образовање за права детета и право на изградњу капацитета како би постепено остваривала своја права.

Гербер (Gerber, 2008) дефинише образовање за права детета као конструисање знања о правима детета, вештина и формирање ставова деце и одраслих у циљу изградње универзалне културе људских права. И он истиче да је образовање за права детета нужно за подстицање деце и одраслих да предузму мере за спречавање кршења људских права и њихову заштиту. Садржај образовања за права детета треба ускладити са сврхом образовања која је усмерена на јачање способности деце да делују као носиоци права и као бранитељи права других.

Емерт (Emmert, 2011) наводи да се образовање за људска и права детета може дефинисати као образовање у циљу изградње универзалне културе људских права кроз размену знања, преношење вештина и обликовање ставова⁵.образовање за људска и права детета обухвата знање и вештине – учење о људским правима и механизмима за њихову заштиту, истицање вештина за њихову примену у свакодневном животу; вредности, ставове и понашање – развијање вредности и јачање ставова и понашања који подржавају људска права; акцију – предузимање акција за одбрану и унапређење људских права. Тако схваћено образовање за права детета засновано је на холистичком приступу у којем се у обзир узимају не само когнитивни већ и емоционални аспекти

⁴ Члан 28: право на доступност образовања; члан 29: право на образовање усмерено на развој дететове личности, талента, менталних и физичких способности до њихових крајњих могућности; члан 42: образовање за права детета како деце тако и одраслих (*Конвенција о правима детета*, 1989).

⁵ Знања, вештине, ставови усмерени на: јачање поштовања људских права и основних слобода; потпуни развој личности и њеног достојанства; промоција разумевања, толеранције и родне равноправности, равноправности међу свим народима различите расне, националне, етничке, верске и језичке припадности; омогућавање свим особама да ефективно учествују у слободном и демократском друштву којим влада правда; изградњу и одржавање мира; промоцију одрживог развоја усмереног на људе и социјалну правду.

учења и, што је нарочито важно, истиче се неопходност образовања за деловање у корист заштите и остваривања права.

Флауерс (Flowers, 2010) дефинише образовање за људска и права детета као образовне програме и активности који се фокусирају на промовисање једнакости, људско достојанство и интеркултурално учење, истичући притом да је његова сврха увек развој културе људских права⁶. Флауерс даље истиче да деца већ на почетку свог формалног образовања треба да повежу права са оним што већ знају. На пример, иако можда не користе речи као што су правда, једнакост или дискриминације, до осме године већина деце има јак осећај за оно што је „праведно” (Flowers, 2010).

Образовање за права детета у школском окружењу укључује интеграцију права у наставу и учење (Tibbitts, 2007). Оно подразумева: уграђивање одредаба и принципа Конвенције у курикулуме формалног и неформалног учења и окружења за учење; наставни програм и обуку професионалаца који раде директно са децом и за децу; изградњу капацитета деце као носилаца права и одраслих као носилаца одговорности. Образовање за права детета подразумева имплементацију права у сам приступ рада са децом (Covell & Howe, 2011), али и укључивање садржаја о правима детета у школске уџбенике и програме (Jerome, 2016).

Многа наведена одређења образовања за права детета садрже заједничку компоненту – усмереност на *циљ*, односно његову сврху, која се огледа у оспособљавању деце за деловање у корист остваривања или заштите права детета (Krappman, 2006; Emmert, 2011; Jerome et al., 2015; Brandt, Abakil & Claycomb, 2014). Одређења се односе и на оспособљавање одраслих како би испунили своје обавезе у вези с правима детета и образовали децу за права детета (Potvin & Benny, 2013; Brandt, Abakil & Claycomb, 2014). Проучаваоци права детета сагласни су у томе да општији циљ образовања за права детета јесте изградња универзалне културе људских права (Gerber, 2008; Emmert, 2011; Flowers, 2010).

Образовање о *садржајима* права битна је одредница дефиниција образовања за права детета и важан елемент који је потребно ускладити са сврхом образовања. Постоји сагласност у томе да оно обухвата деловање на знање, вештине, вредности и понашање, где се истиче неопходност образовања за деловање у корист заштите и остваривања права (Krappman, 2006; Gerber, 2008; Emmert, 2011). Садржај образовања за права детета односи се на *механизме* остваривања и заштите права (Krappman, 2006; Gerber, 2008; Emmert, 2011; Jerome, et al., 2015), те деца треба да овладају механизмима за уживање и заштиту права. То значи да је потпуно образовање за права детета успостављено не само када деца познају садржај права која им припадају већ када знају и како се иста могу унапредити и заштитити, и ко су за то носиоци одговорности.

⁶ Наводећи елементе и циљеве таквог образовања, Флауерс истиче следеће компоненте: ојачати (поштовање права и основних слобода); вредновати (људско достојанство); развијати (самопоштовање и поштовање других, ставове и понашања која ће довести до поштовања права других); осигурати (истинску родну равноправност и једнаке могућности за жене и мушкарце, различите националне, етничке, верске, језичке и друге мањине и заједнице); промовисати (поштовање, разумевање и уважавање различитости; демократију, развој, социјалну правду, заједничку хармонију, солидарност и пријатељство међу људима); унапредити (активности појединаца и институција у циљу стварања културе мира, засновано на универзалним вредностима људских права, међународног разумевања, толеранције и ненасиља); ценити (себе и друге, међусобне разлике); разумети (сопствена права и начин њиховог остваривања); стећи (ставове за решавање сукоба на ненасиљан начин који поштује права других); развити (способност деце да предузму акције и њихове вештине да бране и унапређују своја и права других); оснажити (децу ка активнијем грађанству).

Садржај образовања за права детета односи се на одредбе Конвенције о правима детета (Jerome et al., 2015), у себе укључује елементе демократске културе, људских права, интеркултуралног образовања, образовања за мир и ненасилно решавање сукоба, образовања за животну средину, тј. одрживи развој (Flowers, 2010; Potvin & Benny, 2013; Baterelo, Ćulig i Novak, 2010). Садржај образовања за права детета укључује различите приступе теми, тако да је оно у исто време антирасистичко, антисексистичко образовање, образовање за кооперативну едукацију, инклузивно образовање (Potvin & Benny, 2013).

Једна од компоненти садржаја образовања за права детета јесте и интеркултурално образовање. Оно се схвата као образовање за поштовање различитости, једнакости и личну слободу, развијање одговорности, солидарности, кооперацију, партиципацију (Врањешевећ, 2013а). Заснива се на праву на недискриминацију; на праву за очување идентитета, имена и породичних односа; на праву сваког детета које припада етничкој, верској или националној мањини; на праву детета које се налази у специфичним ситуацијама – ратним условима, статусу избеглице или мигранта и сл.

Интеркултурално образовање је и реформски покрет (Banks, 2010) и као део образовања за права детета представља оспособљавање за поштовање људи различитих култура и постизање дијалога активном разменом искуства (Lundgren, 2005). Оно представља међусобно учење о сопственој и другој култури, као и о сусрету са другом културом и односу према њој, што садржински подразумева наизменичну интеракцију равноправних партнера различитог културног наслеђа, приликом чега се спознаје и властита и друга култура (Desch, 2001, према: Пурић, 2017). Нагласак је на учењу о другом и другачијем, о потреби освешћивања и ослобађања од стереотипа, предрасуда и етноцентризма. Настава треба да пружи деци стицање интеркултуралних компетенција потребних за суодносе у новонасталим потребама друштва (Нинчевић, 2009); она треба да помогне деци и учитељу/учитељици у уважавању различитости, прихватању прилике за упознавање нових вредности (Bognar i Matijević, 2002); треба да помогне деци да стекну знање, вредности и ставове који ће им омогућити да учествују у кроскултурним, личним, социјалним интеракцијама које могу водити једно друштво ка све већој демократизацији (Parker, 2008).

Према Бенксу (Banks, 1993, 2006), педагогија једнакости, образовање за социјалну правду као борба против дискриминације, предрасуда, расизма итд. јесу димензије интеркултуралног образовања које омогућавају ефикасан одговор на захтеве различитих учесника/учесница у образовању. образовање би требало да буде намеран, континуиран и усмерен напор да се превазиђу и деконструишу доминантни стереотипи и предрасуде, као и да се препознају и спрече дискриминаторне праксе како би деца различитог расног, етничког и социјалног порекла могла да имају квалитетно образовање. Вредносни циљеви таквог схватања образовања за права детета јесу: отвореност ка разумевању, прихватању, интеграцији других култура у сопствени поглед на свет; спремност на заједничко истраживање; тестирање и редефинисање сопствених ставова. У условима све веће разноврсности, интеркултурално образовање као компонента образовања за права детета јесте најефективнији одговор јер се заснива на људским правима, валидира легитимност различитих култура, идеја, уверења и доприноси да се избегну далекосежне негативне последице асимилације и пасивног мултикултурализма (Gorski, 2009).

Образовање за права детета не само да треба да промовише различитости кроз интеркултуралност већ треба и да елиминише свако дискриминаторно поступање које подрива или уништава способност детета да употребљава могућности које му омогућава

образовање (Jerome et al., 2015). Будући да је дискриминација „предрасуда у акцији” (Милосављевић, Јоксимовић и Шкорц, 2012), да се дискриминација, предрасуде и стереотипи јављају тамо где је присутно незнање, ирационални страхови од верских, расних, етничких, културних, језичких или других разлика (Kuper & Kuper 2009; Враћешевећ и Трикић, 2011), образовање за недискриминаторно понашање јесте образовање за превазилажење тих стереотипа и предрасуда. У контексту образовања за права детета важно је знати да су стереотипи и предрасуде научени облици мишљења. Иако је потпуно одучавање од стереотипног мишљења немогуће, могуће је развијати способности критичког мишљења и преиспитивање информација које леже у основи стереотипа и предрасуда. Учење о њима је углавном пасивно, док превазилажење мора бити активно – најбоље у интеракцији, а освешћивање сопствених стереотипа и предрасуда јесте неопходан корак у њиховом превазилажењу (Kuper & Kuper 2009).

Образовање за права детета заснива се на јачању свести о томе да уживањем и остваривањем својих права, општељудских или права детета, постоје три одговорности: да се остваривањем својих права не угрожава право другог; да се остваривањем својих права не нарушава и не наноси штета себи и да се остваривањем својих права не угрожава планета Земља. Имајући у виду ту трећу одговорност, образовање за права детета је усмерено на *образовање за одрживи развој* као његову компоненту. Оно се заснива на праву и принципу Конвенције – живот, опстанак и развој. „Одрживи развој је такав развој, који омогућује задовољавање потреба у садашњости, без угрожавања могућности будућих генерација да и оне задовољавају своје потребе” (Vrbanec, Garašić i Pašalić, 2011: 15). То значи да се у садржај образовања за права детета уводи нова димензија – права будућих генерација, која ће бити снажно заснована на еколошкој перспективи.

Образовање за одрживи развој је образовање за учење вредности, понашања и животних стилова нужно потребних за одрживу будућност и позитивну друштвену промену (Lau, 2008, према: Rodić, 2010); то је образовање за свакодневно понашање и деловање; његов циљ треба да буде оспособљавање деце за време које долази и у којем ће као носиоци одговорности доносити одговорне и далекосежне одлуке засноване на правима. Образовање за одрживи развој треба да допринесе повећању праведности, повећању једнакости и поштовања људских права која важе за све. У оквиру таквог образовања треба окупити теме које су у вези са развојем, људским правима, одрживошћу, миром и превенцијом конфликта, интеркултуралношћу, екологијом (Previšić, 2007). Такође, подржани су ставови да је потребно структурално интегрисати у курикулум вредности које би образовање за одрживи развој требало промовисати, а то су: „поштовање права и достојанства човека, уважавање културне, природне и друштвене разноликости међу људима, поштовање права и потреба будућих генерација, очување животне околине и живота на Земљи, као и развијање одговорности за мир и ненасиље, како према социјалној, тако и према природној околини“ (Vrbanec, Garašić i Pašalić, 2011: 114).

Одређење образовања за права детета прате *изазови* који се могу сврстати у две групе. Прву групу чине они у вези са неусаглашеношћу одређења значења самог појма права детета, а другу групу чине изазови нераздевања одговорности самог детета у остваривању тих права. У оквиру прве групе изазова, Акузава (Akuzawa, 2007) наводи да учитељи/учитељице погрешно тумаче права детета као вредности попут племенитости, емпатије, другарства и сл., а не као конкретна права која произилазе из Конвенције. Слично појмовно нераздевање дешава се код свођења права на милосрђе, разумевање и емпатију (Tibbits, 2014) или кад се права поистовећују са националним идентитетом и патриотизмом (Leung & Yuen, 2007). Опасност од неадекватног схватања

концепта права детета, самим тим и образовања за права детета, може довести до одсуства деловања у корист остваривања права детета дефинисаних Конвенцијом (Tibbits, 2014).

Будући да је образовање за права детета уједно и образовање о одговорностима које из тога проистичу (Вучковић Шаховић, 2013), изазов се огледа у начину на који учитељи и учитељице разумеју везу права и одговорности. Он се доминантно односи на став учитеља и учитељица да образовање за права детета првенствено треба да буде образовање о одговорностима, а тек онда о правима (Stamatović i Žunić Cicvarić, 2019). Неразумевање појма одговорности може довести до погрешног разумевања права детета које је безусловно, и погрешног разумевања онога шта треба да буде образовање за права детета (Jerome, 2016). И Одигир (Audigier, 2006) истиче да нема директне корелације између појединаца који испуњавају своје одговорности и остваривања њихових права, те мора бити јасно да су деца увек носиоци права, без обзира на то да ли испуњавају одређене одговорности. У процесу образовања за права детета то треба да буде недвосмислено.

Постоји много сложености у тумачењу и имплементацији образовања за права детета, а сам израз се често употребљава на начин који значајно поједностављује његове конотације. Одређење образовања за права детета има импликације за оно што се учи и како се подучава, а ипак је много тога остављено неодређено и отворено за тумачење (Waldron et al., 2011, према: Jerome al., 2015). Да би се могао развијати и неговати приступ школовању које је утемељено на правима детета, потребно је да се континуирано спроводи образовање за права детета свих учесника и учесница образовног процеса – деце, учитеља/учитељица и креатора/креаторки образовних политика.

Различита одређења права детета указују не само на то шта је садржај права детета већ и на важност деловања у корист остваривања тих права. По тим одређењима, образовање за права детета треба усмеравати на конструисање знања и вештина и формирање демократских ставова, што ће, заједно, допринети томе да понашања ученика и ученица буду у складу с вредностима које промовише Конвенција. Допринос таквом деловању дају различити приступи у образовању за права детета.

1.2.2 Приступи образовању за права детета

Уживајући своја права у школском окружењу, дете усваја вредности на којима се заснива демократско друштво. Међутим, није довољно само обезбеђивање школског амбијента у којем се права уважавају. Потребно је, као што је већ наведено у претходном поглављу, експлицитно образовати децу за њихова права, у чему постоји неколико приступа.

Образујући децу за права детета, потребно је да се учитељи и учитељице не задрже само на декларативном нивоу тако што само информишу децу о постојању Конвенције и о члановима тог документа. Иако то јесте неопходан корак, он није и једино довољан да би се говорило о образовању за права детета. Након информисања о Конвенцији и њеном садржају, потребно је да дете: разуме смисао и сврху њених принципа и чланова; препозна ситуације кршења, односно остваривања права у наставним садржајима; стекне знање о томе како се третирају права у реалном животу, у властитој средини; може да компарира права детета у различитим срединама, из различитих временских перспектива у различитим друштвеним околностима; схвати да

је појам права неодвојив од појма одговорности; упозна начине на које може остварити права и оне који су одговорни да му то омогуће.

Образовање за права детета требало би да допринесе оспособљавању и подстицању деце да се активно укључе у живот својих заједница, односно школа. Задачи образовања и васпитања за права детета су: учити и подучавати *о* правима, *за* права и *кроз* права детета (Fountain, 2000; Marinković, 2004; Struthers, 2015).

(1) Учење и подучавање *о* правима детета значи усвајање знања о правима детета, при чему се посебан нагласак ставља на упознавање Конвенције о правима детета, упознавање деце с тим правима, начинима њихове заштите и примене. Кад су у питању деца млађег школског узраста, за њих је свакако релевантно усвајање знања о правима и начинима њихове заштите и примене, и то првенствено оних права за која имају искуство практиковања или кршења.

(2) Учење и подучавање *за* права детета значи развијање ставова о потреби уживања и заштите права детета и о потреби задовољавања његових развојних потреба (Vranješević, 2014a). Потребно је да деца уче о томе како да учествују у животу својих заједница, уче на који начин могу да примене своја, рођењем загарантована права. Да би активно учествовала у демократском друштву, деца морају научити како да остваре права и слободе, у чему ће им помоћи одрасли вођеном партиципацијом (Rogoff, 1990). Управо кроз активно искуство социјалне интеракције с другима, кроз комуникацију и интеракцију појединца/појединке са околином и социокултурним окружењем (Murphy, 2003 према: Врањешевећ, 2008), деца ће стицати и конструисати знања у вези с промовисањем сопствених и разумевањем интереса других, постизањем компромиса преговарањем, способношћу деловања унутар оквира успостављених правила и прихватањем ограничења која она одређују. Помоћу демократских процеса одлучивања, који не резултирају кршењем права, деца треба да буду способна да усагласе сопствене интересе са интересима осталих појединаца/појединки и заједнице у целини (Gollob et al., 2010).

(3) Учење и подучавање *кроз* права детета такође се заснива на социокултурној и конструктивистичкој теорији развоја. Дете учи практикујући права, учи у односима са одраслима, у међусобним односима с другом децом, учи у клими која одражава праксу остваривања људских права и права детета (Maleš i Stričević, 2000). Права детета служе као педагошка смерница за учитеље/учитељице који су узор деци за међусобно поштовање, уважавање мишљења, толеранцију, као и мирно решавање сукоба. Учење *кроз* права детета подразумева да знања и вештине треба да оспособе особу за учествовање у демократији. Упркос томе, треба узети у обзир да су „знање и вештине који се не заснивају на вредностима људских права и демократије безвредни у дословном смислу” (Tibbits, 2009: 58).

Образовање *за* и *кроз* права детета треба да укључи четири компоненте: знања, вештине, вредности, понашања. Сфера *знања* обухвата упознавање са садржајем Конвенције и њеним члановима; знања о повезаности права и одговорности; знања о остварености/неостварености права у животу; механизме заштите и унапређења права. Знање се односи на упознавање и разумевање сродних појмова, попут слободе, једнакости, толеранције, различитости, суживота и сл. Сва та знања су у домену декларативних знања и највише одговарају образовању *о* правима детета. *Вештине* обухватају интелектуалне, социјалне и практичне вештине које имају утицај на образовање за права детета. Интелектуалне вештине односе се на решавање проблема, критичко мишљење, самостално коришћење различитих извора знања, способност презентације информација, способност процењивања, примене знања и др. Социјалне

вештине обухватају заступање сопствених права и права других, преузимање одговорности за сопствене акције, способност усклађивања индивидуалног и рада у групи, способност интеракције и комуникације, умеће вођења дијалога, технике решавања конфликта. Поред наведеног, обухватају и децентрирање, аргументацију сопственог мишљења, умеће јавног саопштавања, практиковање демократских процедура, поштовање демократских начела у комуникацији с другима, равноправност и једнакост, поштовање различитости у свакодневном животу, вештине ненасилног решавања проблема и њихову примену у социјалним односима, способност трансфера знања и вештина у конкретне акције. *Вредности* садржане у концепту права детета јесу опште демократске вредности – недискриминација људи, равноправност, слобода, партиципација, међузависност, солидарност, индивидуализам, отвореност, узајамно поштовање, толеранција, интеркултуралне вредности суживота (Маринковић, 2004) и деца их развијају кроз властито искуство, подучавањем кроз демократију, кроз уживање права која обухватају начела једнакости и недискриминације; партиципацију и инклузију; кроз одговорности. *Понашање* се изграђује практичним животним искуством и подразумева делање које је у складу са знањима, вештинама и ставовима, односно делање у складу с Конвенцијом.

Химелман (Himelman) и Алред (Alred) сматрају поменуте компоненте фундаменталним у образовању за права детета. Дефинисали су стандарде, односно усаглашене исходе образовања за права детета. Прва листа⁷ је листа дефиниција процедуралног знања – „знати како”, док друга⁸ означава „практичке капацитете” или „вештине и стратегије”. Уколико спојимо те две листе, добићемо жељене исходе образовања за права детета у погледу ставова које желимо да изградимо код деце и знања и вештине које желимо да она имају и практикују (Himelman & Alred, 2006, према: Gollob et al., 2010).

Исходи права детета по врсти могу бити сазнајни – нпр., навођење оних који се у школи или заједници баве заштитом права; могу бити емоционални – нпр., препознавање емоција и исказивање осећања без угрожавања других; могу бити вољни – нпр., учествовање деце у планирању и реализацији акција у корист заштите права. Имајући у виду наведене врсте исхода, учитељи/учитељице треба да знају да се сазнајни исходи најлакше достижу, али да је пун ефекат образовања за права детета остварен онда

⁷ Исходи образовања за права детета „знати како”: признавање принципа универзалности, независности и недељивости основних права и слобода; поштовање вредности, достојанства и слободе сваке индивидуе; прихватање владавине закона, трагање за правдом, препознавање једнакости и једнаког третмана у свету препуном различитости; признавање значаја мира, одсуства насиља и партиципативног и конструктивног решавања сукоба и проблема; вера у демократске принципе и институције и вредновање активног грађанина; признавање плурализма у животу и друштву, поштовање страних култура и њиховог доприноса људском развоју; вредновање заједништва, сарадње, поверења, солидарности и борба против расизма, предрасуда и дискриминације; активно деловање у погледу подршке принципу одрживог развоја као баланса између социјалног и економског развоја и заштите животне средине.

⁸ Исходи образовања за права детета „вештине и стратегије” подразумевају да дете: разуме и озбиљно схвата мишљења других и њихове аргументе; прихвата друге људе који имају другачије мишљење, способно је да се стави у позицију других, прихвата критику и уме да слуша; јасно дефинише своје ставове, потребе, интересовања, осећања и вредности; одбацује сваку врсту насиља, понижавања, вређања и демонстрације моћи; има у виду оне који су слаби, ради на смањењу дискриминације и укључује маргинализоване; организује групни рад, сарађује у дистрибуцији обавеза, преузима обавезе, истрајно је, пажљиво и савесно; толерише мноштва, разноврсности, разлике, препознаје конфликте, прави баланс, колико је могуће, између практиковања права и преузимања одговорности и решава конфликте на социјално прихватљив начин, прихвата грешке и разлике; тражи компромисе, тражи консензус, прихвата одлуке већине, толерише мањине, промовише охрабрење, показује веру и храброст; наглашава групну одговорност, развија фер норме, заједничка интересовања и потребе, тежи заједничким приступима, задацима.

када су остварени и вољни исходи, тј. када се знања, умећа, ставови и вредности о правима детета препознају у деловању деце у разнородним ситуацијама (Влаховић, Најдановић, Лазић, Жунић Цицварић и Калезић Вигњевић, 2019), а то се може остварити уколико се обухвати учење о правима, за и кроз права детета у школи.

Када је реч о исходима образовања за права детета на крају првог циклуса, неки аутори (Влаховић и сар., 2019) наводе оне који се остварују учењем о правима, за и кроз права детета⁹ и истичу да се сви ти исходи развијају током читавог првог циклуса, кроз све предмете и при чему сваки предмет даје допринос. Такође, наведени исходи се односе и на садржај права и на механизме њихове заштите: на пример – указати, тражити помоћ у заштити и сл., чиме се истиче важност делатног нивоа детета у заштити и остваривању права.

Запажа се да кључно полазиште приступа образовању за права детета у програмима наставе и учења јесте такво да оно треба да буде одговор на урођене потребе деце, и то не само на тренутне потребе већ и на будуће (Влаховић и сар., 2019). Увидом у *Закон о основама система образовања и васпитања* (2018), правилнике о програму наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања, права детета се експлицитно препознају у:

– исходима основног образовања и васпитања где се наводи да ученик и ученица „ефикасно и конструктивно учествује у свим облицима радног и друштвеног живота, поштује људска права и слободе, комуницира асертивно и ненасилно, посебно у растућој разноликости друштва и решавању сукоба; има свест о сопственој култури и разноликости култура“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018);

– кључној друштвеној и грађанској компетенцији за целоживотно учење која се односи на „способност ученика да ефикасно и конструктивно учествује у друштвеном и радном животу и да преузме активно и демократско учешће, посебно у све разноврснијим заједницама“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018);

– општим међупредметним компетенцијама које се односе на: „одговорно учешће у демократском друштву“; „одговоран однос према околини“; „одговоран однос према здрављу“; „решавање проблема“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018);

– исходима у програмима одређених предмета и у изборним програмима који се имплицитно или експлицитно односе на образовање за права детета;

– ваннаставним активностима у којима деца учествују и чија сврха јесте да потенцирају партиципативност деце, сарадњу, толеранцију и поштовање различитости (Влаховић и сар., 2019);

⁹ Дете треба да буде у стању да: „наведе и образложи права детета садржана у Конвенцији о правима детета која се односе на заштиту, образовање и учешће у одлучивању о стварима које га се непосредно тичу; на примеру образложи повезаност права и одговорности; у свакодневним ситуацијама понаша се тако да уважава сопствене и туђе потребе и осећања; учествује у предлагању и одлучивању о садржају, начину и организацији рада у наставним и ваннаставним активностима у школи; препозна примере поштовања и кршења права детета у свом окружењу, књижевним делима, филмовима; слободно износи мишљење, образлаже идеје, даје предлоге и прихвата да други могу имати другачије мишљење; укаже на дискриминацију и насиље и тражи помоћ у ситуацијама кршења својих и туђих права; понаша се у складу с правилима безбедности у реалним ситуацијама и дигиталном окружењу; одговорно учествује у предлагању, доношењу и поштовању договорених правила групе“ (Влаховић и сар., 2019: 59).

– пројектној настави у првом циклусу образовања и васпитања, чији начин рада пружа значајне могућности да деца употребљавају своја права, а нарочито право на партиципацију (Влаховић и сар., 2019).

Образовање за права детета у оквиру образовног система може се остваривати на неколико начина: кроз садржаје изборног предмета Грађанско васпитање; кроз ваннаставне активности и часове одељењског старешине; кроз ваншколске активности; кроз целокупну организацију школског живота као став који је проткан кроз културу и све активности које се остварују у школи, али и кроскурикуларно кроз редовну наставу. Без обзира на то који се вид образовања спроводио, образовање о правима, за и кроз права треба да буду његов део, што значајно детерминише методе учења у образовању за права детета.

1.2.2.1 Кроскурикуларни приступ у имплементацији концепта права детета

Аутори/ауторке користе различите називе када се повезују циљеви, методе и садржаји више наставних предмета – у анализираној литератури може се уочити термин *кроскурикуларни приступ* (De Coster, Borodankova, Almeida Coutinho & Paolini, 2018; Džumhur, 2015) или *интегрисани приступ* (McGraw, 2003; Mitryasova, 2020). Кроскурикуларни приступ омогућује ефикасније постизање циљева или остварење неког „натпредметног” курикуларнога циља, попут опште компетенције или међупредметних компетенција (Ковачевић и Андријанић, 2009). Вишепредметном повезивању погодује интердисциплинарност садржаја која превазилази границе наставних предмета, чиме се постиже рационализација процеса поучавања и боља повезаност садржаја које ученици и ученице проучавају. Кроскурикуларно, односно међупредметно подручје карактерише то да циљеви не могу бити у вези само с једним наставним предметом, него захтевају увезивање курикулума; промовишу приступ међу предметним садржајима и међу предметним наставницима и наставницама (Džumhur, 2015).

Значајна дидактичко-методичка одредница савременог образовно-васпитног процеса јесте интеграција садржаја (McGraw, 2003). Појам интеграција потиче од латинске речи *integratio*, што значи: повезивање, здруживање, спајање у целину. Идеја о интеграцији садржаја јавила се као одговор на дидактичке поставке старе школе, у којој је преовладала диференцијација садржаја (Вукобрадовић и Милинковић, 2020). Интегрисани приступ значи да се садржај образовања заснива на међусобним везама између различитих дисциплина (Mitryasova, 2020). Истичу се одређени битни елементи интегрисаног приступа проучавања садржаја: „развијање истраживања центрираних на децу и ученике, развијање способности за практично мишљење, развијање способности за тематска истраживања, повезаност различитих области сазнања” (Ћебић, 2010, према: Вукобрадовић и Милинковић, 2020: 5). Интегрисано учење омогућава развој способности уопштавања, креирању великог броја представа о једном појму, повезивању информација и смисаоном схватању појма из перспективе различитих дисциплина и наставних предмета (Вукобрадовић и Милинковић, 2020). То је холистички приступ учењу и настави и доприноси повезивању школског учења и стварнога живота и света (De Coster et al., 2018).

Интегрисани приступ повезује садржаје наставних предмета на различите начине, од којих су најважнији: (1) интеграција са употребом заједничких садржаја – неколико наставних предмета има исти или сличан садржај где се знање или вештина гради надопуњавањем садржаја у свим наставним предметима; (2) интеграција са употребом

заједничких активности, метода и поступака – одабир неке активност где ће ученици и ученице у оквиру те активности ширити знања и вештине које су потребне за све повезане наставне предмете; (3) интеграција са употребом заједничког проблемског питања – одабир важнога питања које се изучава у наставним предметима; (4) интеграција са употребом истраживања проблемскога питања релевантног за ученика (De Coster et al., 2018).

Кроскурикуларни приступ може бити погодан начин за остваривање образовања за права детета нпр., кроз предмете Српски језик, Природа и друштво, Историја, Географија, Грађанско васпитање, уметничке предмете и др., као и интеграцију различитих садржаја различитих предмета. Неки аутори (Lundgren, 2005; Gollob et al., 2010; Kagitcibasi, 2014) истичу значај уметничких подручја у образовању за права детета, која код деце подстичу развој и обликовање идентитета, културалну размену, интеркултуралне вредности. Када би садржаји права детета били имплементирани у сва васпитнообразовна подручја, на свим нивоима и у свим предметима, али не као вештачки додатак, већ као део свакодневне наставе и наставних садржаја (Jerome et al., 2015), тада нужно не би ни био потребан посебан курикулум за права детета (Gollob et al., 2008).

Објединити садржаје различитих предмета око теме права детета „значи да се користи стручност из различитих области, да се правима детета приступа из више перспектива и да се ученици могу ослонити на знања и идеје прикупљене из различитих наставних предмета и активности” (Јованкин, 2015: 136). Банкс (Banks, 2010) наводи интеграцију садржаја као прву димензију интеркултуралности, важне компоненте образовања за права детета. Будући да се у програмима инсистира на међупредметном повезивању вредности различитих култура, инкорпорираних у програме различитих предмета, деци се тако може дати целовита слика о тим културама (Поповић, 2013).

Настава српског језика може бити подручје поштовања и учења за права детета. Корелацијско-интеграцијска метода у настави књижевности (Rosandić, 2005) доприноси кроскурикуларном приступу образовању за права детета, јер подразумева успостављање веза и садејстава између најразличитијих садржаја, наставних подручја и наставних предмета. Многи циљеви образовања и васпитања захтевају повезивање наставних и ваннаставних садржаја, затим и стварање узајамних односа међу школским предметима (Мркаљ, 2010: 50). Мркаљ наводи да предмет Српски језик пружа бројне могућности за успостављање различитих корелација и то не само за успостављање веза међу садржајима предметних подручја већ и за везе међу садржајима „у оквиру једног разреда, са различитим предметима – међупредметна хоризонтална корелација; садржајима истог и других предмета који су савладани у претходним разредима или ће тек бити укључени у наставно разматрање – међупредметна вертикална корелација; садржајима у вези са стицањем знања ширих од оних који су прописани школским програмима – међуобласна корелација, интердисциплинарност у настави“ (Мркаљ, 2010: 51).

Корелативни приступ тумачењу књижевноуметничког текста у настави Српског језика може се засновати и путем *пројектне наставе* (Мркаљ, 2020). Пројектна настава представља облик образовно-васпитног рада који доприноси развоју општих међупредметних компетенција важних у образовању за права детета и у остваривању права детета у образовном контексту. Будући да повезује садржаје свих наставних предмета, пројектна настава омогућава да садржаји наставних предмета буду логички међусобно повезани, али и доведени у везу са унапређењем квалитета свакодневног живота детета у складу са уживањем права. Тако се обезбеђује разумевање циља одређеног учења, смислено повезивање знања, вештина и искустава ученика и ученица

и примена знања. У контексту теме овог рада нарочито је важно пројектно повезивање садржаја предмета Српски језик и Грађанско васпитање.

Пројектна настава је начин рада који омогућује образовање кроз права детета, јер од деце захтева, између осталог, „самостално проналажење информација, способност решавања проблема, самостално учење, рад у групи, сарадњу, критички однос према властитом и туђем раду, доношење одлука, аргументовање, усвајање другачијих, нових начина рада, планирање, поштовање рокова и преузимање одговорности“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018). Превасходно се у овом начину рада остварује партиципативна група права, где у полуструктурираном типу пројекта учитељ/учитељица више укључује децу и то не само у предлагање избора тема већ и у планирање и реализацију пројекта, а за поједину децу и лидерство у одређеним фазама пројекта. Иако у учитељ/учитељица значајно одређује методологију рада, очекује се да он/она више укључи децу и са њима се договара у проналажењу и обезбеђивању материјала.

Настава српског језика је, попут неких других предмета, важна за развијање општих међупредметних компетенција, а у контексту теме рада најважније од њих јесу „одговорно учешће у демократском друштву“¹⁰, „комуникација, решавање проблема, сарадња“, „одговоран однос према околини и здрављу“ (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018), које се развијају током целокупног школовања, кроз све предмете, где сваки предмет даје свој допринос и онда када се не препознаје директна веза на први поглед (Влаховић и сар, 2019). Те међупредметне компетенције примењиве су у многим приликама при решавању одређених проблема и задатака, потребне су деци за лично остварење и развој, за укључивање у друштвене токове, али оне представљају основу за целоживотно учење (Влаховић и сар, 2019). Остваривањем међупредметних компетенција стварају се претпоставке за успостављање квалитетних односа за суживот сваког појединца и појединке у широј друштвеној заједници (Vognar i Matijević, 2002).

Овај рад треба да покаже да права детета могу и треба да буду део садржаја наставе српског језика, да такви садржаји доприносе образовној и васпитној улози школе. Такође, циљ рада је и остваривање увида у то да ли настава српског језика добија на квалитету уколико јој се приступи из перспективе права детета. Интеграција садржаја права детета није на штету квалитета наставе српског језика, већ би требало да допринесе новом квалитету наставе који се у садејству мултиплицира.

1.2.2.2 Скривени курикулум

Приступ образовању укључује и скривени курикулум који није део званичног или отвореног курикулума, односно „формалног корпуса школског знања“ (Apple, 2004, према: Радовић, 2013: 156). „Реч је о прихватању одређених ставова, усвајању одређених вредности и веровања, учењу одређених понашања и активности“ (Радовић, 2013: 162) ради социјализације и прихватања нормативних структура које захтева одређено друштво. Скривеним курикулумом се норме, вредности, веровања преносе деци у

¹⁰ У опису ове међупредметне компетенције очекује се: учешће деце у демократском друштву, руковођено правима и одговорностима; активан допринос заштити и неговању људских и мањинских права, хуманистичких и основних демократских вредности и принципа; поштовање права других да негују и афирмишу другачије културе; поштовање равноправности различитих заједница; изражавање солидарности са онима који су дискриминисани, маргинализовани; удруживање са другима да би заступали своје ставове и права, поштујући оне који заступају супротстављене иницијативе и др.

учионици и школском окружењу кроз скривене поруке, често без отворене намере (Maklaren, 2013). Теоретичари критичке педагошке мисли (Freire, Giroux, Gutek, Meklaren) „препознају осим званичног курикулума – знања, вештина и вредности који су utkани у садржаје наставе – и снажно деловање скривеног курикулума – вредности, ставова и понашања који се на ученике преносе путем функционисања и устројства свакодневног живота и односа у школи и учионици” (Marojević, 2016: 125).

Жиру (Giroux, 2011) сматра да деца у школи, заправо, у већој мери усвајају знања из скривеног него из званичног курикулума, да он представља недеklarисане вредности, правила и уверења која се преносе на децу кроз постојећи систем школовања. Другим речима, Жиру сматра да се скривени курикулум односи на сва она учења која нису званично дефинисана као циљеви или исходи образовања, на тзв. „ненамераване исходе процеса школовања” (Maklaren, 2013: 395), али којима се имплицитно деца у учионицама подучавају. Башић (Вашић, 2013) наводи да је скривени курикулум теоријски концепт еманципаторске педагогије. Такав концепт се одражава у култури школе, особинама учитеља/учитељице и предмета који подучавају, као и вредностима које сматрају важним и које емитују кроз дидактичке материјале, својим понашањем у разреду и односом који имају према деци, као и међусобним односима. Виготски, творац социокултурне теорије, наводи да учитељ/учитељица треба да подстичу децу да комуницирају са другим особама путем речи и знакова, али упозорава на то да се често комуницира и путем имплицитне или прећутне поруке. Због тога, сваки учитељ/учитељица мора бити свестан/свесна ставова, знања и понашања која преноси деци кроз скривени курикулум (Виготски: 1978, према: Alsubaie, 2015).

Битна карактеристика скривеног курикулума јесте његова имплицитност. Према Винтеру и Котону (Winter & Cotton, 2012), утицај скривеног курикулума може снажно утицати на учење и понашање деце. Он се појављује у садржајима који одређују социјалну интеракцију у школи, а може се манифестовати коришћењем одређених метафора, говора тела – гестова, става тела, тона, израза лица итд. Огледа се у култури школе, особинама и понашању учитеља/учитељице према деци и према колегама, огледа се у вредностима, ставовима, стереотипима који су присутни. Означава вредности које деца нехотице науче у школи, које се несвесно преносе из генерације у генерацију као саморазумљиве, несумњиве, општекултурне, трајне чињенице (Маројевић, 2016). Многи аутори (McDiarmid, Verhoeve, Hodkinson) заступају концепт према којем учитељ/учитељица својим понашањем у школи деци имплицитно посредује властите вредности и ставове. Посматрајући понашање учитеља/учитељице, деца могу научити нова понашања, утврдити постојећа и мотивисати или демотивисати се у намери чињења друштвено пожељних/непожељних понашања. Но, нису сви модели једнако делотворни. Неки делују на децу више, а неки мање. Тако, на пример, опсервацијско учење одвија се у разреду чак и онда када учитељ/учитељица тога није свестан/свесна. У случају његове/њене недоследности, када једно говори а друго ради, деца ће опонашати његово/њено понашање, а не речи (Grussec & Arnasan, 1982: према: Видовић, Враћешевећ, Голић и Коруга, 2005). То значи да је у образовању за права детета од изузетне важности сагласје између вербалних порука и понашања учитеља/учитељице, те да су самоувиди у понашање и деловање од велике важности.

Скривени курикулум, као и званични, доводи до промена у вредностима, ставовима и понашању деце, а односи се и на садржаје и на вештине који су намерно или ненамерно занемарени, изостављени у наставном плану и програму (Petrović i Jokić, 2016). Он се може негативно одразити на различите групе у друштву и репродуковати социјалну неједнакост.

Уџбенички примери и илустрације могу појачати негативне родне стереотипе. Део скривеног курикулума у образовању свакако чине и устаљене представе о мушким и женским особама, које су у складу са општеприхваћеним очекивањима у вези с припадницима једног и другог пола. Рецимо, очекује се да дечаци играју фудбал или имају своје дружине, а девојчице да се играју луткама или иду на фолклор. Будући да скривени курикулум „залази у све поре школског живота” (Радовић, 2013: 157), да је његове појавне облике и механизме утицаја тешко емпиријски истраживати, истраживачи родних стереотипа нарочиту пажњу усмеравају на садржај уџбеника и другу литературу за децу. Велики број истраживача и истраживачица (Abbot & Wallace 1997; Богнар 2002; Колаћири 2008; Барановић 2010; Стефановић и Гламочак, 2008) закључио је да се у уџбеницима за децу пројектују директно детерминисане улоге и особине мушкараца и жена које имају карактеристике стереотипних схватања, или се потпуно подударују с њима. Радовић (Радовић, 2013) указује на то да се у уџбеницима дискриминација родних улога репродукује и као васпитни образац и/или као образац социјализације. Реч је о литератури за децу, која пре него што дође у руке читалаца и читатељки подлеже некој врсти критике и рецензији релевантних стручњака и стручњакиња, што значи да одлике и улоге које се у књижевности за децу и уџбеницима приписују половима представљају један шири став и имају свеобухватније значење (Радовић, 2013: 158), те креатори и креаторке образовних политика не би смели да их занемаре.

Скривени курикулум се не везује само за родне стереотипе. Он може да емитује поруке у вези са особама са сметњама у развоју, стереотипе у вези са узрасним категоријама, као што су типичне улоге деце, улоге одраслих, стереотипе у вези са другачијим и различитим личним својствима. Скривени курикулум може афирмисати вредности које су у супротности с правима детета и вредностима које он промовише, нпр. величање феномена деце ратника, приказ Рома заснован на стереотипима, некритичка подређеност личног идентитета колективном. Будући да скривени курикулум емитује поруку и кроз оно што у садржајима наставе није представљено са аспекта права детета, истраживачки део рада прати и ту врсту скривених порука. То су, на пример, видљивост различитости по разним основама у програму, уџбеницима: приказ особа са инвалидитетом, приказ особа које имају одређене моторичке, чулне, интелектуалне или физичке специфичности/сметње, приказ особа различитих мањинских, етничких, верских група и сл.

У контексту права детета, скривени курикулум се односи на емитовање вредности права или његове супротности, али и на одсуство вредности на којима се концепт права заснива, а што такође јесте емитована порука. Будући да деца уче по моделу, потребно је освестити скривене поруке којима се имплицитно промовишу антивредности права и деловати на њихово отклањање.

1.2.2.3 Приступ и искуства различитих земаља у образовању за права детета у оквиру образовног система

Значајно је испитати искуства, праксе и приступе различитих земаља у образовању за права детета у оквиру образовног система, као и статус ове теме, како би се могли упоредити са статусом, приступом и праксом у нашем образовном систему. Треба нагласити да је још увек ограничено знање о присутности и облику образовања за права детета у школским контекстима различитих земаља (Robinson et al., 2020). Према информацијама о спровођењу програма образовања за права детета (Генерална

скупштина Уједињених нација 2015), већина земаља чланица УН спроводи те програме, али с различитим степеном утицаја. Најчешће утврђени недостаци у образовању за права детета у школама укључују: „непостојање експлицитних политика и детаљне стратегије спровођења образовања о људским правима, као и недостатак систематских приступа у креирању материјала, обуку наставника и промоцију окружења за учење, што све подстиче вредности права“ (Robinson et al., 2020: 44).

Наглашава се важност повећања присуства образовања за права детета у националним наставним програмима и потреба да се истражи како и у којој мери су људска и права детета интегрисана у школске програме (Covell, 2011). Потребно је пратити образовну политику која се изричито односи на оквир права; политику о обукама учитеља/учитељица, будући да компетенције за људска и права детета јесу обавезни захтеви квалификације учитеља/учитељица; ко, како и у којој мери се бави образовањем за права; интеграцију ове теме у друге предмете који су погодни да се њом баве (Robinson et al., 2020).

Пракса је доста различита: у многим земљама постоји законска обавеза да се у систему образовања сва деца образују за своја права – у Финској, Француској, Мађарској, Исланду, Норвешкој, Пољској Словачкој, Словенији, Швајцарској и др., док у многим земљама не постоји та обавезност – у Аустралији, Данској, Ирској, Шкотској, Шпанији, Холандији. Различит је приступ земаља у обезбеђивању образовања за права детета, те су неке земље експлицитно дефинисале образовање о правима детета у уставу, закону, наставном програму и поставиле га као исход образовања, као посебан предмет или међупредметну компетенцију. Неке земље у процесу реформи нису успеле да укључе образовање за права детета у курикулум, или су регресирале по питању стандарда његове интеграције. Управо ова различита искуства биће представљена у наредном делу рада.

Анализа курикулума различитих држава указује на то да постоје изазови у обезбеђивању подршке образовању за права детета у школама; многе државе немају адекватно законодавство или постојећи оквир за образовање за права детета; рад са учитељима/учитељицама треба да унапреди њихова знања и ставове; образовање за права детета може бити интегрисано у друге образовне програме и обрнуто; образовање за права детета има различита тумачења у различитим контекстима, често има идеолошку димензију; курикулум не зависи нужно од социоекономског развоја земље (Covell, Howe & Polegato, 2011). Такође, анализа указује на то да је уобичајено да се права повезују са одговорностима, али не увек и са Конвенцијом о правима детета (Covell, Howe & Polegato, 2011). То отвара могућност да чак и тамо где деца сазнају о правима, можда никада не сазнају о Конвенцији о правима детета, нити о томе шта значи бити „ималац права” или „носилац одговорности”. У недостатку такве јасноће, деца могу научити да су права директно зависна од појединаца и испуњавања специфичних одговорности, а не на основу тога што дете има право на то самим тим што је дете. Искуства земаља које имају више стандарде у области образовања за права детета показују нужност кроскурикуларног приступа образовању за права (De Coster et al., 2018).

Учење о правима детета кроз различите школске предмете присутан је и богато практикован начин образовања за права у неким земљама, где је заживео и у пракси. Институт за образовање Словеније предложио је кроскурикуларни приступ у обучавању за права детета, као теме која се може наћи у свим школским предметима. Канада и Велика Британија достигле су виши ниво примене стандарда у области образовања за људска права, те поред тога што је Грађанско образовање у образовни систем уведено

као обавезан предмет, инсистирање на кроскурукуларном приступу у изучавању људских права у обе земље даје још ефикасније резултате (Covell, 2010).

Реформа курикулума у Финској наглашава људска права уопште, а посебно права детета. Основни циљ наставног програма јесте развој детета као грађанина/грађанке и подстицање знања о правима детета. Кључни аспект права детета јасно је изражен у оквиру политика курикулума којима се посвећује пажња учешћу деце у планирању сопственог учења и школског рада, формирању окружења за учење и доношењу одлука. Елементи образовања за права детета видљиви су у широком спектру школских активности и предметних области, укључујући, између осталог, историју, језик, друштвене студије, религију, етику. Финска студија случаја (Jerome et al., 2015) истиче три кључна питања у вези с промовисањем образовања за права детета у школама: фински програм обуке за учитеље и учитељице у образовању за права детета фокусирао се на партиципаторне теорије и партиципативну праксу у школама; специјализована удружења пружају добру и ефикасну подршку учитељима/учитељицама; образовање за права детета је укључено у наставни програм и у изучавање финског језика. Учитељи/учитељице се охрабрују да мапирају теме из корпуса права детета у наставном програму специфичног предмета, али и да идентификују специфичне проблеме у школи или локалној заједници којима желе да се баве у учионици, заједно са децом. Пошто је нагласак на партиципативној пракси у школи, са децом се планира даљи рад на мапираном проблему.

Образовање за права детета у формалном образовном систему није био јак елемент француског курикулума до реформе образовног система (Lundy, 2012; Lundy 2016). Међутим, нови наставни програм је од најранијег узраста деце, путем моралних и грађанских студија, понудио могућност за промовисање и обуку о правима детета. Иако се образовање за права детета нашло директно у наставном програму, појавила су се два изазова. Први је био различито тумачење образовања за права детета, односно изостанак експлицитног фокусирања на то да су деца носиоци права. Други изазов је било свођење образовања о правима детета на декларативна знања о правима, уместо спознаје о повезаности са животом деце. У Француској је покренут значајан национални програм под називом *Droits dans l'école (Права у школи)*, који је имао за циљ да омогући деци да науче о својим правима кроз садржаје различитих предмета и кроз различите технике: дебату, игре улога, приступ заснован на пројектима. Програм је показао значајне резултате, међутим остао је изборна компонента школовања.

У Норвешкој постоји уставни амандман који се односи на Конвенцију о правима детета, што може бити последица развијене културе права детета у овој земљи. Он подржава културу учешћа младих у школи и њихово учење о својим правима, те постоји јасан оквир наставног програма за учење о правима. Наставни програм у норвешким школама укључује право све деце на образовање о својим правима, засновано на Конвенцији о правима детета, кроз предмет *Филозофија живота и етика*. Такође, од најранијег узраста се о правима детета учи кроз садржаје различитих предмета, како природних, тако и друштвених наука, у којима се истиче важност интердисциплинарности у обучавању за права детета. У тој земљи се образовање учитеља/учитељица о правима детета поставља као приоритет у образовној политици (Lundy, 2012).

Швајцарска нема општи национални наставни план, већ је програм одређен на нивоу кантона, кантоналних министарстава, те се програми разликују широм земље. У образовним садржајима се значајна пажња посвећује образовању за права детета, која генерално постају филозофија у раду са децом, па и у образовном систему. Владино

финансирање на нивоу кантона подстиче креирање образовних ресурса за учитеље/учитељице како би могли/могле да интегришу образовање за права детета у курикулум (Jerome et al., 2015).

У Данској постоје мале могућности да се деца образују за права детета кроз образовни систем. Изазов са којим се они суочавају јесте како обезбедити већу експлицитност у погледу природе права детета, заснованој на Конвенцији о правима детета (McNeil & Howe, 2016). Упркос томе, образовни систем генерално функционише на начин који је компатибилан с правима детета.

У Шпанији је 2006. године у наставни програм уведен предмет *Образовање за људска права*, али су одређене странке показале велики отпор према тој теми и предмету, што је довело до његовог укидања 2013. године. Права детета и даље представљају општи циљ образовања, али се обуке о правима детета не реализују на системски начин у оквиру наставног плана и програма (Jerome et al., 2015).

Ни у Аустралији не постоје специфичне смернице, нити обавезност како би школе осигурале да деца уче о својим правима или о Конвенцији о правима детета. У неким деловима земље учење о правима је укључено у теме различитих предмета, попут Грађанског васпитања, Књижевности, Географије, а препозната је могућност да и у курикулуму предмета Историја деца сазнају о својим правима (Robinson et al., 2020).

Образовање за права детета је у мањој мери доступно свој деци у нашој земљи. Елементи образовања за права детета дати су у оквиру предмета Грађанско васпитање, који има статус изборног предмета, те га не похађају сва деца. С друге стране, тема о правима детета обрађује се само у млађим разредима, кроз садржај предмета Свет око нас и Природа и друштво. Будући да образовање за права детета значи доступност образовања о тим правима на свим нивоима школовања, увиђа се да постоји простор за његово унапређење у старијим разредима основне школе. Иако су права детета препозната у циљевима и исходима образовања (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018), не постоји обавезност да се учитељи/учитељице обучавају за тему права детета.

Анализа начина на који се обезбеђује образовање за права детета у многим државама показује различите приступе. Неке земље су осигурале да се образовање за права детета одвија у оквиру посебних предмета, у оквиру садржаја предмета друштвених наука, друге државе нису успеле да осигурају напредак или су пак назадовале. Наставни програм неких земаља препознаје права детета као специфичан исход учења у основној школи, док се у другим земаљама образовање за права детета није уградilo у реформе. Док у неким земаљама курикулум јасно промовише образовање за права детета, у другим земаљама је укинут предмет који се бави правима детета. Важно је нагласити то да иако је већина земаља у школске програме укључила аспекте људских права и права детета, реализација је често факултативна, несистематска и необавезујућа, што је ретко доводило до значајног образовања за права детета (Tibbits, 2009). Такође, на основу увида у праксе различитих земаља, закључује се да социоекономски развој земље нема пресудан значај у статусу образовања за права детета, чиме се још једном оспорава често присутно мишљење да земље са више ресурса могу пратити остваривање стандарда у погледу образовања за права детета.

1.2.3 Ваннаставне активности у функцији образовања за права детета

Ваннаставне активности представљају активности које школа организује и које нису предвиђене распоредом часова редовне наставе; деца се за њих опредељују руководећи се својим интересовањима и жељама. Оне су у функцији „подстицања индивидуалних склоности и интересовања, садржајног и целисходног коришћења слободног времена, као и ради богаћења друштвеног живота и разоноде ученика, развијања и неговања другарства и пријатељства” (*Закон о основном образовању*, чл. 42, Сл. гласник РС, 55/2013).

Ваннаставне активности имају за циљ да омогуће деци проширивање и продубљивање знања и вештина из наставних предмета у складу с њиховим, способностима, склоностима и интересовањима. У остваривању општег образовног циља оне треба да „допринесу развоју потенцијала личности ученика и формирању слободне, аутономне, креативне, хуманизоване, одговорне и друштвено ангазоване личности“ (Милосављевић Ђукић, 2016: 92). Добро организованим и вођеним ваннаставним активностима задовољавају се разноврсне потребе и интересовања деце, поспешују њихове психофизичке способности, стичу специфична знања и вештине (Ајановић и Стевановић, 2004). Неки аутори (Rangelov Jusović, 2016) сматрају да је један од важних циљева ваннаставних активности развој друштвене одговорности код деце, емпатије и међусобног уважавања; подстицање деце на промишљање начина на који могу користити своја знања, вештине и способности како би допринели добробити других у свом окружењу и тако спознали да су и она важан део заједнице коју могу мењати и унапређивати.

Поред повезивања, проширивања и продубљивање знања и вештина о теми права детета, важни задаци ваннаставних активности у контексту образовања за права детета јесу: развијање интересовања за друштвенкористан рад; оспособљавање за активно учествовање у друштвеном животу и његовом демократском развоју; оспособљавање за комуникацију, интеракцију и кооперацију са другима; могућност упознавања других и другачијих; могућност учења флексибилности и толеранције (Rangelov Jusović, 2016). Ваннаставне активности чине „спону између школе и живота, обавезних и необавезних садржаја, чврсте и флексибилне организације, затворености и отворености наставног процеса, традиционалне и модерне школе, комформистичке и некомформистичке личности ученика“ (Ајановић и Стевановић, 2004:56), што све додатно погодује циљу да се деца образују за своја права.

Посебност ваннаставних активности, и то веома важна, у односу на редовну наставу, јесте њихова изборност. Узимајући у обзир захтеве који се постављају пред децу, потребно их је још док су у школском окружењу ојачати да преиспитују сопствена интересовања, потребе, могућности и самостално праве изборе. Укључивањем већег броја деце у активности које сами могу бирати и осмишљавати, образовање постаје флексибилније и осетљивије за природне разлике које постоје међу децом, док сама деца добијају могућност да кроз практичне активности буду укључена у процес доношења одлука и повезују права и одговорности. Ваннаставне активности се спроводе кроз партиципативне видове рада, траже потпуну ангажованост деце, затим сарадњу и доношење одлука. Тако оне доприносе остваривању исхода који су усмерени на образовање за права детета (Влаховић и сар., 2019).

У основи ваннаставних активности су два права која деца активно остварују – право на партиципацију и право на одмор, игру и слободне активности. Кад се има у

виду чињеница да деца сама бирају активности и начине рада, до изражаја долази остваривање *права детета на партиципацију*. Слобода коју деца имају у осмишљавању и извођењу активности у ваннаставним облицима рада јесте вредност по себи – у тој слободи драгоцен је улога дечјих искустава. Слобода избора деце се не сме свести само на самосталан избор ваннаставне активности већ она треба да обухвати и слободу аутономног деловања унутар те активности, где је дато деловање у улози средства којим се омогућује партиципација детета. Учешће саме деце у процесу осмишљавања програма и извођењу ваннаставних активности, развија код њих слободу, одговорност, способност за сарадњу, а њихово вредновање активности даје им прилику да се „оспособљавају да уочавају, прате, анализирају, упоређују, коментаришу, усавршавају у процени сопствених ангажовања и квалитета остварених резултата” (Милосављевић Ђукић, 2016: 92). Честа је појава да деца немају могућност одабира одређених активности, односно садржаја којим ће се бавити, што се доводи у везу са квалитетом исхода реализације одређене ваннаставне активности (Милосављевић Ђукић, 2016). У ваннаставним активностима постоји опасност од лажне партиципације деце у којој до изражаја долази њихова „декоративна” улога или улога „квазипредставника” (Hart, 1997). У тим случајевима рад деце у секцијама првенствено је намењен неким другим циљевима, попут настојања да се школа прикаже на најбољи начин, те се деци унапред пишу говори које ће прочитати, или се она користе углавном као „декорација” на приредбама. Нажалост, поједини учитељи и учитељице сматрају да је већ могућност одабира секције и учешће у њој довољан знак партиципације, „без обзира што деца не учествују у доношењу одлука о начину и садржајима рада, што им је неријетко све ’сервирано’ и унапријед испланирано, и што не преузимају никакву одговорност” (Rangelov Jusović, 2016: 17).

Кроз одређене ваннаставне активности деца практикују *право на игру и слободне активности*, будући да те активности стварају могућност за организовано коришћење слободног времена. Ваннаставне активности омогућавају деци да своје слободно време проводе „организовано, бавећи се стварима које их занимају, релаксирају, забављају, омогућавају да стекну нека нова знања, развију вештине или се, напосто, друже са својим вршњацима” (Rangelov Jusović, 2016: 8). Укључивањем у ваннаставне активности, деца се опредељују да своје слободно време проведу у школском окружењу, што треба да буде препознато као могућност накнадног васпитног утицаја.

С обзиром на то да ваннаставне активности уважавају могућност избора и омогућавају учешће у одлучивању, деца су мотивисана да им посвећују слободно време. На тај начин, оне значајно могу допринети социјализацији деце и ефикасности васпитног рада школе. Да би се то остварило, значајно је истражити и остварити увиде у интересовања и склоности деце, „те на основу тих сазнања организовати ваннаставне активности, како бисмо школу приближили ученику и продубили његов интерес и жељу за напредовањем и даљим образовањем” (Шиљковић, 2007: 78).

Ваннаставне активности обухватају и обавезне активности као што је, на пример, час одељенског старешине, али и слободне активности попут разноврсних друштвених, хуманитарних, спортских, културних активности, или активности којима се подстичу истраживачка и пројектна деловања на унапређењу неког сегмента права детета. Час одељенског старешине као вид ваннаставних активности јесте обавезна активност која се остварује током читаве школске године. Има за циљ да поспешује развој одговорних личности које су спремне да се одговорно понашају, поштујући и уважавајући правила окружења и различитости у њему. У плану рада часа одељењског старешине налазе се бројне теме из корпуса права детета.

Слободне активности, као вид ваннаставних активности, могу се организовати како на нивоу одељења и разреда, тако и на нивоу читаве школе; могу се реализовати у школи или изван ње, у неком другом јавном или дигиталном простору. Тиме се имплицира важност повезивања са институцијама, организацијама и установама у локалној средини и успостављање сарадње с њима, будући да допринос остваривању права детета превазилази оквире школе и често се односи на активности и деловање у локалној средини. Укључивање деце у хуманитарне акције пружања помоћи, омогућава да она изразе солидарност са онима који су из многих разлога угрожени. Деца млађег школског узраста у партиципативном процесу могу иницирати акције којима се доприноси утемељењу основних друштвених вредности, развијати компетенције важне за одговоран и живот у друштву, и учвршћивати став о важности личне и групне одговорности и деловања у остваривању права. Кроз еколошке ваннаставне активности деца се укључују у друштвене тежње усмерене на заштиту и унапређење животне средине, учествују у иницијативама за такве активности како у школи, тако и у локалној заједници, чиме до изражаја долази садржај права и принципа Конвенције – права на живот, опстанак и развој. Погодно је ако су те ваннаставне активности повезане са редовним школским активностима у којима се подстиче развој еколошке свести деце као једне од општих међупредметних компетенција, али се подстиче и друштвеноодговорно понашање генерално. Бројне активности које деца спроводе у оквиру ваннаставних активности јесу акције усмерене на заштиту или унапређење неког аспекта права детета, чиме се истиче важност проактивног односа у остваривању права и указује на одговорност уобличену у деловању за трансформисање ка жељеном стању.

Истраживачке активности и мали пројекти у вези с различитим темама права детета омогућавају деци да долазе до нових сазнања, истражују свет око себе и доносе сопствене закључке утемељене на резултатима истраживања. Учење кроз истраживање подразумева коришћење различитих извора знања, посматрање, размењивање информација не само са учитељем/учитељицом већ и међусобно, самостално закључивање и практично деловање. У планирању истраживања и малих пројеката улога учитеља/учитељица веома је важна, јер је ученицима и ученицама потребно помоћи како би разумели сврху и намену истраживања и како би сваки од планираних корака у истраживању реализовали самостално (у примењеном делу рада биће представљени модели истраживања и пројеката који могу бити у функцији образовања за права детета). Треба имати у виду да се успех истраживачких ваннаставних активности не мери само крајњим успехом оствареног задатка истраживања већ и праћењем успешности самог процеса (Рејић Парак и Vidulin, 2016), јер активности које се реализују у слободном времену нису саме себи сврха и није им основни циљ постизање неких изузетних резултата.

Најчешћи вид ваннаставних активности јесу секције. У контексту наставе српског језика, сродне ваннаставне активности усмерене су ка литерарном, језичком, сценском стваралаштву – могу се организовати литерарне, библиотечке, новинарске, луткарске, драмске секције које пружају бројне могућности у образовању за права детета. Иако те активности нису део обавезне наставе, деца се за њих опредељују руководећи се својим интересовањима и жељама. Избор секције најчешће је условљен тиме да је садржај за дете изазован и занимљив, да је оно ту добровољно и биће ту све док му је занимљиво, док садржаји рада наведених секција прате склоности, потребе и жеље деце.

Добит од претходно наведених ваннаставних активности важна је за децу у доменама сопственог образовног развоја, а нарочито у јачању самопоуздања, иницијативе и лидерских способности. Оне омогућавају откривање и развој специфичних интересовања и склоности за одређене области живота и рада (Пјурковска

и Шевкушић, 1997). Све врсте ваннаставних активности имају нарочит значај за децу из рањивих друштвених група, јер им тиме омогућају учествовање у оним активностима за које у својој средини најчешће немају нужне услове (Pejić Parak i Vidulin, 2016).

Као и сам наставни процес, и ваннаставне могу изазивати или генерисати сегрегацију и дискриминацију појединих група, подстицати предрасуде и стереотипе, компетитивност међу групама и друге механизме опресије (Rangelov Jusović, 2016). Право сваког детета је да учествује у ваннаставним активностима на смислен начин, у складу са својим интересовањима и потребама, а задатак учитеља/учитељице је да то осигура и у активности укључи како мањинске и друге осетљиве групе деце, тако подједнако и дечаке и девојчице. Ваннаставне активности стога треба да буду инклузивне, спроведене у клими уважавања, где одређене потешкоће децу неће осујећивати или ограничавати њихово учешће, нити ће промовисати секције само „за дечаке” или само „за девојчице”. На тај начин принцип Конвенције и право детета на заштиту од дискриминације постаје принцип рада у ваннаставним активностима, а не само њихов садржај у функцији образовања за права детета.

У школској пракси се дешава непрепознавање циљева, улоге и важности ваннаставних активности, неразумевање њиховог педагошког смисла од стране учитеља/учитељица, што се често манифестује неприхватањем и потцењивањем њихове васпитне улоге (Милосављевић Ђукић, 2016). Оне често зависе од личне заинтересованости учитеља/учитељица да их организују. Будући да се рад учитеља и учитељица у тим активностима посебно не вреднује и не прати, „нити се посебно оспособљавају и усавршавају за рад у овим активностима” (Милосављевић Ђукић, 2016: 96), истиче се важност за оптимизацију ваннаставних активности у функцији остваривања васпитних циљева како образовања генерално, тако и образовања за права детета.

Својим разнородним садржајима, као и различитим формама организовања, ваннаставне активности у значајној мери могу утицати на остваривање образовно-васпитних циљева школе, компатибилних са циљевима образовања за права детета. Међутим, своју потпуну васпитну функцију активности ће испунити једино ако су повезане са другим облицима рада, садржајима (Јовановић и Радојевић, 2012) и другим елементима наставе.

1.2.4 Улога учитеља/учитељице у образовању за права детета

Пред учитеље и учитељице се постављају очекивања у вези са образовањем деце о правима и истичу се њихове многоструке улоге (Jennings, 2006; Mompoint-Gaillard & Salema, 2009; Jerome, 2016; Brett, Robinson et al., 2020). Претпоставка остваривања улога јесу развијене компетенције учитеља и учитељица не једино у вези са садржајима концепта права већ и у вези са начином како се права инкорпорирају у наставни процес. Успостављајући професионалне циљеве, учитељи и учитељице се едукују, сарађују с колегама и колегиницама на развоју, примени, евалуацији и промоцији праксе права и образовања за права детета.

Одговорност учитеља/учитељице је да образује децу кроз три кључне димензије образовања за права детета: *о* правима, *кроз* и *за* права, односно кроз: пружање знања, разумевања норми, принципа права, вредности које их подржавају и механизма њихове заштите; учење и подучавање на начин који поштује права и учитеља/учитељице и деце; оснаживање особа да уживају и остварују своја права и да уважавају права других

(Robinson et al., 2020). Учитељ/учитељица треба да остварује стандарде образовања за права детета у учионицама и пружи деци експлицитне могућности да остварују своја права и разумеју и примењују њихове повезане одговорности. Џенингс (Jennings, 2006), Џером (Jerome, 2016) и Робинсон (Robinson et al., 2020) наводе улогу учитеља/учитељице у обезбеђивању стандарда образовања за права детета. Брет и сарадници (Brett, Mompont-Gaillard & Salema, 2009), истраживачи који се баве улогом учитеља/учитељица у образовању за права детета, наводе да је потребно да учитељи/учитељице разумеју:

- циљеве и сврху образовања за права детета, његовог доприноса развоју знања, вештина, вредности усмерених на акције промена које оснажују децу, јачају социјалну правду и демократско друштво;
- међународни оквир и принципе, повезаних са образовањем за права детета и начином њихове адаптације у школску политику и професионалне улоге у учионици и изван ње;
- садржај наставних програма права детета и то како образовање за права детета утиче на сопствену праксу у учионици. Јасно представљају садржај кључних идеја концепта права, користе одговарајући вокабулар специфичног предмета. Идентификују различите аспекте учења: знање, вештине, вредности и праксу;¹¹
- различите могућности и контекст имплементације образовања за права детета (као школског предмета, као дела међукурукуларног приступа, као основне компоненте целокупне школске културе), показују да су у стању да одаберу и планирају одговарајуће активности образовања за права детета које ће се развијати у различитим наставним предметима, избегавајући тако фрагментацију искуства деце.

Треба узети у обзир да се у образовању за права детета учитељи/учитељице доживљавају као његови реализатори/реализаторке. Модел имплементације је такав да обично други дизајнирају ресурсе, обучавају учитеље/учитељице и успостављају механизме праћења и осигурања квалитета. У том смислу, учитељи/учитељице су релативно пасивни примаоци обуке, који користе задате ресурсе и методе подучавања (Jerome, 2016). Треба истаћи да се улога учитеља/учитељице доживљава на релативно поједностављен начин, као карика у имплементационом процесу образовања за права детета како би се осигурало усклађивање између међународних споразума, националне политике и праксе у учионици (Jennings, 2006). Као резултат тако поједностављеног модела, учитељи/учитељице се често доживљавају као препреке и слабе карике у образовању за права детета.

Један од изазова у остваривању учитељске улоге у образовању за права детета настаје, углавном, услед непознавања права детета (Cassidy, Brunner & Webster, 2014). Резултати истраживања (Врањешевећ, Цицварић и Жунућ Цицварић, 2019) указују на то да учитељи/учитељице не поседују у довољној мери компетенције које су важне за поштовање и остваривање права детета и укључивање образовања за права детета у образовно-васпитни процес. И многи учитељи/учитељице идентификују властито

¹¹ Аспекти учења – знања, вештине, вредности и пракса обухватају: критичко размишљање, решавање проблема, тимски рад, сагледавање проблема из друге перспективе, асертивност, решавање конфликта, писмено и усмено преношење идеја; преглед и саморефлексија; поштовање социјалних и културних разлика и наслеђа; разумевање међузависности права и одговорности, сарадња и партнерство са другима, отвореност, посвећеност истини, толеранција, емпатија, антирасизам и социјална правда; поштовање достојанства, одговорност за поштовање туђих права, поштовање демократских вредности и пракси, посвећеност ненасиљу, правичности и праведности; вредновање активног учешћа и предузимање информисаних и одговорних акција на различитим нивоима.

недовољно знање као препреку у образовању за права детета, те се због тога не осећају довољно спремним за улогу да образују децу за права детета (Cassidy, Brunner & Webster, 2014). Хов и Ковел (Howe & Covell, 2005) такође су тврдили да учитељи/учитељице често исказују негативан приступ према образовању за права детета, а Фиг (Figue, 2013) и Лијанг (Leung, 2011) наводе да многи од њих права детета виде као претњу ауторитету одраслих (не разумевајући своју улогу носилаца/носителки одговорности у остваривању права детета).

Потребно је да учитељи/учитељице сарађују у систему који обезбеђује образовање за права детета. То није увек једноставно обезбедити. Њихова недовољна знања честа су препрека у имплементацији, те треба имати у виду да скептичност према концепту права некада изазивају негативни ставови према правима детета, као и став да деци треба јако усмерење и контрола (Keng, 2008). Због тога се радије одлучују на подучавање деце о обавезама, него да их подучавају о правима, што представља искривљен поглед на образовање за права детета.

Иако су носиоци одговорности у образовању за права детета, учитељи/учитељице их примењују у оној мери која је у складу с њиховим уверењима и вредностима, те се може очекивати да ће образовање за права детета промовисати и спроводити они који вредносно подржавају концепт права детета (Howe & Covell, 2005). Друга истраживања указују на то да мотивација учитеља/учитељица и њихова уверења имају значајан утицај на начин интерпретације курикулума, посебно тема које се виде као политичке, попут права детета (Jerome, 2016; Leenders, Veugelers & De Kat, 2008).

Имајући ово у виду, али и чињеницу да су учитељи/учитељице кључни фактори у образовању за права детета, теоретичар образовања за људска права Бајај (Вајај, 2011) наводи да је важно ослушкивати њихове проблеме и дискутовати о томе с њима. Заправо, образовање за права детета треба да буде промовисано кроз континуирани дијалог са учитељима/учитељицама.

Такође, уколико се иде ка унапређивању образовног система, треба унапређивати компетенције учитеља/учитељица. Јачање компетенција се види као кључно у ублажавању неразумевања и примени концепта права детета (Keng, 2008). У контексту образовања за права детета, компетентан учитељ или компетентна учитељица треба да испуни своје многоструке улоге у образовању за права детета, односно потребно је да има: знања о принципима на којима се Конвенција заснива и правима која се детету гарантују у образовању; ставове и вредности који подржавају остваривање права детета у образовању и вештине које омогућују остваривање принципа и права детета у образовно-васпитној пракси (Врањешевих, Цицварић и Жуних Цицварић, 2019). Свакако, унапређење компетенција учитеља/учитељица од кључне је важности јер многа истраживања указују на то да су они важан фактор од којег зависи успешност образовног процеса, образовна постигнућа и мотивација деце (Sanders & Rivers, 1996; Villegas-Reimers & Reimers, 2000, према: Врањешевих, Цицварић и Жуних Цицварић, 2019). Њихов професионални развој представља континуирани процес који се састоји од способности и могућности да се гради професионално знање и усвајају ставови и вредности као основа за преиспитивање и развој професионалне праксе (Vranješević, Cićvarić, Žunić Cićvarić & Jovanović, 2022). Кључне компетенције које су важне и у образовању за права детета (Европска комисија, 2012) јесу:

(1) Сарадња са другима: наставничка професија мора да буде заснована на вредностима социјалне инклузије и подстицања потенцијала сваке особе која учи, односно подстицања сваког детета и подршке у процесу развоја свих потенцијала које оно има,

као и активном учешћу у свом окружењу. Учитељи/учитељице треба да су у стању да критички промишљају начине учења и подучавања како би их стално унапређивали.

(2) Знање, технологија и информације: учитељи/учитељице треба да су у стању да користе различите врсте/типове знања; треба да умеју да анализирају, валидирају, рефлектују и преносе знање уз коришћење технологија тамо где је то прикладно; треба да упућују децу на различите изворе знања, да познају садржај области коју предају, али и принципе целоживотног учења. Треба да имају широк спектар метода учења и подучавања и да их прилагођавају потребама оних који уче.

(3) Рад са друштвом и унутар друштва: учитељи/учитељице треба да припреме оне који уче да одговорно партиципирају у грађанском, демократском друштву; треба да промовишу сарадњу и вредности интеркултуралног друштва; да успоставе баланс између уважавања различитости које постоје у групи оних који уче и заједничких вредности које их повезују; треба да разумеју факторе који креирају социјалну кохезију и факторе који утичу на социјалну искљученост. Они/оне треба да буду у стању да сарађују с различитим актерима у области образовања: родитељима, институцијама локалне заједнице, другим образовним институцијама и сл. и да својом експертизом и искуством допринесе систему обезбеђивања квалитета образовно-васпитног процеса.

Анализа дескриптора компетенција (Савет Европе, 2016) указује на то да се компетенције чврсто ослањају на људска права, која су основне вредности демократског друштва. Компетенције наставничке професије за остваривање права детета темеље се на одредбама Конвенције. Иако у нашем законодавству циљеви и исходи образовања у значајној мери препознају остваривање права детета у образовном систему, рефлексија тога се не види кроз дате компетенције учитеља/учитељица. Односно, компетенције за остваривање права детета нису препознате у националном правном оквиру на начин који учитељима/учитељицама омогућава да планирају своје стручно усавршавање, а институцијама које се баве њиховим образовањем да планирају и прилагоде све програме образовања у складу с потребама наставничке професије, а у вези са оспособљавањем за поштовање права детета (Vranješević i sar., 2022).

Будући да поштовање и образовање деце за права детета постаје део одговорности учитеља/учитељица, оно постаје и очекивани део њихових професионалних компетенција. То значи да обука учитеља/учитељица постаје кључна препорука, наглашавају Морган и Кичхин (Morgan & Citchinh, 2006), а питање обука потребно је решити како у оквиру иницијалног образовања учитеља/учитељица, тако и у оквиру перманентног стручног усавршавања (Cassidy et al., 2014). Но, претходно је потребно на адекватан начин редефинисати захтеве у вези са компетенцијама запослених у образовању, унапредити сам систем стручног усавршавања и радити на успостављању трајних и одрживих системских решења у образовању за права детета запослених у образовном систему.

Јачање компетенција учитеља/учитељица треба да буде усаглашено с јасно објашњеним и концептуализованим њиховим одговорностима у односу на образовање за права детета (Jerome, 2016), што значи да дефинисање њихових улога у образовању за права детета узима у обзир приступ заснован на правима, тзв. *rights base approach* приступ.

1.2.5 Начин вредновања деце, учитеља/учитељица и школе са аспекта образовања за права детета

Начин вредновања деце, учитеља/учитељица и школе са аспекта образовања за права детета представља посебан изазов. Поставља се питање како и зашто је рад деце потребно вредновати и да ли је вредновање поштено. Подржава ли вредновање само учење и процес учења? Које се способности могу вредновати, која је врста компетенција од кључне важности, затим, да ли је неопходно напамет познавати све чланове Конвенције о правима детета? Расправа на ту тему још нема коначно решење (Gollob et al., 2010). Није питање да ли вредновање треба уопште реализовати, већ који ће се облици употребљавати, у којој фази и с којим специфичним циљевима. Питање вредновања није само питање исправног метода већ и избора метода и ситуације у којој се он користи. образовање за права детета није предмет, већ много више од тога. То је концепт који учествује у стварању атмосфере погодне за наставни процес и учење.

Образовање за права детета се, углавном, не оцењује, оно није видљиво у евиденцији, али то не значи да нема потребе пратити напредовања деце и давати повратне информације. Праћење ефеката и остваривања исхода образовања за права детета јесте стална активност учитеља/учитељица, а установљавање ефеката значајно је за њих како би се планирале промене у раду како би деца успешно достигла предвиђене исходе. Узимајући у обзир исходе које је потребно достићи и развити у домену образовања за права детета, може се поставити питање шта то учитељ/учитељица прати кад се има у виду да то није класично испитивање. Тако се, на пример, може пратити: „начин на који дете учествује у активностима, како аргументује, квалитет постављених питања, способност да се нађе веза међу појавама, наведе пример, промени мишљење у контакту са аргументима, да ли разликује чињенице од интерпретације, извођење закључка, прихватање другачијег мишљења, примена наученог“ (Влаховић и сар., 2019: 54), поштовање договорених правила, исказивање толеранције и др. Може се пратити како деца сарађују, решавају сукобе, једни другима помажу, иницирају и др. (Влаховић и сар., 2019). Верујући у капацитете деце, треба им пружити подршку да и сама процењују користећи унапред договорене критеријуме, сопствено напредовање и напредовање вршњака/вршњакиња у области права детета.

При вредновању постигнућа и квалитета рада деце у склопу права детета не тестира се само стечено *знање*, попут познавања садржаја чланова Конвенције, разумевање природе права која проистичу из потреба, механизма заштите и унапређења, сукоб права, знања о одговорностима која проистичу из права. Оно укључује и динамичне особености, као што су ставови, перцептивност, кроскурикуларне способности попут флексибилности, комуникације, интеракцијске вештине, аргументовање (Helmke, 2003). Вредновање стога има различите димензије.

Постоје одређени елементи образовања за права детета које је тешко вредновати, као што су *вредности* и *ставови*, без обзира што се сматрају саставним делом низа компетенција које треба развити код деце (Clausen & Schnabel, 2002), јер носе ризик субјективне интерпретације. У контексту права детета, изазов је вредновати ставове попут недискриминације људи, равноправности, солидарности, међузависности, толеранције, узајамног поштовања, интеркултуралних вредности суживота и др. Треба имати у виду да се они не исказују једино експлицитно кроз одређене видове понашања већ и скривеним порукама – имплицитно, и то: начином рада, комуникацијом (Gollob et al., 2010). Без обзира која је врста вредновања у питању, важно је да се остварује у односу на очекивана ученичка знања, вредности, вештине и понашања који су кључни у

образовању за права детета, а учитељи/учитељице их вреднују на основу дефинисаних исхода образовања за права детета (Himelman & Alred, 2006, према: Gollob et al., 2010)

Као што је већ наведено, различите димензије вредновања деце обухватају два нивоа: ниво перспективе – деца могу сама себе вредновати (самовредновање) или их могу вредновати други и ниво облика вредновања – вредновање процеса учења, вредновање постигнућа учења. На самом почетку процеса вредновања потребно је одредити које су то компетенције које се желе вредновати у оквиру образовања за права детета и како поставити јасне и објективне критеријуме вредновања и процењивања: да ли се тестира и вреднује оно што је суштинско у постигнућима деце или пак познавање чињеница. Самовредновање представља способност самопросуђивања и закључивање на основу тога (Clausen & Schnabel, 2002); тако се може подстаћи аутономија детета и умањивање потпуне зависности од повратне информације одраслог. Самовредновање и вредновање од стране других не мора се нужно потпуно подударити. Дете на себе не гледа на исти начин као што га гледа учитељ/учитељица, те треба размотрити и уважити различита гледишта. Деца треба да од малих ногу постепено науче како да просуде своје способности, на који начин да пруже повратне информације осталој деци, али и како да прихвате повратне информације. На тај начин се остварује њихова партиципација у процесу вредновања, што је уједно и практиковање права на партиципацију.

Образовање за права детета може произвести изразито иновативне идеје, док се у неким предметима може сматрати исправним искључиво један одговор. Управо овде лежи опасност да тежња за оцењивањем свега узрокује униформисаност одговора, па креативна потрага за другачијим начинима решавања проблема у таквим ситуацијама није могућа (Helmke, 2003). Вредновање постигнућа учења не би смело бити искључиви вид прикупљања информација о успешности деце у образовању за права детета. Вредновање треба да буде прилагођено садржајима и циљевима, а знање је потребно вредновати знатно другачије од вештина.

При мерењу стечених *вештина* деце, попут конструктивног решавања сукоба, заступања сопствених права и права других, способности усклађивања сопствених права с правима других, умећа слушања другог и децентрација, изношења сопственог мишљења и потреба и др. треба применити и методе формативног процењивања (Gollob & Krapf, 2008). Технике формативног праћења се могу користити у праћењу остваривања исхода права детета, те је погодно користити разговор, дебате, презентације, упитнике, квизове, различите истраживачке задатке, и сл., али и евидентирање укључености деце у активности усмерене на заштиту и остваривање права и праћење њихових иницијатива.

Образовање за права детета, поред промене вредности и ставова и развоја вештина, усмерено је и на промену *понашања*, које такође треба да буде предмет вредновања. Вреднује се понашање попут просоцијалног понашања, бриге о другима, уважавања других и спремности да се други заштите, прихватања одговорности за сопствене поступке, супротстављања кршењу права, залагања за вредности на којима се изграђује демократско друштво, промовисања равноправности и људских права, обезбеђивања једнаких шанси, практиковања демократских процедура и поштовања демократских начела у контакту с другима, способности трансфера знања и вештина у конкретне акције.

Прикупљање повратних информација о постигнућима деце битно је начело школовања. Сврха перспективе којом се вреднује *процес учења* (формативно вредновање) јесте да поспеши, усмери и контролише процес образовања за права детета, као и активности деце и учитеља/учитељице у досезању предвиђеног циља. Истражују

се кључни разлози потешкоћа у учењу, било когнитивни или емоционални. Грешке се не исправљају, него се анализирају (Huddleston, 2014). Анализом узрока грешака деца не осећају да су препуштена својим потешкоћама, већ уче како да развијају сопствене стратегије за суочавање с властитим изазовима. Имајући то у виду, успешно учење односи се на континуирано усмеравање процеса учења и рад на грешкама, у чему су актери и учитељи/учитељице и ученици/ученице. Вредновање *постигнућа* учења, сумативно вредновање, значи да након одређеног времена завршно вредновање сумира стечене компетенције деце. Значајна функција јесте њихово информисање о нивоу постигнућа, што функционише као механизам повратних информација.

Постоји неколико проблема везаних за давање оцена: различити учитељи/учитељице различито вреднују исти резултат рада једног детета – необјективно процењивање; учитељ/учитељица је склон/склона томе да различито вреднује исти рад детета у различитим временским периодима – непоуздано процењивање; није прецизно одређено шта се оценом вреднује: знање, вештине, ставови, понашање. У складу с наведеним проблемима, вредновање постигнућа учења не би смело бити искључиви начин добијања информација о успешности деце у остваривању исхода права детета.

При вредновању процеса учења и стицања компетенција деце, важно је омогућити да и учитељ/учитељица вреднују сопствене поступке рада у образовању за права детета. *Самовредновање* рада је, за свакодневну школску праксу, прагматичан и једноставан начин процењивања, који се међу учитељима/учитељицама одвија аутоматски, али не увек и плански. Питања која у процесу самовредновања рада у образовању за права детета учитељ/учитељица може себи поставити јесу: *Јесам ли слушао/слушала децу? Јесу ли се у одељењу поштовала утврђена правила за успешну комуникацију? На који начин сам реаговао/реговала на дечје идеје? Јесам ли користио/користила стереотипне облике стимулуса деце? Јесам ли подржавао/подржавала интеракцију између њих? Какво је учествовање девојчица у односу на учествовање дечака? Којим су идејама допринела она деца којима је потребна додатна подршка? Јесам ли се концентрисао/концентрисала на одређену децу? Како су настале конфликтне ситуације? На који су начин сукоби решавани? Да ли се садржаји предмета могу повезати с правима детета? Којим методама и техникама остварујем образовање за права детета? Како да ојачам сопствене компетенције у области права детета и образовања за права детета?* итд. Постављање таквих питања у вредновању сопственог рада има смисла једино уз научно утемељено и искуством утврђено знање учитеља/учитељице о наставном процесу, његовим/њеним ученицима и ученицама, садржајима права детета и вредностима које из њих проистичу, као и уз познавање концепта школе која рад заснива на правима (Gollob, Huddleston, Karpf, Rowe & Taelman, 2008).

Вредновање *делотворности процеса* образовања за права детета, планирање часова о правима детета с колегама и колегиницама може бити корисно средство размене информација. Сарадничко планирање може се ограничити на припремање часа, или пак може бити његова заједничка реализација. У бројним земљама Европе не придаје се значајан приоритет кооперативном начину планирања и реализације часова генерално, као и часова о правима детета. „Култура отварања према другима процес је који захтева дужи период развоја” (Helmke, 2003: 10), те је, наводи Хелмке, присутан феномен да неки учитељи/учитељице нерадо остварују сарадњу са својим колегама и колегиницама о питању припреме, реализације часова, евалуације њиховог рада. Као пример кооперативног планирања и реализације часа могле би да буду међусобне групне презентације у настави – на пример, учитељи/учитељице могу да заједно присуствују часовима образовања за права детета, без обзира које предмете предају. Постоје разлози

за повратну информацију од стране колега и колегиница и заједничке опсервације и анализе часова до заједничког планирања наставе образовања за права детета. То ће позитивно деловати на боље промишљање сопствене праксе наставе предмета, и то ће уједно бити и инструмент за унапређење властитих стилова и метода (Weidinger, 2010).

Вредновање образовања за права детета подразумева *вредновање школе* и анализу тога колико она свој рад у целокупном функционисању заснива на приступу концепта права детета и људских права генерално (De Coster et al., 2018). Истакнуто је раније да се не може говорити о образовању за права детета уколико школа не промовише приступ заснован на праву кроз сваки сегмент образовања, не само наставног процеса. „Демократија се не може учити само у оквиру наставе образовања за демократију и права. Она се мора развијати у свим формалним и неформалним структурама школе” (Gollob et al., 2010: 73).

Рад школа могуће је вредновати дефинисањем и применом критеријума за одређивање квалитета наставе за права детета, затим, степена остварења и примењивања концепта права детета и демократских вредности у школама. То се може остварити употребом метода самовредновања и екстерног вредновања. За евалуацију образовања за права детета у школама, прате се индикатори који упућују на различите аспекте подручја школовања: програм наставе и учења, учење и настава; школско окружење и етос; менаџмент – управљање школом и њен развој у складу са демократијом и вредностима. Индикатори приказују права детета као важно начело организације и школске политике али и као организован педагошки процес (Вучковић Шаховић, Цицварић, Враћешевевић, Трикић, Калезић-Вигњевић и Жунић Цицварић, 2015: 55). Тако, на пример, у подручју наставног програма индикатори би одређивали: да ли је у оквиру школских циљева, политике и курикулума јасно видљиво присуство и положај образовања за права детета; да ли је видљиво стицање компетенција за права детета од стране деце, учитеља/учитељица и примена принципа права у свакодневной пракси. У подручју школског етоса индикатор би могао бити: да ли принципе образовања за права детета примерено одражава школски етос, тј. колико се принципи и вредности права примењују у свакодневном животу, могућност партиципације деце, процедуре решавања сукоба, насиља, дискриминације, укључујући и дисциплинске мере.

Када је реч о вредновању исхода образовања за права детета у европским земљама, оно се првенствено остварује кроз садржаје предмета, попут Грађанског васпитања или Васпитања за демократско грађанство и људска права. Оцењивање и вредновање се врши и кроз разне друге предмете у које су аспекти права детета интегрисани. У свега неколико земаља у Европи (Летонија, Румунија, Словенија, Шведска) развијене су посебне препоруке или смернице за оцењивање успеха ученика/ученица у грађанском васпитању (De Coster et al., 2018). Такође, у европским земљама (Шведска, Француска и Аустрија) постоји неколико свеобухватних алата који учитељима и учитељицама помажу да оцене знање, вештине и ставове које су ученици и ученице стекли кроз посебан предмет, низ предмета или кроз друга школска искуства. У Шведској су развијени тестови како би наставницима и наставницама друштвених смерова помогли у провођењу формативне процене ученичког разумевања демократских начела, али не у првом циклусу школовања. У Француској се у различитим временским периодима обавезног образовања вреднују социјалне и грађанске компетенције ученика и ученица уз помоћ стандардизованих тестова. У Аустрији се вредновање компетенција врши одређеним дијагностичким вежбама, које помажу у утврђивању постојеће способности деце у овим подручјима како током школовања, тако и при преласцима на више нивое образовања (De Coster et al., 2018).

У нашој земљи, када је реч о праћењу напретка и постигнућа деце у току школске године за изборни предмет Грађанско васпитање, у оквиру кога се остварује образовање за права детета, обавља се формативним оцењивањем, које садржи повратну информацију о томе колико су остварени дефинисани исходи и стандарди постигнућа и какво је ангажовање ученика/ученица у оквиру тог предмета. Закључна оцена из овог изборног предмета описна је и не утиче на општи успех ученика. Када је реч о обавезним предметима, примењује се сумативно оцењивање (*Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању*, 2019), што значи да се и вредновање одређених исхода образовања за права детета и проистичућих демократских вредности у оквиру наставе обавезних предмета остварује бројчано.

Процена ученичких компетенција у грађанском васпитању је изазов, али без делотворних алата процене настава се не може вредновати нити унапређивати на системски начин (Kerr, Keating & Ireland, 2009), што је проблем за већину земаља. Примери наведених земаља представљају искорак и примере добре праксе у процени остварености исхода права детета, било да је реч о теми која се проучава кроз садржаје других предмета или као посебан предмет. У земљама у којима се примењује оцењивање засебних предмета из области грађанског васпитања оцене се узимају у обзир код одлучивања о напредовању ученика/ученица на следећи ниво образовања или на завршетку образовања. Такав су пример Француска и Ирска.

Образовање за права детета је свеобухватан, динамичан концепт, заступа идеју школе као заједнице учења и подучавања за живот у демократији, те као такав он надилази сваки појединачни школски предмет. Упркос томе, потребно је подизати свест свих интересних група о неопходности процеса вредновања и самовредновања образовања за права детета, достигнутих исхода и стечених компетенција као средства за напредак детета, учитеља/учитељица и школе у целини, што у већини европских земаља није у довољној мери развијено.

1.3 Концепт образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе

Интердисциплинарност методике наставе српског језика и књижевности, принцип узајамности и прожимања педагошко-дидактичких и предметно-научних садржаја, важна су обележја која омогућавају образовање за права детета кроз наставу српског језика. Интердисциплинарност, односно корелација и комплементарност с другим наукама „наставнику нуди обиље могућности да изналази и ствара нове поступке, да их испробава и њихову вредност проверава у пракси и тиме обогаћује и освежава своја радна искуства” (Илић, 2006: 22). Полазиште рада јесте сам садржај предмета Српски језик, без обзира које предметно подручје је у питању, док дидактика помаже да се у садејству са садржајем и особеностима предмета одреде оптимални методички поступци. У контексту образовања за права детета у настави српског језика, теорије учења су полазна основа за реализацију како предметног подручја *књижевност*, тако и предметних подручја *култура језичког изражавања и почетно читање и писање*.

Настава српског језика кроз циљеве и планиране исходе доприноси остваривању демократских вредности на којима се заснива концепт права детета. Методички поступци уважавају чињеницу да је партиципација механизам за конструисање знања и да се знања стичу кроз интеракцију са садржајем. Будући да се учење у настави српског

језика не одвија једноставном трансмисијом знања, већ се знање конструише, потребно је да методе учења у настави српског језика буду активне. Вредности Конвенције о правима детета јесу демократске и оне се усвајају искуственим учењем и учењем путем открића у настави српског језика. Демократске вредности, друштвена правда, трансформација кроз партиципацију и деловање – само су нека обележја теорије критичког конструктивизма у чијем средишту је улога како социјалног, тако и културног окружења у креирању знања. У контексту овог рада, потребно је испитати на који начин настава српског језика може доприносити развоју знања, вештина и вредности детета у деловању на трансформацији ка демократском окружењу које укључује активности у корист заштите и остваривања права.

У овом поглављу разматра се питање да ли наставни циљеви и програми наставе и учења омогућавају образовање за права детета и на који начин се концепт права огледа у садржајима наставе српског језика, односно предметним подручјима и домаћим задацима као елементу наставе. Будући да су поред садржаја наставе, методе учења важан елемент наставе српског језика, анализирају се оне које су погодне у образовању за права детета, с посебним освртом на технику трансформативног дијалога. Читанка као специфичан уџбеник може имати улогу у образовању за права детета, те се у том контексту разматрају њени елементи, дидактичко-методичка апаратура и илустрације.

1.3.1 Наставни циљеви у функцији образовања за права детета

Образовно-васпитни циљеви односе се на уопштене тежње друштва, веровања о вредностима и знању који су потребни како друштву у целини, тако и појединцима/појединкама који се у њему развијају (Ђорђевић, 1993). Они чине референтни оквир према коме се остале активности усклађују, пореде или процењују (Хавелка, 1993), нису временски ограничени и повезују прошлост са будућношћу (White, 2010: 14). Трнавац наглашава потребу за сталним иновацијама у формулисању циљева образовања и редефинисању постојећих, узимајући у обзир друштвене промене попут процеса демократизације и децентрализације, пораста интеркултуралних заједница и др. (Трнавац, 1993), тако да ће се у овом раду размотрити на који начин је Конвенција о правима детета, као културно оруђе, интегрисана у образовно-васпитне циљеве.

Будући да образовно-васпитни циљеви теже ка углавном идеално замишљеном и генерализованом лику човека, односно личности пожељних својстава и способности – васпитањем треба да се та својства оформе код сваког члана/чланице неког друштва (Ђорђевић, 1993; Поткоњак, 1971; Трнавац, 1993; Трнавац и Ђорђевић, 2010). Значајно је остварити увиде у то да ли се та „идеално замишљена и личност одређених својстава” (Ђорђевић и Поткоњак, 1984: 74) формира образовањем и васпитањем које је у складу са вредносним концептом Конвенције.

Концепт права детета експлицитно је интегрисан у циљеве образовања и васпитања у последње две деценије: „...поштовање права деце, људских и грађанских права и основних слобода“ (ЗОСОВ¹², 2003); „развијање способности за [...] поштовање људских и грађанских права, права на различитост“ (ЗОСОВ, 2009, 2013), „развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода” (ЗОСОВ, 2018), што је и била једна од обавеза државе, проистекла чином потписивања и ратификације Конвенције о правима детета.

¹² Закон о основама система образовања и васпитања

Анализирани циљеви не односе се само на целовит концепт права детета већ и на његове садржинске компоненте. У циљеве образовања и васпитања (ЗОСОВ, 2003, 2009, 2013, 2018) инкорпориран је концепт права детета кроз категорију заштитних права, права која обезбеђују развој и партиципативних права. *Заштитна права* се уочавају експлицитно у формулацији која се односи на заштиту деце од дискриминације – „спречавање понашања која нарушавају остваривање права на различитост” (ЗОСОВ, 2003). У касније дефинисаним циљевима та формулација се конкретизује кроз навођење личних својстава која могу бити узрок дискриминаторног понашања а садржана је у наводу жељеног понашања: „развој и поштовање расне, националне, полне [...] узрасне равноправности, толеранције и уважавања различитости” (ЗОСОВ, 2003, 2009, 2013, 2018). Први пут се у тренутно важећим образовно-васпитним циљевима (ЗОСОВ, 2018) експлицитно уочава „право детета на заштиту од насиља [...] успостављање нулте толеранције према насиљу [...] развијање ненасилног понашања”.

Кад је реч о *категорији права која обезбеђују развој*, принцип Конвенције и право на живот, опстанак и развој у циљевима образовања и васпитања односи се на очување сопственог здравља и безбедности, као и на „развијање свести о значају заштите и очувања природне и животне средине” (ЗОСОВ, 2003), односно дат је нешто шири опсег теме одрживог развоја у касније дефинисаним циљевима – „развој свести о значају одрживог развоја, заштите и очувања природе и животне средине, еколошке етике и заштите животиња” (ЗОСОВ, 2009, 2013, 2018).

Категорија *партиципативних права* се такође огледа у циљевима образовања. Садржај формулисаног циља се односи на највиши степен права на партиципацију која, поред информисања и консултовања детета, обухвата његово учешће у одлучивању (Враћешевећ, 2013; Hart, 1997): „одговорно доношење одлука које се односе на сопствени развој” (ЗОСОВ, 2003). Шири се опсег партиципативних права у циљевима (ЗОСОВ, 2009, 2013, 2018), те је, поред права на учешће у одлучивању, обухваћено и право на изражавање мишљења као и „подстицање иницијативе” ученика и ученица.

Развијање „индивидуалне одговорности” (ЗОСОВ, 2003), односно „личне одговорности” (ЗОСОВ, 2009, 2013) према себи, другима и планети Земљи, саставни је део образовања за права детета који учитељи и учитељице често истичу као важан у процесу образовања за права детета. У актуелним циљевима образовања и васпитања лична одговорност као вредност се не препознаје, упркос чињеници да у циљевима треба да буде видљива одговорност „деловања појединца” и „баланс између јавних и приватних интереса” (Strike, 2002: 85).

Циљеви су повезани са вредностима и вредносним судовима (Милутиновић, 2007). Анализирајући циљеве васпитања и образовања у последње две деценије, уочава се присуство бројних демократских вредности на којима се заснива концепт права. Од 2009. године значајно се шири опсег интеркултуралних вредности као што су: „неговање традиције и културе националних мањина”, „развијања свести о култури националних мањина”, „отвореност за цркве и верске заједнице”, „етничка и верска толеранција” (ЗОСОВ, 2003) „развијање интеркултуралности”, уважавање различитости по далеко свеобухватнијој листи личних својстава (ЗОСОВ, 2009, 2013, 2018). Формулација „очување традиције и културе националних мањина” (ЗОСОВ, 2003) употпуњена је уважавањем чињенице о важности очувања светске културне баштине (ЗОСОВ, 2009, 2013, 2018). Вредности као што су „толеранција”, „уважавање различитости” „право на различитост” експлицитно су инкорпориране у образовно-васпитне циљеве (ЗОСОВ, 2003, 2009, 2013, 2018).

Један од образовно-васпитних циљева односи се на остваривање „пуног интелектуалног, емоционалног, социјалног, моралног и физичког развоја сваког ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима” (ЗОСОВ, 2018), што је у многостручно садржано у ставу Брунера (Брунер, 1976) да школе постоје зато да би ученици/ученице остварили своје развојне потенцијале и да би им омогућиле да напредују брзином примереном њиховим способностима. На овим одредницама темељи се члан 29 Конвенције о правима детета, који дефинише циљеве образовања. Ако се упореде циљеви образовања и васпитања дефинисани Законом о основама система образовања и васпитања (2003, 2009, 2018) са циљевима образовања за права детета која су дефинисана Конвенцијом о правима детета, уочава се доста комплементарности, и то нарочито у делу који се односи на садржај права. Међутим, циљеви Конвенције који се односе на образовање за механизме у остваривању права нису довољно видљиви у циљевима који су дефинисани поменутиим Законом.

По дефиницији циљева образовања, они треба да се односе на добробит ученика и ученица – појединца и појединки, али и друштва (White, 2010: 18). Анализа циљева указује на то да се већина партципативних вредности односи на добробит појединаца – ученика и ученица, док су интеркултуралне демократске вредности углавном усмерене на циљеве добробити друштва. Иако су ти циљеви комплементарни, треба имати у виду да се јасна границе између добробити појединца и друштва не може одредити, јер се они често прожимају и условљавају једни друге. Поред циљева који се везују за индивидуални план развоја ученика/ученица и циљева који су усмерени на однос појединца/појединки са другим – тзв. интерперсонални ниво – у циљевима којима се остварује образовање за права детета присутне су и вредности потребне за опстанак човечанства – тзв. општељудски ниво (Кузмановић, 1993), и то првенствено у циљу који се односи на права која обезбеђују развој, тј. на концепт одрживог развоја.

У последње две деценије вредности концепта права детета су јасно заступљене указујући на вредносна опредељења друштва и осигуравајући континуитет вредности (White, 2010). Анализа циљева потврђује чињеницу да на њих утичу „идеолошка, политичка схватања и систем вредности које одређено друштво и појединци/појединке прокламују и стварно прихватају“ (Marples, 2002: 141), те је на њихово одређење утицала и Конвенција о правима детета. Стога се може се претпоставити да ће овако дефинисани циљеви формирати код ученика и ученица одређен склоп особина, ставова, вредносних усмерења која су у складу са вредностима права детета.

По наводима Ђорђевића (Ђорђевић, 1993), битнија је конкретизација, односно операционализација циљева образовања и васпитања од њиховог општег нивоа. Он истиче да се само њиховом разрадом могу остварити постављени општи циљеви образовања. Када се, у контексту образовања за права детета, разматра циљ наставе српског језика (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први, други, трећи, четврти разред основног образовања и васпитања*, 2017, 2018, 2019), може се стећи утисак да су вредности права детета недовољно заступљене и да су сведене на интеркултуралну димензију демократске вредности: оспособљавање за тумачење одређених књижевних дела из светске баштине ради развијања интеркултуралности. С друге стране, под формулацију „развијање интеркултуралности” могу се подвести бројне друге демократске вредности попут толеранције, уважавања различитости, демократског и праведног друштва и сл., те тако, шире гледано, циљ наставе предмета Српски језик отвара могућности у образовању за значајне сегменте права детета који се односе на интеркултуралну компоненту. Такође, васпитни циљ обухвата неговање свести о важности и улози језика у очувању националног идентитета, затим, неговања традиције, као и културе српског

народа, чиме се на експлицитан начин у наставни циљ инкорпорира право детета на идентитет.

Ако се анализира циљ наставног предмета Српски језик у претходном Правилнику о наставном плану и програму (*Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*, 2004, 2005, 2006), не може се директно успоставити веза у домену образовања за права детета. Права детета на идентитет и на подстицање интеркултуралности дати су само у знацима, и то кроз упознавање са уметничким остварењима из наше и светске баштине, као и доживљавање и оспособљавање за њихово тумачење. Актуелни циљ наставе српског језика свеобухватније посматра права детета у настави српског језика.

Када је реч о задацима наставе српског језика (*Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред: основног образовања и васпитања*, 2004, 2005, 2006), уочавају се два задатка која су експлицитније везана за одређене вредности које проистичу из концепта права детета: „васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности“ и „развијање патриотизма и васпитавање у духу мира, културних односа и сарадње међу људима“. Та два задатка се односе на поједине садржаје права детета, нарочито на оне чланове о уважавању разлика, али не и на грађанско-политичку групу права и вредности, нити на целовит концепт права.

У образовању за права детета значајни су задаци наставе српског језика, а усмерени су на овладавање вештинама које су један од предуслова у остваривању права детета: „оспособљавање за успешно служење књижевним језиком у различитим комуникационим ситуацијама – улога говорника, слушаоца, саговорника и читаоца“; задаци који омогућавају разумевање права кроз: „оспособљавање за доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевноуметничких дела разних жанрова“; оспособљавање ученика и ученица за „логичко схватање и критичко процењивање прочитаног текста“; оспособљавање ученика и ученица за „дживљавање и вредновање сценских остварења – позоришта, филма“ (*Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред: основног образовања и васпитања*, 2004, 2005, 2006). Иако не толико видљива у циљевима, права која се односе на идентитет у задацима односе се на она која поштују властити национални и/или културни идентитет у уметничким остварењима и развијају поштовање према културној баштини и потреби за њено очување.

Даљом анализом оперативних задатака за сваки од млађих разреда (*Правилник о наставном плану и програму за први, други, трећи и четврти разред: основног образовања и васпитања*, 2004, 2005, 2006), на први поглед се не може успоставити веза с концептом права детета. Директне везе нема, али дубљом анализом се може уочити потенцијал и посредна повезаност. Тако, на пример, оперативни задаци за први разред који су у посредној вези са правима детета јесу: „поступно увођење у доживљавање и разумевање књижевних текстова“; „оспособљавање за усмено и писмено препричавање, причање и описивање“. У оперативним задацима за други разред још мање се уочава усмереност која омогућава образовање за права детета, непосредно у задатку: „... даља усавршавања и неговање језичке културе“, док се у оперативним задацима за трећи разред индиректно препознаје могућност у остваривању образовања за права детета, и то онима који се односе на „увођење у тумачење основне предметности књижевног дела – осећања, догађаји, радње, ликови, поруке и овладавање усменим и писменим изражавањем према захтевима програма – препричавање, причање, описивање, извештавање“. У оперативним задацима за четврти разред задаци који се могу повезати

са концептом права слични су онима у трећем разреду. Остваривање оперативних циљева представља средство у остваривању права, односно образовања за права детета само уколико је садржај књижевних текстова или тема усменог и писаног изражавања у вези са сегментима права и његовим вредносним аспектима.

Иако Стојковић наводи да операционализација циљева образовања и васпитања кроз обавезни наставни предмет Српски језик акценат ставља више на образовни аспект, а мање на васпитни (Стојковић, 2014), операционализација образовно-васпитних циљева и циља наставе српског језика односи се на васпитно образовне „интенције ширег опсега, које превазилазе предметне, разредне, па и институционалне оквире, као што су: упознавање, развијање и чување националног и културног идентитета; поштовање, неговање и унапређивање културне баштине; васпитавање ученика у духу највиших моралних вредности хуманизма, солидарности, алтруизма, космополитизма...” (Пурић, 2017б: 80). Развијањем осећаја припадности заједници, као и човечанству уопште, „млади постају свесни свог националног и културног идентитета, али се уче и толеранцији према различитостима, што представља један од задатака интеркултуралног образовања” (Пурић, 2016а: 69). На тај начин, демократске вредности Конвенције о правима детета, инкорпорирани у циљеве образовања и циљ наставног предмета Српски језик, могу доприносити стварању личности демократских својстава.

Постоје циљеви образовања и васпитања који се експлицитно и имплицитно односе на права детета и вредности које из њих проистичу, што значи да се образовањем за права детета у настави српског језика може допринети остваривању циљева образовања и васпитања. Циљеви предмета Српски језик за млађе разреде основне школе нису општи и декларативни у односу на концепт права детета, тако да отварају могућности за остваривање образовања за права детета.

1.3.2 Образовање за права детета у програмима наставе и учења

Програми наставе и учења¹³ полазна су основа „за развијање образовно-васпитне праксе и одредница за планирање годишњих и оперативних планова, непосредну припрему за рад, као и оквир за преиспитивање праксе развијања планова, остваривања и вредновања наставе и учења” (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, 2017). Начин на који се образовање за права детета огледа у програмима наставе и учења може бити један од показатеља да ли ће се образовање за права детета и остваривати у образовно-васпитном процесу.

Програми наставе и учења који су засновани на *исходима* образовања и васпитања, усмерени су како на процес, тако и на исходе учења. То значи да су садржаји

¹³ *Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 10, 2017.

Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017 и 27/2018.

Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019.

Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019.

намењени реализацији дефинисаних исхода тако да указују „шта ће ученик бити у стању да учини, предузме, изведе, обави захваљујући знањима, ставовима и вештинама које је градио и развијао током једне године учења конкретног наставног предмета” (*Правилник о програму наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*, 2017, 2018, 2019).

Прегледом исхода датих у оквиру појединачних програма наставе и учења за млађе разреде основне школе, може се остварити увид у то како се постављају основе развоја кључних и општих међупредметних компетенција које треба деца да стекну на крају првог циклуса основног образовања. Анализом исхода предвиђених наставом српског језика за сваки од млађих разреда, на први поглед се не може успоставити директна веза с концептом права детета, изузев у четвртом разреду. Дубљом анализом се може уочити потенцијал и посредна повезаност. Образовање за права детета се може остварити уколико се тема и садржаји из књижевности или културе језичког изражавања повежу с правима детета и вредностима које проистичу из тих права.

Тако, на пример, исходи који су компатибилни са образовањем за права детета по завршетку првог разреда предвиђају да ће дете бити у стању да: „уочи ликове и прави разлику између њихових позитивних и негативних особина“; „изрази своје мишљење о понашању ликова у књижевном делу“; усмено препричава и прича према слици или сликама и о доживљајима; „пажљиво и културно слуша саговорнике“; „пронађе информације експлицитно изнете у тексту“ (*Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, 2017). Исходи по завршетку другог разреда предвиђају да ће дете бити у стању да: разликује позитивне и негативне особине ликова у тексту; „објасни значење пословице и поуке коју уочава у басни“; „наведе једноставне примере поређења из текстова и свакодневног живота“; износи сопствено мишљење о тексту; употребљава разноврсне облике усменог и писменог изражавања; „учествује у разговору и пажљиво слуша саговорника“ (*Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања*, 2018). Исходи по завршетку трећег разреда који могу допринети остваривању и исхода образовања за права детета, предвиђају да ће дете бити оспособљено да: „чита са разумевањем различите текстове“; опише сопствени доживљај књижевних дела; искаже мишљење о тексту; разликује позитивне и негативне особине ликова; „разуме пренесено значење пословице и басне и њихову поучност“; „разуме идеје књижевног дела“; представи главне особине јунака; „препричава, прича и описује и на сажет и на опширан начин“; „извештава о догађајима водећи рачуна о прецизности, тачности, објективности“; „учествује у разговору поштујући уобичајена правила комуникације и пажљиво слуша саговорника“ (*Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*, 2018).

Када је реч о предвиђеним исходима за четврти разред, поред оних који се имплицитно односе на права детета, исходи одређују и да ће дете бити у стању да: „тумачи идеје књижевног дела“; „преприча текст из различитих улога и перспектива“; „уочи супротстављеност лица у драмском тексту“; „усвоји позитивне људске вредности на основу прочитаних књижевних дела“, а наведен је и исход експлицитно везан за права детета који предвиђа да дете „препозна ситуације кршења/остваривања права детета и стереотипе у књижевним делима“ (*Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2019). Управо у остваривању тог исхода смислено је тематско-мотивско повезивање текстова који се односе на одређене категорије права детета, а нарочито по критеријуму категорије заштитних и партиципативних права, чије је неостваривање често последица присутних стереотипа.

Следећи исход који се експлицитно односи на образовање *кроз* права детета и директно му доприноси јесте исход који предвиђа да дете *учествује у предлагању садржаја и начина рада*, чиме деца остварују партиципативну категорију права. Тако формулисан исход имплицира учешће деце у процесу доношења одлука, чиме је додатна одговорност учитеља/учитељица да дефинишу оквире у којима се тај процес одвија. Позитивна новина у програмима наставе и учења јесте та да деца партиципирају у области садржаја и начина рада, чиме се превазилази општеприсутни став да учешће деце у одлучивању треба да буде усмерено на ваннаставне активности (Враћешевић, 2013; Враћешевић 2014). С друге стране, треба имати у виду да наведени исходи могу бити предвиђени не само у четвртом разреду већ и у претходним разредима, а да би могли бити допуњени додатним исходима образовања за права детета на крају првог циклуса који се остварују и посредством наставе српског језика. Тако, на пример, на крају првог циклуса основног образовања и васпитања дете би требало да буде у стању да: образложи и наведе она права детета која се односе на образовање, заштиту и учешће у одлучивању о оним стварима које се дете непосредно тичу; образложи на конкретном примеру везу између права и одговорности; препозна примере поштовања, као и кршења права детета у непосредном окружењу, филмовима, књижевним текстовима, слободно изражава мишљење, предлаже и образлаже идеје, и прихвата да други могу имати различито мишљење (Влаховић и сар., 2019: 11).

Остваривање наставе и учења у складу са исходима. Будући да књижевност код деце развија емпатију, омогућавајући им да се живе у естетски свет дела и емотивно га проживе, у остваривању исхода из наставног подручја књижевност потребно је, а у функцији образовања за права детета, неговати способност деце и подстицати их на описивање доживљаја прочитаних књижевних дела, изношење мишљења о њима; уочавање основних етичких особина и поступака ликова и емоционалних стања; уочавање елемената који делују на поступке главних јунака и јунакиња, уочавање жеља, намера и осећања јунака и јунакиња; разумевање намера и осећања садржаних у тексту; формирање сопствених ставова према поступањима ликова; уочавање појмова добро, зло; доказивање/образлагање сопствених ставова; саопштавање личног доживљаја; запажање и образлагање осећања, фабуле, радње, информација из прочитаног текста; откривање и образлагање порука књижевноуметничког текста; „уочавање и тумачење израза, речи и дијалога којима су приказани поступци, сукоби, драматичне ситуације и њихови узроци, решења и последице“ (*Правилник о програму наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*, 2017, 2018, 2019).

Остваривању наставе и учења у складу са исходима наставе књижевности и исходима права детета погодују разноврсне стваралачке активности, предвиђене плановима и програмима, којима се врши систематизација обрађених садржаја, попут игара асоцијација, креативних слагалица, интерактивних задатака и квизова. Образовању за права детета посредством књижевних текстова погодује и слобода која се оставља учитељима/учитељицама да се определе између два, односно три прописана текста из школске лектире, при чему они могу одабрати и текстове у којима се огледа концепт права детета.

Када је реч о остваривању исхода наставе културе језичког изражавања и исхода образовања за права детета, треба имати у виду да се то наставно подручје реализује у садејству са другим предметним областима, али и кроз самосталне наставне јединице. У вођеном разговору о одређеној теми из корпуса права детета, деца одговарају и постављају питања, износе своја мишљења и ставове, износе информације, именују осећања уз одабир одговарајућих речи. Будући да је слушање важна активност у комуникацији и остваривању права, деца се у разговору усмеравају на то да пажљиво

слушају своје саговорнике/саговорнице, што потврђују репродуковањем или парафразирањем слушне поруке. Овладавањем усменим и писменим изражавањем о темама које се односе на концепт и вредности права детета – препричавањем, причањем, описивањем, извештавањем, изградом писмених састава и др., настава културе језичког изражавања намеће се као драгоцену област у образовању за права детета.

У програмима наставе и учења предвиђа се груписање и повезивање текстова у читанкама према различитим критеријумима, односно омогућава се корелативност и комбиновање текстова према сличности у сродне тематско-мотивске целине. Један од критеријума којим се може остварити предметна и међупредметна повезаност садржаја и исхода јесу, свакако, теме из корпуса права детета.

Кад је реч о програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе наведени су могући примери смисленог повезивања по сродности дела из корпуса обавезне и допунске лектире, у чијем се груписању уочавају теме које се углавном имплицитно могу повезати са неким сегментом права детета. Тако, на пример, поред осталог, предлози за тематско повезивање у другом разреду јесу: породица; усамљеност и проблеми у одрастању, ђачко доба; у трећем разреду: свет детињства, породица, значајне личности српског језика и културе; у четвртном разреду: одрастање у различитим временима и културама, дете и породица, родољубље, неговање традиције, културног и националног идентитета. Треба узети у обзир да се у програмима наставе и учења истиче да предложени видови груписања никако нису и једини, што може погодовати повезивању садржаја по категоријама или поткатогијама права детета. На тај начин се указује на то да се књижевноуметнички текстови могу увезивати и са другим текстовима, на пример, према различитим мотивима, што значи да не постоји препрека да се текстови повезују по критеријуму категорије заштитних права, права која обезбеђују развој и партиципативних права и њихових различитих поткатогија.

Ти програми наставе и учења указују на *препоруче за планирање образовно-васпитне праксе* које су погодне не само у образовању за права детета већ и у остваривању права детета на квалитетно образовање. Да би се то и остварило, нужно је да учитељи/учитељице приликом планирања наставе и учења буду осетљиви на различитости у остваривању потреба деце и да се дати програм контекстуализује према потребама конкретног одељења, при чему се води рачуна о карактеристикама деце тог одељења. У планирању образовања за права детета учитељи/учитељице треба да се руководе и приступом у којем је заступљена вертикална и хоризонтална повезаност у оквирима истог и различитих предмета; сарадњом коју омогућавају партиципативне и кооперативне активности; првенствено активним и искуственим методама учења; уважавањем искуства и знања које је дете изградило ван школе, повезивањем садржаја права детета са искуствима детета и подстицањем примене наученог у свакодневним животним ситуацијама (*Правилник о програму наставе и учења за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања*, 2017, 2018, 2019), чиме се даје допринос унапређењу и остваривању права детета и људских права.

Могућности у образовању за и кроз права детета видљиве су у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе. Њихова анализа указује на то да је концепт права заступљен у програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе и то имплицитно у исходима предвиђеним у настави српског језика за сваки од млађих разреда, али и експлицитно у исходима предвиђеним за четврти разред који се односе генерално на тему права детета, као и на специфична права. Значајна пажња се посвећује партиципативној групи права и то кроз учешће деце у планирању и реализацији

наставних садржаја, а пројектна настава у великој мери погодује остваривању права детета на партиципацију.

Уочава се напредак у могућностима образовања за права детета у актуелним програмима наставе и учења, у односу на претходне програме за млађе разреде основне школе¹⁴. Напредак се првенствено огледа у предвиђеним начинима остваривања програма који доприносе исходима образовања за права детета. У претходним нису видљиве теме које се односе на права детета, а нарочито не експлицитне које указују на препознавање ситуација кршења/остваривања права детета и на теме везане за партиципацију, односно на учешће ученика и ученица у предлагању начина рада и садржаја. У претходним програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе не предвиђа се могућност повезивања текстова према различитим критеријумима, где би један од критеријума могао бити права детета. Не постоје експлицитне препоруке учитељима и учитељицама за планирање образовно-васпитне праксе у којој ће се они/оне руководити партиципативним и кооперативним активностима, као и активним методама наставе и учења, што представља важне начине за остваривање права детета. Поредиши претходне и актуелне програме наставе и учења, *континуитет* у могућностима за остваривање образовања за права детета уочава се у начинима остваривања програма који се односе на различита наставна подручја, као и у захтеву да се у реализацији програма ученици и ученице подстичу да уочавају, откривају, истражују, процењују и закључују, што су важни процеси у образовању за права детета. Континуитет се огледа и у могућностима да учитељи/учитељице праве допунски избор текстова који је у складу с образовним потребама и интересовањима конкретног одељења. Наведени примери илуструју да је у актуелним програмима наставе и учења у већој мери заступљен концепт права детета, па су приметне и веће могућности у образовању за права детета у односу на претходне.

1.3.3 Садржаји наставе српског језика и образовање за права детета

Садржаји који се обрађују кроз наставу српског језика јесу основа на којој се могу остварити циљеви образовања за права детета и циљеви многих подручја васпитања, попут: интелектуалног, естетског, моралног, радног и хуманистичког васпитања уопште (Николић, 1992). Садржајима наставе српског језика могуће је код деце развијати многобројне врлине: правичност, солидарност, родољубље, достојанство, интернационализам, толеранцију, поштовање друштвених вредности, хуманизам (Николић, 1992; Rosandić, 2005), као и друге демократске вредности садржане у концепту права детета. Треба имати у виду следећу чињеницу – ако се у настави српског језика „прво не остваре циљеви естетског подручја васпитања, онда нема успеха ни у осталим подручјима: моралном, патриотском, хуманистичком“ (Стојковић, 2014: 85).

¹⁴ *Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 2/2008, 7/2010, 3/2011, 14/2013, 5/2014, , 11/2016-I, 11/2016-II и 6/2017.

Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011, 1/2013, 11/2014 и 11/2016.

Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008 и 3/2011.

Садржаји наставе српског језика реализују се кроз различита предметна подручја, различите елементе и активности у настави. Та предметна подручја су често повезана, што се нарочито види у подручју књижевности, која је интегративног карактера и, кроз коју се остварују и друга предметна подручја тако да се, сходно томе, образовање за права детета може спровести и кроз наставу културе језичког изражавања, језика, наставу почетног читања и писања.

Култура језичког изражавања у наставном програму има статус посебног предметног подручја, чији је кључни задатак „да континуирано развија способност и смисао ученика за правилно, јасно и сликовито усмено и писмено изражавање” (Смиљковић и Милинковић, 2008: 162). Култура језичког изражавања подстиче се и усавршава у процесу наставе, а један од важних задатака наставе тог предметног подручја усмерен је на усавршавање језичких изражајних средстава код ученика и ученица, односно на развијање, богаћење, као и унапређивање њихове језичке способности (*Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2019). Будући да се наставни садржаји у тој области значајно реализују у садејству са другим предметним подручјима, другим наставним предметима, ваннаставним активностима, такав, интегративни „приступ отвара могућности за обликовање језичко-литерарног укуса, богаћење речника, усвајање књижевнोजезичке норме, подстицање, стварање и неговање културе језичког изражавања ученика” (Пурић, 2014: 391). Активности у оквиру предметног подручја културе језичког изражавања често су предуслов за остваривање образовних и васпитних захтева како у настави српског језика, тако и у настави генерално.

Потенцијал тог предметног подручја у образовању за права детета је, између осталог, условљен избором теме разговора и начином на који се он води и организује, јер је за оспособљеност деце за живот у демократском друштву потребно да она науче да: приповедају, описују (без интерпретације), воде дијалог, доказују, расправљају, упоређују податке и чињенице и изводе сопствене закључке (Милатовић, 2011). Управо ти исходи омогућавају деци да боље разумеју и заступају своја и права других, односно да их практикују у интеракцији са другима у свакодневном животу.

Усмено и писано изражавање деце се преплићу и допуњују. То је и разлог што аутори и ауторке који су се бавили том облашћу (Маринковић, Милатовић, Николић, Смиљковић, Цветановић) дају различите поделе облика комуникације. Култура језичког изражавања као предметно подручје може бити подстицај у образовању за права детета, а садржаји права детета се могу тематски и садржајно везати за: слободно препричавање, причање, описивање, вежбе разговарања, извештавање, обавештавање, молбе, честитке (Милатовић, 2011), жалбе, писма и сл. Ученици и ученице треба да овладају когнитивним алатима и културним компетенцијама које се стичу кроз културу језичког изражавања, а молбе, жалбе, обавештења и сл. јесу облици језичког изражавања који су у функцији остваривања права, те се дете у менторском вођењу ставља у позицију да практикује механизме за заштиту и остваривање својих права.

Кад је реч о *језику* као наставној области, на први поглед се може рећи да она не пружа могућност у образовању за права детета, будући да њен превасходни задатак јесте да ученици и ученице „овладавају граматичким и правописним правилима стандардног српског језика, која ће примењивати у писаној и говорној комуникацији“ (*Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2019). Ипак, у контексту образовања за права детета, могу се посматрати садржаји на којима се обрађују наставне јединице из граматике и правописа. То могу бити речи, синтагме, реченице, целине које су тематски везане за права детета и вредности које из њих

проистичу. Настава језика је погодна за бројне језичке игре којима се, поред осталог, развија култура тражења речи, бирања и неговања израза (Маринковић, 2000) којима се могу, рецимо, именовати вредности права.

Предметно подручје *почетно читање и писање* реализује се у првом разреду основне школе. Остварује се самостално, а обухвата како садржаје из језичке културе тако и садржаје из језика и књижевности (*Правилник о програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*, 2017). Остваривање исхода тог предметног подручја јесте предуслов за остваривање образовања за права детета. Наиме, без разумевања прочитаног садржаја и активног слушања – не може доћи ни до остваривања исхода образовања за права детета. Настава почетног читања и писања изводи се путем усменог изражавања и то кроз игре и активности којима се вежба комуникација важна за интерперсоналне односе и подстицање просоцијалног понашања ученика и ученица. Може бити у функцији образовања за права детета уколико се садржај односи на права или одређене вредности концепта права. Тако, на пример, ученици и ученице на основу посматрања слика или низа слика могу причати; препричавати текст који су слушали или препричавати позоришне представе. Учитељи и учитељице не само да треба да обрате пажњу на правилну артикулацију гласова већ и да са ученицима/ученицама прокоментаришу одслушано. Аналитичким и синтетичким вежбама, лексичким и синтаксичким вежбама које су повезане с вежбама слушања и посматрања, ученици и ученице се припремају и за читање и за разумевање прочитаног а учитељи/учитељице одговарајућим питањима проверавају разумевање прочитаног текста. Овладавањем читања и писања отварају се могућности за образовање за права детета и кроз друга наставна подручја.

Захтеви који се постављају у *настави књижевности* указују на то да је кроз то предметно подручје најважније код ученика и ученица „развијати способност читања књижевних текстова са разумевањем, подстицати љубав према читању, градити осећај за лепо и вредно, васпитавати укус и неговати истрајност у читању и доживљавању књижевног дела“ (*Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2019). Посредством наставе књижевности учитељи и учитељице негују способност ученика и ученица да описују доживљаје прочитаних књижевних текстова, изнесу своје мишљење о њима, потом да разумеју различите особине и поступање ликова, да просуђују о њиховим поступцима и различитим догађајима у тексту. Књижевност код деце подстиче емпатију тако што се она уживљавају у естетски слој дела, те га проживљавају, што је важно за одређене облике просоцијалног понашања који проистичу из концепта права. Посредством наставе књижевности не само да се остварује право детета на идентитет, у овом случају културни идентитет, већ се подстичу интеркултуралне вредности права детета кроз упознавање с књижевношћу и културом других народа.

Образовање за права детета у *настави књижевности* остварује се кроз различите етапе анализе уметничког дела: садржинску анализу, идејну, етичку, психолошку анализу, што доприноси остваривању циљева, односно исхода наставног предмета. Садржинска, идејно-естетска, језичко-стилска анализа, те психолошка и етичка карактеризација књижевних ликова прожимају се, преплићу и расветљавају слојевитост теме права и вредности. Колики простор ће добити сваки од наведених аспеката тумачења одредиће дело, али и психофизичке и интелектуалне способности детета, као и спремност учитеља и учитељица за тај осетљиви и одговорни процес. У методичком смислу, анализа садржаја укључује разумевање текста као јединствене уметничке структуре, као и мањих тематских целина и мотива у склопу те целине. У контексту образовања за права детета, то су мотиви који се односе, на пример, на ситуације које су

и тема неких књижевних дела: отац који држи ћерку у ропству, мајке које саме одгајају децу и пасивни очеви, занемарена деца услед презапослености родитеља, изолација особа са инвалидитетом и са специфичном различитошћу, насиље и дискриминација и сл.

До анализе идејног слоја дела долази се откривањем односа и узрочно-последичних веза кроз подстицајан разговор. Погрешно је сводити књижевно дело на једну идеју, будући да је дело сложена уметничка форма коју карактерише слојевитост порука и значења. Лајтмотив многих књижевних форми јесте борба између добра и зла, борба за правду, хуманизам, слободу и друге демократске вредности на којима се заснива концепт права детета. У неким делима порука је исказана сасвим јасно, док се у другим мисао писца не уочава лако, она је скривена „недокучивом реториком метафоричких израза и алегоричних песничких слика” (Милинковић, 2012: 83). Идејни слој дела треба тумачити у садејству са осталим вредносним факторима, као што су тематско-мотивска структура дела, ликови, стилске и естетске особености дела (Пурић, 2016а).

Идејно-естетски слој књижевног текста представља основу у образовању за права детета. Цветановић наводи (Цветановић, 2012: 253–254) да идејни слој књижевног текста упућује на поруке о животу, односно одређене системе вредности; моралне и етичке поруке се исказују често на експлицитан начин нарочито у бајкама и баснама те су оне погодне за значењску и идејну анализу. Поруке/поуке нису увек експлициране, и не треба да буду. До поруке се долази уочавањем односа и узрочно-последичних релација, особина ликова и њихових поступака. Управо такво откривање подстиче децу да поруку повежу с реалним животом, сопственим искуством и да је тако и прихвате. Често се након формулисања поруке разговор заврши, али о порукама текста тек треба да се разговара: важно је деци поставити таква питања о порукама која се односе на њихову применљивост у свакодневном животу, чиме се указује на то да поруке могу бити у функцији образовања за права детета.

Етичком анализом се истиче васпитна вредност текста и њој треба посветити пажњу коју захтева текст и притом не потискивати уметничке вредности. Психолошка анализа у млађим разредима се одвија у склопу садржинске анализе, те се, углавном, не издваја као посебна етапа часа (Милатовић, 2011: 288). Међутим, уколико су у тексту изражене психолошке вредности, он постаје погодан за психолошку анализу која се остварује у посебној етапи. Деца се уводе у психолошки свет текста, односно у процену поступака ликова и њихових понашања. Саставни део те анализе јесте и анализа књижевног лика као саставног дела књижевне структуре.

Анализа ликова је значајан елемент анализе књижевног дела у млађем школском узрасту. Будући да ликови представљају „скуп извесних моралних, мисаоних и осећајних својстава, одређених особености реаговања” (*Rečnik književnih termina*, 1992: 424), они постају важни модели путем којих ученици/ученице могу усвајати многе друштвенопожељне вредности и деловања из корпуса права. Тумачење понашања књижевних ликова и њихових особина као посебног елемента структуре текста усмерено је на њихове појавне, испољиве облике, попут физичких карактеристика, психолошке карактеризације, понашања у конкретним ситуацијама, односно на моралну и идејну карактеризацију и мотивисаност њихових поступака (Пурић, 2016а: 79).

Књижевни ликови као носиоци одређених препознатљивих физичких и психичких особина, општељудских врлина и мана (Solar, 2001), у којима се сједињују карактеристичне црте одређене врсте људи у стварном животу (Лешић, 2008), утичу на васпитну улогу књижевности јер се преко њих деца упознају с различитим поступцима

и понашањима, изграђују ставове, формирају вредности и обликују поглед на свет (Лешић, 2008). У млађем школском узрасту могу се вршити карактеризације књижевних ликова које су у функцији образовања за права детета, попут: „физичка – опис спољашњих особина ликова; психолошка – психолошки процес, мотивисаност, доживљај, емоције, осећања итд.; етичка – моралне норме понашања, поступци, деловање лика на околину, однос појединац – колектив, став лика према другом лику, моралне особине итд.“ (Милатовић, 2011: 156). Посматрајући књижевне ликове, деца од њих уче како се ваља или не ваља понашати, учевају сопствене мане, стичу способности критичког расуђивања, уче како комуницирати с непосредном околином.

Изучавање садржине и порука књижевног дела тесно су повезани са анализом ликова. Јунаци/јунакиње су учесници/учеснице радње, заступници/заступнице одређених схватања, идеја и сопствених погледа на свет. Њих читалац/читатељка прати с највећом пажњом, док они/оне изазивају „сажаљење, наклоност, радост и тугу читаочеву“ (Томашевски, 1972: 220). Начин размишљања, филозофија живота, однос према природи, временски, друштвени, социјални контекст детерминишу понашање, намере, ставове ликова. Морална димензија ликова обично се дочарава кроз њихово понашање и поступке, кроз њихов однос према другима и према средини којој припадају. Користећи истраживачко-стваралачки приступ, ученици и ученице треба да анализирају све слојеве структуре лика, да га критички процењују и вреднују. „Дете као читалац препознаје себе у јунацима из књижевних дела, саосећа са њима, идентификује се, уживљава у њихову судбину и притом пролази кроз различите фазе емотивне и естетске реакције“ (Милинковић, 2009: 25). У снази и моћи јунака, у њиховим поступцима и особинама деца препознају своје жеље и пориве и граде сопствене.

Цветановић наводи да књижевни лик делује на изграђивање ставова и погледа на свет читалаца/читатељки. Деца се могу поистоветити с књижевним ликом и могу сазнати које су основне моралне вредности у друштву. Анализом ликова указује се на то које су пожељне а које непожељне особине, промишља се понашање у одређеној ситуацији у којој су се нашли ликови, разматрају се узрочно-последичне ситуације, понашања и реаговања ликова у њима и отварају питања о проблемима у животу и могућностима њиховог решавања. Ликови својим поступцима доприносе деловању које изазива, на пример, кршење, односно остваривање неког права детета. Приликом анализе ликова развија се однос деце према поступцима и особинама јунака, указује се на то које су пожељни поступци, а који не. Разговор о њима подстиче их да промишљају своје особине и поступке у животним ситуацијама (Цветановић, 2012: 254–255), али и начине реаговања и деловања у корист остваривања и заштите права. У току проучавања уметничких текстова, децу треба упутити ка томе да критички сагледавају поступке јунака и јунакиња, њихове карактере, ставове, идеје, погледе на свет. Функционална анализа текстова сагледава етичку перспективу кад год ликови говоре, делају, осећају, размишљају, кад год исказују сопствене ставове и гледиште; описи, сукоби, догађаји кроз који се ликови пројектују може бити релевантан за васпитни циљ, који може доприносити и остваривању циљева образовања за права детета.

Превасходни циљ интерпретације књижевног текста, његове садржинске, идејне, етичке и психолошке анализе јесте откривање уметничких вредности у њему, које води и ка остварењу васпитних циљева наставе. Учитељ/учитељица осмишљеним питањима, подстицајним и динамичним разговорима подстиче трагање у којем ће бити обухваћен и откриван опсег права детета и демократских вредности на којима се права заснивају. Ниво анализе књижевног дела код деце овог узраста зависи од више фактора, а првенствено од психофизичких и интелектуалних способности деце, а наравно, та анализа не сме бити упрошћена. „Боље је да књижевни текст остане као естетска

творевина у свести ученика на нивоу доживљаја, него да се банализује лошим методичким поступком” (Милатовић, 2011: 283) и непотребним дидактизирањем кроз наметање концепта права.

Образовање за права детета кроз књижевне текстове условљено је ученичком рецепцијом књижевног дела. Росандић наводи да се рецепција уметничког текста остварује тројако: *на комуникацијском нивоу* – ниво почетне рецепције, првих утисака; други ниво у којем започиње *декодирање уметничког текста*, односно започиње интерпретација, тумачење уметничког кода, када читалац активира свој код и открива смисао текста; трећи ниво је *вредновање* које укључује вредносни контекст рецепције (Rosandić, 2005). Исти тај процес треба да буде у функцији рецепције и разумевања вредности права детета које су инкорпориране у структуру текста. Николић наводи да бројни елементи уметничког доживљавања: побуђени утисци, расположење, осећање, маштање, асоцијације, мисли и ставови – треба да буду спонтани подстицаји током читавог процеса интерпретације књижевног текста (Николић, 1992: 203). Утисци се повезују, упоређују и образлажу чињеницама из текста и омогућавају да се доживљајним путем дође до битних демократских вредности књижевног текста. Образовању за права детета погодује то што „свет књижевног дела увек садржи неку неодређеност, што омогућава сваком читаоцу трагање за властитим идентитетом, властитим виђењем света дела” (Стевановић, 1988, према: Гајић, 2007: 63), те је рецепција дела проткана и појачана властитим пројекцијама.

Посредством наставе српског језика, односно књижевности, образовање за права детета се може остварити ако су у сагласности когнитивни, емоционални и конативни, тј. вољни процеси који утичу на све одлуке и радње које особе чине, и којима делују и на себе и на друге. Конативне психичке функције омогућавају деци да интегришу спознаје, знања и искуства, и постану покретачки извор у деловању за остваривање права. У том контексту, ако садржаји наставе српског језика не изазову емоцију, ако не доприносе интелектуалном процесу, односно сазнању, свакако неће значајно допринети ни делатном нивоу на заштити и унапређењу права детета. Уколико књижевни текст „прво не узбуди и одушеви, ако не окупира мисли и машту, ако не изазове снажан лични доживљај, нема говора да може успешно деловати на социјално пожељне и моралне ставове и понашања” (Стојковић, 2014: 38).

Образовање за права детета се може остваривати кроз *домаће задатке*, који су један од елемената наставе. Ти задаци представљају вид учења уз помоћ којег деца могу да боље усвоје градиво предвиђено програмима наставе и учења. Њихова сврха јесте увежбавање обрађеног градива, припрема за следећи час, усвајање додатног градива код оне деце која су показала интересовање за виши ниво постигнућа, развој критичког и стваралачког мишљења и креативности, примена градива са сврхом повезивања материјала из једног или више предмета, израда пројектних задатака, истраживачки задаци (Вилотијевић, 2001).

Педагогија XX века темељно мења однос према домаћим задацима, који престају да буду само додатак настави и њено оптерећење без сврхе, већ постају важан део који доприноси остваривању оних циљева наставе који се у значајној мери односе на права детета. Домаћи задаци, поред осталог, имају дидактичку вредност, они доприносе осамостаљивању деце у процесу стицања знања и припреми за даље самообразовање; њима се утврђују знања и увежбавају вештине и навике; њима се врши примена стеченог знања (Патаки, 1956: 203), тако да се посредством домаћих задатака могу стицати знања и вештине и практиковати понашање којим се подстиче заштита и унапређење права детета. У том смислу било би пожељно да се искористе потенцијали

тог елемента наставе у функцији образовања за права детета јер „настава без домаћих и школских задатака се не може замислити као комплетна и ефикасна васпитнообразовна припрема за живот и за рад” (Продановић и Ничковић, 1988: 209).

Уколико су домаћи задаци само репродуктивни, онда од ученика и ученица не траже ништа ново, сем казивања познатих садржаја (Илић, 2006), те се њима може остваривати образовање о правима детета, док домаћи задаци продуктивног типа од деце траже трансфер раније стечених знања на ситуације које су нове, или откривање нечега што раније нису знали (Илић, 2006), што може одговорати образовању за права детета. Управо продуктивни домаћи задаци могу послужити образовању за права детета; такви су истраживачки задаци који код деце освешћују одређене појаве и доприносе развоју критичког мишљења, омогућавају учење на основу сопственог истраживања, односно учење откривањем, што представља добар начин сагледавања праксе права детета и перцепције начина којим се постојећа стварност може трансформисати у корист веће друштвене правде, као претпоставке остваривања права детета.

Кроз предметна подручја и кроз домаће задатке деца освешћују појаве везане за права детета, усвајају знања, вредности, вештине које могу допринети деловању за бољи квалитет сопственог и живота других и учешћу у остваривању демократског друштва. Имајући у виду да је настава књижевности интегративно подручје кроз које се остварују и остала наставна подручја, потребно је анализирати њену функцију у формирању вредносног система деце.

1.3.3.1 Књижевност за децу у функцији формирања вредносног система деце у контексту образовања за права детета

Књижевни текст има важну улогу у усвајању норми прихватљивог понашања и у развоју позитивних особина личности. Концепт права детета се заснива на вредностима које су саставни део образовања за права детета. То значи да образовање треба да буде усмерено не само ка стицању знања о правима детета и вештина у њиховој примени већ и на обликовање вредности код детета. Вредности представљају животне оријентире којима појединац/појединка тежи и који детерминишу његово/њено деловање и један су од основних мотиватора понашања индивидуе. Вредности представљају уверења да су одређене врсте понашања добре а неке друге лоше, обликују се у раним годинама живота на основу дечјег искуства, деловања породице, образовања, ширег окружења. Усмерене су ка остварењу циљева који се сматрају пожељним и вредним, заузимају централну позицију у структури личности и снажно подстичу на активности; детерминишу широк опсег социјалног понашања; релативно су трајне и стабилне, али не и непромењиве (Rot, 2003: 322–323). Улога образовног система огледа се управо у могућности утицања на стварање позитивних вредности код детета.

Свака од вредности које су део образовања за права детета, има свој садржај и свој интензитет, при чему се садржај односи на оно шта се сматра важним, а интензитет говори о томе колико је то важно; обједињавањем, повезивањем и рангирањем вредности добија се индивидуални вредносни систем детета (Covell, 2010), односно хијерархија тих вредности. Управо вредносни систем појединца/појединке, како његов садржај тако и интензитет, одређује правце понашања у одређеним околностима.

Поред економских, естетских, политичких и религиозних вредности, посебно је важна група друштвених вредности на којима се заснива концепт права, а које се могу формирати или преобликовати путем књижевних текстова. Садржаји књижевности за

децу доприносе формирању вредносног система појединца/појединке. Ниједна књига није вредносно неутрална, тако да без обзира да ли текст промовише одређене системе вредности или их оспорава, или пак настоји бити неутралан – он увек експлицитно или имплицитно намеће одређене вредности (McCallum & Stephens, 2011). Деца већ поседују одређени вредносни систем који им помаже да разумеју свет, а који свакако утиче на начин рецепције књижевног дела. Вредности које су садржане у одређеном тексту деца могу да прихвате или не прихвате, а могу и да их даље преиспитују. Када деца читају књижевно дело, изложена су утицају који оно формира и структурира њихов систем вредности, интернализујући представљене начине поимања света, помажући да се деца обликују као индивидуе, да се социјализују (Stephens, 1992). Дете већ поседује вредносне ставове, али ће читајући дела, формирати и одређене нове или рedefинисати постојеће о свету који га окружује, о уобичајеним особинама и типичним начинима понашања појединаца/појединки или групе са одређеним личним својствима. Књижевни текстови презентују одређене вредности или антивредности које нису емоционално неутралне, те „снажна позитивна емоционална обојеност промовисаних и негативна емоционална обојеност нежељених вредности најефикасније се постиже коришћењем уметничких форми” (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 107). Потребна је свест о томе на који начин дело „васпитава” дете, које су то експлицитне поруке које шаље, које су имплицитне, да ли постоје скривене поруке и вредности које му књижевни текст емитује. То је нарочито важно јер деца уче путем модела (Плут, 2003), те је логично очекивати да вредносни аспект дела буде беспрекоран. Но, како то није увек могуће, одговорност се пребацује на учитеље/учитељице и процес интерпретације дела. Учитељи/учитељице указују на кључне тачке у делу, помажу деци у осветљавању феномена и појава са чијим ће се ставовима и вредносним судовима усаглашавати.

Друштвене, политичке, етичке, религиозне вредности у тексту могу бити експлицитне – исказане ставовима писца и имплицитне – вредности оличене у ономе што јунаци/јунакиње изговарају, или у обликовању приче у односу на један систем вредности. Постојање вредносног става уочава се у делу првенствено у начину обликовања јунака и јунакиња – ког је пола и каква му/јој је улога додељена, нпр., друштвена или породична; у каквој друштвеној/породичној средини он/она живи; којој друштвеној класи припада, ко чини његово/њено окружење; да ли је истакнут национални идентитет; да ли има одређени телесни, чулни, интелектуални инвалидитет или другу физичку специфичност; какве особине има јунак/јунакиња у односу на лична својства која га/је одређују. Читаоцу/читатељки ће за идентификацију бити дражи онај лик који носи позитивне особине – или пак оне које су му/јој сродне, чак иако су то недостаци, а са чијим поступцима се слаже (Опачић, 2015). Важност формирања вредности кроз идентификацију с ликовима који су по нечему слични самом читаоцу/читатељки један је од разлога што књижевност за децу треба да обликује ликове и из маргиналних, мањинских група, са различитим личним својствима и то нестереотипно представљене.

Културолошки приступ књижевном делу покушава да утврди присутност пристрасности или однос прихватања или неприхватања одређених друштвених група или појединаца са одређеним личним својством (Опачић, 2015). Ти ставови могу бити у вези с родном идентификацијом, нпр. са улогом жене или мушкарца; с начином виђења и поступања према другим националностима, нпр. с прихватањем различитости у делу *Бела и жута девојчица* Перл Бак или са уништавањем Јевреја и Рома у делима *Дневник Ане Франк* Ане Франк, *Гарави сокак* Мирослава Антића; са страхотама ратних страдања људи, жена и деце због различите националности или верске припадности; с начином виђења деце, особа са инвалидитетом, нпр. фокусирањем на телесну специфичност која

обликује поступање, попут самоизолације девојчице у *Олданининим вртovima* Гроздане Олујић и др.

Вредносни став се исказује не само начином представљања различитих, недоминантних, маргинализованих особа и информацијама које се дају о њима већ и одсуством информација или њиховим неприказивањем у текстовима читанки. Уколико дете читалац/читатељка није упућено на то да препозна вредносне ставове у тексту, вероватно ће их уочавати на несвесном нивоу. Зато је битно да се деца упућују на то да „проникну у начин на који се гради слика света, шта је у тексту наглашено а шта изостављено, каквим речима је нешто именовано, какви приповедни коментари прате понашање јунака и сл.“ (Опачић, 2015: 27). Освешћивање вредности које текст емитује, односно вредности које дете усваја посредством књижевног текста остварује се кроз садржинску, идејно-естетску, језичко-стилску, психолошку и етичку анализу књижевних ликова.

У књижевности за децу су присутне вредности на којима се заснива концепт права детета, а које су доминантно демократске¹⁵ (Маринковић, 2004; Kincal & Isik, 2003; Shechtman, 2002), али су присутни и антимоделни тих вредности. То значи да текстови садрже вредности, као и њихове супротности, односно приказују примере кршења и остваривања права. Потребно је дати вредности или њихове супротности повезивати с правима детета како би се остваривало потпуније образовање за права детета.

Треба узети у обзир да се појединачна права детета заснивају на већем или мањем броју вредности и да су поједине вредности утемељене у већем броју права. Тако, на пример, право на недискриминацију је неодвојиво од вредности толеранције, равноправности, поштовања различитости, слободе вероисповести, али обухвата и личну одговорност према другима, осетљивост, солидарност, међузависност и др. Или: вредност *слобода* у себе уграђује неколико различитих права која се поистовећују с правом на заштиту: слобода од (право на заштиту од) принудних и уговорених бракова, отмице, мучења и окрутног поступања, експлоатације и злоупотребе дечјег рада, насиља, злостављања и занемаривања, дискриминације. На снажну повезаност права и мноштва вредности указује и то да се, на пример, у текстовима у којима се уочава вредност *слобода од* уочавају и друге демократске вредности попут: равноправности особа, поштовања различитости, толеранције на различитост, поштовања достојанства сваке индивидуе, солидарности итд. Такође, вредности *одговорност према себи* и *одговорност према другима* уједно су и механизми у остваривању права и такође рефлектују мноштво вредности: одговорност за равноправност особа, одговорност за поштовање других култура, религија и језика, одговорност за отвореност и осетљивост

¹⁵ Демократске вредности: поштовање живота; очување здравља; мир; слобода – лична, слобода од насиља, дискриминације, експлоатације, принудних бракова; равноправност особа; једнакост пред законом; једнаке могућности; разноликост – поштовање различитости; толеранција на различитост; свест о различитостима; равноправност међу половима, непостојање полних стереотипа и предрасуда; поштовање вредности и достојанства сваке индивидуе (поштовање другог); поштовање традиције, националног и етничког идентитета, како сопственог тако и туђег; поштовање других култура, религија и језика; отвореност према другима; осетљивост; узајамно разумевање; кооперација, сарадња; узајамно помагање; ненасилно решавање конфликта; помирење; одговорност према себи; одговорност према другом; владавина закона; поштовање правила; солидарност; самодисциплина; узајамност, међузависност различитих земаља, религија и идеја; брига о општем добру заједнице; слобода удруживања; слобода вероисповести; партиципација-учествовање у одлучивању; слобода избора; информисан, активан и одговоран грађанин света; рад; образовање; поштовање људских права; еколошка свест.

према другима, одговорност за поштовање различитости, одговорност за солидарност, међузависност, узајамно помагање и др.

Књижевности за децу има васпитну улогу. Многи аутори сматрају да књижевност за децу може бити добро средство за друштвене промене (Опачић, 2015; Спасевски, 2014; Денић, 2012; Todres, 2013; Darling, 2012; Prickett, 2013, Higinbotham, 2013). „Књижевноуметничка дела имају посебан значај за развој и хуманизацију личности, она развијају и формирају способност за естетско опажање и доживљавање, развијају креативне, критичке и стваралачке способности“ (Денић, 2012: 412) те на основу тога одређују естетско вредносни поглед на свет. Књижевна дела својим уметничким својствима „побуђују читаоца, његов естетски доживљај, креативност и критички став“ (Гајић, 2006: 9). Садржаји из књижевности за децу представљају добру основу за учење интеркултуралних вредности, толеранције и прихватање различитости, те је неопходно увести такве садржаје за децу од најранијег узраста. Књиге могу помоћи у њиховој сензибилизацији на различитост и толеранцију, могу показати шта се дешава када се мржња и дискриминација ослободе у заједници (Гајић, 2006: 9).

Књижевност за децу поседује интеркултуралне вредности, приказује ликове различитих личних својстава који живе у заједничком окружењу, представља децу из различитих средина, заједница, држава. На тај начин, деца се од малих ногу васпитавају у духу интеркултуралности, често кроз дијалогичке говорне поруке, али и кроз теме и мотиве у књижевним делима (Спасевски, 2014). Интеркултурално моделовање кроз наставу књижевности важно је за остваривање дефинисаних међупредметних циљева наставе појединих предмета. Књижевни текст је важан медиј у подстицању и преношењу хуманистичких вредности. Штавише, како истиче Денић, „неговање и промовисање хуманих вредности у књижевности једно је од примарних начела“ (Денић, 2012: 409). Могућности такве врсте дистрибуирања „хуманих садржаја и вредности далеко су примамљивије, племенитије и прихватљивије од догматских принципа појединих дисциплина које се баве сличном проблематиком“ (Денић, 2012: 409). Денић даље наводи да „књижевно дело [...] делује васпитно. [...] Оно даје могућност идентификације. [...] Књижевност је, дакле, што се наставе тиче, добар, очигледан и примарни дистрибутер порука и поука“ (Денић, 2011: 341). У свету књижевности за децу присутни су примери добра и зла, правде и неправде, племенитости и окрутности, пријатељства и непријатељства. Кроз те ситуације ученици/ученице се уче да заузму критички став према поступцима ликова и људи уопште, чиме се унапређују њихова морална осећања (Илић, Гајић и Марковић, 2008).

Васпитни моменат текстова за децу може се сагледати у већини дела, али он не треба да се намеће, треба да буде инкорпориран у тумачење и повезан са искуством. Васпитне поуке представљају само један сегмент анализе вишеслојног уметничког текста, које дете повезује са стварним особама и њиховим понашањем. Поруке, ситуације, ликови повезују се са искуством деце и свакодневним животом, чиме им се омогућује да кроз књижевни текст разумеју сложене односе ликова и њихових поступака и да прихвате пожељне вредности друштва. Интерпретацијом књижевних текстова, деца стичу сазнања о решавању проблема и конфликта, промишљају о томе како се треба понашати, шта је потребно урадити у одређеним ситуацијама и како прихватити модел понашања који је прихватљив у друштву. Дидактичност појединих текстова, наводи Цветановић (Цветановић, 2012), може бити у функцији промишљања особина и поступака особа. Истицањем порука, карактеризацијом ликова, издвајањем одређених ситуација из текста, обликује се и подстиче интелектуални и емотивни развој деце која размишљају о поступцима и намерама јунака/јунакиња, тако да она саосећају и поистовећују се са њима, повезују ситуације из текста са сопственим искуством.

Опасност у процесу обраде књижевног дела јесу догматизација и дидактизација. Треба водити рачуна да се интерпретација не сведе на сервирање права детета, насилно уметање неке теме у анализу дела. Илић (2006), Николић (1997), Росандић (2005) и други аутори сагласни су око тога да се проучавање књижевних текстова неретко упрошћава и догматизује, или „своди на рецепте и шаблоне за тражење корисних података, што је позитивистичка метода” (Николић, 1997: 377). При таквој интерпретацији, ликови и њихово поступање, догађаји, слике и поруке – у функцији су једноставних илустрација друштвених и природних појава. Анализа се углавном своди на моралне поуке и стицање знања из одређених области, док уметничка природа текста остаје изван наставног проучавања, тако да изостаје естетско, као и неке друге врсте васпитања.

У књижевној критици преовладава мишљење да дидактичност неспорно заобилази естетску вредност књижевних дела. „Књижевно дело је основна функционална јединица наставе српског језика и васпитнообразовна функција књижевног дела представља склад васпитних, сазнајних и естетских вредности утканих у структуру књижевног текста” (Милинковић и Стакић, 2012: 327). У књижевности за децу нема лепог без поучног, па је зато важно искористити вредности књижевности за васпитни развој деце (Милинковић, 2012). Књижевност за децу је настала за потребе образовања и васпитања, а тек касније постала самостална књижевна дисциплина. Ако књижевно дело за децу „развија навике и идеје космополитизма – онда је оно, недвосмислено васпитно, те васпитна компонента никада неће постати вишак у књижевним делима за децу, сем ако није неприродно истакнута, наметнута и дата као готов постулат и норма“ (Милинковић, 2012: 58).

Књижевност за децу наших песника није била ослобођена педагошких елемената. Тако, на пример, Змајева поезија садржи важне педагошке елементе и то најчешће у виду примедби, упозорења, чак и наговештаја казне, порука у стиху, те је због те дидактичности често критикована. У каснијем периоду, када су књижевност за децу анализирали педагози, дидактика је учврстила своју позицију, те је смисао литературе постао и подучавање ђака. „Порука је чекала шћућурена на завршетку. [...] Наглашена тенденциозност да се дете поучи и, тако, поучено мудрошћу, постане сигуран путник кроз живот [...] имали су за резултат књижевност претворену у педагогију” (Петровић, 1999: 55, према: Стојковић, 2014: 52). Доминантна заступљеност етичких норми у књижевности допринела је изједначавању моралности и естетике дела, што је значајно одредило дело по принципу „каква етика – таква естетика” (Стојковић, 2014: 53).

Књижевност између два рата доноси делимичну ослобођеност од дидактичности. Средином прошлог века, васпитна улога књижевности је нарочито истицана, многи текстови у читанкама имали су првенствено дидактичку вредност и били су тематски везани за домовину, Други светски рат, понашање и особине деце пионира. Важан тренутак у српској књижевности за децу настаје онда када се књижевност ослобађа доминантне прагматичке и васпитне усмерености. Тада на сцену ступају песници на чијем је челу Душан Радовић, који искаче из шаблона дидактизма и огољене поучности (Стојковић, 2014). Његове песме, осим уживања које нуде, уче дете да размишља, а не да усваја готова решења. Од деведесетих година прошлог века текстови за наставни програм почињу да се бирају првенствено на основу вредности књижевног дела, а теоретичари одлазе у другу крајност и одбацују васпитну улогу књижевности (Цветановић, 2012). Савремена критичка мисао инсистира на садржајима који су очишћени од експлицитне дидактичке поуке (Стојковић, 2014).

Борба за остваривање права детета довела је до обрта критичке перспективе, такође крајем прошлог века, те је у књижевности за децу видљив дискурс права детета и то представљен у виду побуне. Урбани начин живота доводи до измене песничке перспективе: „млади лирски јунаци живе у измењеним породичним околностима, свесни су мањка времена и пажње родитеља и своју слободу доживљавају као празнину, па осећају жељу да се границе и правила изнова успоставе” (Опачић, 2017: 120). Деца из песама критички посматрају одрасле и њихова условљавања, осећају се скучено у правилима која треба да поштују и која оспоравају: буне се против тога да их родитељи васпитавају батинама, против тога да родитељи за њих немају стрпљења, против тога да се од њих очекује потпуно разумевање потреба родитеља, којима се подређују њихове власти. Млади лирски јунак осећа се изоловано и тужно јер „родитељи живе своје животе и готово да су заборавили на њега“ (Опачић, 2017: 121).

Вредности које емитује књижевност за децу зависе од друштвеноисторијског контекста у којем дело настаје, па је и њена васпитна функција у складу с вредностима и изазовима времена у којем је дело настало. Многи аутори се слажу с тим да књижевноуметничка дела делују васпитно и да имају значај у хуманизацији личности детета. Приликом тумачења књижевности у наставном процесу, остварује се естетска функција, али и педагошка, која се у одређеној мери може остварити и образовањем за права детета. У том случају, образовање за права детета не сме бити ни нападно ни површинско; само ако је уткано у остале слојеве, имаће своју функцију и оправдање да се остварује. Учитељ/учитељица треба да је тога свестан/свесна и да смишљеном интерпретацијом текста помогне деци у откривању естетских вредности, као и осветљавању и освешћивању васпитних порука које дело садржи.

Одабир књижевних текстова за млађе разреде основне школе од изузетне је важности. Несумњиво да однос дело – читалац/читатељка, уколико је праћен квалитетном интерпретацијом, може знатно да делује на обликовање вредносних ставова и личности детета. Избор већине текстова је прописан наставним програмом, али треба имати у виду да се могућност учења за права детета може повећати у оквиру одређеног поља слободе које се учитељима/учитељицама омогућава у оквиру самог програма. То значи да учитељ/учитељица треба да познаје и користи оне текстове који имају потенцијал за образовање за права детета, да смишљено планира методичке поступке и питања којима ће анализом текста и променом перспективе допринети образовању за права детета. Поштујући принцип и право партиципације детета, уважавајући чињеницу да ученици/ученице треба да учествују у предлагању садржаја и начина рада на часу (*Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*, 2019), важно је да учитељ и учитељица врше одабир текстова у консултацији са децом и упознају их сажето са основним садржинским и формалним особеностима дела, како би им на тај начин пружили слободу, могућност самосталног одлучивања о додатним делима која ће се обрађивати на часу. Наравно, предуслов оквира те слободе јесте свест учитеља/учитељице о уметничкој вредности дела, васпитној вредности, прилагођености узрасту и интересовањима деце.

1.3.3.2 Садржаји књижевних дела за децу као елеменат образовања за права детета

Учитељи/учитељице могу увести један нов угао посматрања књижевног текста и дотадашњу анализу књижевних дела освежити и обогатити новом димензијом – димензијом права детета. Садржаји књижевних дела за децу могу се разматрати из перспективе појединих права детета; могу се анализирати начини на које одређени

садржаји књижевности за децу доприносе осветљавању перспективе права, остваривању циљева и исхода образовања и васпитања, као и самог наставног предмета.

У контексту образовања за права детета посредством садржаја књижевних дела за децу, може се посматрати на који начин су различита лична својства ликова или група у књижевности за децу у функцији остваривања или кршења права на заштиту од дискриминације и насиља уопште или на који начин су различитости у функцији интеркултуралности. „Да би неједнак третман био дискриминација, потребно је да се заснива на неком личном својству“ (Вучковић-Шаховић и сар., 2015: 97), што би представљало основ дискриминације за коју су предуслов најчешће стереотипи и предрасуде. Књижевна дела за децу пружају могућност да се они уоче, да се разуме начин њиховог настанка, да се разуме дискриминација и толеранција, као и могући начини реакције на различитост и нејасноћу.

Одсуство дискриминације често је последица интеркултуралног суживота (Врањешевећ, 2011), те је потребно разумети могуће исходе у сусрету две културе (Berry, 1998) који генеришу или пак превенирају дискриминацију. Књижевност отвара могућност да се боље разумеју појаве у сусрету две културе, а које се огледају у реакцијама: асимилација – наметање, прихватање и практиковање вредности и понашања друге културе уз занемаривање сопствене, недоминантне културе и њеног наслеђа; маргинализација – губљење веза са сопственом културом уз неуспешно успостављање веза с другом, доминантном културом; сепарација – очување и промовисање сопственог културног наслеђа и одбијање успостављања веза са другом, доминантном културом; интеграција – очување сопственог културног наслеђа уз активно укључивање у другу културну заједницу (Berry, 1998). У књижевним делима су присутни мотиви претходно наведених модела сусрета две културе / две различитости, ако појам култура схватамо у најширем смислу, у смислу дубинских обележја идентитета појединца или колектива.

Чланови савременог друштва немају један прост и јединствен идентитет, већ плуралне идентитете (Milovanović i Gera, 2010; Попадић, 2018). Лични идентитет не зависи само од индивидуалних карактеристика већ од укупног друштвеног контекста у којем се појединац/појединка налази и у којем остварује развој. Можемо говорити о његовим различитим аспектима, од којих су једни видљиви а други мање видљиви, али га свакако подједнаким чине елементи који не представљају лични избор – расна припадност, национална припадност, место рођења и др., као и они аспекти које сами бирамо, нпр. вероисповест. Он није непромењива категорија, већ се гради и мења током читавог живота (Ковачевић, 2012; Попадић, 2018). Анализом књижевних дела уочава се да претходно наведени појмови често одређују понашање ликова, о чему сведоче примери у којима неко лично својство обликује понашање, радњу, карактеристике протагониста дела.

Род као лично својство. Употреба феминистичке књижевне критике у процесу анализе књижевних текстова указује да у њима постоје многи родни стереотипи. Под родним стереотипима подразумевају се представе о женама и мушкарцима у којима се првенствено наглашавају родне различитости. Појављују се у књижевности за децу од њеног постанка, али је тек 70-их година двадесетог века у Америци започето са озбиљнијим проучавањем тог проблема, нарочито у бајкама и сликовницама. У светској књижевности за децу све више се наглашава питање родне, али и верске, расне и сваке друге врсте (не)равноправности и (не)толеранције, са циљем да се млада популација што боље и на време упозна са оним што чини саставни део њеног свакодневног живота.

У новије време приговара се изостављању женских ликова, а доминантном приказивању дечака, тј. мушкараца у многим књигама за децу и младе (Стефановић, 2008, 2012, 2016). Резултати истраживања које се бавило родном анализом читанки указују на то да су мушки ликови много заступљенији од женских, чак и у илустрацијама, „да су и једни и други приказани на стереотипан начин, посебно онда када је у питању расподела социјалног простора – женским ликовима припада породична, приватна сфера, а мушким професионална, јавна сфера живота” (Стефановић и Гламочак, 2008: 39). Многи родни стереотипи су присутни, „у заступљености ликова и начину на који су ликови конституисани, њиховом изгледу, особинама, понашању, вредностима, професији, али и у самом садржају и начину обликовања приче“ (Стефановић, 2012: 78). У књижевности за децу углавном се говори о одрастању дечака, знатно мање о одрастању девојчица. Скоро сви главни мушки ликови приказани су као паметни, активни, независни и храбри, а женски су пасивни, емотивни, незналице и плашљивице. Разнолике су вредности мушких ликова, а највећа вредност женских ликова јесте љубав (Стефановић, 2012).

Ретке су нестереотипне јунакиње у књижевности за децу. Такве су Хермиона, женски лик из романа *Хари Потер* Џоане Роулинг и Ерика из истоименог романа Лучије Тумијати. Хермиона поседује изузетну интелигенцију, што је квалификује да буде део дружине. Испрва, она је споредна јунакиња, али у развоју радње она оставља утисак заповеднички настројене, амбициозне особе, која се бори да превазиђе свој маргинализован положај у чаробњачкој заједници, у чему и успева (Гордић Петковић, 2012). Однос дечака према Хермиони није био благодан, она се доживљава као штрберка, „даже од свезналице”, која тек треба да докаже да је достојна уласка у дружину и да у њеном деловању има суштинску, а не декоративну улогу. Ерика је атипична девојчица која зна све и у свему је боља од дечака. Успешнија је од њих и у спортским активностима у којима се тражи вештина, спретност, брзина и храброст. Будући да Ерика поседује особине које се традиционално приписују дечацима (Стефановић, 2008, 2016), и да управо тим особинама остварује надмоћ над дечацима у традиционално мушким активностима – она руши стереотипе праве девојчице.

Родну перспективу у бајци проучавала је Мијић (2012), односно у којој мери друштвени положај појединца/појединке произилазе из његове/њене родне улоге. Анализирајући родну перспективу у бајци, она закључује да се обрасци понашања уобличују у зависности од тога да ли је у средишту догађања бајке јунак или јунакиња. Као типично мушке у бајковном корпусу, издвајају се јуначке бајке које у средишту имају мотиве јунаштва и борбе са демонима. У највећем броју њих реч је о позитивној фигури и активном извршиоцу тешких задатака, змајоубици и спасиоцу будуће невесте. Као типично женски издваја се циклус прича о прогоњеној девојци, варијанте љубазних и нељубазних девојака. Вредноћа као врлина доминантно се односи на ликове жена које су се првенствено бавиле свакодневним пословима као што су: обрада тканине, одлазак на воду, припремање хране и брига о деци. Подела рада у бајкама према полу може се повезати са одредницом приватно/јавно. Према патријархалним правилима, жени није било место у јавном простору, на основу чега се закључује да јавни простор представља контролисано, мапирано, мушко поље. Жена је у приватној сфери поистовећена са мајчинством, рађањем и одгајањем деце, односно своди се на биолошки предодређену друштвену улогу.

Очеви знају некада да претерају у својој љубави, постављају се превише заштитнички, не дозвољавају деци да имају сопствени живот, што је чест мотив у бајкама – очеви своје ћерке не пуштају никуда, држе их попут птица у златном кавезу јер се плаше да ће их неко отети; у бајци *Змијски младожења* краљ ћерку не пушта ни

на улицу, и тако негира њене потребе. У народној бајци *Чардак ни на небу ни на земљи* приметан је мотив неучешћа девојака у одлучивању о избору будућег мужа. Приказана је појава да мушкарац, најчешће отац или брат, одлучује о партнеру девојке, што се традиционално повезује с тим да мушкарац, глава куће, најбоље зна шта је у интересу девојке и читаве породице.

Стереотипне представе о жени чија је доминантна улога мајке и кућанице уочљиве су у књижевности за децу и данас. Предрасуде и стереотипи у односу на родну перспективу присутни су и у другим садржајима наставног програма у млађим разредима основне школе, и то у представљању оца, односно мајке, чиме се потврђује „криза очинства и феминизација васпитања” (Радовић, 2013: 159). Отац је скоро невидљив у одгајању детета, за разлику од мајке која се често помиње у текстовима. Мајкама се стереотипно додељује улога да васпитавају, брину о деци, поспремају кућу, припремају храну: народна песма *Санак иде низ улицу*; *Паукова љуљашка*, Десанка Максимовић; *Школе су велике и добре маме*, Драган Лукић; народна песма *Мајка Јову у ружи родила*; *Аждаја своје чеду тепа* Љубивоје Ршумовић; *Луцкаста песма*, Федерико Гарсија Лорка; *Стефаново дрво*, Светлана Велмар Јанковић; народна песма *Јетрвица адамско колена*; народна песма *Јеленче* и др. Мотив оца у текстовима је значајно мање присутан: *Мали брата* и *Мали коњаник*, Ј. Ј. Змај; народна приповетка *Свијету се не може угодити*; *Збирка марака*, Карел Чапек; *Шта је отац*, Драган Лукић; *Какве је боје поток*, Григор Витез; народна песма *Стари Вујадин*, народна бајка *Пепељуга*, *Мрав добра срца*, Бранислав Црнчевић и др. Отац је представљен као неко ко готово и да не учествује у пословима у вези са одгајањем деце. Отац се *наоблачи* (*Чуо сам*, Добрица Ерић), или је глава породице која саветује синове и дели наслеђе (народна прича *Седам прUTOва*). Отац кажњава: *Ал кад дође тата, ал ће бити гужве* (*Мали брата*, Ј. Ј. Змај), *А бич ми је од очева пребијена штапа* (*Мали коњаник*, Ј. Ј. Змај), *Рекао је да неће да нас бије*. Очеви су *генерали и директори* (*Генерале, сило љута*, Љубивоје Ршумовић) којих су деца жељна.

Опачић (2017: 121) наводи да је феминизација у бризи о деци и обављању кућних послова присутна у песмама Драгана Радуловића, у којима дете посматра очеву пасивност – не игра са сином, чита новине, дрема; у песмама Драгомира Ђорђевића *Ствар без краја* и *Бабе су нам сјајне* у којима се описују од посла уморне тате док се пожртвоване мајке, затрпане кућним пословима, брину о својим породицама (песма *Ствар без краја*). У причи Игора Коларова *Моја фина породица* из духовите перспективе приказана је слика породичног живота где мајка кува док отац спава.

Нестереотипан приказ оца дат је у тексту *Кад је велики Моцарт био мали*, у којем он препознаје таленат свог детета који усмерава и у улози искусног партнера ментора учествује у заједничким активности са сином. Нестереотипан лик оца је и у тексту *Од пашњака до научењака* Михајла Пупина, у контрастном приказу оца као снажне, неемотивне личности и *сјајног представника јуначког доба* и очевих суза које се котрљају низ образе. Оба примера руше стереотипе, први у вези са учешћем оца у образовању и васпитању детета, а други стереотип о очевима јунацима који не показују осећања и никада не плачу.

Књижевност има потенцијал мењања перцепције, што се посебно очекује од литературе за децу, јер она и те како има позитиван утицај на младе, нарочито када се ради о стицању самопоштовања и формирању личног идентитета (Ђуричковић, 2012). Међутим, као што има моћ да чува, репродукује и афирмише родне стереотипе, књижевност може да их критички сагледа и разобличи (Стефановић, 2012). Наглашава се потреба да учитељ/учитељица буде спреман/спремна за расправу о предрасудама, о

родним стереотипима који се том приликом могу открити, односно потреба да сегмент анализе дела буде дат из родне перспективе права детета.

Књижевна дела у великој мери одсликавају друштвену стварност, културни контекст и вредности времена у којем су настала. У многим од њих представљен је и тежак положај жена у различитим историјским периодима. Међутим, може се десити да *поруке* књижевног дела буду супротне од циљева наставе књижевности, као на пример у народној бајци *Немушти језик* у којој се афирмише физичко насиље над женама. У наставном процесу требало би помоћи ученицима и ученицама да изграде критичку дистанцу према тексту, односно да препознају ситуације неостваривања права детета и стереотипе присутне у књижевним делима. Тако текст Александра Поповића *Лед се топи* може послужити као одлична прилика да се са децом разговара о родном стереотипу који се препознаје у познатој изреци *Ко се бије, тај се воли*, којом се код њих ствара погрешна представа о љубави.

Иако су многа наша књижевна дела пуна родних стереотипа у којима се огледа одређена родна идеологија по којој су жене лаковерне и непоуздане, а често се имплицира да опхођење према њима треба да буде насилно дисциплиновање, решење није у нужном одбацивању и цензурисању уџбеника у којима се таква дела налазе, јер би се тиме потиснуо део наше традиције. Вредна и културно релевантна књижевна дела треба сагледавати у контексту времена у којем су настала, користити их да би ученици и ученице, с позиција савременог доба, развијали критичко мишљење и тумачили традиционалне садржаје.

Инвалидитет и физичке карактеристике као лично својство. Дискриминација на основу инвалидитета и физичких карактеристика присутна је у књижевности за децу. Инвалидитет и одређене физичке карактеристике људи одувек су били повод за формирање стереотипа, предрасуда, дискриминације. Дискриминација и дискриминаторно поступање које се заснива на инвалидности „означава свако прављење разлике или неједнако поступање, односно пропуштање чињења, искључивање, ограничавање или давање првенства у односу на лица или групе, као и на чланове њихових породица, на отворен или прикривен начин“ (Вучковић-Шаховић и сар., 2015: 86).

Изложене дискриминацији, сегрегацији и гетоизацији, особе са инвалидитетом су вековима, услед незнања, сујеверја и страха од непознатог, биле третиране као терет, а касније као пацијенти, у складу с медицинским моделом приступа инвалидности (Urbanc, Degener, Johnston, Oliver). Под утицајем друштвених промена, али и деловања активиста са инвалидитетом, крајем XX века развија се социјални модел према инвалидности (Malam, Jouce, Watson), који се заснива на људским правима. Филозофски темељ социјалног модела је уграђен у социјални конструктивизам, по којем је инвалидитет друштвени конструкт који постоји у стварности. Социјални модел сматра да узрок неостваривања права није само лично својство, тј. инвалидитет, већ неприлагођено физичко и свако друго окружење и баријере попут архитектонских, комуникацијских, психосоцијалних (у које спадају стереотипи и предрасуде), институционалних. Стога, за остваривање права особа са инвалидитетом деловање треба да буде усмерено ка отклањању баријера, а не на посматрање проблема само као личне карактеристике особе. У социјалном моделу је одговорност за мењање контекста и остваривање права на другим институцијама, не на особи којој је потребна додатна подршка. За прелазак на социјални модел кључна је промена свести, што је једна од највећих препрека на путу промена, истичу заступници тог модела. Анализа филмова, књига и стрипова чији су ликови особе са инвалидитетом показује колико се перцепција

медија, као рефлексија ставова друштва о инвалидности, мењала кроз време – од посматрања особа са инвалидитетом кроз медицински модел приступа инвалидности, као пасивних објеката туђе бриге, до опсервирања инвалидности кроз призму људских права и социјалног модела, према којем инвалидност није лична карактеристика и индивидуални проблем, већ социјални феномен (Милошевић, 2014).

Резултати анализе присуства и видљивости деце са тешкоћама у развоју у књижевним делима за децу, као и начин приказивања саме деце са развојним сметњама и инвалидитетом, доприносе формирању или учвршћивању предрасуда и стереотипа о њима (Велишек Брашко, 2013). Ретко се експлицитно приказују деца са сметњама у развоју или инвалидитетом као ликови у књижевним делима за децу. Прича за децу у серијалу *Хајди*, прерађеном према делу Јохане Шпири, има за једну од јунакиња девојчицу Клару која користи инвалидска колица. Њу ауторка представља као несрећну, усамљену и тужну јер пати због свог стања и изолованости од света и својих вршњака и вршњакиња. Представљање деце са тешкоћама у развоју као несрећне и тужне деце погрешно је уопштавање јер и та деца знају да буду срећна и умеју да се радују упркос својим тешкоћама. Клари је потребно друштво и она показује задовољство и радост у присуству Хајди, те се на тај начин истиче потреба за дружењем и игром детета са тешкоћом у развоју. Уочљив је медицински модел схватања деце која имају инвалидитет – у овој причи он се огледа у очевој благонаклоности према Клари и разумевању, док их околина сажаљева. У приказивању Кларе истиче се шта она не може, а не оно што она може и тиме се налази оправдање за њену изолованост од друштва. Хајди успева да мотивише Клару чак и да прохода, чиме се сугерише да инвалидност може да се уклони или ублажи како би се за такву особу пронашло место у заједници (Велишек Брашко, 2013).

Различитост се мора уклонити јер је препрека срећном животу ликова и њиховој интеграцији у друштвено окружење, тако да се прибегава бајковитим начинима да се ликови ослободе своје специфичности. Примери асимилације, одрицања од сопственог идентитета и добровољно прихватање карактеристика доминантне популације представљени су у *Бајци о лабуду* Десанке Максимовић. Црни лабуд је тужан што је само он црн а све око њега бело, те му преко ноћи жеља бива остварена и он постаје бео. У *Олданиним вртovima* Гроздане Олујић главни лик је усамљена девојчица чије је лице унакажено у пожару и која је због тога побегла у самоизолацију. Чаролијом виле Олдане оно постаје глатко, без иједног ожиљка.

И у неким другим делима неки јунаци су другачији од осталих по физичким карактеристикама, због чега постоји негативан став околине, а међу најпознатијима су Андерсенове бајке *Ружно Паче* и *Палчица*. У обе бајке ликове који су другачији од осталих околина одбацује. У *Ружном пачету* однос саме породице је груб и без подршке према свом члану који није типичан пример породице и врсте. Примери различитости у физичком аспекту су јунаци књижевних дела *Звонар богородичине цркве* Виктора Игоа и бајке *Лепотица и звер* Барбо де Вилнев, у којима се такође стереотипно приказују особе са инвалидитетом, које живе изоловано од других.

Поставља се питање како ту трансформацију књижевних ликова доживљавају особе у реалном животу у којем нема чаробног штапића и добре виле да ту различитост елиминишу и да ли је скривена порука у томе да је елиминација различитости једини пут остваривања среће, прихваћености и социјалне инклузије.

Типично представљање детета са интелектуалним тешкоћама дато је у делу *Пиноккио* Карла Колодија. Упадљив је негативан однос околине према лакомисленом, позитивном дечаку и искоришћавање његових недостатака. Апострофира се социјални

модел тако да се проблем у неостваривању права не смешта у жртву, већ у поступање или непоступање околине „[...] није проблем то што је Пинокио лаковеран и што има смањене интелектуалне могућности, већ је то проблем околине и других око њега који ће га изиграти и њиме манипулисати” (Велишек Брашко, 2013: 117).

Дело *Алиса у земљи чуда* Луиса Керола на специфичан начин представља перципирање света из угла детета које га другачије види, детета које живи у свом посебном свету. Дата је перспектива по којој је свет и окружење чудно за дете, а не обрнуто, као што је то уобичајено – да је дете чудно околини. Та прича доводи у питање перцепцију појма *нормално*, што са аспекта права детета треба избегавати јер је тешко дефинисати шта је и шта је коме нормално, из разлога што уобичајено схватање нормалности као типичности није истинито. Бајка *Мали оловни војник* Х. К. Андерсена говори о необичним доживљајима малог оловног војника који се разликовао од других по томе што је имао само једну ногу. Оловни војник мисли да је права жена за њега балерина од папира јер и она има само једну ногу. Онај који је другачији здружује се са сличним себи – један је од мотива ове бајке, што отвара могућност разматрања проблема сегрегације.

Наведене приче за децу могу побудити осећај сажаљења и емпатије према особама са инвалидитетом, али не увек и њихово уважавање и прихватање, односно остваривање социјалне инклузије. Изузетак је стваралаштво америчког писца књига за децу Др Сјуса, који у својим причама кроз јунаке/јунакиње приказује теме у којима се могу препознати принципи права детета, односно прихватање и поштовање све деце. Аутор одабиром тема и начином приближавања оснажује децу, без обзира на специфичности и проблеме које имају, пружајући им разумевање и саосећање. Од проблема и тешкоћа с којима се носе његови јунаци/јунакиње аутор не ствара трагедију, нити сматра да је дати проблем драстичан, већ о томе говори на духовит начин. Прича *Be Good to Eddie* говори о дечаку са Дауновим синдромом који, суочен са ставовима и предрасудама, трпи неправду од локалне деце, а понекад и од чланова своје породице. Прича је о прихватању и разумевању, о праву сваког детета да буде третирано са достојанством, чак и када је реч о деци ограничених менталних способности (Todres & Higinbotham, 2013).

Ставовe према особама са инвалидитетом у књижевним делима треба мењати а томе могу допринети аутори/ауторке који ће онемогућити стварање стереотипа према деци којој је потребна додатна подршка. С друге стране, присутни стереотипи према особама са инвалидитетом у књижевним делима могу бити повод за њихову анализу и деконструкцију. Османчевић Каткић даје одређене сугестије за ауторе и ауторке како би превазишли стварање или учвршћивање стереотипа према особама са инвалидитетом. Међутим, наведене предлоге не треба схватити као наметање одређених оквира у стваралаштву, јер би се тиме порекла важност ауторске слободе, већ као могућност која се отвара ауторима и ауторкама за нестереотипно обликовање садржаја. Тако, на пример, деца с тешкоћама не морају да имају неке изванредне особине или развијене вештине како би била прихваћена; децу с тешкоћама не треба сматрати делом проблема; када је то прикладно, разлоге тешкоће, тј. инвалидитета треба објаснити; постигнућа деце с тешкоћама треба темељити на њиховој иницијативи и способностима; прича треба да буде таква да се може испричати на исти начин и када главни лик нема тешкоћу; деца без тешкоћа не морају да поседују сву моћ, не морају да имају лидерске улоге и да доносе све важне одлуке; деца с тешкоћама не морају да добију само улоге подржаватеља или подређених већ је потребно успоставити добру равнотежу између ликова; књижевно дело може да има барем један или више ликова с којима ће се дете с тешкоћама моћи лако идентификовати; прихватљиво је приказати дете с тешкоћама у развоју док год се

читаоцу пружа могућност сагледавања специфичности и других карактеристика детета и сл. (Османчевић Каткић, 2013).

Речено је да је различитост често потенцијална претња за ликове у књижевности за децу. Због различитости у односу на доминантну групу, најчешће вршњачку, они су предмет ругања, насиља, дискриминације, те због тога стрепе, пате, повлаче се. Дело Јасминке Петровић *Риба риби гризе реп* садржи пет прича у којима децу десетогодишњаке муче разне бриге. Сваки јунак/јунакиња има неку своју оптерећујућу специфичност: велике уши, наочаре, дебљину и др. Због својих физичких карактеристика изложени су подсмеху вршњака/вршњакиња, вербалном и социјалном насиљу. Представљени су и они ликови који излазе из улоге ћутљиве већине и дају подршку деци која трпе насиље, градећи тако савезништво у покушају заустављања насиља. Да и одрасли могу бити део праксе и културе насиља, видимо у ситуацији у којој наставник, иначе одговоран да заштити децу од насиља, такође покреће и генерише насиље.

Ликови из прича Јасминке Петровић свој такозвани недостатак компензују на различите начине, а у свим случајевима деца се, углавном, сама боре са својим различитостима. У два случаја подршку пружа друго дете, ни у једном случају дете које трпи насиље не користи механизме заштите права, нити се обраћа деци која врше насиље. У својој патњи деца остају изолована од старијих, од њих не траже помоћ тако да нема уплива одраслог који пружа заштиту. На први поглед, из перспективе одраслог може се закључити да је реч о уобичајеном и развојном, не тако страшном, вршњачком кињењу. Међутим, из перспективе детета, реч је о вршњачком атаку с којим се деца тешко носе и с којим се не могу самостално изборити без велике патње. Управо због тога, наведени примери представљају дискриминацију, односно насиље проистекло из дискриминације – вербално, социјално, емотивно. Иако се у причама уочавају само два начина реаговања на насиље и дискриминацију – преокренути на шалу и истаћи неку своју другу добру особину, лепеза реаговања у овим причама је шира, па би закључак био да децу увек треба подучавати и оснаживати их за реаговање у заштити права, што некада значи обраћање особама које се насилно понашају, тражење подршке од стране вршњака или одраслих особа од поверења. Добро је то што ауторка не прибегава магичним решењима којима се одређена дечја посебност отклања, већ она остаје слој дететовог идентитета са којим се треба носити подршком и оснаживањем детета, али и сензибилизацијом вршњачке групе на прихватање различитости.

Ради бољег разумевања стереотипа насталих у вези са инвалидношћу и физичким својствима ликова у делима књижевности за децу, мора се узети у обзир и време у којем су дела за децу писана и када су аутори књижевних дела живели и стварали, јер су данас присутне промене у образовној парадигми – увођење социјалног модела схватања деце из маргинализованих група – не само у нашој већ и у светској књижевности. Значајно је приликом читања и анализе прича за децу, у којима се помињу различити и другачији, направити критички осврт поводом порука о стварању предрасуда о деци са физичким, чулним, интелектуалним тешкоћама у развоју и деци специфичних физичких карактеристика. Деци треба приближити и скривене поруке књижевних дела, анализирати односе и упоређивати их са савременим актуелним ситуацијама, односима и схватањима.

Расна, етничка, национална припадност као лично својство. Расна, етничка, национална припадност у књижевности за децу јесте основ за формирање стереотипа и предрасуда, за дискриминацију и насиље проистекло из ње. Расизам је идеологија која разликовање људи по расама сматра веома важним (Popadić, 2018), а те разлике

заснивају на биолошким карактеристикама – крвним, генетским, интелектуалним, моралним и личносним, те чине неке расе супериорним у односу на друге. Дискриминација у односу на етничку, националну припадност „представља неједнако поступање према особи или некој групи на основу њиховог личног својства, етничке или националне припадности [...] што за последицу има неједнакост у шансама“ (*Закон о забрани дискриминације*, 2009) да остваре неко своје загарантовано право.

По социологу Веберу, етничке групе на основу сличности у спољњем изгледу или у обичајима групе, гаје субјективну веру у заједничко порекло, тако да вера постаје значајна за пропагирање формирања заједница (Weber, 1922/1976, према: Попадић, 2018). Нација представља шири појам од етниције и везује се са специфичном државом, док национализам пак представља идеологију која, најкраће речено, истиче важност нације и подразумева приступ одређења општег односа појединаца према својој нацији, идентификацију с националном свешћу, осећањем националне припадности, националном везаношћу или с патриотизмом. Осећање националне повезаности „представља предиспозицију појединца да реагује позитивном подршком према својој националној држави, било да она већ постоји, било да се таква национална држава тек жели да успостави“ (Guetzkow, 1955). Међутим, поред конструктивног патриотизма који представља облик укључености, бриге и везаности за сопствену заједницу и за људе уопште, постоји и тзв. слепи патриотизам (Staub, 1995, према: Требјешанин, 1999) који се претвара у етноцентризам, осећај супериорности сопствене нације, кад се представници других националности доживљавају инфериорним и угрожавајућим. Етноцентризам сопствену културу сматра супериорном и све оно што представља сопствену културу јесте једино нормално и добро, „док се све остале културе занемарују; подразумева да су ставови, норме и вредности своје културе универзалне и једине исправне, тако да се очекује да их и друге културе прихвате“ (Bizumic & Duckitt, 2013: 694). Управо је тзв. слепи патриотизам покретач насиља, дискриминације, угрожавања живота оних који су другачије националне, етничке, расне, па и верске припадности. Књижевна дела настоје да укажу на видове дискриминације и насиља проистеклог из дискриминације у односу на расну, етничку, националну припадност и ставове који се формирају још у раном детињству.

Однос према Ромима осликава Мирослав Антић у уводном делу збирке песама *Гарави сокак*. Текст сублимише готово све предрасуде и стереотипе према Ромима, а кулминира расном мржњом и одузимањем живота само због припадности ромској националности. Писац уводном причом образлаже настанак песама, посвећених Милету, његовом ромском другу из детињства, кога су убили Немци зато што је Ром. *Иако најмањи у разреду, Миле је увек седео у последњој клупи као да неком смета, као да је нешто друго него остала деца. Тукли су га сви редом, без разлога, просто зато што је Циганин. Кад год неко нешто украде, Миле је добијао батине ни крив ни дужан* (Антић, 1986: 14). Не могавши да гледа неправедан однос према Милету, дечак Мика излази из улоге ћутљиве већине, реагује и пружа му подршку: *Преместио сам Милета код себе у прву клупу и потукао се због њега. Прогласио сам га за свог друга.* (Антић, 1986: 14). Након описа положаја дечака ромске националности у школском окружењу, писац прати наставак ужаса који доживљава Миле у рату: *Мој Миле је морао да носи на руци жуту траку. Жута трака је значила да он није човек, него Циганин, и да свако може да га убије кад хоће. Био је насмрт преплашен [...] Милета су једне ноћи одвели с групом Цигана и стрељали* (Антић, 1986: 16). Текст приказује „предрасуде у акцији” и фаталне последице снажно укореваних предрасуда према припадницима ромске националности.

Књижевност за децу тематизује Холокауст. *Дневник Ане Франк* је најпознатије дело које је написало дете, а многи у њој виде симбол Холокауста и страдања деце у рату (Спасић, 2010). Мотив страдања и патње – дискриминација, насиље, угроженост живота, само зато што је наводно погрешне, јеврејске припадности, прати девојчицу Ану Франк која у дневнику описује своја свакодневна задовољства и патње детињства док се скривала са породицом у тајном склоништу једне куће у Амстердаму током Другог светског рата. Дело није само прилика да се на часу освести дискриминација по основу националне припадности, већ и пробуди свест о томе да нетрпељивост према националној припадности може довести до нарушавања права на живот, опстанак и развој, одрастања у нехуманим условима. Иако је *Дневник Ане Франк* у програму за старије разреде основне школе, одређени сегменти овог дела могли би представљати ванпрограмоски избор за читање, погодан за рад секција.

Роман *Хари Потер* Џоан К. Роулинг представља део ванпрограмоског избора за читање, примерен је деци млађег школског узраста, те стога може представљати предмет анализе у контексту образовања за права детета. Живот у Хогвортсу доноси нову врсту поделе, могло би се рећи одређену врсту расне поделе на Нормалце и чаробњаке. Нормалци представљају посебан народ, чије се име пише великим словом. Помињање Нормалаца и стално наглашавање *ми* и *они* прожима се кроз читаво дело: *то су обични људи, који нису чаробњаци, као што су ови твоји [...] мислим да друге не би требало пуштати на Хогвортс [...] зато што просто нису исти, нису одгајани на наш начин...* (Роулинг, 2010: 72). Доминира став да су Нормалци нижи слој који квари наставу и баца сенку на чистокрвне вештице и чаробњаке. Елитизам, односно подвајање на *ми* и *други*, постоји и у оквиру групације чаробњака. *Ми* смо – чувене чаробњачке породице а *они* су – безвезњаци: *Ускоро ћеш открити да су неке чаробњачке породице много боље од других [...] не треба да се спријатељујеш са погрешном сортом* (Роулинг, 2010: 97).

У делу *Бела и жута девојчица* Перл Бак увиђа се етноцентрична и ксенофобична перспектива у понашању особа из окружења, односно етнорелативистичка у понашању девојчица. Кинескиња Лен Меј има погрешну представу о људима са друге стране реке – странцима, створену на основу прича одраслих. Снажна потреба за другим бићем које би их боље разумело срушила је предрасуде које су две девојчице имале једна о другој, другачијој (Стојановић, 2013: 107). Дело даје могућност интерпретације у више смерова: разлози за формирање предрасуда; доживљај различитости на основу искустава других; разлози њиховог превазилажења – претпоставка изложености, тј. упознавања са различитим; учовање слојева идентитета „исти као ја” и „другачији од мене”, освешћивање зближавања због заједничког циља.

Национална нетрпељивост и рат у бившој Југославији тематизује се делом Јасминке Петровић *Лето када сам научила да летим*¹⁶. Рат између Срба и Хрвата се посматра из перспективе деце. У роману се истичу проблеми мешовитих бракова између Срба и Хрвата, подсећа се на ратне године када је блиска родбина била на супротним странама. Страх и неповерење је такво да се ради предострожности и безбедности не користи ћирилица „чиме се поставља питање прихватања/одбијања туђе културе, односно културе оних са којима се ратовало” (Петровић, 2016: 93). Скидање БГ таблица, малтретирање туриста, демолирање кола из Србије, ксенофобија, јесу присутна стварност и оптерећење односа након толико година рата. Интересантан је начин на који ликови бабе и ноне објашњавају суживот као основни постулат концепта интеркултуралности: *Данас се дају велики шолди за објаснит шта је то мултикултуралност и толеранција, а ми смо тако живили, сви скупа [...] у братству и*

јединству. Виђење рата нониним очима не сваљује кривицу ни на једну страну, она простим речима и аналогијама описује ескалацију конфликта: *Срби су викали хлеб, Хрвати крух и свако је мислиа да је баш он у праву и да је бољи од оног другог и да заслужије већи дио. [...] Гађали су се тако најпре ријечима, а кад су их забољела грла и уши, прешли су на пушке и бомбе. И то је то* (Петровић, 2015: 75). Толеранција јесте једна од кључних вредности у роману, дата је и у широј слици различитих односа залагањем за успостављање културних веза између народа у региону, на просторима бивше Југославије.

У програму српског језика за млађе разреде основне школе готово да не постоје дела која се баве различитом националном, етничком, расном припадношћу. Једно од ретких таквих дела је и песма Ј. Ј. Змаја *Циганин хвали свога коња*, у којој је главни лик ромске националности. Јунак песме покушава да превари потенцијалног купца представљањем коња Путаља квалитетима које он не поседује. У овоме се огледа стереотип да *Роми варају*, те постоји опасност да се дело доживи као стереотипна негативна слика о Ромима. Опачић наводи да је у питању пример лажног присуства стереотипа (Опачић, 2017), јер Циганин, иако у великој беди, није поклекнуо пред проблемима, његов монолог представља исповест о тешком животу, из њега извире потреба да се подсмехне сопственим животним проблемима да би их лакше поднео. Зато он није лажљиви трговац, ни преварант, већ се хумором бори са немаштином, наводи Опачић. Иако је анализа дела усмерена на откривање и разумевање мотива понашања главног јунака, сам поступак је недвосмислено у складу са стереотипном представом о Ромима, што додатно може да је учврсти код ученика и ученица. Откривање узрока и разумевање разлога поступања јунака или оправдавање поступака – не чине мање видљивим стереотип и не чине га мање опасним. Иако учитељи/учитељице треба да „науче децу на шта у тексту треба обратити пажњу [...] а да у томе не учитају у текст сопствене идеолошке предрасуде” (Опачић, 2017: 126), то је на овом тексту тешко применити, управо због експлицитно присутног стереотипа. Својом виспреношћу и духовитошћу јунак изазива наклоност читалаца и читатељки, потом и емпатију због свог тешког живота. Упркос томе, не може се пренебрегнути чињеница да поступање ромског јунака представља обману, што деца на овом узрасту тако схватају, и без намере учитеља и учитељица да поступке на тај начин именују.

Социјална припадност као лично својство. Следећи вид дискриминације који је присутан у књижевним делима за децу, а који условљава и кршење других права јесте дискриминација у односу на *социјалну припадност*. Тај вид дискриминације представља „неједнако третирање, искључивање, довођење у подређен положај појединаца или група људи одређене социјалне припадности“ (*Закон о забрани дискриминације*, 2009). Социјални идентитет се односи на припадност различитим социјалним групама. Тајфел (Tajfel, 1978) га дефинише као свест појединца да припада одређеној социјалној групи заједно са емоционалним и вредносним значајем који припадност тој групи има за њега, али и за друге. Теоријски и емпиријски налази (Марковић Крстић, 2015; Bourdieu & Passeron, 1977) указују на то да социјално порекло особа доста утиче на њихове образовне аспирације, објективне могућности школовања и успех у образовању, заузимање одређеног друштвеног положаја. Социјално порекло значајно утиче и на однос околине према појединцу. Друштвеноекономски положај, културнообразовни статус, порекло појединца или његове породице представљају социјалне детерминанте. По заступницима теорије социјалног идентитета (Hogg & Abrams, 2010; Tajfel & Turner, 2004), ако је нека друштвена група маргинализована, ако има нижи друштвени статус, по економској или политичкој моћи инфериорнија у односу на друге, социјално

поређење са другим групама вероватно ће код њених чланова водити развоју негативног идентитета, и обратно.

Књижевност за децу приказује социјалне стереотипе и дискриминацију проистеклу на основу тог личног својства. У интерпретацији дела може се довести у везу социјално порекло појединца, однос околине према њему детерминисан пореклом и слика о себи као последица деловања околине.

Књига *Хајдук у Београду* Градимира Стојковића говори о дечаку Глигорију Пецикози, који долази из села у Београд и ту наставља школовање. Жели да га вршњаци/вршњакиње прихвате, али открива да није лако бити новајлија у Београду и да се интегрисање у ново окружење одвија теже и болније него што је могао претпоставити. Тежи да се integriше у нову групу, да деца прихвате све слојеве његовог идентитета с поштовањем. Међутим, његово сеоско порекло бива исмејано: *Селјаче – добаџио је неко и сви су се насмејали. [...] Јеси ли видео праву фудбалску лопту?* (Стојковић, 1999: 35). Следи понижавање и исмевање следећег слоја његовог идентитета, имена, које друга деца сматрају архаичним и глупавим.

У тексту *Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић* присутна је дискриминација у односу на ауторкино сеоско порекло и њен изглед, одређен средином у којој је одрасла. Различитост њеног облачења у односу на друге изазвала је не само подсмех других девојака већ и избегавање дружења с њом, односно социјално насиље: *Ионако сам била усамљена, тужна што сам оставила село, а бојкот којим су ме градске девојчице и дечаџи дочекали учинио ме још усамљенијом.*

Наведени примери представљају илустрацију како књижевна дела могу послужити за дискусију о правима детета, превасходно дискриминацији и насиљу, њиховим узроцима и последицама уобличеним у кршењу бројних других права, начинима превенције и заштите права. Књижевна дела су прилика да се освети опасност посматрања себе и других само кроз један слој идентитета, пошто се на тај начин укида могућност да се особа целовито дефинише, на више различитих начина, а не само припадништвом једној групи. Књижевност за децу приказују велики број неостварених права, те је она добра могућност да их деца уочавају, повезују узроке и последице кршења њихових права, критички размишљају о појавама, освешћују механизме реаговања и поступања да се права остваре или ублаже последице њиховог кршења.

1.3.4 Методе учења у настави српског језика и образовање за права детета

Образовање за права детета не представља само усвајање садржаја и одредаба Конвенције о правима детета већ подразумева и организацију школског живота и наставе тако да *кроз* права омогући образовање *за* права детета. Наиме, у оквиру члана 29 Конвенције, који се односи на постављање стандарда квалитета образовања, питање остваривања права тиче се како садржаја који ће деца усвајати, тако и начина како ће то чинити, односно метода учења, а то треба да постане и саставни део курикулума (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Тај члан истиче да настава која се заснива на пуком меморисању, доминацији фронталног облика рада, односно на одсуству активних метода наставе/учења јесте, заправо, кршење права детета на квалитетно образовање. Стога, облици, методе, технике које се примењују на часу значајно могу допринети остваривању права детета и квалитетнијем образовању за права детета, те је потребно остварити увиде у оне методе и технике учења које томе доприносе, као и имати увиде

о томе како се учи посредством књижевног текста, која се знања стичу читањем књижевних текстова и које методе учења/наставе је, с тим циљем, погодно користити у настави српског језика.

Активне методе учења треба да допринесу учењу које је резултат активне конструкције знања, интерактивности, зависно од контекста и садржаја који се учи (Пешикан, 2000). Учење треба да се заснива на савременим теоријама учења, почев од Пијажеа, Виготског, Дјуија и Брунера, које наглашавају да је учење активна, лична конструкција знања детета (Pijaget, 1982) а не само знање које учитељ/учитељица преноси. Првенствена пажња је на томе *како* деца треба да уче (Djui, 1983). Предуслов сваког учења је лична ангажованост, па је за учење најважнији квалитет активности детета на часу. Дете своје знање конструише у интеракцији са својим социјалним окружењем (Vigotski, 1996), што значи да је, поред квалитета мисаоне активности детета, важан и квалитет интеракције на часу, у којој одлучујућу улогу имају заједничке активности детета и учитеља/учитељице на садржајима програма.

Голоб и Крапф (Gollob & Krapf, 2008) наводе да је у функцији образовања за права детета важно да учитељи/учитељице користе различите облике рада, да владају њима са способношћу да их користе у разнородним ситуацијама, односно да су: активни – подстичу децу на учење кроз делање, уместо само на информисање; релевантни – креирају активности учења у вези са реалним ситуацијама у животу детета, школе или шире; кооперативни – примењују рад у групи и кооперативно учење; интерактивни – подучавају кроз дискусију; критички – подстичу децу на промишљање, траже њихове ставове и мишљења и помажу деци да развију вештине аргументовања; партиципаторни – допуштају деци да допринесе сопственом учењу предлажући, на пример, теме за разговор, за истраживање, процењујући сопствено учење или учење другова/другарица из разреда. У погледу разредне наставе и образовања за права детета Голоб и Крапф промовишу интерактивне методе усмерене на децу и образовну партиципацију. Наставни процес *за* и *кроз* права детета захтева активно учење, а сам метод мора преносити поруку и уважавати различите потребе и права различите деце, користити различите педагошке приступе.¹⁷ Свака од компоненти образовања за права детета захтева специфичне методе и облике учења. *Знање* о правима детета се може усвајати путем смислено вербално рецептивног учења и проблемског учења; *вредности* се могу преносити и развијати смислено вербално рецептивним учењем, решавањем проблема и учењем по моделу; *вештине* се могу усвајати учењем по моделу, учењем путем решавања проблема, интерактивним учењем; *понашање* се може изграђивати учењем по моделу, кооперативним учењем (Маринковић, 2004: 32–33).

Доминантне методе учења, које се заснивају на теоријама учења, јесу кооперативно учење (Виготски, Рогоф, Пијаже) и учење по моделу Бандуре (Алберт Бандура), оба примењива у образовању за права детета у настави српског језика. *Кооперативне, интерактивне* методе учења омогућавају учење, размену искустава и

¹⁷ Педагошки приступи који се као водећи промовишу у образовању за права детета су искуствени и активни – уважавају деље предзнање у организовању активности којима се стиче искуство и нова знања; проблемски – изазивају дететово предзнање; партиципаторни – подстичу колективно настојање у појашњавању концепата, анализирању тема и извршавању активности; дијалектички – захтевају од деце да поред своје знање са оним из других извора; аналитички – захтевају од деце да размисле о томе зашто су ствари управо такве какве јесу и како су такве постале; терапијски – промовишу права детета у интерперсоналним односима; усмерени на развој стратешких вештина – усмеравају децу да поставе циљеве и смисле начине постизања истих; усмерени на постизање циљева – допуштају деци да планирају, потом и организују активности које су складу интересовањима, а са сврхом уживања или заштите одређеног права (Gollob & Krapf, 2008).

знања, изградњу интелектуалних, социјалних и практичних вештина, боље међусобно упознавање, разумевање и поштовање разлика. Оне почивају на претпоставци да ће учење бити квалитетније уколико се одвија у сарадњи деце: деца уче кроз разговор, размену мишљења, дискусију, али и кроз сарадњу. Ако је акценат на дијалогу, размени и сучељавању знања – учење постаје интерактивно, а ако је у фокусу заједнички допринос учењу и сарадњи – учење постаје кооперативно (Lalović, 2009).

Да би се обезбедила кооперација и интеракција деце у учионици, Славин (Slavin, 2014) наводи да учитељ/учитељица треба да бира активности учења у којима је за остваривање резултата потребна упућеност деце једних на друге, у којима постоји лична одговорност када се сваки члан и свака чланица групе осећа одговорним/одговорном за групни резултат, у којима постоји директна интеракција, међусобна подела задужења и одговорности, као и усмереност на процес у којем је важно водити рачуна о задатку и организацији, као и о односима у групи током његове изградње.

Кооперативни облици учења могу представљати сарадњу и интеракцију с компетентним одраслим, тамо где је интеракција у зони наредног развоја детета. Истиче се социјална димензија процеса сазнања, а на њој се заснива учење Виготског и следбеника (Антић, 2010). Ти облици учења су партиципаторни јер подстичу демократске поступке: изражавање мишљења, самосталност, учешће у процесу одлучивања, слободу избора, активно слушање, подржавају иницијативу, децентрацију и упознају перспективу другог, чиме уче децу да процењују шта друга особа мисли и осећа (Roeders, 2003), а све то доприноси бољем међусобном разумевању.

Партиципацију у контексту учења треба схватити као механизам за учење који доприноси развоју многих социјалних вештина, попут самосталности, иницијативности, одговорности, сарадње, доношења одлука. На тај начин дете се припрема и за улогу активног грађанина/грађанке чије се деловање заснива на демократским вредностима концепта права. Ипак, треба имати у виду да није свако учешће детета у активности партиципаторно учење и да његове претпоставке јесу: информисаност деце; разумевање смисла активности у којој учествују; учествовање у доношењу одлуке; предузимање иницијативе (Hart, 1997).

Учење по моделу представља једну од основних и делотворних метода у социјализацији и развоју одређеног понашања. Реч је о методи у којој је заступљена унутрашња интеракција с моделом, у којем долази до међудејства између оног који усваја модел и самог модела, без обзира да ли је реч о реалном моделу или оном из књижевног дела. У сваком случају, од одраслог који води и осмишљава интеракцију зависи на који начин ће дете усвајати модел и одређена понашања. Учење по моделу је интерактивно учење јер је улога детета које на тај начин учи активна, оно „одабира моделе, разуме оно што модел нуди и усваја га на особен начин” (Маринковић, 2004: 25) па, самим тим, не представља пуку имитацију. Уколико дете разуме одређени начин понашања модела, ако га презентује више различитих особа/ликова, ако је такав модел понашања културолошки подржан и у складу са социокултурним миљеом у којем дете живи – веће су могућности да ће дете одређени модел усвојити.

Учење по моделу је један од типова учења уз помоћ књижевних дела. Избори које прави јунак или јунакиња књижевног текста, цела драма кроз коју он/она пролази – све су то модели које дете у том процесу проживљава. При сусрету детета и књижевног текста покрећу се важни процеси идентификације и емпатије, а одређеним ликом су представљене вредности, особине личности, социјално понашање. Учитељ/учитељица усмерава пажњу на различите моделе понашања ликова, помаже у откривању разлога тих понашања, вредносних ставова модела. На измену ставова или понашања код детета

може, додуше ограничено, утицати подстицање емпатије и разумевање осећања које лик као носилац модела проживљава. Важан услов за учење по моделу путем књижевног текста јесте постојање различитих модела блиских узрасту детета и његовим интересовањима, али и оних који омогућавају поређење детета с књижевним јунаком или поређење са особама из дететовог непосредног окружења. Иако је „тешко моделовати понашање кроз уџбеник” (Маринковић, 1999: 381), уџбеник може понудити модел понашања кроз илустрације или одређени дечји лик који нуди обрасце социјалног понашања и систем демократских вредности на којима се заснива Конвенција.

Метода учења путем *решавања проблема* или *проблемска настава* може да омогући висок степен партиципације деце уколико постоји проблемска ситуација у којој су неки елементи познати а неки не, уколико деца могу да дефинишу у чему је проблем и знају да направе план за његово решавање. У тој настави полази се од проблемске ситуације за коју деца самостално или у групи траже решење и на тај начин уче кроз акт открића (Ријаџе и Inhelder, 1982; Ивић, Пешикан и Антић, 2009; Tibbits, 2009; Weidinger & Krapf, 2010), а проблеми које деца решавају не морају бити само из реалног живота детета већ то могу бити и проблеми симулације (Ивић, Пешикан и Антић, 2009) који се односе на теме из корпуса права детета. Учење путем решавања проблема често тражи повезивање знања из различитих школских предмета како би се решавали неки проблеми у свакодневном животу. Оно омогућава ученицима и ученицама да уче како да примењују знања на нове ситуације и како да се сналазе у новим проблемским ситуацијама.

Процес учења *кроз образовање* за права детета организован је, у основи, као *искуствено, проблемско учење*, а сваки облик искуственог учења нуди богат потенцијал за тренирање вештина везаних за права детета (Tibbits, 2009). Тај вид учења је флексибилан зато што ученици и ученице задатак могу да прилагоде својим способностима, суочавају се са неким проблемима из корпуса права које желе да реше, те их учење води до нечег корисног и смисленог. Деца стичу компетенције истражујући начине остваривања неког права, постављајући себи задатке којима отварају пут до решења ученог кршења права. Искуствено проблемско учење припрема децу тако што ствара реалне ситуације као подстицајно окружење за учење својих и права других, те је потребно да често и у разнородним контекстима доживљавају принципе искуственог проблемског учења (Tibbits, 2009).

Проблемско учење у оквиру наставе књижевности постиже се тако да дете до сазнања долази самостално, кроз истраживачки и стваралачки рад (Rosandić, 2005; Милатовић, 2011) који се може односити на теме и вредности концепта права детета. Проблемска питања наводе дете да размишља, да упоређује ликове и њихове поступке, да вреднује чињенице и ситуације. Она доприносе формирању ставова тако што се прво тражи да дете искаже став, а онда га и објасни релевантним чињеницама, или да износи чињенице и аргументе а потом да изнесе ставове и донесе закључке и индивидуално (Милатовић, 2011: 302). Проблемска питања у настави књижевности се утемељују на интелектуалним операцијама, али укључују и емоционалну активност, те се особа и емоционално и интелектуално ангажује. Дете проблем може решити на свој јединствен начин, јер је реч о вишезначној појави која рађа различите асоцијације, емоције и мисли. Проблемско питање садржи спознајну тешкоћу, суочава дете са неразјашњеним појавама, побуђује занимање, отвара могућност постављања различитих питања и хипотеза (Rosandić, 2005: 219). Таква питања доприносе стварању проблемске ситуације која се изграђује на супротстављању различитих гледишта које треба разјаснити. Проблемска ситуација се може заснивати на питању које тражи документован одговор, на тези коју треба доказати, одбранити или оповргнути. Учитељ/учитељица тражи од

детета да критички анализира поруку која је изражена, а онда се успоставља веза између порука и књижевног проблема из дела. Проблемска ситуација може настати и постављањем тезе која тражи прихватање или одбијање. Односно, ако се слаже с њом, дете ће тражити аргументе и истраживати елементе да је потврди, и обратно. У сваком случају, учење путем решавања проблема активира децу, подстиче самосталност, иницијативност, развија вештине суочавања са оним проблемом с којим се суочава и књижевни лик.

Када је реч о *смислено вербално рецептивном учењу*, сваки део назива означава важна својства те методе учења: садржај који се учи презентован је вербално; понуђен је ученицима и ученицама у готовом облику и зато се говори о рецепцији вербално изложених садржаја; реч је о смисленим, а не механичким процесима и резултатима учења (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). То је честа метода учења којом дете повезује своја животна искуства с новим градивом, стара знања с новим, омогућава учење с разумевањем унапред понуђеног вербалног материјала, а важна је код декодирања, односно разумевања прочитаног текста.

Рецептивно учење је смислено ако материјал има смисла и ако дете у његовом осмишљавању улаже интелектуални напор (Ausubel, 1970), ако за овладавање новим знањима дете призива претходна знања и искуства. Стога, да би се омогућило разумевање, учитељ/учитељица треба да: утврђује претходна знања, искуства детета и омогући да дете повеже ново са оним што се раније учило, као вид вертикалног повезивања садржаја; омогући да дете доводи у везу садржаје једног предмета са садржајима других предмета, као вид хоризонталног повезивања садржаја; омогући да дете уз примере повезује оно што учи у школи са својим ваншколским животним искуством; подстакне децу да проналазе своје примере; омогући да деца издвајају битно од небитног – на пример, да пронађу главне идеје у тексту; омогући да дете увиди да један догађај, лик, појам може бити исти као неки други већ познати; покаже примену новог знања у животу детета (Ивић, Пешикан и Антић, 2001; Lalović, 2009).

Смислено вербално рецептивно учење и учење путем открића могу бити комплементарне методе у функцији образовања за права детета. Тако, на пример, Ивић и сараднице наводе да је највећи део знања која деца стичу у школи презентован, оно се усваја кроз рецептивно учење и ученици/ученице га нису самостално открили. С друге стране, многи проблеми у свакодневном животу се решавају путем открића. Преклапање функција рецептивног и учења путем открића огледа се у томе да се знања која су стечена смислено вербално рецептивним учењем значајно могу користити у решавању проблема док се, с друге стране, решавање проблема увелико користи када је потребно применити, проширити, интегрисати и проценити знање (Ивић, Пешикан и Антић, 2001: 30).

Иако смислено вербално рецептивно учење највише одговара уџбенику као медију, опасност у коришћењу те методе у функцији образовања за права детета Маринковић (Маринковић, 1999, Маринковић, 2001 и Маринковић, 2004) види у потенцијалном моралисању и не сматра је толико погодном за изграђивање социјалних вештина и за постизање социјализације и понашања у духу Конвенције о правима детета. Учитељ/учитељица и уџбеник могу ставити дете у активну позицију коришћењем наведених метода активног учења помоћу питања која побуђују пажњу, сврсисходним задацима, повезивањем искуства детета са знањима, постојањем когнитивног конфликта, укључивањем емоционалне и социјалне сфере личности детета, уважавањем различитости, слободе изражавања и уважавања мишљења (Маринковић, 2004: 64).

Битна одредница наведених метода јесте та да стављају дете у активну позицију у процесу учења, те „дете паритиципира у сопственом образовању” (Маринковић, 2004: 64), што је у складу са остваривањем права детета на образовање и циљевима образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета. Без примене различитих метода активног учења не може се говорити о остваривању права детета на квалитетно образовање. С друге стране, истраживање показује (Маринковић, 2004) да се учење о правима детета најчешће нуди деци кроз модел трансмисивног учења.

Поред активних метода учења постоје методе учења у настави српског језика, односно књижевности које произилазе из њене друштвене и педагошке функције, из њених циљева, садржаја, организације, положаја ученика/ученица и учитеља/учитељица, као и наставних поступака (Николић, 1992; Rosandić, 2005; Илић, 2006). Методе учења у настави књижевности, иако специфичне због природе садржаја књижевности, у себе интегришу многе елементе наведених метода активног учења и као такве могу бити у функцији образовања за права детета. Треба узети у обзир да је настава књижевности као део наставе српског језика специфична, те се знања усвајају другачије од усвајања декларативних и процедуралних знања која се изучавају у дискурзивним дисциплинама. Знања која се усвајају читањем књижевних дела јесу делимично декларативна – чињенице о животу деце у прошлости, о некадашњим уобичајеним начинима комуникације и односу према деци, дечјим играма, образовању, тешкоћама с којима су се суочавала и сл. До њих се долази рецептивно или путем откривања (Плут, 2003). Осим тога, изузетно „важан облик учења у сусрету са књижевношћу јесте учење емоција, вредности и веровања” (Плут, 2003: 127).

За тему овог рада, образовање за права детета кроз наставу српског језика, нарочито су важне *проблемско-стваралачка метода*, анализирана у оквиру методе учења путем *решавања проблема* и *корелацијско-интеграцијска метода* (Rosandić, 2005). Корелацијско-интеграцијска метода у настави српског језика подразумева успостављање веза, односа и садејства најразличитијих садржаја, уметности; темељи се на повезивању различитих наставних подручја у оквиру једног наставног предмета, наставних предмета у оквиру образовно-васпитног подручја и образовно-васпитних различитих подручја (Rosandić, 2005; Илић, 2006). Илић наводи да тај систем може бити различитих нивоа, односно да то могу бити наставна подручја истог предмета, на пример језик, култура језичког изражавања, књижевност; затим, наставна подручја предмета Српски језик и ликовна, музичка и филмска уметност, или наставна подручја тог предмета и сродни друштвени предмети. Та метода не само да је присутна у пракси већ се она и не може избећи будући да се заснива на логичној вези међу сродним садржајима који су саставни део различитих наставних предмета (Илић, 2006). Зато се тај систем у наставној пракси намеће као подразумевајући. „Градиво из свог предмета које не може да се обрађује без повезивања са сродним градивом из других предмета, он га, у границама своје стручности, повезује са градивом тих других предмета и тако га тумачи интегрално” (Илић, 2006: 101). Ученичка инвентивност се огледа у повезивању садржаја који припадају различитим наукама и уметностима, у овом случају права детета и српски језик кроз сагледавања конкретне појаве која се тумачи.

Да би се остварили потенцијали које настава српског језика пружа у образовању за права детета, нису важни само њени садржаји већ и методе рада, односно учења. образовање за права детета може се реализовати само ако се ваљано комбинују наведене врсте метода, а од самог наставног подручја и садржаја који се обрађује зависи које ће се користити. Њихова адекватна употреба и комбиновање гарантује успех „само онолико колико их наставник обухвати функционалним поступцима и оживотвори их у ваљаним методичким поставкама и изведбама” (Николић, 1992: 30).

1.3.5 Технике учења у настави српског језика погодне за образовање за права детета

Технике учења, односно поступци и процедуре које се користе у наставном процесу имају за сврху да олакшају учење ученика/ученица, односно да допринесу остваривању циљева наставе. Добро одабране и адекватно комбиноване технике не само да мотивишу ученике/ученице у процесу учења већ омогућавају да се на оптималан начин остварују исходи права детета. Наставне технике примењују се тако да се задовоље специфични захтеви одређеног садржаја или циљеви наставе. У образовању за права детета користе се когнитивне технике, али и технике опуштања, визуализације, кинетичке. Конкретан садржај наставе детерминисаће технику, а њихова разноликост омогућава да се изађе у сусрет различитим потребама различите деце у образовању за права детета. Технике учења подршка су у остваривању активних метода учења, без којих нема ни остваривања права детета на квалитетно образовање, нити квалитетног образовања за права детета.

Трансформативни дијалог. – Трансформативни дијалог може бити техника која повезивањем садржаја из српског језика са концептом права детета подстиче критички приступ и једним и другим садржајима. Већ је истакнута важност тога да се садржаји образовања за права детета у настави не примењују само узгред, као изоловани и периферни појмови. Трансформативни дијалог развијен је као приступ у раду како би се деца подстакла на критичко сагледавање стварности, што представља фреиреанско критичко-конструктивистичку теорију чија основна поставка јесте да образовање има за циљ освешћивање појединца како би он био способан да критички рефлектује социјалну реалност и идентификује услове који ометају сопствено самоиспуњење и тиме омогући учешће и ангажовање у друштву, тј. трансформацију стварности (Freire, 2002).

Упознавање учитеља/учитељица с трансформативним дијалогом, односно трансформативно-дијалогским процесом, као техником рада која се користи приликом анализе текста, може бити продуктивно и у функцији образовања за права детета. Трансформативни дијалог подстиче рефлексивну врсту питања, као и она за индивидуално преиспитивање, критичко разумевање и трансформацију понашања деце. Трансформативно-дијалогска техника води децу од фазе индивидуалног преиспитивања, чија је сврха да повеже прочитано са сопственим искуством детета, до фазе критичког преиспитивања. Основни циљ трансформативног дијалога, односно образовања, усмерен је на трансформативну фазу у којој деца промишљају о начину којим могу да модификују сопствено понашање и начин реаговања, унапреде живот и своје окружење, а самим тим се припреме за одлучивање. Тако се трансформативни дијалог показао као добар начин за умрежавање садржаја српског језика са темом права детета (Јованкин, 2015).

Трансформативни дијалог се садржи од четири фазе, које се у стварном животу не одигравају нужно линеарним редоследом, нити се могу стриктно одвојити једна од друге. Код независног читаоца/читатељке те се четири фазе догађају готово истовремено. Како би се стекла свест о природи и значају сваке од њих, треба представити сваку од тих фаза посебно. У традиционалном образовању последње две фазе се често занемарују, одлажу за неколико година, што је непотребно, па и штетно (Ada Flor & Campoy, 2008).

У почетној, *дескриптивној фази* дете испитује податке представљене у тексту. Примарни изазов за учитеље/учитељице јесте у начину да осмисле дескриптивну врсту

питања која од деце налажу да начине осврт на текст, што је другачије од постављања тзв. *меморијских питања* која су једноставна, будући да је за њих довољно запамтити садржај текста. Иако су обе врсте питања фокусиране на садржај текста, ипак постоји битна разлика између њих. Меморијска питања су најчешће питања којима се испитује ниво разумевања текста. Главна сврха тих питања јесте у томе да учитељ/учитељица утврди да ли су ученици/ученице разумели прочитани текст и зато траже од њих да призову и понове информације из текста. Та питања не подстичу дијалог јер се одговори могу пронаћи у тексту. Ниво који почива на елементарном памћењу информација из текста и његовом репродуковању представља најнижи ниво знања, по Блумовој таксономији и декларативно знање, по Андерсону (Andersen & Krathwohl, 2001). Међутим, треба имати у виду да су меморијска питања веома важна у првом разреду, јер ученици/ученице који су тек научили да читају треба првенствено да разумеју текст, а онда да га тумаче, што им ова врста питања то и омогућава. Постоје ефикаснији начини за испитивање нивоа разумевања текста од примене меморијских дескриптивних питања. То су *рефлексивна* дескриптивна питања која наводе децу на то да промишљају о садржају текста и да заузму неки став у вези с њим. То су питања којима се остварује анализа конкретног дела у којој дете своје виђење поткрепљује наводима из текста. То могу бити и питања која проверавају доживљај, формулисана тако да имају емоционалну конотацију.

Фаза индивидуалног тумачења треба да омогући ученицима/ученицама да представе однос између текста и својих искустава и осећања, јер ће се тако постићи повезивање процеса читања и реалног живота детета. Повезивање читања и дечјег искуства помаже им да схвате да учење представља процес формирања ставова према новоусвојеним информацијама. Грин и Барет (Gergen & Barrett) истичу да су „наше унутрашње мисли и осећања који нас практично дефинишу од суштинске важности за формирање става и односа према нечему, те је за дијалог важно да се нечији глас чује, односно „Ако мој став – оно што заиста мислим, осећам и што ми се догађа није изражено, онда не постоји дијалог” (Gergen & Barrett, 2001: 701). Трансформативно образовање признаје дечју индивидуалност као интегрални део процеса учења. За учитеља/учитељицу је важно да испита поглед на свет деце у светлу њиховог посебног веровања или система вредности који носе у себи (Kitchenham, 2016). Треба имати у виду да учење засновано на личном искуству може бити ефикасно учење, али да свако искуство не представља нужно и учење (Kolb, 1984). Индивидуално тумачење може бити елемент тумачења књижевне уметности у сврху остваривања учења, али га нипошто не треба наметати као универзални приступ књижевној уметности, будући да се може супротстављати естетском доживљају.

Након што упореде причу са својим животним искуствима, деца су спремна да пређу на следећи ниво, *фазу критичког разумевања*. Ако се критички испитује став, отварају алтернативе, мења начин на који се виде ствари, онда се може говорити о трансформисању мишљења (Cranton, 2006). Критичко разумевање је дубоко укоренењено у процес формирања персоналних и друштвених вредности. Активан, промишљен, преиспитујући однос према проблемима како приватног, тако и друштвеног живота, препознаје се као услов личне и социјалне добробити, и „почива на добро информисаном, рационалном грађанину који промишља и преиспитује своје одлуке, ставове и понашања, као и друштвене моделе и обрасце” (Пешић, 2013: 414). У тој фази се учитељ/учитељица враћа на текст, приступа детаљнијој анализи, као и изналажењу алтернатива како би се освестиле и сазнале дечје вредности. Ниво анализе зависи од зрелости деце, али и од тога колико су често раније били у ситуацији да критички мисле (Ada Flor & Camproy, 2017). Не треба, због њихових година, потцењивати дечје

способности. За децу је важно да се рано доведу у ситуацију да критички размишљају, при чему се подразумева да су она способна за критичко мишљење уколико тема разговора спада у домен њиховог претходног искуства.

Трансформативна фаза је последња фаза трансформативног дијалога. Основни циљ трансформативног дијалога јесте да се развије критичка свест ученика и ученица како би могли да доносе одлуке које су у функцији унапређења квалитета њиховог живота и живота других (Ada Flor & Camprou, 2017). И то је управо оно што је добро да се дешава у деци – да трансформишу перспективу личног погледа на стварност (Cranton, 2006). Након што истраже причу и направе поређење са сопственим искуством и доживљајима, а затим спроведу критичку анализу, она постају спремна и за трансформативну фазу у дијалогу. Циљ вођења дијалога у тој последњој фази јесте да се деци помогне да освесте које аспекте сопственог живота могу да унапреде и да се усмере да одлуке доносе на основу тог циља. Дијалог у трансформативној фази значи анализу примене знања у ситуацијама које су нове за дете, да оно што учи у школи може да примени у животу (Andersen & Krathwohl, 2001) како би активно учествовало у доприносу благостању, и свом и других. Деца млађег школског узраста су способна да посматрају стварност око себе и да себи постављају питања попут: *Шта бих ја волео/волела да се промени? Шта би могло да буде боље? Шта је то што бих ја могао/могла да учиним бољим?* Код деце млађег школског узраста јављају се и конкретнија питања, као што су: *Како могу да стекнем нове другове и другарице? Како да ставим до знања мојим другарима да не желим да ми се подсмевају? Шта могу да урадим да исправим ствари након што се посвађамо? Шта могу да урадим да бих био срећнији / била срећнија?* (Врањешевећ, 2011). Није циљ да деца прихвате оно што је одговорност одраслих, али је важно да почну освешћивати своју способност да доносе одлуке и да те одлуке уносе промене у живот, односе са другима и свет који их окружује. Трансформација значи промену тачке гледишта, а деца могу да промене своје тачке гледишта ако покушавају да сагледају другу страну (Kitchenham, 2016), кад схвате да својим поступцима и деловањима могу да мењају ствари, да трансформишу ситуације и улоге актера тих ситуација (Ada Flor & Camprou, 2017). Трансформативна фаза значи и освешћивање сопствених одговорности у остваривању својих или права других. Акцент је на промени, личном ангажовању да до промене дође, али и на утицајима других који мењају ситуацију.

Техника трансформативног дијалога, иако заснована на трансформативном и праведном образовању о којем је говорио Пауло Фреире (Freire, 2002), може се повезати са Блумовом таксономијом образовних циљева (Anderson & Krathwohl, 2001). Они се односе на то да ученици/ученице могу да поспеше своје вештине учења уколико имају задатке да одговоре на питања учитеља/учитељица која траже критичко размишљање. Наставне циљеве, по Блумовој таксономији, одређује шест нивоа учења, односно когнитивних процеса: знање, разумевање, примена, анализа, синтеза и евалуација (Anderson & Krathwohl, 2001). Конкретан ниво знања одређује способност памћења чињеница, али не нужно њиховог разумевања, што би одговарало меморијској дескриптивној фази трансформативног дијалога. Разумевање које представља способност схватања и тумачења научених чињеница одговарало би рефлексивној дескриптивној фази трансформативног дијалога. Когнитивни процеси анализе и синтезе остварују се кроз фазу критичког разумевања, док примена, по Блумовој таксономији, односно способност да ученици/ученице примењују оно што су научили, одговара трансформативној фази технике трансформативног дијалога.

Свеобухватност трансформативног дијалога огледа се у томе што ова техника доприноси утврђивању постојећег нивоа знања ученика и ученица, доприноси

проширивању дотадашњих знања о томе како да користе новостечене информације, а затим и испитује на који би начин новостечено знање могло бити корисно за предузимање конкретних активности/акција у складу са наученим. Некада у процесу учења изостаје освешћивање могућности за деловање, а некада ни сами учитељи/учитељице нису сигурни како да подрже тежње деце за конкретним деловањем. Гледано из перспективе друштвене правде и права детета, потребно је да учитељи/учитељице подрже децу у примени наученог и тако им помогну да буду генератори промена и трансформације окружења.

Техника трансформативног дијалога се може користити у свим облицима рада: фронталном, индивидуалном, групном, раду у пару. При фронталном облику рада сва деца решавају исти проблем задат у облику питања, задатака, било усмених или писаних. Применом индивидуалног облика рада може се боље анализирати фаза индивидуалног тумачења, док су групни облик рада или рад у пару погодни за питања из фазе критичког разумевања и трансформативне фазе. Тада, унутар мале групе, долази до изношења различитих мишљења, ставова, предлога, те се поспешује дивергентно учење, односно, мишљење. Такође, рад у паровима – тандемски, партнерски, сараднички развија критичко мишљење и суочавање различитих гледишта. Вођењем деце кроз процес трансформативног дијалога покрећу се различите унутрашње активности код детета: доживљавање, запажање, замишљање, размишљање, упоређивање, разврставање, закључивање, генерализација, вредновање.

Трансформативни дијалог, погодан у повезивању садржаја из српског језика и права детета, развијен је као приступ како би се деца подстакла на критичко сагледавање концепта тог права. При анализи фаза трансформативног дијалога, важно је истаћи да се не сугерише њихова равномерна заступљеност у процесу интерпретације, већ се наглашава потреба да се свим фазама посвети пажња тако што ће у већој или мањој мери она бити заступљена, и то од самог почетка школовања. Треба имати у виду да све његове фазе не могу и не треба да буду заступљене у интерпретацији свих текстова, управо због особености књижевности као уметности и важности тога да се било који васпитни елемент, па ни образовање за права детета, не сме вештачки и на силу наметати као универзални приступ уметности, јер се на тај начин супротставља естетском доживљају.

Када је реч о ограничењима у примени технике трансформативног дијалога у раду са децом у млађем школском узрасту, одређене фазе трансформативног дијалога захтевају апстрактно мишљење, способност да се закључује о стварима које нису опажајно, конкретно дате и са којима дете нема непосредног искуства, тако да је деци која су на конкретно-операционом стадијуму тешко да размишљају апстрактно и хипотетички-дедуктивно. Међутим, пошто се већ око десете године код деце дешава квалитативни скок и прелаз ка формално логичком мишљењу, трансформативни дијалог у млађем школском узрасту може да подстакне развој апстрактног мишљења будући да је у зони наредног развоја детета. Управо то је разлог због кога је техника трансформативног дијалога посебно анализирана у емпиријском делу рада и то оне фазе које су значајније у функцији образовања за права детета.

Свеобухватност технике трансформативног дијалога чини да су питања, задаци и налози осталих техника неретко саставни део трансформативног дијалога. Трансформативни дијалог представља процес којим се доприноси образовању за права детета кроз критичко сагледавање стварности, док остале технике представљају само једну етапу у процесу образовања за права детета, те ће самостално примењене имати ограничено дејство у томе.

Поред технике трансформативног дијалога представљене су и друге које се могу применити у раду са децом у процесу образовања за права детета: „брејнсторминг” (*brainstorming*) или „мождана олуја”, „вртешка идеја”, дебата, играње улога, „графити” или „галеријска шетња”, студија случаја, „знам, желим да знам, научно/научила сам”, рангирање, класификација, вођена фантазија, симулација.

„Брејнсторминг”. – Ова техника датира још из 1953. године, када ју је Алекс Озборн (Alex Osborn), познати маркетиншки стручњак, популаризовао у својој књизи *Примењена машта*. То је техника групног осмишљавања идеја или решавања проблема изношењем спонтано насталих идеја чланова и чланица групе да би се дошло до оптималних решења (Vebsterov rečnik, 2018, према: Radić, 2018). Изворно значење те речи је „мождана олуја”, али би применљив назив могао бити и „борба идеја” (Ghabanchi & Behrooznia, 2014). Сврха те технике је брзо генерисање креативних идеја како би се дошло до решења практичних проблема (Samarraie & Hurmuzan, 2018). Данас брејнсторминг налази бројне примене од којих је једна у процесу доношења одлука у образовном процесу. Та техника доприноси стварању образовне климе која је погодна за учење и развој критичког мишљења. У настави може се употребљавати као увод у структуриране активности, у функцији „пробијања леда” у наставку рада са децом (Ивић, Пешикан и Антић, 2001).

У спровођењу брејнсторминг технике треба поштовати неколико правила (Osborn, 1985, према: Živković, Jelić i Popović, 2005): (1) елиминисање критицизма – изнета идеја не сме бити критикована, нема „тачних” и „погрешних” одговора, чиме се постиже атмосфера у којој ће се ученици и ученице осећати слободно да искажу своје предлоге; (2) неограничено изношење идеја – потребно је подржати и подстицати необичне и неочекиване идеје које могу довести до изванредних решења; (3) даје се предност квантитету у односу на квалитет – током изношења идеја треба подстицати ученике и ученице да се усмере на квантитет и продукују што већи број разнородних идеја, јер је претпоставка да већи број различитих идеја води ка најефективнијем решењу; (4) комбиновање и побољшавање идеје – нове идеје се стварају и уколико се комбинују са претходним, те је сваку идеју могуће допунити асоцијацијама.

Постоји неколико варијанти брејнсторминга (Samarraie & Hurmuzan, 2018). Прва је техника *групне једнакости*, која се постиже тако што се од свих учесника и учесница тражи да анонимно запишу своје идеје, потом се оне запишу на табли, а остали коментаришу и износе своја мишљења о томе. Гласање за идеје доводи до креирања ранг листе изнетих идеја. Најбоље идеје ће представљати материјал на основу кога се долази до оптималних решења. Друга варијанта, *заједничка листа идеја*, заснива се на процесу где један учесник/учесница на празном листу папира записује своју идеју, тај лист прослеђује следећем учеснику/учесници који ће додати своју идеју и све тако до последњег. Након тога се идеје коментаришу. Трећа варијанта, *мапирање тимских идеја*, представља процес асоцијација који почиње добро дефинисаним питањем око кога сваки учесник и учесница развија свој индивидуални брејнсторминг процес. Све идеје се потом обједињују у заједничку мапу идеја која постаје материјал за наставак групног брејнсторминга, који даље доводи до приоритета одређених идеја и проналажења решења.

Предности технике брејнсторминга које наводе аутори (Khan, 2013; Rao, 2007) јесу у томе што се групно продукују алтернативе које могу бити свеобухватније и поузданије за одлучивање; принципи одлучивања су више у складу са демократским принципима који обезбеђују једнаке шансе оних који одлучују; генеришу се нове и квалитетније идеје; активирају се претходна знања учесника и учесница, повећава се

мотивација за групно одлучивање; побољшавају се вештине критичког мишљења. Добра страна брејнсторминга је и та што ће деца различитог менталног склопа добити прилику за исказивање, јер ће неки ученици и ученице „бити бољи у првој фази продуковања великог броја разноврсних идеја, а неки у другој фази логичке анализе и реализације идеја“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2001:). У контексту образовања за права детета, брејнсторминг техника се може користити у оним ситуацијама када је битно освестити разнородне могућности реаговања на заштити или унапређењу права детета, или у проблемским ситуацијама када је потребно испродуковати различита решења и изнаћи она оптимална.

„*Вртешка идеја*”. – Ова техника је једна врста брејнсторминг технике. Ученици и ученице седе „у кругу”, свако добија папир у који записује предлоге, односно одговоре на постављено питање. Папире шаљу у круг другима, у смеру казаљке на сату. Читањем већ записаних идеја, могу се додати нове идеје или убележити коментари и запажања. Активност се прекида када учитељ/учитељица процени да је исписан довољан број одговора. Папири се залепе на таблу, те се о питањима и одговорима дискутује. Техника се користи када у релативно кратком временском периоду треба добити одговоре деце, проверити њихово познавање материје или подсећање на неко претходно градиво (Тодоровић и Савић, 2012).

Дебата. – Дебата као техника у настави помаже да се разјасне различити ставови о неком контроверзном питању. Она обично укључују две или неколико малих група које планирају и износе аргументе о различитим аспектима питања, који не морају нужно представљати њихове личне ставове (Flowers, Bernbaum, Rudelius-Palmer & Tolman, 2000). То је формализована, структурирана и аргументована расправа на унапред задату тему у којој се суочавају две супротстављене стране (Ајдукović, 2007), те стога она мора испуњавати услове да постоји јасно експлицирана тврдња око које се аргументовано сукобљавају две стране, при чему се поштују одређена структурална правила (Cota Vecavas, 2001). Дебата не служи изрицању апсолутне истине, него је средство за евалуацију аргумената која омогућавају боље разумевање својих и туђих перспектива (Težak, 2008).

Дебата је добра образовна техника која пружа могућност за интелектуални развој ученика и ученица, развија логику, разумевање проблема и вештине слушања и говора (Freeley & Steinberg, 2005). Да би креирали аргументе, ученици и ученице истражују одређени проблем, организују и анализирају податке, синтетизују различите врсте података, вреднују информације (Freeley & Steinberg, 2005). Позитивним ефектима дебате додају се: развијање апстракције и генерализације, развијање ставова, друштвене свести, самокритичности, одговорности, хуманих моралних уверења, разумевање међуљудских односа и понашања, али и мотивисање на акцију (Fileš, Jelčić, Jurić Stanković, Lugomer, Motik, Pečaver, Rožman i Tuksar, 2008). Кроз ту технику ученици и ученице анализирају градиво, прикупљају информације и аргументе за неко становиште, практично увежбавају да воде аргументован дијалог, вежбају се да слушају опоненте како би могли да нађу добре аргументе, покушавају да разумеју и супротно становиште, уз такву партиципацију уче (Ивић, Пешикан и Антић, 2001). Активно учење кроз дебату омогућава ученицима и ученицама да раде индивидуално и у тиму, самостално истражују, развијају комуникацијске и говорничке вештине, граде аргументе и боље упознају друштвена питања (Ајдукović, 2007). Расправа у групи пружа добру могућност за сарадничку интеракцију, комуникацију и функционисање тима. За успешно дебатоване важно је и ваншколско знање, као и способност повезивања градива из различитих предмета и њихова интеграција (Fileš i sar., 2008).

Ивић и сараднице (Ивић, Пешикан и Антић, 2009) издвајају технику „за” и „против”, тзв. *pro et contra* технику, као једну варијацију дебате. Основни захтеви у реализацији ове технике јесу да се расправа спроводи на основу познавања предмета. Истиче се важност снаге аргумената, као и поштовање излагања друге стране. Расправа може да се води око два супротстављена гледишта о одређеном проблему из домена права детета и демократских вредности, у виду одбране и критике неког понашања које је довело до остваривања или кршења одређеног права, о два различита решења одређеног проблема, о критици и одбрани неке личности и сл. Наводи се да је пожељно у одређеном тренутку ротирати улоге учесника и учесница расправе, или оформити трећу групу која треба да нађе компромис између ставова „за” и „против” (Ивић, Пешикан и Антић, 2009) .

Играње улога. – Играње улога представља креативну технику учења која омогућује сагледавање ситуације из друге перспективе, различите од сопствене, што је најефикаснији и истовремено најмање наметљив начин да се код деце подстакне децентрација (Коваљ-Серовић, 2008). Стављање у различите улоге и виђење ситуације из различитих перспектива обогатиће дечје схватање сложености међуљудских односа и интеракције у конфликтним ситуацијама. Стицање социјалних вештина тражи њихово интензивно увежбавање, што играње улога омогућује. Преузимајући улогу, дете може да греша, поправља се, излази и враћа се у улогу, прима сугестије, испробава разне варијанте исте стратегије. Стога, ситуације и улоге које се бирају морају бити што уверљивије, животније и за учеснике што смисленије (Коваљ-Серовић, 2008). Игра улога је успешна техника у решавању конфликта, која омогућава сагледавање сукоба из различитих перспектива и перцепцију различитих решења којима се доприноси конструктивном разрешењу конфликта. Она доприноси драматизовању реалних животних ситуација „у заштићеном контексту и омогућава ученицима да заузимају различита становишта” (Маринковић, 2004: 85).

Игре улога омогућавају ученицима и ученицама да „доживе” непознату ситуацију или други идентитет: нпр., бити представник/представница неке осетљиве групе или неки лик у књижевном делу, омогућава деци да развију емпатију и уважавање различитих тачака гледишта (Flowers et al., 2000). Радећи у неколико тимова, могу се приказати ситуације остваривања или кршења права или одиграти ситуације проблема људских права из сопственог искуства. Разрада игре улога може укључивати неке од следећих варијанти: (а) „замрзни” – у тренутку интензивне акције „глумци” и „глумице” заустављају извођење и описују своје емоције у том тренутку; (б) замена улога – извођење се зауставља без упозорења, а „глумци” и „глумице” размењују улоге, нпр. онај/она ко тлачи постаје жртва и обратно, а извођење се наставља од те тачке; (в) „сенка” – дете стане иза „глумца” или „глумице”, акција се зауставља у одређеном тренутку, а „сенка” треба да наведе шта његов лик осећа, мисли и зашто тако мисли (Flowers et al., 2000).

Тодоровић и Савић (Тодоровић и Савић, 2012) наводе да се техника играње улога може користити на више начина. *Буди стручњак/стручњакиња за...* – група ученика добије задатак да истражује специфичну појаву, тему или проблем, тј. ученици/ученице постају „стручњаци” и „стручњакиње” у одређеној области. Истраживање може бити припрема одређеног садржаја из уџбеника а учитељ/учитељица децу може упутити на библиотеку, друге уџбенике, интернет и сл. Након припреме, на часу се „облачи одело” стручњака/стручњакиња, излаже се тема коју су припремали, а вршњаци и вршњакиње им постављају питања и дају коментаре. Овде се може добити идеја и за неке нове теме, за које се „стручњаци” поново припремају. *Кад би...* (*Role Reversal*). Ученици и ученице припремају улоге тако да истакну своје ставове и мишљење и представе како би се

одређена друштвена, вршњачка, етничка група, или пак појединци, ликови из књижевноуметничких текстова понашали у некој претпостављеној ситуацији. У *туђим ципелама* (*Other People's Views*). Ученици и ученице се налазе у мањим групама и добијају задатак да неку тему посматрају из различитих углова, свака група има другачију перспективу посматрања. Ученици и ученице који немају улоге могу да добију посматрачке задатке како би пратили начин излагања, да ли је тема добро анализирана и сл., да би лакше учествовали у разговору.

Једну врсту игре улога представља *симулација* као техника у коју се стављају деца како би се децентрирала и искуствено доживела позицију и околности у којима живи особа чија им је улога додељена. Након симулације, обавезан део јесте разговор са децом, односно рефлексција на процес, осећања и активности, како би се оствестиле и боље разумеле позиције другог. Ученици и ученице треба да направе паралелу између онога што су доживели током симулације и реалног живота.

Графити, галеријска шетња. – Ово је техника која се може примењивати без значајне припреме и која подиже мотивацију ученика у разреду (Тодоровић и Савић, 2012). Она се користи када се жели да ученици и ученице промишљају о задатој теми, да одлучују и решавају проблеме. Реализује се тако што на листовима папира учитељ/учитељица убележи неколико питања, и то на сваком папиру по једно. Ученици и ученице слободно шетају учионицом, одговарајући на питања кратким реченицама, цртежима или илустрацијама и тиме праве „графите”. Када се заврши писање графита, дискутује се о резултатима. Варијација ове технике се изводи тако што ученици и ученице ходају по учионици или су подељени у групе. На постављеним папирима треба да наведу шта им није јасно у вези са темом коју су обрађивали или који део градива им се чини тежак. Може се на зид учионице поставити флип-чарт папир са темом а ученици и ученице током одређеног временског периода записују своја питања. На часовима се може проверавати да ли је на нека питања одговорено. Рекапитулација се може остваривати тако што ће се подсетити на сва постављена питања.

Студија случаја. – Техника се обично користи у друштвеним наукама. „Широко прихваћена дефиниција приступа је да студија случаја представља интензивно, дубинско, детаљно проучавање или истраживање појединачног случаја” (Ragin & Becker, 1992, према Шевкушић, 2008: 77). Та техника подстиче анализу, критичко мишљење, решавање проблема и вештине планирања, као и сарадњу и тимски рад. Затим, развија емпатију, критичко, аналитичко и рефлексивно мишљење код деце и нуди добре могућности за групну дискусију (Маринковић, 2004).

Може се користити за дебату о ставовима о неком питању из студије случаја, може служити за поређења, нпр. различите анализе или решења проблема у случају. Случајеви се могу извући из историјских или актуелних догађаја, али могу се развити и измишљени или који се односе на одређена питања (Flowers et al., 2000). Техника студија случаја се може остварити тако што група добија опис неке ситуације тј. проблема, а ученици и ученице треба да одговоре на постављена питања у вези са датом ситуацијом, најчешће да изнађу различите могућности за решавање проблема. До изражаја долази важност различитих приступа и перцепција, а у први план се ставља примена наученог (Тодоровић и Савић, 2012). Полазна основа студије случаја могу бити садржаји из књижевних текстова који се односе на тему кршења или остваривања неког права.

Знам, желим да знам, научно/научила сам. – Технику је први пут применила 1986. године Дона Огл (Ogle, 1986; Ogle 2022). Може се користити када се почиње са анализом нове теме, када учитељи и учитељице могу проценити претходно знање ученика и ученица, могу пратити њихов напредак, потом видети шта су усвојили током овог

процеса. Код ученика и ученица се развија тимски рад али и самоевалуација, јер самостално процењују своја знања и интересовања (Ogle, 2022). Ова техника се реализује тако што су питања *шта знам, шта желим да знам, шта сам научио/научила* исписана у табели на флип-чарт папиру. Ученици и ученице се охрабрују да препознају оно што им мањка у знању, а желели би да знају. Последња колона је празна и она се попуњава по завршетку наставне теме, када следи завршна дискусија о томе да ли су очекивања испуњена (Тодоровић и Савић, 2012).

У наведеним активним методама учења могу се користити и друге технике које доприносе образовању за права детета. Рангирање се примењује у ситуацијама када ученици и ученице треба да одреде приоритете, што значи да треба да се удубе у проблем и да размишљају о битности појава и параметара (Маринковић, 2004). Рангирање се врши по неком датом критеријуму. Помоћу *статистичке линије* приказују се процене, одређење неког догађаја или појаве. Деца су пред дилемом да врше избор, одређују сопствене приоритете, или туђе уколико се децентрирају. *Класификација* као техника омогућава деци да уоче различита својства одређених појава или догађаја и према заједничким карактеристикама именују категорије унутар којих ће, затим, разврставати различите елементе. За млађе узрасте деци се нуде готове категорије унутар којих ће разврставати различите елементе по унапред одређеном критеријуму. *Вођена фантазија* као техника примењује се у „гешталт” терапији и представља намерно коришћење имагинације с циљем да се промене понашања. Уз помоћ вербалних инструкција ученици и ученице се уводе у имагинарне или реалне контексте кроз које могу упознавати и сагледавати своје потенцијале за постизање већег степена разумевања сопствене позиције, осећања и намера (Ковач-Серовић, 2008).

Велики број наведених техника омогућава покретање непосредног свесног доживљаја код деце, уобличавање доживљаја, као и елаборацију „у којој се појединачни доживљај, размењен и обогаћен, уопштава и претвара у сазнање” (Ковач-Серовић, 2008: 57). Представљене технике никако не представљају коначну листу погодних у образовању за права детета. Многе настају модификовањем наведених и комбиновањем са техникама из других уметничких домена. Технике из уметничких делатности примењују транспоновање једних уметничких области, радова и жанрова у друге (Ивић, Пешикан и Антић, 2001) и могу бити добар начин да се ученици образују за права детета.

1.3.6 Читанка и образовање за права детета

Уџбеници као културно-потпорно средство (Плут, 2003: 57) представљају најтиражније књиге за децу, „излазе у тиражу од око 80 000 примерака, а то је тираж најмање пет пута већи од најбоље продаване литературе за децу” (Плут, 2003: 17). То су књиге којима се постављају стандарди интелектуалног рада и постигнућа; у неким случајевима то су и једине књиге до којих дете може доћи; још увек су најјефтиније и најдоступније наставно средство; утичу на развој деце, чак и када су лоше; променом уџбеника се најлакше и најмасовније могу извести промене у школи код нас (Плут, 2003: 17).

У тумачењу улоге уџбеника, у средиште се ставља његова помоћ у усвајању наставних садржаја и тада он добија карактеристике педагошки уобличене књиге. Стога је најважније дидактичко средство које се користи у настави, па је тиме и његов утицај већи (Ивић, Пешикан и Антић, 2009, према: Ђуровић, 2014). Уџбеник је, поред тога што је намењен деци, и водич за учитеље/учитељице, средство и помагало у раду. Он

представља „методички уобличене моделе примене књижевнонаучних знања на конкретне програмске садржаје, а на наставнику је да на основу тога изнајде сопствену решења и њихове интерпретације...” (Илић, 2006: 35). Будући да уџбеници имају претензију да преносе културне моделе, вредности које они нуде морају бити недвосмислене.

Читанка представља специфични уџбеник због врсте садржаја који су у њој заступљени, а који је битно дефинишу и разликују од других уџбеника. Као дидактички уобличено наставно средство, она је један од кључних елемената образовно-васпитног рада који се употребљава не само у институционализованом раду већ и у самосталном раду деце. Основна *функција* читанке у образовно-васпитном процесу јесте увођење ученика/ученица у доживљавање, разумевање, потом и тумачење књижевног текста (Цветановић, 2007), а „остварује се унапређивањем рецепцијских, интерпретативно-аналитичких способности ученика, изграђивањем његовог књижевног укуса и сензибилитета, као и књижевне културе у најширем смислу” (Пурић и Стојановић, 2013: 388). Са читанком почиње систематско увођење детета у свет писане речи и уметничког дела, а универзалним вредностима својих садржаја она је постала школска књига која надраста уџбенике у ужем смислу те речи.

Структурне елементе читанке представљају основни текст, дидактичко-методичка апаратура и илустрације. Њену основну *садржинску* компоненту чине репрезентативни, уметнички вредни књижевни текстови и одломци већих књижевних текстова, књижевнонаучни и стручни текстови који су прописани наставним програмом за поједине разреде. Будући да су савремене читанке својеврсне антологије књижевноуметничких текстова различите тематске и жанровске усмерености, у складу с тим, књижевноуметнички текст има средишње место у читанци и чини њен главни садржај (Rosandić, 2005).

Садржаји читанки подстичу разноврсне активности ученика/ученица ка остваривању циљева предвиђених наставним програмом у образовно-васпитном процесу. Заправо, њихов садржај и јесте условљен образовно-васпитним циљевима, захтевима наставног програма, специфичношћу књижевних садржаја, затим развојним карактеристикама ученика/ученица којима је намењена, али и афинитетом и стручним способностима аутора (Пурић и Стојановић, 2013). Садржај читанке омогућава да се посредством естетских, педагошких и етичких вредности књижевних текстова делује „на усвајање знања, развијање способности из одређене наставне области и на развијање личности ученика, комуникацију, самосталност, креативност, културни идентитет и развијање навика” (Стојковић, 1984, према: Стакић и Чутовић, 2017: 96).

Читанка „превазилази дидактичке функције, као што су информативна, истраживачка, самообразовна, аутокорелативна, те је посредни хрестоматија у служби развијања ученичких осећања и васпитања њиховог укуса” (Петровић, 1999: 311). Стога, читанка као незаобилазан уџбеник има веома одговорну улогу у васпитању деце, те је важно да садржи вредна књижевна дела снажне уметничке и васпитне вредности, који ће увести децу у свет књижевности. Уколико је избор садржаја у читанкама добар, примерен узрасту и „могућностима деце, њиховим интересовањима, онда је обезбеђено и сигурно, лако, спонтано и ненаметљиво сазнавање, откривање, васпитавање” (Стојановић, 2013: 352).

Садржаје читанки одликује значењска структура која доприноси да се током анализе и наставног тумачења омогући повезивање са садржајима из других наставних предмета, будући да текстови у читанкама окупљају садржаје из других подручја. Тиме садржај читанке шири круг ученичких сазнања из различитих области, те буди и

задовољава њихова разноврсна интересовања (Пурић, 2016а). Могућност повезивања садржаја читанке са садржајима из других наставних предмета отвара могућност да читанка заузме значајније место у функцији образовања за права детета.

У конципирању читанке посебно се инсистира на њеном сталном иновирању, а „аутори читанке треба да пронађу најбољи однос литерарних и педагошких вредности изабраних текстова” (Николић, 1999: 334), уважавајући притом савремена истраживања. Иако основни критериј за избор текстова који ће се наћи у читанкама за млађе разреде основне школе јесте уметничка и књижевна вредност, текстови морају и садржајем, порукама и поукама доприносити циљевима и исходима који се постављају у основној школи. Читанке и текстови у њима, поред остваривања предметних компетенција, треба да делују васпитно, доприносе остваривању међупредметних компетенција и не смеју емитовати скривене поруке. То не важи само за текстове већ и за дидактичко-методичку апаратуру читанки и илустрације у њој, које у вредносном смислу треба да буду беспрекорне.

Допринос садржаја читанки у остваривању образовно-васпитних циљева, исхода, међупредметних компетенција које се односе на демократске вредности, уједно је и допринос образовању за права детета, где је дато образовање управо на таквим вредностима и засновано.

1.3.6.1 Потенцијал дидактичко-методичке апаратуре у образовању за права детета

Дидактичко-методичка апаратура представља важан садржински елемент читанке, посредством кога се ученици/ученице уводе у доживљавање, разумевање и тумачење дела (Пурић и Стојановић, 2013: 389). Представља знатан део сваког уџбеника и „главни „алат” помоћу кога уџбеник покреће различите методе учења код ученика” (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 113), и преко различитих метода учења треба да подржава циљеве и исходе који се експлицитно или имплицитно односе на права детета.

Дидактичко-методичка апаратура обухвата: „питања, задатке, усмерења, подстицаје, дефинисане налоге или захтеве, објашњења речи и књижевних појмова и остале садржаје који су у функцији проучавања књижевног дела” (Пурић, 2016а: 80). Основни задатак дидактичко-методичке апаратуре јесте у томе да уводи децу у тумачење књижевног текста и да им помогне у усвајању одређених знања, истраживању и развијању сопственог мишљења како би она сама могла да закључују (Цветановић, 2007: 76).

Осмишљавањем и структурисањем дидактичко-методичке апаратуре аутори и ауторке делују на наставни процес, реализују програмске садржаје, подстичу децу на креативан, стваралачки рад и васпитно делују. Апаратура је помоћ учитељу/учитељици да осмисли шта и како да ради са децом, шта да подстиче и проверава, „маркер за оно што је важно...” (Плут, 2003: 14), водич у анализи, усмерава откривање вредности текста који се интерпретира. Методичка апаратура утемељује и поспешује комуникацију и упознавање са одговарајућим књижевним, језичким и другим видовима културе. Произилази из садржаја читанки и олакшава њено коришћење, „те би је требало у том делу стално иновирати...” (Николић, 1998: 191). Дидактичко-методичка апаратура, доприноси реализовању „образовно-васпитне функције читанке, она ученике уводи у тајне доживљавања и креативне интерпретације дела, чиме се стварају услови за развој стваралачких потенцијала ученика...” (Стојковић 1984, према: Стојковић, 2014: 159).

Питања за разговор о тексту јесу први важан елемент апаратуре, имају сврху уколико проистичу из самог текста, ако провоцирају мишљење и уводе га у вештину тумачења. *Задаци* за самосталну или заједничку анализу текста други су важан елемент дидактичко методичке апаратуре. Њихов циљ је да развија и унапређује говорно и писано изражавање ученика и ученица на одређену тему. Они су у функцији испољавања креативности, проблематизовања и истраживања различитих аспеката књижевног текста, па и аспекта који се тиче права и демократских вредности. Дидактичко-методичка апаратура треба да користи савремене методичке поступке обраде књижевних текстова на основу којих питања и задаци за децу могу бити разноврсни, јасни, подстицајни, истраживачки (Цветановић, 2007: 78). *Објашњења* су такође елемент дидактичко-методичке апаратуре и служе да појасне непознате речи и изразе, делове текста који су деца нејасни итд. Та појашњења су, превасходно у функцији разумевања неких језичко-стилских и структурних елемената уметничког текста, како би деца схватила да језик књижевног текста представља средство уметничког изражавања (Стојковић, 2014), али тематски могу бити и шире постављена како би испунила васпитну улогу.

Функција дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе јесте увођење деце у доживљавање, разумевање и тумачење књижевног текста. Њена улога се односи на целокупне садржаје наставног предмета, али се односи и на друге елементе који су битни за развој говора, начин комуникације, усвајање вредносног система и друштвено прихватљивог понашања, боље разумевање емоција. Цветановић (2007) групише неколико основних функција апаратуре. На пример, *рецептивна* функција дидактичко-методичке апаратуре постиже се тако што се на основу задатака и питања деца усмеравају да промишљају о сопственом доживљају текста, да искажу тај доживљај, утиске о упечатљивим деловима, ликовима, искажу емоције које су преовладавале током читања, нарочито код оних делова који се могу повезати с вредностима права. *Сазнајна* функција апаратуре односи се на информације којима се усвајају одређена знања из књижевности, језика или друге информације које представљају учење о правима – нпр., у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама постоје делови који информишу о Конвенцији о правима детета и о томе да деца имају права. *Трансмисивна* функција дидактичко-методичке апаратуре огледа се у питањима, задацима и наловима којима се деца усмеравају да анализирају ситуације и ликове из дела, усвајају поруке и откривају идеје. Дидактичко-методичка апаратура доприноси процењивању, прихватању, осуђивању, анализирању ситуација и ликова из дела. Њена важна функција јесте *делотворна*, позива на примену наученог кроз задатке припремљене за различите наставне облике рада на часу. *Интегративна* функција апаратуре доприноси да деца развијају своје усмено и писано изражавање, између осталог и на теме заштите или унапређења права. Одређени делови апаратуре подстичу развијање језичке културе тако што ће дете исказивати сопствено мишљење о књижевном тексту, своја искуства о неким темама из корпуса права, чиме се провоцира индивидуални план. *Развојна* функција апаратуре односи се на посредно обогаћивање дететовог искуства, које помаже да у свакодневном животу разуме поруке, донесе одлуке, формира прихватљиво понашање и трансформише поступак и деловање у корист права. „Анализом ликова и ситуација из књижевног дела, ученици могу сазнати много о особинама људи, њиховим поступцима, правилима понашања у неким ситуацијама, осећањима, толеранцији. Тако се моделира понашање према културним узорима” (Цветановић, 2007: 82).

Проучавајући дидактичку апаратуру читанке, Пурић наводи да учитељи/учитељице одређују као њену најзначајнију функцију, у односу на допринос

проучавању књижевног текста, тумачење текста на часу и припремање за час. „Међутим, читанка би учитељу требало да служи само као полазиште а, самим тим, и припрема за час и наставно проучавање књижевног дела требало би да буде знатно шире и свеобухватније од подстицаја које пружа дидактичко-методичка апаратура” (Пурић и Стојановић, 2013: 387). Узимајући у обзир „сложеност задатака наставе који се односе на тумачење књижевног дела, тако и важност њиховог остваривања, [...] од учитеља се очекује да осмишљавањем питања, задатака, усмерења, подстицаја за наставно тумачење књижевног дела допуне и дограде садржаје дате у читанци” (Пурић, 2016а).

Методичка упутства доприносе да се квалитети текста осветле и истакну, или пак занемаре. Тако дидактичко-методичка апаратура може да укаже на тему права детета и вредности које из ње проистичу у одређеном књижевном тексту. С друге стране, може се десити да текст садржи могућност да се тема права детета осветли, али да дидактичка апаратура ниједним својим питањем, задатком, налогом или објашњењем не допринесе томе, што није неочекивано будући да се остваривање образовно-васпитних циљева не остварује само и нужно кроз образовање за примену концепта права детета посредством дидактичко-методичке апаратуре. Иако дидактичко-методичка апаратура посредује између текста и деце, односно деце и учитеља/учитељица (Цветановић, 2007), треба имати у виду да се образовање за права детета остварује и кроз додатна питања, задатке, усмерења и подстицаје за тумачење књижевног дела која креирају учитељи и учитељице.

Посматрање дидактичко-методичке апаратуре у контексту права детета може се усмерити у два правца. Први указује на то да ли се она у садржинском делу односи на права детета и демократске вредности. Други правац у анализи функције методичке апаратуре у образовању за права детета заснива се на дистрибуцији питања и налога кроз фазе трансформативног дијалога и на то колико се различитих метода учења у апаратури ставља у функцију образовања за права детета. Важност апаратуре је да помогне учитељима и учитељицама у уочавању права детета у самом тексту тако да осветљавање теме остварују питањима и налозима како из индивидуалне и критичке, тако и трансформативне фазе која позива на практиковање и деловање за заштиту и поштовање права. Будући да учитељи/учитељице у методичкој апаратури виде значајну подршку у интерпретацији текстова (Пурић, 2016а) и да је значајно користе у раду (Цветановић, 2007), она може и трансформативним питањима и налозима анализирати потенцијале текстова у образовању за права детета.

У функцији образовања за права детета, потребно је да се различите методе учења огледају у дидактичко-методичкој апаратури. Треба истаћи да учење није могуће без активности детета које учи, те је зато важно да она отвара ситуације које ће изазвати активност ученика и ученица и дати им могућност за изградњу различитих нивоа знања и умећа кроз самосталне активности у којима ће моћи да упоређују, анализирају, повезују, примењују (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 109). Дидактичко-методичка апаратура треба да подстиче повезивање знања, његову примену у школским и ваншколским ситуацијама, да иницира истраживања и упућује на креирање нових садржаја или ситуација (Миловановић, 2014).

Указујући на стандарде квалитета дидактичког обликовања уџбеника, Ивић и сараднице наводе (Ивић, Пешикан и Антић, 2009) да дидактичко-методичка апаратура треба да допринесе *стицању и практиковању социјалних вештина, техника*, подстиче различита *истраживања и пројекте и критичко мишљење* и то преко *различитих метода учења*. Практиковање социјалних вештина и техника, које ће бити у функцији заштите и унапређења права детета односи се на вештину вођења аргументованог дијалога, вештину разумевања туђе позиције, вештину играња задатих улога, вештину

организовања и спровођења неке социјалне акције и вештину решавања сукоба. Дидактичко-методичка апаратура треба да подстиче кооперативно учење у функцији образовања за права детета тако што ће питањима, задацима, налозима омогућити, на пример, сарадњу на изради заједничког продукта, дискусију „за” и „против”, сучељавање различитих гледишта, интересних група, средина или система вредности, узајамно допуњавање знања. Дидактичко-методичка апаратура треба да подстиче различита истраживања и пројекте у школи, локалној заједници, што може обухватити прикупљање података о неком феномену из области права из различитих извора, посматрање, извођење закључака из посматрања и писање извештаја о налазима, прављење интервјуа или анкете на одређену тему. Питањима, задацима и налозима дидактичко-методичка апаратура треба да подстиче критичко мишљење код ученика/ученица, чиме се не само повећава њихова унутрашња мотивација већ су тако стечена знања трајнија и применљивија у свакодневном контексту (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 122). Да би допринела образовању *за* и *кроз* права детета, дидактичко-методичка апаратура треба да садржи питања, задатке и налоге у којима се захтева аргументовано резонување, доношење закључака и процењивање утемељености закључака, образлагање одговора, ставова и поступака, сучељавање мишљења, поређење и вредновање различитих гледишта, учачавање веза између онога што се учи и свакодневног искуства, заузимање и формулисање критичког става и сл.

Дидактичко-методичка апаратура у читанкама треба да ствара ситуације у којима су ученици и ученице у прилици да практикују способности и понашања у складу с вредностима права детета, односно, да поред чињеница – *знања да*, процедуралних знања – *како да*, треба да унапреди и кондиционална знања – *када и зашто*, која ће допринети примени знања (Миловановић, 2014), што погодује деловању у корист заштите и унапређења права детета.

1.3.6.2 Илустрације књижевних текстова и образовање за права детета

Илустрације представљају једну од структурних компонената уџбеника и налазе се у функцији трансмисије културе и рецепције уметничког дела (Вучковић, 2016). Као успешно средство комуникације помажу бољем разумевању прочитаног, развијају богатство дечјег речника и утичу на постигнуће детета (Лалић Вучетић и Шева, 2021). Њихова основна функција је једноставније учачавање и разумевање структуре текста, а такође и мотивациона. Повезују дете, ликовну уметност и књижевност, доприносе бољој рецепцији књижевног дела. Илустративни материјал постаје значајнији, а управо истраживања показују да су визуелни садржаји једнако важни као и вербални, нарочито за млађу децу (Костић, 2010, према: Вучковић, 2016).

Илустративни материјал у уџбенику има битну улогу као извор информација и једна је од компонената вантекстуалне апаратуре. Та улога је интердисциплинарна зато што обухвата више једнако важних компоненти: психолошку, емоционалну, педагошко-дидактичку, ликовно-естетску, идеолошку, социјалну, семиотичку и компоненту употребљивости илустрације (Zujev, 1988). Теоретичари уџбеника истичу значај илустрације у структури школског уџбеника, често је изједначавају са значајем текста. У савременом уџбенику илустрација је значајан носилац садржаја (Končarević, 2004).

Да би коришћење илустрација било што потпуније, потребно је испунити неколико критеријума: у погледу естетике оне треба да буду усклађене с могућностима перцепције и ликовним изразом деце одређеног узраста; морају бити функционалне,

затим, методички сврсисходне и подређене специфичном дидактичком задатку; информација коју илустрације носе не сме бити потпуно непозната и нејасна детету; без непотребних детаља; на тематском плану да су усклађене са садржајем текста на који се односе; треба да се налазе на истој страници на којој и текст да би припремиле ученике/ученице за рецепцију и допринеле свеобухватнијем разумевању; треба да помажу схватању идеје, емоционално-вредносне информације; да буду задовољавајућег уметничког и графичког квалитета; да немају пренесено значење (Sinisyna, 1981, према: Марковић, 2015: 115).

Када је реч о односу текста и илустрације, уочавају се: „водеће илустрације, које самостално презентују наставне садржаје, истозначне илустрације, које прате основни текст и имају научно-спознајни карактер и помоћне илустрације, које допуњују, конкретизују и емоционално појачавају садржај текста и других вантекстуалних компоненти“ (Zujev, 1988: 137–141). Имајући у виду читанке, у њима преовладавају илустрације које имају помоћну функцију (Марковић, 2015) а, према функционалној усмерености, у читанкама се издвајају илустрације чији је садржај исказан на уметнички начин. У њима се најчешће не налазе документарне, техничке илустрације, већ оне које дочаравају како естетску, тако и емоционалну страну онога што је текстом приказано (Марковић, 2015).

У књигама за децу млађег узраста илустрације су важне за боље разумевање поруке коју текст емитује. Оне имају одговорност за разумевање приче у целини (Lynch-Brown & Tomlinson, 1996). Шварц (Svhvarcz, 2000) описује илустрацију као медијум који делује заједно с текстом како би се пренела порука. Илустрације у књигама понекад једноставно одражавају текст, а некада слике проширују текст кроз развој карактера ликова и опис окружења. Крини-Дролет (Creany-Drolett, 2003) наводи интерактивну природу текста и илустрација, фокусира се на јединствен допринос илустрације као медија и примећује да су оне у стању да пренесу неке аспекте приче ефикасније од текста. Илустрације могу описати ликове или поставку приче са сложенешћу која се не може постићи текстом који је написан за младог читаоца/читатељку.

Илустрације су обавезан део дидактичко-методичке апаратуре, најчешће усаглашене с природом текста у читанкама. Имају сазнајну и мотивациону функцију. Њихова улога у читанци може бити веома значајна током реализације наставе српског језика у млађим разредима основне школе и то у мотивацији деце за читање, анализи садржаја и ликова, формулисању наративних целина, рецепцији песничких слика, али и самосталног и стваралачког рада (Вучковић, 2014).

Од визуелног материјала у настави књижевности, који је нарочито истакнут у млађим разредима, не би требало ни касније одустати (Смиљковић и Милинковић, 2008). Илустрација која се користи у функцији мотивације ученика и ученица „никако не би смјела бити потпуна транспозиција текста, тј. за наставу књижевности сасвим је непожељна појава ако сваки текстуални референт буде дочаран визуелним кодом” (Вучковић, 2014: 398). У фази мотивације, слика је асоцијативни подстицај, а њена улога је да децу усмери ка тексту, не откривајући све текстуалне елементе, што значи да само неки текстуални мотиви постају садржај илустрације.

Илустрација се користи и током садржинске анализе текста. Илустративни материјал тематско-мотивски приказује кључне наративне структуре текста. Деци се помоћу њих помаже да схвате појам наративне целине. Са децом се може извршити усмена анализа садржаја одређене целине а након тога се показује илустрација. Потом се пореде текстуални и мотиви на слици и насловљава целина. Поступак садржинске анализе се наставља анализом других текстуалних целина и повезивањем са одређеним

илустрацијама, те ће деца по окончању садржинске анализе имати план текста који прате кључне илустрације. Деца млађег школског узраста могу се дати илустрације одређених наративних целина уз задатак да их по фабуларном следу поређају.

Вучковић наводи да илустровање књижевног лика јесте важно методичко питање. Иако постоји потреба читалаца/читатељки да се, поред осталог, визуелно „упознају” и друже са одређеним књижевним ликом, „оправдано је запитати се да ли је уопште неопходан овај вид помоћи дјечи да доживе књижевне ликове и разумију њихове поступке” (Вучковић, 2014: 399).

Илустрације у уџбеницима могу бити и у функцији образовања за права детета. С друге стране, могу бити емитер скривених порука којих често ни сам илустратор није свестан. Тако, на пример, илустрације у уџбеницима, односно читанкама могу допринети формирању стереотипа најширег спектра: родних, националних, расних, по основу инвалидитета и онеспособљености и сл. Илустрације у књижевним делима за децу не смеју пружати подршку стереотипима, нарочито ако представљају децу с тешкоћама. Позитиван пример су илустрације у књижевним делима које приказују децу с тешкоћама која учествују у истим активностима као и други (Османчевић Каткић, 2013).

Шварц (Svhvarcz, 2000) наводи да су илустрације у књигама облик уметности који, као и текст, имају потенцијал да утичу на дететов поглед на друге културе. Број књига за децу које илустрацијом одражавају мањинско искуство прилично је мали (Creany-Drolett, 2013). Недовољна заступљеност мањинских култура у илустрацијама књига за децу резултира са две негативне последице: мањинске групе деце имају мање шансе да виде своју слику у књигама, а такво одсуство може да сугерише детету да није довољно важно да се појави у њима. С друге стране, већина деце која припадају доминантној култури може добити искривљен поглед на свет о различитостима у њему (Svhvarcz, 2000: 63). Поред скромног присуства мањинских култура у илустрацијама, следећа опасност јесте приказивање друге културе кроз илустрације на стереотипан или чак нетачан начин. Деца из мањинских група је потребна потврда легитимитета уважености сопственог порекла и њихових вредности. Сlike различитости у интеркултуралним илустрацијама књига за децу дају прилику деци да уоче сличности људи, али и да уоче разлике.

Илустрације у књигама нуде деци ресурс који их повезује с вредностима друштва и помаже у дефинисању сопственог идентитета. Критеријуми за вредновање илустрација у књигама за децу, са аспекта права детета и интеркултуралне осетљивости, односно осетљивости и видљивости мањинских група могу бити следећи (Norton, 2001, према: Creany-Drolett, 2013): припаднике мањинске културе приказати као ликове појединаца, а не само као представнике расне или етничке групе; избегавати вансеријске способности и гламурозност мањинских ликова; припаднике мањине приказати као физички различите појединце; приказати их с поштовањем; поставка приказа треба да буде тачна и нестереотипна; припаднике мањина не приказивати само у једној стереотипној врсти окружења.

Ако евалуација открије недостатке илустрација у књигама за децу, учитељи/учитељице треба да деци укажу на њих. Помагање деци у препознавању стереотипа у илустрацијама пожељније је од забране мање пожељних књига (Creany-Drolett, 2013). Детаљна анализа илустрација у књигама за децу и читанкама промовисаће вештине критичког мишљења деце.

Родни стереотипи у илустрацијама утичу на развој родног идентитета код деце. Они су њима модели стандарда за женско и мушко понашање. Одсуство родних стереотипа у илустрацијама може произвести позитивне промене у ставовима и понашању деце. Књиге за децу су у последње време и текстом и визуелним изражајем побољшане у односу на смањивање стереотипа, али и даље постоје суптилни, скривени стереотипи који сликом емитују поруке које нису промоција равноправности (Narahara, 2008). Због тога се очекује од учитеља/учитељица да критички процењују књиге које обрађују са децом.

Питање илустрација обично се везује само за естетски квалитет уџбеника, што није добро јер се на тај начин сужава њихов значај и превиђа читав низ њихових функција. Важно је да илустрације буду смислене, а у неким нашим уџбеницима постоји веровање да свака илустрација вреди, самим тим што је слика а не текст (Плут, 2003). Зато се, наводи Плут, не води рачуна о њиховој функцији, о ликовном квалитету, о психолошким карактеристикама, те су оне често стереотипне, безличне и статичне. Питање је и „каква је њена функција у савременим књигама за децу и да ли осим „декоративне” има и још неку важнију функцију” (Стојковић, 2014: 160). Зато је битно креирати оквир за образовање учитеља/учитељица у погледу важности илустрација у наставном процесу (Лалић Вучетић и Шева, 2021), па и у доприносу илустрације образовању за права детета.

Имајући у виду карактеристике образовања за права детета, као и карактеристике читанке као специфичног уџбеника, може се закључити да читанке могу бити у функцији образовања за права детета кроз садржаје који обухватају литерарне текстове, дидактичко-методичку апаратуру и илустрације. Уџбеник може остваривати социјализацијску и васпитну функцију не само садржајима права детета који се интегришу у садржај наставе српског језика већ и начинима презентације садржаја, методама учења које подржавају учење кроз практиковање права. Уџбеник има потенцијал у образовању о правима, за, кроз права детета, наводи Маринковић (1998, 1999, 2004). Кроз уџбеник дете може сазнати чињенице о правима детета, усвојити нека знања Конвенције; уџбеници могу пружити примере поштовања или кршења права из живота и повезивати Конвенцију са свакодневним животом, чиме се обезбеђује боље разумевање садржаја и лакше усвајање знања; уџбеници могу бити отворенији за вредносни систем и демократске вредности на којима се заснива концепт права. Но, упркос тим могућностима, дете неће само посредством уџбеника усвојити промовисане демократске вредности, нити ће нужно доћи до жељених понашања које проистиче из концепта Конвенције. Заправо, књижевноуметнички текстови, дидактичко-методичка апаратура и илустрације као елементи читанке представљају само један сегмент у образовању за права детета, и то сегмент са лимитираним могућностима (Маринковић, 1999, 2003). Са аспекта права детета, поред потенцијала читанки важно је и то да ли учитељ/учитељица препознаје концепт права детета у њима; ако препознаје, питање је и да ли и на који начин приступа његовом откривању, да ли се питања и налози односе на садржај права и да ли се применом различитих метода и трансформативно-дијалогске технике освешћују механизми деловања у корист њиховог остваривања.

1.4 Преглед досадашњих истраживања

У нашој земљи доминирају истраживања која се односе на изучавање појединих права или вредности које из њих произилазе, док је мало оних која се свеобухватно односе на заштитна, развојна и партиципативна права. Изостају и истраживања која би проучавала ту тему у млађим разредима основне школе, односно истраживања која би изучавала тему права детета у различитим елементима наставе у првом циклусу образовања и васпитања, а нарочито она која се односе на кроскурикуларни приступ, интеграцију садржаја права детета и садржаја наставе српског језика. Досадашња истраживања која су у вези са темом образовања за права детета могу се сврстати у неколико група, иако се у неким истраживањима не може одредити јасна граница, будући да се односе на различите компоненте права: (1) истраживања у вези са оствареношћу права детета и ефектима програма образовања за права детета у образовно-васпитном систему; (2) истраживања у вези са приступима образовању за права детета у школи; (3) истраживања која проучавају елементе наставе матерњег језика и књижевности за децу у функцији остваривања компоненти права детета и васпитних циљева у вези са образовањем за права детета; (4) истраживања која се баве компетенцијама учитеља/учитељица и наставника/наставница за остваривање права детета у образовању и образовања за права детета.

(1) *Оствареност права детета у образовно-васпитном систему и ефекти програма образовања за права детета.* Више је аутора/ауторки како страних, тако и домаћих који су проучавали оствареност права детета у образовно-васпитном систему и ефекте реализованих програма.

Циљ емпиријског истраживања (Stamatović i Žunić Cicvarić, 2019) спроведеног 2015. године био је да се испита знање деце основне школе о правима детета и да се стекну увиди у то како се права детета поштују у школама, будући да је школа најпогодније место за подучавање ученика/ученица о правима детета и место где треба поштовати права. Користећи технику анкетања, испитано је 351 деце и 231 учитеља/учитељица и наставника/наставница основне школе. Налази истраживања указују на то да деца своје знање о правима детета не оцењују високо; очекују од наставника/наставница да им пруже информације о правима детета; о правима детета се у највећој мери информишу на часовима грађанског васпитања, незнатно на часовима других предмета. Учители/учитељице и наставници/наставнице препознају сопствену одговорност у образовању деце за права детета. Када је реч о поштовању права у школама, и деца и одрасли сматрају да су најмање поштована два права – право детета на слободу изражавања и учешће у одлучивању, као и право на недискриминацију.

Истраживање Ковела, Хова и Полегата (Covell, Howe & Polegato, 2011), реализовано 2007. године у Великој Британији, имало је за циљ процену да ли образовање за права детета има моћ да побољша образовне резултате социјално угрожене деце, при чему је коришћена експериментална метода. Програм образовања за права детета спроведен је у две школе на узорку од 202 деце, док су деца из треће школе била контролна група. Налази истраживања указују на то да у потпуности спроведено образовање за права детета, поред осталих предности, у већој мери може бити једно од средстава за сужавање јаза између социјално угрожене деце и њихових вршњака и вршњакиња. Налази указују на то да образовање за права детета утиче на: развијање вредности, знања и вештина потребних за мир, толеранцију и поштовање различитости; активно учешће у друштву; смањење свих облика дискриминације, насиља и

ксенофобије и развој позитивних ставова према различитости; смањење предрасуда и стереотипа; побољшање односа међу децом.

Емпиријским истраживањем (Howe & Covell, 2011) испитиван је утицај образовања за права детета на поштовање права и одговорности деце и наставника/наставница у школи. Истраживање је реализовано од 2005. до 2009. године у 18 школа у Хемпширу, а примењена је техника анкетања и фокус групе са 127 наставника и наставница. Анкета је обухватила питања у вези са обимом и ефектима примене образовања за права детета у школама, опсегом његове примене, подршком за примену права детета, изазовима и обукама, одговорностима наставника/наставница. Налази истраживања показују бројне предности образовања за права детета: промовише се ангажовање деце у школи, позитивнија је школска клима, бољи су односи деце и учитеља/учитељица, долази до смањења вршњачког насиља, а деца која уче о својим правима имају тенденцију да више поштују права других и развијају психосоцијалне компетенције. Остваривање права детета се повећава кроз образовање за права детета, тј., онде где се већа пажња посвећује образовању за права детета, ту су права више и остварена. Потврђени су ранији налази њихових истраживања (Howe & Covell, 2010) да деца која уче о својим правима више подржавају и поштују људска права и повезане друштвене одговорности. Потврђен је налаз да су наставници/наставнице слабо припремљени за образовање за права детета, да они/оне који нису едуковани о правима детета имају погрешна схватања о том концепту и не подржавају школовање засновано на правима.

Робинсон и Себа (Robinson & Sebba, 2010) спровели су истраживање 2009. године у 31 школи у Великој Британији о ефектима примене програма имплементације Конвенције о правима детета и њеном вредносном оквиру. Интервјуисано је 2404 деце, 1205 наставника/наставница. Како би се потврдили или оспорили подаци обезбеђени интервјуима, спроведена је анализа садржаја ресурса за учење које су припремали наставници и наставнице и анализа ученичких радова у свакој школи. Налази истраживања указују на то да је програм омогућио деци и одраслима боље разумевање права у њиховој свакодневној интеракцији; побољшани су односи између деце, деце и наставника/наставница; деца су показала позитивне ставове према различитости и инклузивном образовању; показала су већу спремност да се укључе у процесе доношења одлука у школи.

(2) *Приступи образовању за права детета у школи.* Више аутора/ауторки проучавало је кроскурикуларни приступ образовању за права детета и анализирано улогу уџбеника као елемента наставе.

Врањешевећ (Врањешевећ, 2013а) је проучавала улогу уџбеника у развоју интеркултуралних компетенција, као сегмента компетенција права детета. Спроведено је истраживање анализе садржаја четири уџбеника за предмет *Природа и друштво* за четврти разред основне школе. Циљ је био да се истражи начин на који су теме у вези са интеркултуралношћу укључене у садржаје предмета и које интеркултуралне компетенције уџбеник природе и друштва може да развија. Интеркултуралне компетенције су посматране у контексту четири стуба образовања за XXI век: учити да би се знало, учити да би се радило, учити да би се живело заједно и учити да би се развијала личност (Delors, 1996). Резултати истраживања указују да уџбеници углавном нуде знање о различитим културама, најчешће преко најупадљивијих и површинских одлика тих група. Присутне су и теме које утичу на размишљање о личном и групном идентитету, затим, правилима за регулисање живота у заједници, значају подршке, сарадње и солидарности у интерперсоналним односима. Истраживањем је утврђено да су најмање присутне „теме које указују на прожимање културних група и на њихове

међусобне утицаје, као и теме које упућују децу на разумевање перспективе других друштвених група и на заједничке истраживачке пројекте који подстичу узајамно разумевање и уважавање” (Враћешевић, 2013а: 36).

Маринковић и Пешикан су у вишегодишњим истраживањима, спроведеним од 1997. до 2004. године, проучавале образовање *о, за и кроз* права детета у уџбеницима *Познавање природе и друштва* и *Познавање друштва* у млађим разредима основне школе. Анализиран је основни текст у уџбенику *Познавање друштва* за четврти разред и програм за предмет *Познавање друштва* за четврти разред: методом анализе садржаја (Маринковић и Пешикан, 1997), ауторке су проучавале присуство демократских вредности у анализираним садржајима и начин на који се те вредности промовишу у њима. Ауторке истраживања су констатовале да су демократске вредности које се јављају сагласне са вредностима истакнутим у оперативном делу програма, али да има много вредности које нису заступљене. Уџбеник, по њиховом закључку, мора боље третирати однос према различитости, односно „према другима који не припадају нашој заједници, али и различитости унутар наше заједнице” (Маринковић и Пешикан, 1997: 249).

У истраживању (Маринковић и Пешикан, 1998) које се бави природом и карактеристикама уџбеника *Познавање природе и друштва* од првог до трећег разреда и уџбеника *Познавање друштва* за четврти разред основне школе примењена је метода анализе садржаја како би се утврдило да ли се кроз уџбеник може развијати концепт права детета. Анализирана су четири уџбеника. Резултати указују на то да се кроз уџбеник може развијати концепт права детета и то кроз његове садржаје, уграђене облике учења, стратегије и технике интелектуалног рада. С једне стране, уџбеници имају значајну социјализацијску функцију а, са друге, уџбеници ту социјализацијску и васпитну функцију реализују не само по томе шта говоре, односно кроз садржај, већ и како то чине – по начину, методи, презентацији садржаја. Презентоване вредности права детета, дате на такав начин, не отварају простор за развој њих самих. „Вредности као што су права детета и партиципација не могу бити сазнајно јасна детету и не могу се усвајати тако што ће се декларативно и успут износити. Деца не могу бити свесна својих права и обавеза уколико тога нису свесни ни они који презентују садржаје” (Маринковић и Пешикан, 1998: 306). Такође, уџбеници природе и друштва обрађају се типичној деци која имају родитеље, која нису хендикепирана, деца која нису из маргиналних породица, односно уџбеници нису сензитивни за различите и другачије.

Пешикан и Маринковић (Пешикан и Маринковић, 1999) реализовале су истраживање у којем су, користећи методу анализе садржаја, анализирале илустрације у уџбеницима за предмет *Познавање природе и друштва* од првог до трећег разреда и у уџбенику *Познавање друштва* за четврти разред основне школе како би утврдиле какав је типичан женски и мушки лик, какав је однос дечјих и одраслих ликова и у којим се улогама ти ликови срећу у уџбеницима. Та анализа је важна са аспекта родних стереотипа и права на недискриминацију. Добијени резултати су били основ да се даље дискутује о типичном женском и мушком лику у анализираним уџбеницима и ауторке, између осталог, закључују да је: „однос према жени још увек традиционалан, активности којима се оне баве неодређене су, више припадају домаћој сфери, а распон активности је ужи него код мушкараца” (Пешикан и Маринковић, 1999: 234).

Маринковић (Маринковић, 2002) је истраживала начело недискриминације у инструктивним материјалима и уџбеницима за децу од 6 до 11 година. У раду је, методом анализе садржаја, испитивано колико и на какав начин је заступљен принцип недискриминације у два инструктивна материјала за шестогодишњаке и у четири

уџбеника за предмет Природа и друштво, од првог до трећег разреда, као и у уџбенику *Познавање друштва* за четврти разред. Резултати су показали да је знатан део разлика међу људима невидљив у анализираним материјалима, односно нема расних разлика, разлика по социјалном статусу, хендикепираних и болесних, породица које нису нуклеарне или проширене. Остале разлике, попут националне, верске, полне, само се помињу; уџбеник се залаже за равноправност тих група али у виду декларативних парола.

Предмет једног од истраживања (Маринковић, 2004) представља могућност образовања за права детета путем инструктивних материјала и уџбеника *Природа и друштво*, *Свет око нас* и *Веронаука*, за децу од 6 до 11 година. Циљеви истраживања су били да се развије листа критеријума за процену квалитета уџбеника у односу на права детета. Методом анализе садржаја 12 инструктивних материјала и уџбеника истраживано је колико они својим садржајима, вредностима, вештинама и моделима понашања уважавају права детета, с циљем да се упореди модел детета који промовише Конвенција о правима детета са моделом детета које имплицитно следи из положаја које дете има у односу на уџбеник/инструктивни материјал. Резултати истраживања указују на то да модел детета који имплицитно следи из положаја које дете има у односу на уџбеник/инструктивни материјал није у складу са моделом детета који је садржан у Конвенцији. Такође, у уџбеницима одобреним за период 2001–2003. године учињен је велики напредак у односу на раније уџбенике: Конвенција се експлицитно помиње, има садржаја који се односе на права и одговорности деце, а до објашњења појма *права* долази се преко указивања на потребе деце. И у вези са питањем разлике међу људима учињен је напредак у односу на раније уџбенике: више се указује на уважавање и поштовање различитости у односу на расу, нацију, пол, а на разлике се гледа као на нешто што природно постоји и што треба поштовати. Анализа указује на то да се у већини случајева вредности које доминирају у уџбеницима односе на националне вредности, а вредности из инструктивних материјала су опште вредности. Мало се пажње посвећује развоју интелектуалних вештина, социјалне вештине су запостављеније од интелектуалних, те анализирани садржаји не користе довољно и у правој мери социјализаторске и васпитне потенцијале које садржи Конвенција.

(3) *Истраживања која проучавају елементе наставе матерњег језика и књижевности за децу у функцији остваривања права детета и васпитних циљева у вези са образовањем за права детета*, усмерена су на анализу уџбеника из матерњег језика и анализу начина усвајања демократских вредности посредством књижевности за децу.

Један од циљева истраживања (Batarelo, Ćulig i Novak, 2010), реализованог 2009. године, било је остваривање увида у начине и ефекте спровођења образовања за демократско грађанство, како би се указало на даље смернице за његово увођење у образовни систем. Методом анализе садржаја анализирана су 42 уџбеника од првог до осмог разреда основне школе, од чега је половина из предмета Хрватски језик. Анализа садржаја уџбеника показала је како уџбеници у целини заговарају вредности у складу с начелима људских права, да је „[...] ученичком познавању појмова демократскога грађанства највише придонио језик, а потом повијест” (Batarelo, Ćulig i Novak, 2010: 11). У истраживању се наводи да су садржаји о људским правима заступљени кроз књижевне текстове/читанке у млађим разредима, те да су подстицани на промишљање људских права кроз поступке ликова. „Дјечја права се обрађују индиректно кроз граматичке садржаје, често се правописне и граматичке целине хрватског језика обрађују на текстовима индиректно везаним за неко подручје људских права” (Batarelo, Ćulig i Novak, 2010: 24). Теме о миру и ненасиљу заступљене су у већини уџбеника из предмета Хрватски језик. Док је тема мира и ненасиља заступљена у уџбеницима из језика кроз

различите приче, у уџбеницима из других обавезних предмета, попут Историје, Природе и друштва, у недовољној мери се дају конкретни примери деловања кроз мир и ненасиље. Једна од препорука истраживања јесте увођење додатних садржаја образовања за демократско грађанство у постојеће обавезне предмете – Језик, Историја, Природа и друштво, што укључује и додатне садржаје у уџбеницима и приручницима за ове предмете.

Васпитни утицај књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања деце млађих разреда основне школе проучавао је Стојковић (Стојковић, 2014). Истраживање је реализовано 2013. године на узорку од 290 деце и 175 учитеља/учитељица из основних школа. Испитивано је колико деца препознају социјално пожељне вредности садржане у текстовима књижевности за децу. Основни извори података били су ставови ученика/ученица четвртог разреда и њихових учитеља/учитељица, добијени анкетним упитницима. Налази истраживања указују на то да текстови и дела из књижевности за децу омогућују васпитни утицај на децу млађих разреда основне школе. Деца препознају социјално пожељне вредности изабраних текстова и исказују изразиту осетљивост за социјално пожељна понашања и поступке ликова из текстова. Такође, анализом наставног програма за млађе разреде утврђено је да у наставном програму постоје књижевни текстови који имају значајне потенцијале у остваривању дефинисаних васпитних циљева и задатака наставе књижевности.

Пурић је испитивала могућност развоја интеркултуралности у настави српског језика у млађим разредима основне школе (Purić, 2016b). Анализом садржаја 20 одобрених читанки за млађе разреде основне школе, за период од 2016. до 2019. године, испитивано је да ли и на који начин тематска структура читанки за млађе разреде основне школе доприноси развоју интеркултуралних компетенција. Резултати истраживања показују да мали број књижевних текстова у анализираним читанкама доприноси развоју интеркултуралних компетенција потребних за учење у контексту четири стуба образовања за двадесет први век (UNESCO, 2006). У истом истраживању је анкетирано 225 учитеља/учитељица из 25 основних школа како би се испитало који елементи наставе, по њиховом мишљењу, у највећој мери доприносе развоју интеркултуралности. Резултати анализе указују на то да учитељи/учитељице верују да организација наставе и читанке у највећој мери доприносе интеркултуралности. Међутим, ауторка наводи да садржај читанки није довољан за изградњу интеркултуралних ставова и компетенција, а учитељи/учитељице, као важни промотери и иницијатори интеркултуралног образовања, имају задатак да садржаје уџбеника ставе у функцију интеркултуралног образовања и развоја интеркултуралних компетенција деце.

У истраживању које је спровела Пурић (Пурић, 2017a) испитивано је да ли и у којој мери дидактичко методичка апаратура у читанкама за српски језик за млађе разреде основне школе омогућује развијање интеркултуралности. Узорак истраживања је чинило 20 читанки које су уврштене у Каталог уџбеника за основну школу, одобрених за период од 2016. до 2019. године. Резултати спроведене методе анализе садржаја указују на то да дидактичко-методичка апаратура у читанкама отвара могућности за образовање према начелима културног плурализма, универзализма и социјалног дијалога. Највећи број питања и задатака односи се на формирање вредности које обезбеђују уважавање различитости, најмање налога из домена развијања вештина заједничког живота, сарадње и конструктивне комуникације, те је закључак да садржаји у читанкама за млађе разреде основне школе доприносе отворености према другим културама, „развоју способности, као што су опажање и сагледавање проблема из перспективе другог, али и развоју вештина попут вербалне и невербалне комуникације, критичког и креативног мишљења и интеракције...” (Пурић, 2017a: 80). Међутим,

адекватна методичка апаратура јесте нужан, али не и довољан услов за развијање интеркултуралности, наводи Пурић, јер „кључна улога у овом процесу припада учитељима/учитељицама, који функционално повезују различите елементе наставе” (Пурић, 2017а: 82).

Чутовић и Пурић су истраживале значај и могућности развијања толеранције код деце предшколског узраста посредством књижевног текста (Чутовић и Пурић, 2019). Предмет овог истраживања односио се на „садржај књижевног текста у функцији остваривања циљева васпитнообразовног рада у предшколским установама који се односе на развијање толеранције у контексту подршке социјалној добробити деце” (Чутовић и Пурић, 2019: 134). Анализирани су конкретне могућности остваривања задатака образовно-васпитног рада у циљу подршке васпитачима и васпитачицама при избору садржаја активности у функцији креирања подстицајног окружења. Узорак истраживања чиниле су 3 збирке прозе и 3 поетске збирке објављене у периоду од 2000. до 2018. године, одабране методом случајног избора. Индикатори истраживања односили су се на различитости у домену: пола/рода, физичких особености, односа деца – одрасли. Налази истраживања указују на то да су бројне могућности књижевности у функцији развијања толеранције, „односно да књижевни текст може представљати средство и садржај активности са децом предшколског узраста у функцији остваривања циљева васпитања и образовања, који се односе на развијање и практиковање толеранције у односима са другима и другачијима” (Чутовић и Пурић, 2019: 129).

Неколико истраживања анализира књижевност за децу и читанке са аспекта родне равноправности као сегмента права детета, у оном делу који се односи на равноправност полова, односно полну недискриминацију (Стефановић, 2016; Ћериман, Stefanović, Glamočak i Korolija, 2019). Стефановић се бавила анализом родних стереотипа у различитим сегментима 14 романа који су наставним програмом предвиђени за други циклус образовања у настави српског језика (Стефановић, 2016). Анализа садржаја романа је показала да у њима постоје многи родни стереотипи, првенствено у заступљености ликова и начину на који су ликови конструисани, њиховом изгледу, затим особинама, понашању, вредностима, професији, као и у самом садржају и начину уобличавања приче. Ретка су и делимична одступања од родних стереотипа и углавном су резултат жанровских захтева. Ауторка указује на то да овакав избор лектире не може да допринесе остварењу одређених васпитних циљева, због чега је нужно наставницима/наставницама понудити наставне моделе који узимају у обзир родну перспективу како би оспособљавали децу да препознају родне стереотипе у књижевности за децу, разумеју њихову улогу и заузму критички став према њима.

Реализовано је истраживање (Ћериман i sar., 2019) са циљем да се утврди укљученост родне перспективе у наставне програме и уџбенике за предмет Српски језик у млађим разредима основне школе и да се релевантним актерима понуде препоруке ради унапређења стања у датој области. У том истраживању је анализирано 12 читанки 3 издавача уџбеника за предмет Српски језик, од првог до четвртог разреда основне школе. Спроведена техника анализе садржаја показала је да концепт родне равноправности није укључен у „појмовни апарат”, ни у наставне програме за предмет Српски језик, нити у уџбенике за прва четири разреда основне школе. Не постоји ниједан књижевни текст нити допунски садржај који се односи на родну равноправност, иако у анализираним читанкама постоји по неколико текстова који су нарочито погодни за разговор са децом о тој теми и „који могу послужити као основа за развој критичког односа деце према родним стереотипима и традиционалним родним улогама” (Ћериман i sar., 2019: 86). Такође, дидактичко методичка апаратура уз основни текст уџбеника не

даје објашњење за узроке и услове за развој родне равноправности и изворе родне неравноправности у окружењу.

Родна анализа читанки показује да су мушки ликови много заступљенији од женских, „да су и једни и други приказани на стереотипан начин, посебно када је у питању расподела социјалног простора – женским ликовима припада породична, приватна сфера, а мушким професионална, јавна сфера живота” (Стефановић и Гламочак 2008: 39). Један од закључака тих истраживања јесте да настава српског језика нуди богате могућности за интегрисање родне перспективе у наставу, али се те могућности недовољно користе, вероватно због родне несензибилисаности наставничког кадра.

Семиз и Чутовић су спровеле истраживање (Семиз и Чутовић, 2020) како би у читанкама за трећи и четврти разред основне школе идентификовали представу о детету и утврдили њихову компатибилност са савременим концепцијама о детету и детињству. Узорак истраживања је обухватио 8 читанки за трећи и четврти разред, односно 32 прозна књижевна текста. Применом дескриптивне методе, анализом садржаја, утврђено је присуство већег броја различитих представа о детету са аспекта разматраних категорија – виђења природе детета, његових потреба, начина решавања проблема, односа са вршњацима/вршњакињама и одраслима, васпитни поступци одраслих. У анализираним читанкама доминантно је схватање о доброј природи детета, претежно конструктивним начинима решавања проблема, о детету које успоставља различите квалитетне односе са вршњацима/вршњакињама и одраслима и према коме одрасли примењују различита подстицајна васпитна поступања. Утврђена је одређена усаглашеност представа о детету у читанкама и савремених концепција о детињству. Уочава се романтичарска концепција детињства, која почива на схватању детета као доброг и неисквареног бића кога одликује алтруизам, пожртвованост, емпатичност, искреност, а карактеристике деце природе су потреба за игром, дружењем, за припадањем и прихватањем од других. Уочава се модел способног детета које се самостално суочава са проблемима и превазилази их, изграђује однос узајамног поштовања и поверења са вршњацима/вршњакињама и које је предмет посебне бриге и љубави одраслог. Такође, налаз истраживања указује на то да у текстовима недостаје перцепција детињства из перспективе самог детета, те ауторке наводе да у наредним истраживањима акценат треба померити ка децим виђењу детињства, што је посебно важно кад се има у виду право детета на партиципацију. Такође, истраживање представа о детету у читанкама значајно је јер омогућује поређење са представом детета и детињства које промовише Конвенција о правима детета.

Теоријским истраживањима која су се односила на проучавање везе између права детета и књижевности за децу, бавила се и група америчких професора (Todres, 2013; Higinbotham, 2013; Covell, 2010; Darling, 2012;). Тодрес је реализовао истраживање (Todres, 2013) којим је испитивао улогу књижевности за децу у дискурсу права детета; анализирао емпиријске радове који указују на предности образовања за људска права посредством књига за децу; истраживао како приче за децу преносе друштвене вредности. Тврдећи да је књижевност извор права за децу, Тодрес је истраживао књижевност за децу са циљем да испита шта деца уче о својим правима и правима других. Налази истраживања указују на то да је књижевност за децу битан оквир за изградњу друштвених очекивања, разумевање сопствених права и одговорности; да су књиге за децу културни предајници права детета, да разумевање права не почива само на формалној апаратури Конвенције о правима детета већ и на причама и текстовима који обликују и изграђују свест детета о себи, његовим правима и одговорностима у друштву. На тај начин, повезујући области права детета, закона, књижевности за децу,

културних студија, Тодрес је допринео изградњи нове мултидисциплинарне студије – права детета и књижевност за децу.

Хигинботам (Higinbotham, 2013) је у дужем временском периоду реализовала низ истраживања којима је проучавала како деца преко књига и текстова за децу доживљавају права и како усвајају теме присутне у књижевности за децу: дискриминацију, експлоатацију, усамљеност, напуштање, учешће деце. Ауторка наводи да деца користе имагинарне светове да тестирају своје дилеме, прерађују их и проверавају, а књиге за децу делују као катализатори промене у начину на који деца разумеју себе и свет који их окружује. Чак и сасвим мала деца у стању су да декодирају етичке и правне поруке из текстова. Ипак, приче које читају не функционишу као регулаторни текстови, као списак правила на зиду учионице. За децу, књижевност нуди свет у којем могу да уче о себи и другима, упијају правила друштва и уче о правима и одговорностима. Они стичу знања не само о својим правима већ и одговарајућим социјалним одговорностима, развијају ставове и вредности које су неопходне за промоцију и заштиту права других, стичу знања и вештине неопходне за ефикасно учешће у демократском друштву (Higinbotham, 2013: 170). Ауторка наводи да будућа истраживања треба да буду усмерена на разумевање улоге коју књижевност за децу има у разумевању права детета. „Даља истраживања могу бити у смеру како деца апсорбују права и принципе из књижевности” (Higinbotham, 2013: 189).

Дарлинг (Darling, 2012) се бавила интердисциплинарним приступом у проучавању наставе о људским правима у књижевности у основној школи, истичући књижевност за децу као важан извор знања о људским правима. Један од закључака истраживања која је реализовала јесте да учитељи/учитељице у већој мери треба да препознају књиге и дела која обогаћују разумевање деце о значају права и, што је још важније, шта њихово одсуство значи у свакодневном животу деце широм света. Она наводи да још увек није у потпуности испитана улога коју литература игра у обликовању, промовисању, спровођењу, учењу права детета и позива научнике/научнице да истражују везе између права и књижевности за децу.

Резултати истраживања у вези са образовањем за права детета посредством књижевности за децу (Covell, 2010) показују да образовање за права детета кроз књижевност за децу производи позитивне резултате за подстицање дечјег самопоштовања, повећавање емпатије и смањивање насиља. Деца која уче о правима показују боље разумевање веза између права и одговорности, а одрасли треба да настоје да подрже и усмеравају истраживање деце о свету кроз литературу, поруке о људским правима и другим друштвеним питањима уграђеним у њихове омиљене приче. Књижевност за децу јесте средство, наводи аутор, за посматрање друштвених појава из специфичних перспектива.

Кључни налази истраживања која проучавају наставу матерњег језика и књижевности за децу у функцији образовања за права детета и остваривања васпитних циљева у вези са образовањем за права детета указују на то да књижевност за децу има потенцијала за васпитни утицај на развој социјално пожељног понашања деце млађих разреда основне школе; да су поједини садржаји о људским правима заступљени кроз књижевне текстове у млађим разредима; да мали број књижевних текстова у анализираним читанкама за млађе разреде доприноси развоју интеркултуралних компетенција, као компоненти компетенција за права детета, али да методичка апаратура у читанкама отвара могућности за интеркултурално образовање; да настава српског језика нуди богате могућности за интегрисање родне перспективе, али се те могућности недовољно користе; да књижевност за децу јесте важан извор знања о

људским правима, али да није довољно испитана улога коју литература игра у обликовању, промовисању, спровођењу, учењу права детета; да је књижевност за децу битан оквир за изградњу друштвених очекивања, разумевање права и одговорности, те да образовање за права детета кроз књижевност за децу доприноси социјализацији деце и развоју демократских вредности.

(4) *Истраживања која проучавају компетенције учитеља/учитељица за остваривање права детета и образовања за права детета.* Једна група истраживања углавном је оријентисана на компетенције у једном сегменту права, попут испитивања компетенција за инклузивну праксу, компетенција у области права детета на заштиту од насиља, дигиталних компетенција учитеља/учитељица за заштиту права детета од дигиталног насиља, интеркултуралних компетенција учитеља/учитељица. Друга група истраживања бавила се ширим оквиром компетенција учитеља/учитељица за остваривање права детета у образовању.

У емпиријском истраживању испитивања компетенција за инклузивну праксу (Mofkebaieva, Oralkanova & Uaidullakzy, 2013) спроведено је анкетање 50 учитеља/учитељица из основних школа и 200 студената/студенткиња који се образују за специјални рад са децом у Семеју, у Казахстану, 2011. године. Истраживање је било усмерено на идентификовање списка компетенција и вештина које су од суштинске важности за будуће учитеље/учитељице у раду са децом са сметњама у развоју. У резултатима истраживања се наводи да кључни фактор успеха инклузивног образовања јесу професионалне компетенције учитеља/учитељица за рад са децом са сметњама у развоју, компетенције које оснажују учитеље/учитељице за реализацију адекватних облика и метода рада са децом са сметњама у развоју.

Мацура Миловановић, Гера и Ковачевић (Macura Milovanović, Gera i Kovačević, 2010) спровеле су истраживање са циљем да се анализира припремљеност учитеља/учитељица за инклузивно образовање у иницијалном образовању, као и потребе за унапређењем програма иницијалног образовања које би водило ефикаснијем развијању компетенција учитеља/учитељица за рад са децом којој су потребни различити облици подршке за учење и социјалну партиципацију. Истраживање је засновано на квалитативној методологији коришћењем следећих истраживачких техника: анализе документације, полуструктурираног интервјуа и фокус групе. Вођен је 31 интервју и то са директорима/директоркама школа и стручним сарадницима/сарадницама, професорима/професоркама факултета, доносиоцима одлука у области образовања, представницима/представницама удружења грађана и са водитељима/водитељкама програма стручног усавршавања. Реализоване су три фокус групе са по 36 учитеља/учитељица из основних школа у Србији. Мали број учесника/учесница тог истраживања онемогућава генерализацију налаза, али поступак сакупљања података из различитих извора, различитим методама и од различитих релевантних учесника/учесница, као важне методолошке карактеристике, повећава његову поузданост – истичу ауторке истраживања. Основни налаз истраживања јесте да тренутна ситуација у иницијалном образовању учитеља/учитељица не доприноси њиховој припремљености за инклузивно образовање. Анализом садржаја програма иницијалног образовања учитеља/учитељица утврђено је да: доминира тзв. дефектолошки приступ, док најчешће изостаје кроскурикуларни приступ и предмети који би омогућили унапређење компетенција за инклузивно образовање; у реализацији стручне праксе изостављени су задаци који би обухватили непосредан рад и активности са децом којој је потребна додатна подршка за учење и социјалну партиципацију; будући учитељи/учитељице осећају се неприпремљеним за рад у инклузивном контексту. Због тога је неопходна, закључују ауторке, сарадња и размена искустава са факултетима за

образовање учитеља/учитељица у земљама које већ у својој пракси и настави имају значајан број елемената за оспособљавање студената/студенткиња за инклузивно образовање, као и неопходне промене на нивоу појединачних предмета и грађење кроскуруикларног приступа у инклузивном образовању. Треба имати у виду да је то истраживање реализовано годину дана пре него што је инклузивно образовање постало законски обавезно, те се може претпоставити да је у међувремену доста тога унапређено на факултетима када је реч о јачању компетенција будућих учитеља/учитељица за примену инклузивног образовања.

Емпиријско истраживање које су 2012. године спровели Кузмановић и Попадић (Кузмановић и Попадић, 2016) у 17 основних и 17 средњих школа са територије Србије, са 1379 учитеља/учитељица и наставника/наставница, уз анкетни упитник, указује на то да они нису довољно информисани о дигиталном насиљу, а да су наставничке дигиталне компетенције нешто развијеније у односу на родитељске. Учители/учитељице и наставници/наставнице процењивали су важност улоге школе у превенирању и превазилажењу проблема дигиталног насиља, али су сматрали да је нужна координисана активност свих актера у процесу образовања. На основу резултата тог истраживања, одређене су препоруке за заштиту права детета од дигиталног насиља, које се односе на важност јачања дигиталних компетенција за заштиту права детета од дигиталног насиља и других ризика на интернету, што је предуслов за образовање деце о овом праву.

Када је реч о интеркултуралним компетенцијама, истраживања су била усмерена на анализу постојећих докумената којима се обезбеђује стицање интеркултуралних компетенција – кроз анализу стандарда компетенција наставника/наставница, кроз анализу програма на учитељским факултетима, анализу програма за стручно усавршавање запослених у образовању. Друга истраживања су била усмерена на процену интеркултуралних компетенција наставника/наставница.

У емпиријском истраживању, спроведеном 2016. године (Gošović i Petrović, 2016), техником анализе садржаја испитивано је да ли су у *Стандардима компетенција* препознате интеркултуралне компетенције као неопходан део корпуса компетенција наставника/наставница, и да се утврди да ли се и у којој мери у том документу уочава значај интеркултуралног образовања за учитељску, односно наставничку професију и њихов професионални развој. Коришћена је метода анализе садржаја, која је била заснована на одредницама интеркултурално компетентног наставника/наставнице. Резултати анализе показују да се интеркултурално образовање и интеркултуралне компетенције не спомињу у документу *Стандарди компетенција*, али да се у њему наводе поједине наставничке компетенције које по својој природи доприносе образовању у области интеркултуралног образовања. Стандардима компетенција за професију наставника захтева се да они/оне знају, планирају, практикују и вреднују, као и да подстичу поштовање разлика, међусобно уважавање и толеранцију деце. Међутим, не захтева се да стварају образовне ситуације у којима би деца могла да међусобне разлике виде као богатство и прилику за учење, а то је оно што чини интеркултурално образовање. Ауторке наводе да охрабрује то што су *Стандарди компетенција* тако конципирани да би уз адекватну дораду могли да постану значајан документ за усмеравање ка развоју интеркултуралних компетенција.

Златковић и Петровић су реализовале истраживање (Zlatković i Petrović, 2016) у којем је методом анализе садржаја истражена заступљеност интеркултуралног образовања на пет факултета у Србији на којима се реализује професионална припрема будућих учитеља/учитељица, у оквиру студијских програма у акредитацији за 2007/2008. и 2014/2015. годину. Анализирани су планови и програми које су факултети

учинili јавно доступним на својим сајтовима. Недостатак комплетне документације условио је то да ауторке декларишу истраживање као почетну анализу студијских планова, са намером да се утврди заступљеност наставних предмета који у свом садржају имплементирају интеркултурално образовање, то јест да се сагледају наставни предмети у којима су предвиђени садржаји који се односе на теме интеркултуралног образовања. Анализа документације је указала на недовољну оријентацију ка интеркултуралном образовању. Иако постоје позитивни помаци ка развијању интеркултуралне компетентности будућих учитеља/учитељица на факултетима у Србији, они су још увек неуједначени, па самим тим на неким факултетима и недовољни. Ауторке истичу да је заступљеност интеркултуралног образовања мања него што показује број идентификованих предмета, ако се има у виду да се у наставним предметима који су издвојени због свог усмерења ка интеркултуралном образовању само део њиховог садржаја бави темама из те области. Ауторке закључују да се не може говорити о постизању очекиваног исхода интеркултуралне компетентности будућих учитеља/учитељица, пошто усвајање садржаја може допринети стицању тек основних знања, без сагледавања адекватне повезаности садржаја, циљева и метода.

Имајући у виду да компетенције учитеља/учитељица јачају кроз стручно усавршавање, Пурић је испитивала (Пурић, 2017б) могућности усавршавања учитеља/учитељица и наставника/наставница у функцији подстицања интеркултуралности ученика и ученица у оквиру програма стручног усавршавања запослених у образовању. У истраживању је примењена дескриптивна метода, техника анализе садржаја. Узорак истраживања су били одобрени програми стручног усавршавања за период од 2012. до 2018. године. Резултати анализе указују да постоје програми стручног усавршавања намењени запосленима који имају за циљ да унапреде њихове компетенције у функцији подстицања интеркултуралности, односно да програми стручног усавршавања запослених у образовању отварају могућност за стицање основних знања и вештина у области интеркултуралности. Међутим, ауторка истиче да изостаје системско праћење потреба савременог образовног система, због чега се интеркултурално образовање не заснива на бризи друштва у целисти, већ је деловање препуштено доброј вољи и ангажованости појединих учитеља/учитељица и наставника/наставница. Због тога је важно да образовање за различитост буде инкорпорирано у програме образовања и професионалног усавршавања запослених у образовању „у оквиру којих могу стицати знање о дистинктивним обележјима културног порекла својих ученика, као и вештине које су им неопходне да то знање преведу у ефикасну наставу” (Пурић, 2017б: 80).

У истраживању (Petrović, Leutwyler, Zlatković, Mantel i Dimitrijević, 2013) које су од 2011. до 2013. године спровели Учитељски факултет централне Швајцарске, Институт за психологију Универзитета у Београду и Учитељски факултет у Врању, са учитељима/учитељицама у Швајцарској и Србији, коришћен је Бенетов развојни модел интеркултуралне осетљивости (Bennett, 2004) као теоријски оквир за испитивање достигнутог нивоа развоја интеркултуралне осетљивости учитеља/учитељица, као и за испитивање представа које имају о културним разликама у образовном контексту. Реализовани су интервјуи са учитељима/учитељицама, који су износили своје ставове о начину реаговања у датим хипотетичким школским ситуацијама. Одговори су анализирани у односу на различите нивое интеркултурне осетљивости. Резултати истраживања указују на то да испитаници и испитанице имају различит степен интеркултурне осетљивости, а интеркултурална осетљивост је предуслов за развој интеркултурних компетенција – стога је пресудан аспект јачања компетенција за адекватно реаговање на интеркултуралне ситуације.

Истраживана је саморегулаторна димензија студената/студенткиња у развоју интеркултуралних компетенција (Zlatković, Petrović, Erić, Leutwyler i Jokić, 2017). У емпиријском истраживању је техником анкетирања испитано 204 студента/студенткиња који су похађали Учитељски факултет у Врању и Јагодини. Истраживањем скале флексибилности студената/студенткиња за културну разноликост и скале емоционалне регулације у сусрету са културном разноликошћу, утврђена је задовољавајућа конкурентна валидност. Аутори и ауторке наводе да психолошке процене засноване на примени те две скале могу бити добра основа за диференцирано дизајнирање обука и интервенције, са циљем да допринесу развоју саморегулаторног аспекта интеркултуралне компетенције запослених у образовном процесу.

Следећа група истраживања која су се бавила ширим оквиром компетенција учитеља/учитељица за остваривање права детета у образовању, даје опречне резултате: с једне стране, неке студије показују да учитељи/учитељице имају основна знања о правима детета (Aroa & Thakur, 2015; Shahid, 2009), да имају позитивне ставове, као и да своју наставну праксу заснивају на правима детета (Shahid, 2009), док, с друге стране, постоје студије које указују на то да учитељи/учитељице немају довољно знања у области права детета и да исказују спремност да сазнају више о томе током професионалног усавршавања (Ozmen, Ozmen, Marty & Yalcin, 2010). Већина тих резултата заснива се на њиховим самопроценама, тако да се не може са сигурношћу рећи у којој мери учитељи/учитељице заиста поседују потребна знања и вештине, а у којој мери само верују да их поседују.

Истраживање (Aroa & Thakur, 2015) спроведено 2013. године испитивало је знање учитеља/учитељица о правима детета. Узорак се састојао од 120 учитеља/учитељица, како из државних, тако и приватних основних школа у Џамуу у Индији. У истраживању је коришћена дескриптивна метода, техника анкетирања и интервјуа. Резултати студије показују да су готово сви учитељи/учитељице, и у државним и у приватним школама, били упућени у права детета, како у развојна и заштитна права, тако и у партиципативна.

Шахид (Shahid, 2009) је 2008. године испитивао знања и ставове учитеља/учитељица у вези с правима детета, као и праксу примене права детета. Истраживање је спроведено техником анкетирања и то 929 деце и 212 учитеља/учитељица основних школа у Пакистану. Деца су исказивала ставове у вези с правима која се поштују у образовању. Резултати истраживања указују на то да већина учитеља/учитељица има знања за права детета и има позитиван став према правима детета. Већина њих остварује права детета у својим одељењима и образује децу за права, с тим што је њихова пракса примене нешто слабија у односу на знања и ставове.

У емпиријском истраживању, спроведеном 2008, Озмен је анкетирао 150 будућих наставника/наставница у Турској како би утврдио ниво њихових знања о правима детета и њихове потребе у вези са образовањем за права детета (Ozmen et al., 2010). Резултати показују да будући наставници/наставнице немају довољно знања о правима детета, те да постоји потреба за њиховом едукацијом. Они сматрају да немају прилику да детаљно уче о правима детета током свог универзитетског образовања; иако постоје институционална побољшања, исказали су жељу да сазнају више о правима детета током свог иницијалног образовања. У закључку истраживања се указује на потребу додатних обука за права детета током школовања.

Будући да постоје опречни резултати истраживања о компетенцијама учитеља/учитељица у вези са правима детета и образовањем за права детета, као и да се до већине налаза долазило самопроценом, 2019. године је реализовано емпиријско истраживање (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022)

које се бавило испитивањем компетенција учитеља/учитељица и наставника/наставница за остваривање права детета у основном образовању у Србији. Истраживање је проверавало њихове ставове, знања из различитих области образовања за права детета, као и вештине примене тих знања у решавању практичних животних ситуација у образовном контексту. Спроведено је анкетирање у којем је учествовало 930 запослених у настави у основним школама у Србији. Резултати истраживања показују на то да учитељи/учитељице и наставници/наставнице не поседују у довољној мери компетенције које су важне за поштовање и остваривање права детета и укључивање образовања за права детета у образовно-васпитни процес. „Већина њих не познаје садржај права детета, не препознаје ситуације у образовном контексту у којима се та права крше, као ни процедуре поступања у ситуацијама кршења права и превентивне активности којима би спречили кршење одређених права.” (Враћешевић, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019: 45). Недовољна знања и вештине о правима детета прате и ставови који указују на неразумевање концепта права. Иако имају позитивне ставове када је реч о важности образовања за права детета, они/оне показују неразумевање значаја поштовања и остваривања права детета, сматрајући да она деци дају неограничену слободу и да угрожавају ауторитет одраслог. Закључак је, наводе аутори и ауторке, да учитељи/учитељице и наставници/наставнице немају развијен конзистентан и јединствен систем вредности који целокупно подржава концепт права детета, већ своје ставове о правима детета заснивају на личним афинитетима за свако појединачно право. То представља знатну препреку у остваривању права детета и битан недостатак у капацитету учитеља/учитељица и наставника/наставница као носилаца одговорности за испуњавање обавеза у поштовању права детета и образовању деце за права детета (Враћешевић, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022).

Батарело, Чулиг и Новак су 2009. године реализовали истраживање (Batarelo, Čulig i Novak, 2010) како би испитали ставове наставника/наставница хрватског језика и историје у вези са образовањем деце за друштвено грађанство и процену наставничких компетенција за његову имплементацију. Анкетирано је 102 наставника/наставнице запослених у основним школама у Хрватској. Анкетирање је реализовано упитником, скалама Ликертовог типа. Резултати указују на то да наставници/наставнице сврставају образовање за демократско грађанство међу најважније циљеве и задатке образовања, али сматрају да садржаји образовања за демократско грађанство и људска права нису довољно заступљени у основним школама. Исказан је став да се у школама у већој мери стичу основна знања о људским правима и правима детета, промовише равноправност полова, деца подстичу на одговорно и солидарно понашање, а да се у мањој мери стичу знања и вештине у превенцији насилног понашања деце, партиципације, механизма школске демократије. Такође, наставници/наставнице сматрају да са образовањем за демократско грађанство треба почети што раније и да га треба у већој мери уградити у постојеће наставне предмете. Две трећине њих наводи да нису пролазили обуку за те теме, чиме своје компетенције у овој области не процењују високо.

Истраживања која проучавају компетенције учитеља/учитељица за остваривање права детета односе се на шири оквир компетенција учитеља/учитељица. Она често дају опречне резултате у вези са знањем, вештинама и ставовима учитеља/учитељица и њихове спремности да јачају своје компетенције у појединим сегментима права детета.

Преглед литературе о досадашњим истраживањима указује на то да програми образовања за права детета доприносе развоју демократских вредности код деце, али да је потребно активније радити на имплементацији демократских садржаја у редовну наставу, а компоненте васпитног процеса ојачати демократским елементима. Књижевност за децу је нарочито битан и погодан оквир за изградњу демократских

вредности код деце. Преглед литературе о досадашњим истраживањима указује на то да у Србији не постоје конкретна истраживања о имплементацији свеобухватних садржаја права детета у садржаје наставе српског језика, односно не постоје истраживачки резултати који дају одговор на питање о могућностима наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој детета и партиципативна права детета, као средстава у остваривању васпитних циљева образовања, нити се познају ставови учитеља/учитељица и њихова перцепција примене наставе српског језика у функцији образовања за права детета. Управо истражени, али и они недостајући сегменти, јесу полазна основа за наше истраживање.

II МЕТОДОЛОШКИ ОКВИР ИСТРАЖИВАЊА

2.1 Проблем истраживања

Образовање за права детета предмет је интересовања многих аутора/ауторки који се залажу за то да оно буде повезано са искуством детета и да се, у оквиру њега, деца подстичу да се активно укључују у процес заштите и реализације својих права (Brantefors & Quennerstedt, 2016; Jerome, 2016; Krappmann, 2006). Највећи број њих слаже се у томе да је образовање за права детета шири појам од *информисања и учења о одредбама и принципима* Конвенције о правима детета и да укључује и друге аспекте (Jerome, Emerson, Lundy & Orr, 2015; Potvin & Benny, 2013; Lundy, 2012; Covell & Howe, 2011; Emmert, 2011; Flowers, 2010; Tibbitts, 2007; Gerber, 2008; Krappman, 2006), попут тога који су механизми остваривања и заштите права, ко су носиоци одговорности у остваривању права, која је сврха образовања за права детета. Оно се мора спроводити у подстицајној и слободној атмосфери и окружењу и на начин који поштује основна четири принципа Конвенције, чиме се истиче важност самог процеса учења о правима детета. Наглашава се важност холистичког разумевања значења права, као и системске импликације примене образовања за права детета на свим нивоима образовног система (Potvin & Benny, 2013). Трагајући за одговором на питање шта је *сврха* образовања за права детета, поједини аутори истичу важност оснаживања деце и одраслих да стекну компетенције које ће им помоћи да прогресивно остварују сва права детета (Lundy & McEvoy, 2012), да предузимају *акције* за заштиту права (Gerber, 2008), односно да се деца и одрасли оспособљавају да *доведу до промена* у свом непосредном окружењу. Образовање за права детета не подразумева само познавање садржаја Конвенције већ изградњу вредности, ставова, вештина и понашања у духу Конвенције о правима детета, односно оно, поред образовне, има и снажну васпитну компоненту.

Подучавање деце о њиховим правима важно је пре свега због тога што то може бити пут остваривања васпитних циљева образовања, будући да су права детета један од инструмената за васпитање деце (Маринковић, 2004). Концепт који нуди Конвенција може и треба да оствари важне социјализаторске и васпитне циљеве образовања, дефинисане у законским и подзаконским актима. Школа наглашава образовну функцију, док је васпитна некада занемарена а односи се на: социјалне способности, способност за сарадњу, толеранцију, прихватање различитости, ненасилно решавање конфликта, освешћивање и исказивање сопствених потреба, мишљења, као и усклађивање са другима, општу способност за дијалог (Маринковић, 2004).

Учећи о правима, дете се подстиче за: признавање принципа универзалности, независности и недељивости основних права и слобода; поштовање вредности, достојанства и слободе сваке индивидуе; прихватање владавине закона, трагање за правдом, препознавање једнакости и једнаког третмана у свету препуном различитости; признавање значаја мира, одсуства насиља и партиципативног и конструктивног решавања сукоба и проблема; поверење у демократске принципе и вредновање активног грађанина/грађанке; признавање плурализма у животу и друштву, поштовање страних култура и њиховог доприноса људском развоју; вредновање заједништва, сарадње, поверења, солидарности и борбе против расизма, предрасуда и дискриминације; активно деловање у погледу подршке принципу одрживог развоја као баланса између социјалног и економског развоја и заштите животне средине (Alfred, 2006).

Настава српског језика је значајна за остваривање бројних васпитних циљева образовања, значајна је за остваривање вредности на којима се заснива концепт права детета и то од најранијег узраста, када се формирају одређене вредности код деце. Налази истраживања (Howe & Covell, 2010, 2011; Batarelo, Čulig i Novak, 2010;

Маринковић, 2004) истичу да је на свим нивоима школовања потребно радити на интеграцији демократских садржаја у редовну наставу, у садржаје различитих предмета и да компоненте васпитног процеса треба ојачати демократским елементима. Налази истраживања (Todres, 2013; Higinbotham, 2013; Darling, 2012; Covell, 2010) указују на то да књижевност за децу јесте битан оквир за разумевање права која обликују и изграђују дечју свест о себи, својим правима и одговорностима у друштву. Деца уочавају етичке поруке у текстовима, које се заснивају на вредностима заштитних, развојних и партиципативних права, тако да књижевност за децу постаје средство за посматрање друштвених појава из специфичних перспектива. Истраживања (Robinson & Sebba, 2010; Covell, 2010; Darling, 2012; Todres, 2013; Higinbotham, 2013) указују на то да књижевност ствара свет у којем деца стичу знања не само о својим правима већ и одговарајућим социјалним одговорностима, развијају ставове и вредности који су неопходни за промоцију и заштиту права других, стичу знања и вештине неопходне за ефикасно учешће у демократском друштву. Имајући у виду да књижевност за децу има снажну васпитну улогу, да доприноси развоју социјално пожељног понашања деце (Стојковић, 2014), да текстови и дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе отварају могућности за интеркултурално образовање (Пурић, 2016а, 2017а), да књижевни текст може бити средство и садржај „за развијање и практиковање толеранције у односима са другима и другачијима“ (Чутовић и Пурић, 2019: 132), да и сама Конвенција представља средство за социјализацију деце и васпитно деловање (Маринковић, 2004), значајно је размотрити да ли права детета могу бити инструмент у настави српског језика за остваривање васпитне улоге у домену демократских вредности.

Будући да не постоје истраживачки резултати који указују на могућности наставе српског језика у образовању за свеобухватан концепт права детета – образовању за заштитна права, партиципативна права и права која обезбеђују развој, као средства у остваривању васпитних циљева образовања, **проблем овог истраживања односи се на питање о потенцијалима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета.**

2.2 Предмет истраживања

Предмет истраживања јесу могућности елемената наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета.

Један од разлога за бављење овим проблемом у истраживању јесте веома мали број теоријских и емпиријских истраживања у овој области. Други разлози могу бити могућност интердисциплинарног приступа, сагледавање интенција наставе српског језика, те питање о погодности корелацијско-интеграцијске методе у процесу наставе. Наиме, са становишта методичког приступа, важно је испитати да ли постоји синергетско дејство области права детета и области наставе српског језика, у којем обе области досежу нови ниво у њиховом садржинском интегрисању. Испитује се, с једне стране, да ли настава српског језика доприноси да деца боље разумеју права детета и вредности на којима се Конвенција о правима детета заснива и, с друге стране, да ли интегрисање садржаја наставе српског језика и садржаја о правима детета доприноси унапређивању квалитета наставе овог наставног предмета.

Интердисциплинарни приступ у образовању за права детета кроз наставу српског језика у разредној настави није у довољној мери посебно и целовито разматран и није му посвећена посебна пажња. То оправдава наше настојање да у проучавању и

истраживању ове области допринесемо сазнањима која се односе на могућности које одређени елементи наставе српског језика имају у образовању за права детета, где првенствено мислимо на садржаје текстова и дидактичко-методичку апаратуру у читанкама. Као посебан допринос тим сазнањима, разматрани су и ставови учитеља/учитељица о елементима наставе који могу допринети образовању за права детета, као и њихова искуства у примени појединих елемената наставе.

Проучавање наведеног проблема има *научни, друштвени и практични* значај. Проблем образовања за права детета кроз наставу српског језика у млађим разредима основне школе у нашој земљи веома је ретко или скоро и да није проучаван – мало је теоријских и емпиријских истраживања, изузев оних који се односе на интеркултурални део о правима детета. Због тога ће откривање и утврђивање могућности и доприноса образовању за права детета настави српског језика у млађим разредима имати *научни значај*.

Са становишта актуелности у научној области, рад има за циљ да подстакне теоријска промишљања о доприносу педагогији и методици наставе српског језика у млађим разредима основне школе. Теоријски приступ овог рада доприноси систематизованом прегледу постојећих теоријских сазнања посредством анализе садржаја у релевантној литератури. Такође, рад употпуњује научна сазнања о интердисциплинарном и кроскурикулалном приступу у остваривању демократских вредности на којима се заснива концепт права, а које се остварују у настави српског језика. Проширује се теоријско сазнање о доприносу различитих елемената наставе попут садржаја читанки, метода и техника рада у остваривању васпитних циљева наставе српског језика, нарочито оних циљева који се односе на демократске вредности концепта права.

Резултати истраживања могу имати научну вредност јер обогаћују сазнања у методици наставе српског језика који се односе на процес учења, указују на приступ садржајима који су у функцији образовања за права детета и демократских вредности на којима се права заснивају. Они указују на начине којима се може унапредити квалитет наставе српског језика у млађим разредима основне школе. Уз то подстичу и нова научна истраживања којима се осветљава методичка проблематика у вези са интеграцијом садржаја о правима детета у садржај наставе предмета и истраживања усмерена на допринос у остваривању како исхода наставе српског језика тако и исхода образовања за права детета.

Друштвени значај истраживања је у томе што овај приступ проучавању образовања за права детета у настави српског језика доприноси квалитетнијем остваривању циљева образовања, васпитања и циљева наставног предмета. Друштвени допринос је у томе што се образовањем за права детета кроз наставу српског језика код ученика развијају компетенције за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву. Развијају се и толеранција и уважавање различитости, што је све део општег циља образовања у основној школи.

Будући да се пред учитеље/учитељице поставља задатак да кроз наставу српског језика допринесу остваривању међупредметне компетенције *одговорно учешће у демократском друштву* (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018), интегрисање садржаја права детета у садржаје наставе српског језика може бити допринос остваривању и међупредметних компетенција. Истраживање даје допринос успостављању демократске културе засноване на правима, што је једна од основних вредности на којима се заснива савремено демократско друштво.

Сазнања и резултати добијени кроз процес истраживања ове области имају апликативну вредност и значај јер се могу применити у наставној пракси и допринети њеном унапређењу. Резултати треба да буду важни учитељима/учитељицама ради унапређивања наставне праксе, могу послужити као основа за моделовање методичких поступања, са циљем да се ефикасније и ефективније утиче на наставу српског језика ради остваривања њених исхода. Истраживање може помоћи учитељима/учитељицама да боље интегришу садржај права у сва предметна подручја, у садржаје домаћих задатака, као и у сродне ваннаставне активности. На тај начин се указује на то да се о правима детета учи не само кроз посебне предмете, већ да права чине тему која прожима садржаје и других, првенствено друштвених, група предмета. Стога, реализујући угледне часове српског језика у којима су интегрисана права детета, учитељи/учитељице указују на могући начин остваривања међупредметних компетенција и трансфер у садржаје других предмета. Истраживање може помоћи учитељима/учитељицама у препознавању и одабиру оних текстова у чијим је различитим слојевима заступљен концепт права детета, будући да се могућност учења о правима детета може повећати у оквиру извесног поља слободе које се нуди учитељима/учитељицама у виду самосталног одабира текстова за обраду на часу.

Практични значај истраживања огледа се и у томе да добијени резултати могу бити основа за креирање програма стручног усавршавања учитеља/учитељица. Аутори/ауторке садашњих уџбеника могу користити резултате истраживања у циљу адаптација будућих издања, како би повећали сензитивност и перспективу права детета у одабраним текстовима и дидактичко-методичке апаратуре у читанкама, као и других уџбеника у настави српског језика. Првенствено се мисли на већу заступљеност текстова, за почетак ванпрограмских, који имају значајан потенцијал у образовању за права детета. Отвара се могућност да аутори/ауторке читанки унапреде дидактичко-методичку апаратуру уз текстове са таквим потенцијалом, како би концепт права био видљивији.

Резултати истраживања могу помоћи факултетима који образују наставни кадар у Републици Србији да преиспитају и евентуално редефинишу постојеће програме, са циљем оспособљавања будућег наставног кадра током иницијалног образовања, за њихову професионалну улогу кроз развој одговарајућих компетенција.

Креаторима/креаторкама образовних политика (а они имају посебно значајну улогу у развијању стратегије за подстицање вредности демократског грађанства, и то у контексту образовног система у целисти) – резултати овог истраживања могу помоћи у начину испуњавања обавезе државе проистекле из ратификације Конвенције о правима детета – обавезе да деца треба да се образују за права детета на свим нивоима школовања.

Резултати истраживања могу помоћи и академској заједници, удружењима, професионалним асоцијацијама, организацијама цивилног друштва, и то онима које се баве питањима образовања, стручног усавршавања наставног кадра и правима детета. Помоћ се огледа у могућност да сви они развијају пројекте, програме, иницијативе јавног заговарања и друге ресурсе за унапређивање компетенција свих оних учесника и учесница у образовном систему који раде са децом и за добробит деце.

2.3 Циљ и задаци истраживања

Будући да предмет истраживања јесу могућности које елементи наставе српског језика у млађим разредима основне школе могу имати у образовању за права детета, **ЦИЉ** истраживања односи се на испитивање потенцијала наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета.

Први специфичан циљ:

Испитати на који начин и у којој мери садржај читанки за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета.

Задаци истраживања у вези с првим специфичним циљем:

- (1.1) Испитати на који начин и у којој мери садржај текстова у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета.
- (1.2) Испитати на који начин и у којој мери садржај дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета.

Други специфичан циљ:

Испитати ставове и мишљења учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета.

Задаци истраживања у вези с другим специфичним циљем:

- (2.1) Испитати ставове учитеља/учитељица о потреби образовања за права детета у настави српског језика.
- (2.2) Испитати ставове учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у функцији образовања за права детета.
- (2.3) Испитати искуства учитеља/учитељица у вези са коришћењем садржаја наставе српског језика у образовању за права детета.
- (2.4) Испитати ставове учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права.
- (2.5) Испитати мишљење учитеља/учитељица о тешкоћама приликом образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе.

2.4 Хипотезе истраживања

Општа хипотеза:

Настава српског језика у млађим разредима основне школе има потенцијал у образовању за права детета, али аутори/ауторке уџбеника и учитељи/учитељице тај потенцијал не перципирају и не користе значајно.

Хипотеза у односу на први специфични циљ:

Садржај *читанки* за млађе разреде основне школе у значајној мери може допринети образовању за права детета.

Посебне хипотезе:

(1.1) Концепт права детета у садржају програмских и ванпрограмских текстова у читанкама за млађе разреде основне школе заступљен је, доминантно кроз заштитна права и права која обезбеђују развој, а мање кроз партиципативна права.

(1.2) Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета, доминантно кроз заштитна права и права која обезбеђују развој, а од фаза трансформативног дијалога у функцији образовања за права детета у највећој мери су присутне *дескриптивна фаза* и *фаза индивидуалног тумачења*.

Хипотеза која се односи на други специфични циљ:

Учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика у млађим разредима основне школе има могућности у образовању за права детета.

Посебне хипотезе:

(2.1) Учитељи/учитељице сматрају да је потребно образовати децу млађег школског узраста о правима детета у настави српског језика.

(2.2) Учитељи/учитељице сматрају да: *књижевност* као предметно подручје наставе српског језика у млађим разредима основне школе има веће могућности у образовању за права детета од предметних подручја *култура језичког изражавања* и *језик*; *домаћи задаци* као елемент наставе српског језика омогућују образовање за права детета; настава српског језика има значајан потенцијал у остваривању *циљева* образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета.

(2.3) Учитељи/учитељице у настави српског језика у млађим разредима основне школе чешће користе садржаје из предметног подручја *књижевност* у функцији образовања за права детета од садржаја из предметних подручја *култура језичког изражавања* и *језик*; у наставној пракси не користе *домаће задатке* у образовању за права детета; сматрају да су *оспособљени* за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика.

(2.4) Учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика у млађим разредима основне школе има значајан потенцијал у функцији образовања за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права.

(2.5) Учитељи/учитељице мишљења су да *неадекватни садржаји* наставе српског језика за интеграцију са правима детета и *недовољно време на часу* посвећено образовању у овом домену представљају највеће тешкоће приликом образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе.

2.5 Варијабле истраживања

У оквиру задатака првог специфичног циља зависна варијабла представља садржаје текстова и дидактичко-методичке апаратуре у анализираним читанкама.

У оквиру задатака другог специфичног циља зависна варијабла су ставови и мишљења учитеља/учитељица о могућностима, искуству и тешкоћама у образовању за права детета, а независне варијабле су:

- *школска спрема*: виша, висока, мастер/докторат;
- *радно искуство у настави*: до 10 година, од 11 до 25 година, преко 25 година;
- *похађање обука о правима детета*: похађао/похађала обуку, није похађао/похађала обуку.

2.6 Методе, технике и инструменти истраживања

За реализацију постављених циљева и задатака истраживања примењена је *метода теоријске анализе и дескриптивно-аналитичка метода*. Метода теоријске анализе примењена је у теоријском делу рада у процесу стварања теоријске основе, односно у конципирању теоријског приступа проблему, али и током анализе резултата истраживања, потврђивањем или оповргавањем добијених налаза. Дескриптивна метода је коришћена код утврђивања ставова и мишљења учитеља, а анализа садржаја код анализе текстова у читанкама.

Као истраживачки поступци коришћени су анализа садржаја и анкетирање.

Анализа садржаја читанки је поступак који је примењен у оквиру два истраживачка задатка првог специфичног циља, и то она која су се односила на анализу садржаја текстова и дидактичко-методичке апаратуре у читанкама у функцији њиховог доприноса образовању за права детета.

Јединице анализе су:

- јединица садржаја из програма наставе и учења (у даљем тексту: текстови);
- дидактичко-методичка апаратура.

Категорије анализе за текст као јединицу анализе:

- врсте права: (1) заштитна права, (2) права којима се обезбеђује развој, (3) партиципативна права.

Идентификовани су они програмски и ванпрограмски текстови у чијем садржају су присутне категорије анализе. Било је потребно да текст садржи бар једну категорију анализе да би био уврштен у корпус текстова који могу допринети образовању за права детета.

Категорије анализе за дидактичко-методичку апаратуру као јединицу анализе:

- врсте права: (1) заштитна права, (2) права којима се обезбеђује развој (детета), (3) партиципативна права;
- у оквиру партиципативности – један модалитет је трансформативни дијалог.

Било је потребно да питање, задатак или налог садрже бар једну посматрану категорију анализе, да би био уврштен у корпус оних који могу доприносити образовању за права детета.

Када је реч о категоријама анализе, треба имати у виду чињеницу да све поделе права на различите врсте имају пре свега практичан карактер (Вучковић Шаховић, 2000: 77). Иако постоје разне поделе права (Cantwell & Nigel, Van Bueren Geraldine, Fountain), не постоји хијерархија права; она се „не могу класификовати на мање или више важна јер су недељива и међусобно повезана“ (Вучковић Шаховић и Петрушић, 2015: 74). С обзиром на чињеницу да се различита права детета и различити принципи Конвенције посматрају у појединим елементима наставе српског језика, опредељење је да се права посматрају кроз такозвану 3П поделу: заштитна права (*protection*), права којима се обезбеђује живот и развој (*provision*) и партиципативна права (*participation*) (Cantwell & Nigel, 1995, према: Вучковић Шаховић, 2000). У оквиру сваке групе права, односно категорије анализе, постоје посебна права, односно поткатогије које су такође биле предмет анализе.

(1) категорија *заштитна (протективна) права* обухвата две поткатогије, и то: право на заштиту од дискриминације; право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања;

(2) категорија *права којима се обезбеђује развој* обухвата четири поткатогије и то: право на живот, опстанак и развој; право на образовање; право на игру, одмор и слободно време; обавезе родитеља у остваривању права.

(3) категорија *партиципативна права* обухвата две поткатогије, и то: право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање; право на приватност.

Анализа садржаја у оквиру *првог* задатка првог специфичног циља односила се на посматрање обима присуства и начина приказивања заштитних права, права којима се обезбеђује развој и партиципативних права у садржају програмских и ванпрограмских текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. У анализи се посматрало следеће:

- број текстова, програмских и ванпрограмских, у којима се огледа концепт права;
- у којој мери су заштитна права, права којима се обезбеђује развој и партиципативна права заступљена у програмским и ванпрограмским текстовима – квантитативна и квалитативна анализа.

Анализа садржаја у оквиру *другог* задатка првог специфичног циља односила се на посматрање обима присуства и начина приказивања заштитних права, права којима се обезбеђује развој и партиципативних права у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде основне школе. У анализи се посматрало следеће:

- број текстова, програмских и ванпрограмских, у чијој се методичкој апаратури огледа концепт права;
- да ли се у методичкој апаратури у текстовима који могу допринети образовању за права детета такође уочавају категорије анализе, тј. да ли је потенцијал текста за образовање за права детета искоришћен и у дидактичко-методичкој апаратури: квантитативна и квалитативна анализа;
- у којој мери су присутна заштитна, партиципативна и права којима се обезбеђује развој у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама: квантитативна и квалитативна анализа.

У оквиру трансформативног дијалога као модалитета анализирани су:

– фазе трансформативног дијалога у дидактичко-методичкој апаратури у којима се огледа *концепт права*: квантитативна и квалитативна анализа.

У оквиру анализе садржаја читанки, као инструмент је коришћена чек-листа за анализу садржаја читанки. Чек-листа је конструисана за потребе овог истраживања и користила се за евиденцију посматраних категорија анализе у текстовима и дидактичко-методичкој апаратури у читанкама, те су у њој евидентирани посматране категорије које су након тога исказане у табелама. Креирана чек-листа садржала је 16 елемената.

За испитивање ставова и мишљења учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета примењена је техника анкетања. Као инструмент је примењен анкетни упитник за учитеље/учитељице који је имао за циљ да се испитају:

(1) *ставови* учитеља/учитељица у вези са:

- потребом за образовањем за права детета у настави српског језика (два ајтема);
- могућностима предметних подручја наставе српског језика и домаћих задатака у млађим разредима основне школе у образовању за права детета (четири ајтема);
- потенцијалима наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом (десет ајтема);
- потенцијалима наставе српског језика у функцији образовања за поједина заштитна, партиципативна и права којима се обезбеђује развој (девет ајтема);
- оспособљеношћу за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика (један ајтем).

(2) *искуства* учитеља/учитељица у вези са образовањем за права детета кроз предметна подручја и домаће у настави српског језика (четири ајтема);

(3) *мишљења* учитеља/учитељица о отежавајућим факторима у образовању за права детета (шест ајтема).

Упитник се састојао из два дела. Први део упитника садржао је питања која се односе на независне варијабле – школску спрему, радно искуство у настави, похађање обуке о правима детета. Други део упитника је Ликертова скала, којом су се испитивали ставови учитеља/учитељица о: образовању за права детета у настави српског језика; могућностима различитих елемената наставе српског језика у функцији образовања за права детета; потенцијалима наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета; искуствима учитеља/учитељица у образовању за права детета посредством различитих предметних подручја и домаћих задатака као елемената наставе српског језика; оспособљености учитеља/учитељица да образују децу за права детета кроз наставу српског језика; потенцијалима наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права. Коришћена скала је петостепена (5 – у *потпуности се слажем*, 4 – *углавном се слажем*, 3 – *неодлучан/неодлучна сам*, 2 – *углавном се не слажем*, 1 – *уопште се не слажем*). Трећи део упитника састојао се из питања затвореног типа којим се испитивало мишљење учитеља/учитељица о тешкоћама у образовању за права детета у настави српског језика.

2.7 Узорак истраживања

Први део истраживања је имао за циљ анализу садржаја читанки. У односу на то, популацију су чиниле све одобрене читанке за млађе разреде основне школе за школску 2018/2019. и 2019/2020. годину. Изабране су оне које су највише заступљене у школама из којих је изабран узорак учитеља/учитељица, те је узорак читанки чинило је 12 читанки за млађе разреде основне школе, по три за сваки разред из Каталога уџбеника за основну школу (Табела 1).

Табела 1. Узорак анализираних читанки

РБ	Разред	Читанке
1.	Први	Жежељ Ралић, Р. (2018). <i>Маша и Раша „Различак”</i> , Читанка за први разред основне школе. Београд: Klett.
2.	Први	Јовић, М. и Јовић, И. (2018). <i>Читанка за први разред основне школе</i> . Београд: Едука.
3.	Први	Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2018). <i>„Реч по реч”</i> , Читанка за први разред основне школе. Београд: Нови Логос.
4.	Други	Жежељ Ралић, Р. (2019). <i>Зов речи</i> , Читанка за други разред основне школе. Београд: Klett.
5.	Други	Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2019). <i>„Уз речи растемо”</i> , Читанка за други разред основне школе. Београд: Нови Логос.
6.	Други	Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2019). <i>Читанка за други разред основне школе</i> . Београд: Едука.
7.	Трећи	Жежељ Ралић, Р. (2016). <i>Маша и Раша „Река речи”</i> , Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Klett.
8.	Трећи	Станковић Шошо, Н. и Костић М. (2016). <i>„У свету речи”</i> , Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Нови Логос.
9.	Трећи	Цветковић, М., Цветковић, С., Живановић, Т., Плавшић, М. и Првуловић, Б. (2018). <i>„Водено огледало”</i> – Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Едука.
10.	Четврти	Жежељ Ралић, Р. (2016). <i>Маша и Раша „Речи чаробнице”</i> , Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Klett.
11.	Четврти	Станковић Шошо, Н. и Чабрић, С. (2016). <i>„Бескрајне речи”</i> , Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Нови Логос.
12.	Четврти	Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2016). <i>„Трешња у цвету”</i> , Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Едука.

За испитивање ставова и мишљења учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у образовању за права детета, из популације запослених учитеља/учитељица у основним школама Републике Србије у школској 2017/2018. години, методом случајног узорка, компјутерски су изабрана/изабране 264 учитеља/учитељице. Узорак су чинили учитељи/учитељице из 26 школа у 12 управних округа, 16 градова и општина, (Табела 2). Водило се рачуна да учитељи/учитељице из узорка буду из различитих округа, из градске, приградске и сеоске средине.

Структура узорка према варијабли стручна спрема је следећа: са високом стручном спремом било је њих 71,30%, са вишом 14,50% а завршене мастер или докторске студије имало је њих 14,20%. Структура узорка према варијабли радно искуство је следећа: до 10 година је њих 21,20%, од 11 до 25 година је 53,80% и преко 25 година је 25,00%. Структура узорка према варијабли похађање обуке о правима детета је: обуку није похађало њих 90,20%, а 9,80% јесте похађало обуку. Највише је оних који су похађали обуку Ужичког центра за права детета *Права детета у образовању* (96,20%), знатно мање неку другу обуку (3,80%), али није наведено која обука је била у питању.

Табела 2. Узорак учитеља/учитељица по управним окрузима, градовима/општинама и школама

Округ	f	%	Град/општина	f	%	Основна школа	f	%
Рашки	33	12,5	Краљево	19	7,20	ОШ „Светозар Марковић”	7	2,65
						ОШ „Чибуковачки партизани”	6	2,27
						ОШ „Јово Курсула”	8	3,03
						ОШ „Попински борци”	12	4,55
Златиборски	52	19,70	Врњачка Бања	14	5,30	ОШ „Рајак Павићевић”	9	3,41
						ОШ „Свети Сава”	12	4,55
						ОШ „Стеван Чоловић”	17	6,44
Борски	15	5,68	Бајина Башта	18	6,82	ОШ „Мито Игумановић”	14	5,30
						ОШ „Бранко Радичевић”	15	5,68
Нишавски	36	13,64	Ниш	36	13,64	ОШ „Мирослав Антић”	20	7,58
						ОШ „Вожд Карађорђе”	8	3,03
						ОШ „Учитељ Таса”	4	1,51
Мачвански	31	11,75	Шабац	19	7,20	ОШ „Стефан Немања”	4	1,51
						ОШ „Јанко Веселиновић”	19	7,20
						ОШ „Вера Благојевић”	12	4,55
Колубарски	31	11,74	Ваљево	31	11,74	ОШ „Прва основна школа”	12	4,55
						ОШ „Сестре Илић”	15	5,68
Подунавски	15	5,68	Смедерево	15	5,68	ОШ „Десанка Максимовић”	4	1,51
Сремски	13	4,93	Рума	13	4,93	ОШ „Бранко Радичевић”	15	5,68
Јужнобанатски	10	3,80	Вршац	10	3,80	ОШ „Душан Јерковић”	13	4,91
Зајечарски	4	1,50	Књажевац	4	1,50	ОШ „Олга Петров Радишић”	10	3,80
Пчињски	7	2,65	Врање	7	2,65	ОШ „Вук Караџић”	4	1,50
						ОШ „Светозар Марковић”	3	1,14
Косовско-митровачки	17	6,44	Лепосавић	17	6,44	ОШ „Јован Јовановић”	4	1,51
						ОШ „Лепосавић”	7	2,65
Укупно:	264	100		264	100	ОШ „Вук Караџић”	10	3,79

2.8 Начин обраде података

Подаци су прикупљени анализом садржаја из читанки и анкетирањем учитеља/учитељица. Статистичка обрада података је примењена у процесу квалитативне анализе садржаја читанки и у процесу анализе ставова и мишљења учитеља до којих се дошло у поступку анкетирања.

Квалитативна анализа садржаја читанки, односно текстова и дидактичко-методичке апаратуре према категоријама анализе исказана је мерама пребројавања (фреквенција), процентима и односила се на: заступљеност категорија анализе у програмским и ванпрограмским текстовима у односу на разреде и појединачне читанке; категорије анализе у садржају текста у односу на разреде и појединачне читанке; текстове у чијој дидактичко-методичкој апаратури су присутне категорије анализе; текстове чији је потенцијал у образовању за права детета искоришћен у дидактичко-методичкој апаратури; категорије анализе у дидактичко-методичкој апаратури читанки у односу на разреде и појединачне читанке; фазе трансформативног дијалога у дидактичко-методичкој апаратури у којој је заступљен концепт права у односу на разреде и појединачне читанке.

Резултати анализа садржаја читанки представљени су табеларно.

Подаци добијени анкетним упитником обрађени су применом статистичког софтверског пакета IBM SPSS Statistics 25. Приликом статистичке обраде података коришћена је дескриптивна и инференцијална статистика – статистика закључивања. У оквиру дескриптивне статистике резултати су приказани табеларно, изражени мерама пребројавања (фреквенције и проценти), централне тенденције (аритметичка средина процена) и варијабилности (стандардна девијација). Од статистичких тестова значајности коришћен је Студентов t -тест независних узорака, једнофакторска анализа варијансе различитих група са накнадним поређењима (ANOVA) и Хи-квадрат, тест независности.

Када су упоређиване две групе резултата (две аритметичке средине), коришћен је t -тест (услов је да подаци потичу са интервалне или рацио скале), према следећем обрасцу (Кундачина и Бркић, 2006: 245):

$$t = \frac{D_M}{SE_{D_M}}$$

t – t статистик, t -однос

D_M – разлика између две аритметичке средине, по апсолутној вредности ($M_1 - M_2$)

SE_{D_M} – стандардна грешка разлике две аритметичке средине

За тестирање разлика више од две аритметичке средине (подаци потичу са интервалне или рацио скале) коришћен је F -тест (анализа варијансе се заснива на F расподели), а F -однос се рачунао према обрасцу (Кундачина и Бркић, 2006: 245):

$$F = \frac{\sigma_{bg}^2}{\sigma_{wg}^2}$$

F – F статистик, F -однос

σ_{bg} – варијанса између група

σ_{wg} – варијанса унутар група

Тест хи-квадрат коришћен је када се испитивало да ли постоји статистички значајна разлика у фреквенцијама (када су оне у квалитативним категоријама) неке појаве између два или више узорака.

Хи-квадрат је збир количника квадрата разлике сваке опажене и њој одговарајуће теоријске фреквенције и теоријске фреквенције. Рачуна се према следећем обрасцу (Кундачина, Бркић, 2006: 245):

$$\chi^2 = \Sigma \left[\frac{(f_0 - f_t)^2}{f_t} \right]$$

χ^2 – хи-квадрат

Σ – збир

f_0 – емпиријске, опажене, фреквенције

f_t – теоријске фреквенције

Када је у питању статистика закључивања којом се добијени резултати узорка генерализују и уопштавају на популацију, то је учињено тестирањем статистичких хипотеза на уобичајеним, општеприхваћеним нивоима значајности: строжи 0,01 и блажи 0,05.

2.9 Организација и ток истраживања

Истраживање је имало неколико фаза. Прва фаза била је прикупљање извора за теоријски приступ проблему истраживања, његово проучавање и анализа (2015–2019). Друга фаза обухватила је израду пројекта истраживања и прелиминарну проверу инструмената истраживања (септембар 2017 – април 2018). Трећу фазу чинила је израда коначне верзије инструмената истраживања и прикупљање података истраживања кроз анализу садржаја читанки (јануар 2017 – август 2019) и анкетање учитеља/учитељица (април – јун 2018). Следећа фаза је обухватила обраду података добијених у истраживању, њихову анализу и интерпретацију (2017–2022).

Разлог за тако дуг период анализе читанки јесте тај што је након првобитно урађене анализе дошло до измене читанки за први и други разред, услед промењених програма наставе и учења, те је у 2018. и 2019. години поновљена анализа читанки за та два разреда.

III ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА

3.1 Допринос садржаја читанки за млађе разреде основне школе образовању за права детета

Вишедимензионалност образовања за права детета односи се, поред осталог, на различите аспекте образовног процеса: наставни програм, методе и технике учења, наставна средства, уџбеник, улогу учитеља и учитељица. Имајући у виду значај предмета истраживања о могућностима елемената наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета, посебно је испитиван потенцијал садржаја читанки и дидактичко-методичке апаратуре.

Први истраживачки циљ био је да се испита на који начин и у којој мери садржај читанки за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета. Анализирани су садржаји текстова и дидактичко-методичке апаратуре као елемената читанки, односно њихова функција у образовању за права детета.

3.1.1 Концепт права детета у књижевним текстовима у читанкама за млађе разреде основне школе

Развијање културе живљења у складу с вредностима права незаобилазно је на свим нивоима образовања, а нарочито је значајно за развој основних социјално-емоционалних вештина. Имајући у виду важност књижевних дела за сазнајни, емоционални и социјални развој детета, испитивано је у којој мери и на који начин садржај текстова у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета; испитиван је обим и начин приказивања концепта права детета у садржају програмских и ванпрограмских текстова у читанкама за млађе разреде основне школе.

Јединица посматрања је *јединица садржаја* из програма наставе и учења, односно текстови предвиђени програмом наставе и учења. У предвиђеним текстовима за сваки разред испитиван је обим заступљености следећих категорија: *заштитна права, права којима се обезбеђује развој (детета) и партиципативна права*. Било је потребно да текст има бар једну од посматраних категорија да би био уврштен у корпус текстова који доприносе образовању за права детета, с тим да су текстови код којих је уочена већа заступљеност посматраних категорија означени у раду као погоднији у образовању за права детета. Значајна пажња у оквиру овог истраживачког задатка посвећена је анализи појединих категорија и поткатегорија права у предвиђеним текстовима за сваки разред.

Анализа читанки за млађе разреде основне школе указује на то да посматране категорије концепта права детета постоје у садржају програмских и ванпрограмских текстова и да се обим њихове заступљености разликује према разредима. Од 290 различитих текстова из програма наставе и учења за сваки разред, концепт права уочава се у мање од половине текстова (122 или 42,07%), што је значајан проценат. Концепт права је заступљенији у програмским текстовима него у ванпрограмским – тачније, у сваком другом програмском и сваком петом ванпрограмском тексту (Табела 3).

Посматрајући по разредима, концепт права детета се највише уочава у текстовима читанки за четврти разред (34 или 11,72%). У том разреду је и највећи број таквих програмских текстова (28 или 9,66%), те се може закључити да текстови у читанкама за четврти разред, у односу на друге разреде, имају више могућности у образовању за права детета, када се посматра са аспекта присуства категорија права у њима. Налази упућују и на то да ванпрограмски текстови у анализираним читанкама за

трећи разред отварају више могућности у образовању за права детета (9 или 3,10%) у поређењу са могућностима у осталим разредима (Табела 3).

Табела 3. Заступљеност концепта права детета, у програмским (П) и ванпрограмским (ВП) текстовима читанки за млађе разреде основне школе, према разредима

РАЗРЕД	Текстови у читанкама						Текстови у којима је заступљен концепт права детета					
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I	43	74,14	15	25,86	58	100	24	8.28	6	2.07	30	10.34
II	43	76,79	13	23,21	56	100	25	8.62	3	1.03	28	9.66
III	42	41,58	59	58,42	101	100	21	7.24	9	3.10	30	10.34
IV	42	56,00	33	44,00	75	100	28	9.66	6	2.07	34	11.72
УКУПНО	170	58,62	120	41,38	290	100	98	33.79	24	8.28	122	42.07

Највише могућности у образовању за права детета, према анализираним читанкама за млађе разреде основне школе, пружају текстови у Читанци за први разред, ауторки Станковић Шошо и Костић, 2018 (27 или 58,70%) и Читанци за четврти разред, ауторке Жежељ Ралић, 2016 (27 или 49,09%), Читанци ауторки Станковић Шошо и Чабрић, 2016 (27 или 50,00%) и Читанци аутора Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016 (27 или 52,94%). У текстовима Читанке за трећи разред, аутора Цветковић и други, 2018, најмање је текстова у којима су заступљене категорије концепта права (19 или 37,25%) у односу на анализирани читанке, што их са овог аспекта чини најмање погодним у образовању за права детета (Табела 4).

Табела 4. Заступљеност концепта права детета у програмским и ванпрограмским текстовима за млађе разреде основне школе, према одређеним читанкама

Разред	Читанке	Текстови у читанкама						Текстови у читанкама у којима је заступљен концепт права детета					
		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I	Жежељ Ралић, Р. (2018)	43	82,69	9	17,31	52	100	20	38,46	2	3,85	22	42,31
I	Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2018)	43	93,48	3	6,52	46	100	24	52,17	3	6,52	27	58,70
I	Јовић, М. и Јовић, И. (2018)	43	93,48	3	6,52	46	100	21	45,65	1	2,17	22	47,83
II	Жежељ Ралић, Р. (2019)	43	91,49	4	8,51	47	100	24	51,06	1	2,13	25	53,19
II	Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2019)	43	95,56	2	4,44	45	100	21	46,67	1	2,22	22	48,89
II	Манојловић, М. и Бабуновић, С. (2019)	43	86,00	7	14,00	50	100	23	46,00	2	4,00	25	50,00
III	Жежељ Ралић, Р. (2016)	42	54,55	35	45,45	77	100	19	24,67	2	2,60	21	27,27
III	Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2016)	42	73,68	15	26,32	57	100	21	36,84	5	8,77	26	45,61
III	Цветковић и други (2018)	42	82,35	9	17,65	51	100	18	35,29	1	1,96	19	37,25
IV	Жежељ Ралић, Р. (2016)	42	76,36	13	23,64	55	100	26	47,27	2	3,64	28	50,91
IV	Станковић Шошо, Н. и Чабрић, С. (2016)	42	77,78	11	20,37	54	100	26	48,15	1	1,85	27	50,00
IV	Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2016)	42	82,35	9	17,65	51	100	24	47,06	3	5,88	27	52,94

Заштитна права, права којима се обезбеђује развој и партиципативна права у текстовима у читанкама

Анализирана је заступљеност, обим и начин приказивања заштитних права, права којима се обезбеђује развој (детета) и партиципативних права у садржају програмских и ванпрограмских текстова у читанкама за млађе разреде. Прво је евидентиран обим њихове заступљености у текстовима а потом су приказани и анализирани конкретни текстови који доприносе образовању за права детета.

Будући да се концепт права детета заснива на демократским вредностима¹⁸, а да књижевни текст има битну улогу у формирању вредносног система деце, усвајању правила дозвољеног понашања, развијању позитивних особина личности, важно је да учитељи/учитељице уоче и освесте идеје, ставове и мишљења који се преносе деци кроз

¹⁸ слобода од насиља, дискриминације, експлоатације, принудних бракова; равноправност особа; једнакост пред законом; једнаке могућности; разноликост – поштовање различитости; толеранција на различитост; свест о различитостима; равноправност међу половима, непостојање полних стереотипа и предрасуда; поштовање вредности и достојанства сваке индивидуе – поштовање другог; ненасилно решавање конфликта; мир; слобода – лична; поштовање других култура, религија и језика; отвореност према другима

обрађиване текстове (Stephens, 1992). Треба имати у виду да текстови садрже различите демократске вредности, као и њихове супротности (Маринковић, 2004), односно да приказују примере остваривања и кршења права, да се појединачна права детета заснивају на већем или мањем броју вредности и да су поједине вредности утемељене у већем броју права. Заштитна права, права која обезбеђују развој (детета) и партиципативна права неодвојива су од вредности толеранције, равноправности, поштовања различитости, поштовања достојанства сваке индивидуе, слободе. У категорије тих права инкорпориране су и вредности попут одговорности према другима, осетљивости, солидарности, међузависности. Вредност *слобода* је значајно инкорпорирана у партиципативну групу права и првенствено се односи на слободу изражавања мишљења, удруживања, вероисповести и на приговор савести.

Треба имати у виду да су вредности *одговорност према себи* и *одговорност према другима* уједно и механизми у остваривању права и да такође рефлектују мноштво вредности: одговорност за равноправност особа, одговорност за поштовање других култура, религија и језика, одговорност за отвореност и осетљивост према другима, одговорност за поштовање различитости, одговорност за солидарност, међузависност, узајамно помагање, очување живота. Те вредности се не везују за појединачне врсте права, већ су саставни део у остваривању како заштитних, партиципативних, тако и права којима се обезбеђује развој (детета).

Анализирајући садржаје програмских и ванпрограмских текстова у читанкама, примећујемо да је у највећој мери заступљена група права којима се *обезбеђује развој* (102 или 53,12 %), затим група *заштитних* права (72 или 37,50%), а да је у значајно мањој мери заступљена *партиципативна* група права (18 или 9,37%). То се односи како на програмске текстове, тако и на ванпрограмске (Табела 5).

Када се посматрају категорије права у односу на разреде, права којима се обезбеђује развој заступљенија су у читанкама за први (34 или 17,71%) и други разред (30 или 15,62%), а заштитна права су значајно заступљена у трећем (24 или 12,50%) и четвртном разреду (27 или 14,06%). Партиципативних права је најмање у четвртном разреду (2 или 1,04%), иако би се очекивало да су деца развојно зрелија за анализу тема које се тичу партиципације (Табела 5).

Укупан број различитих категорија права у читанкама је приближан, с тим да је највећи број у текстовима читанки за четврти разред (51 или 26,56%), што би значило да су оне, са овог аспекта, погодније у образовању за права детета. Осим тога, оне су погодније у образовању за права детета и према броју текстова с концептом права уопште (Табела 5).

Табела 5. Категорије права детета у програмским и ванпрограмским текстовима читанки за млађе разреде, према разредима

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	РАЗРЕД															УКУПНО					
	I			II			III			IV			П	ВП	П и ВП						
	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП									
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Заштитна права																					
право на заштиту од дискриминације	2	1,04	-	-	2	1,04	1	0,52	1	0,52	7	3,65	1	0,52	8	4,17	4,17	4,17	4,17	4,17	
право на заштиту од насиља	8	4,17	2	1,04	10	5,21	7	3,65	1	0,52	11	5,73	5	2,60	16	8,33	16	8,33	16	8,33	
Укупно	10	5,21	2	1,04	12	6,25	8	4,17	1	0,52	18	9,38	6	3,13	24	12,50	24	12,50	24	12,50	
Права која обезбеђују развој																					
право на живот, опстанак и развој	6	3,13	3	1,56	9	4,69	10	5,21	1	0,52	8	4,17	2	1,04	10	5,21	5	2,60	5	2,60	
право на образовање	13	6,77	2	1,04	15	7,81	5	2,60	-	-	5	2,60	1	0,52	1	0,52	7	3,65	23	11,98	
право на игру, одмор и слободно време	8	4,17	-	-	8	4,17	4	2,08	2	1,04	2	1,04	-	-	2	1,04	3	1,56	17	8,85	
обавезе родитеља у остваривању права	2	1,04	-	-	2	1,04	8	4,17	-	-	1	0,52	2	1,04	3	1,56	6	3,13	17	8,85	
Укупно	29	15,10	5	2,60	34	17,71	27	14,06	3	1,56	12	6,25	4	2,08	16	8,33	18	9,38	4	2,08	
Партиципативна права																					
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	1	0,52	2	1,04	3	1,56	7	3,65	-	-	4	2,08	1	0,52	5	2,60	1	0,52	13	6,77	
право на приватност	-	-	-	-	1	0,52	1	0,52	1	0,52	-	-	-	-	-	-	-	1	0,52	1	0,52
Укупно	1	0,52	2	1,04	3	1,56	8	4,17	-	-	4	2,08	1	0,52	5	2,60	1	0,52	14	7,29	
УКУПНО	40	20,83	9	4,69	48	25,00	43	22,40	4	2,08	47	24,48	34	17,71	11	5,73	45	23,44	43	22,40	
	8	4,17	51	26,56	160	83,33	32	16,67	192	100,00	1	0,52	4	2,08	18	9,38	100,00	9,38	4,17	10,42	

Доминација категорија *заштитна права* и *права која обезбеђују развој* у текстовима који се налазе у читанкама указује на још увек традиционалну представу детета у српској култури и на то да представа о детету још увек није компатибилна с вредностима модела детета које садржи Конвенција. Однос детета и заједнице који промовише Конвенција двосмеран је и динамичан (Маринковић, 2004), акценат је на партиципацији деце, уважавању њихове перспективе (Врањешевић, 2008, 2014), док се у оквиру традиционалне представе о детету тај однос посматра више као линеаран и једносмеран процес, о чему сведоче и друга истраживања уџбеника и читанки за млађе разреде основне школе, (Маринковић, 2004; Семиз и Чутовић, 2020).

Значајно мања заступљеност партиципативних права детета у односу на друге две поткатегије потврђује да представа детета у садржају текстова није у складу с новом представом о детету коју промовише Конвенција – да оно активно партиципира у друштвеној конструкцији детињства, властитог живота, живота других и друштва уопште (Vranješević, 2008). Док се у Конвенцији дете схвата као личност, достојанствено и аутономно биће које ужива одређена права, у традиционалном моделу детињство се схвата само као фаза у одрастању, са израженом тежњом да оно буде послушно, конформистички настројено и пасивно (Маринковић, 2004). Представа о детету у читанкама за трећи и четврти разред указује на то да се њему не признаје равноправан положај и да су потреба за самоостварењем и потреба за самосталношћу, односно партиципативна права, незнатно заступљена у читанкама (Семиз и Чутовић, 2020: 130).

Традиционална представа детињства и детета, улога одраслих и система образовно-васпитних институција види се у бризи и заштити деце и обезбеђивању подршке њиховом развоју (Врањешевећ, 2008); дете се сагледава као незрело и неразумно биће о коме одрасли воде бригу, подстичу развој, штите га, а у том процесу оно само има мали степен аутономије. Однос одраслог према детету у текстовима за трећи и четврти разред основне школе указује на то да доминира заштитнички однос одраслог према детету (Семиз и Чутовић, 2020). И наше истраживање текстова у читанкама за трећи и четврти разред указује на доминантност заштитних права, што је израз стрепњи и страхова у вези са безбедношћу деце. Однос одраслог према детету је и саветодаван а у читанкама је присутан кроз разговор одраслог са дететом ради убеђивања, а не кроз стрпљиво ослушкивање дететовог мишљења и уважавање његове перспективе (Семиз и Чутовић, 2020), што је основ партиципативних права.

Књижевни текстови, поред тога што садрже представу о детету, уједно и о детињству, „истовремено су и простор у којем се сударају дечје представе о детињству са представама о детињству које конструишу одрасли” (Семиз и Чутовић, 2020: 130), а концепција доминантно присутног традиционалног детињства у текстовима – дете које је предмет заштите и бриге одраслог – условљена је временом *када* је текст писан и о *ком* временском периоду говори јер се вредности различитих периода разликују. Налаз о недовољној заступљености партиципативних права у текстовима које нам нуде читанке указује на потребу да учитељи и учитељице кроз друге елементе наставе уваже право детета на партиципацију, промовишући тако савремен модел представе о детету и детињству, и на тај начин ублаже или надоместе недовољну заступљеност партиципативних права у текстовима. То се првенствено може реализовати кроз питања, задатке и налоге који се дају деци у процесу интерпретације књижевноуметничких текстова.

Анализа читанки усмерена је на поткатегије права унутар категорија заштитних права, права која обезбеђују развој и партиципативних права. У текстовима читанки за млађе разреде у највећој мери су заступљене поткатегије: *право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања* (52 или 26,94%), *право на живот, опстанак и развој* (35 или 18,3%), *право на образовање* (29 или 15,03%) и *право на недискриминацију* (20 или 10,36%) (Табела 5).

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања јесте, као тема, једно од најзаступљенијих права у текстовима за све разреде. Тај налаз упућује на то да је насиље, заправо, реалност у којој живе деца и као књижевни јунаци, и не само као књижевни јунаци, на шта указују нека истраживања (Попадић, 2018). Тиме се потврђује погодност уџбеника матерњег језика у образовању за људска права детета и кад је у питању тема насиље/ненасиље. Треба имати у виду да усвајање демократских вредности

ненасилне комуникације и конструктивног решавања конфликта подразумева да је дете у млађем школском узрасту способно да заузме тачку гледишта других учесника у конфликту, да заузме позицију другог (Kohlberg, 1984) како би се конфликт разрешио.

Будући да су *право на живот, опстанак и развој* и *право на недискриминацију* уједно и принципи Конвенције, њихово значајно присуство у текстовима указује на то да се деца кроз садржаје читанки могу образовати за та два изузетно важна права. Присутност *права на живот, опстанак и развој* може се образложити узрастом детета, односно његовом склоношћу да истражују окружење, а да притом нема довољно развијену свест о опасностима приликом тих истраживања (Брковић, 2011), чиме је често његова безбедност угрожена. Управо изабрани текстови указују на одговорност и неодговорност, односно пожељна и непожељна понашања ликова, она која чувају, односно угрожавају здравље, развој и живот. Такође, деца млађег школског узраста су способна да увиде и разумеју имплицитне знаке који указују на то да друга особа има проблем, те покушају и сама да помогну користећи различите когнитивне стратегије (Durkin, 1995, према: Врађешевећ, 2013); она су често солидарна и активна и у остваривању овог права за друге, рањиве појединце.

Будући да је насиље углавном последица дискриминативних поступања, и да су они често у садејству, не изненађује то што је *право на недискриминацију* међу четири најзаступљенија права, а нарочито у текстовима за трећи и четврти разред, јер се у овом узрасту деца сусрећу с праксом искључивања, као што су полни и расни стереотипи, вршњачко насиље изазвано различитошћу (Kolucki i Lemiš, 2011). Међутим, такви садржаји су могли бити заступљенији и у читанкама за први и други разред, будући да деца млађег узраста још увек немају чврсто формиране предрасуде и стереотипе и спремна су да прихвате различитости (Врађешевећ и Трикић, 2011). Она су већ од предшколског узраста свесна расне припадности, уочавају физичке особености, сметње у развоју код других и већ тада се развијају тако што прихватају или не прихватају ставове о другима и другачијима (Bouillet i Miškeljin, 2017, према: Пурић, 2019: 138). Стереотипи и предрасуде се стичу васпитањем, али се васпитањем може и превенирати њихов настанак, или се пак васпитањем постојећи стереотипи и предрасуде могу ублажити. Стога, образовно-васпитно деловање посредством књижевних текстова треба да буде усмерено на уважавање различитости у изгледу, понашању, припадности различитим групама, а образовно-васпитно окружење треба креирати тако да се темељи на поштовању, уважавању и унапређивању способности прихватања понашања и изгледа другачијих од свог (Zakain, 2012, према: Чутовић и Пурић, 2019: 133).

Поткатегорија *право на образовање* је доминантно заступљена у текстовима који се налазе у читанкама за први разред (15 или 7,77%), док их је у осталим разредима много мање, што се, можда, може објаснити новом улогом коју образовање има у животима деце на почетку школовања. *Право на одмор, игру и слободно време* јесте поткатегорија која је највише заступљена у текстовима за први разред (8 или 4,15%), што је очекивано кад се има у виду узраст детета и чињеница да то право има незаменљив значај за целокупан развој детета и означава активности деце кроз које она уче да комуницирају и сарађују са другима, при чему настоје да превазиђу „дисконтинуитет између властитих могућности и социјално пожељних понашања” (Семиз и Чутовић, 2020: 135). Честа тематике игре у текстовима у читанкама очекивана је, пошто се потреба за игром и дружењем налази на врху идентификованих дечјих потреба; разумљиво је онда зашто су у књижевним текстовима за децу „машта, игра и ведрина поетске категорије од првенствене важности” (Продановић, 2013: 267). С друге стране, изненађује то што се заступљеност тог права значајно смањује у текстовима за трећи и четврти разред, што је

налаз и других истраживања (Seriman i sar., 2019), иако је потреба детета за игром и даље битна одредница његовог живота.

Уколико се налази ове анализе текстова у читанкама упореде са налазима истраживања других аутора (Стојковић, 2014), која се односе на социјално пожељне вредности и понашања у текстовима за млађе разреде, уочава се да су ти налази доста слични. Наиме, скоро две трећине текстова у програму наставе и учења за млађе разреде подстичу пожељно понашање ученика (Стојковић, 2014), што представља основу за васпитно деловање у домену социјално пожељног понашања, а оно се односи на уважавање других, прихватање различитости, одговорност у остваривању права других, сарадњу и др.

Када је реч о анализи текстова у читанкама, по разредима, она је усмерена на категорије и поткатогије права. У садржајима текстова, како програмских тако и ванпрограмских, у читанкама за први разред најзаступљенија је категорија права којима се обезбеђује развој. Што се тиче поткатогија, текстови у Читанци ауторки Станковић Шошо и Костић, 2018, имају највећи број различитих поткатогија права (36) у односу на друге две читанке. То се огледа како у програмским, тако и у ванпрограмским текстовима. Право на образовање је најзаступљенија поткатогија у свим анализираним читанкама, чиме се овој важној теми посвећује посебна пажња на почетку школовања деце (Табела 6).

Табела 6. Категорије права детета у програмским и ванпрограмским текстовима читанки за први разред¹⁹

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ауторке читанки за I разред																		
	Жежељ Ралић, 2018						Шошо и Костић, 2018						Јовић и Јовић, 2018						
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Заштитна права																			
право на заштиту од дискриминације	1	3,33	-	-	1	3,33	-	-	-	-	-	-	-	1	3,70	-	-	1	3,70
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	5	16,67	1	3,33	6	20,00	8	22,22	1	2,78	9	25,00	7	25,93	-	-	7	25,93	
Укупно	6	20,00	1	3,33	7	23,33	8	22,22	1	2,78	9	25,00	8	29,63	-	-	8	29,63	
Права која обезбеђују развој																			
право на живот, опстанак и развој	5	16,67	1	3,33	6	20,00	6	16,67	2	5,56	8	22,22	6	22,22	-	-	6	22,22	
право на образовање	7	23,33	-	-	7	23,33	8	22,22	1	2,78	9	25,00	7	25,93	1	3,70	8	29,63	
право на игру, одмор и слободно време	7	23,33	-	-	7	23,33	6	16,67	-	-	6	16,67	3	11,11	-	-	3	11,11	
обавезе родитеља у остваривању права	2	6,67	-	-	2	6,67	1	2,78	-	-	1	2,78	1	3,70	-	-	1	3,70	
Укупно	21	70,00	1	3,33	22	73,33	21	58,33	3	8,33	24	66,67	17	62,96	1	3,70	18	66,67	
Партиципативна права																			
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	1	3,33	-	-	1	3,33	1	2,78	2	5,56	3	8,33	1	3,70	-	-	1	3,70	
право на приватност	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Укупно	1	3,33	-	-	1	3,33	1	2,78	2	5,56	3	8,33	1	3,70	-	-	1	3,70	
УКУПНО	28	93,33	2	6,67	30	100	30	83,33	6	16,67	36	100	26	96,30	1	3,70	27	100	

У садржајима текстова сваке посматране читанке за други разред заступљенија су, и то много чешће, права којима се обезбеђује развој, у односу на друге две категорије права. Текстови у Читанци ауторке Жежељ Ралић, 2019, садрже највећи број различитих поткатегија права (37) у односу на друге две читанке, тако да та читанка има највеће могућности у образовању за права детета. Посматране категорије и поткатегије су уједначене у свим читанкама; једино се уочава већа заступљеност поткатегије *права и обавезе родитеља* у програмским текстовима Читанке ауторке Жежељ Ралић, 2019 (8 или 21,65%), чиме се истиче значај породице у одрастању детета (Табела 7).

¹⁹ Разлика у броју показатеља заступљености појединих категорија права у програмским текстовима различитих читанки истог разреда јавља се зато што су аутори и ауторке читанки одабирали различите текстове при избору: басни за децу – Езоп, песама за децу Ј. Ј. Змаја, популарних и информативних текстова, или су при избору сликовница за децу одабирали различите сликовнице.

Табела 7. Категорије права детета у програмским и ванпрограмским текстовима читанки за други разред²⁰

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ке читанки за II разред																	
	Жежељ Ралић, 2019						Станковић Шошо и Костић, 2019						Манојловић и Бабуновић, 2019					
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Заштитна права																		
право на заштиту од дискриминације	1	2,70	-	-	1	2,70	1	3,57	-	-	1	3,57	1	3,12	-	-	1	3,12
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	6	16,22	-	-	6	16,22	6	21,43	-	-	6	21,43	4	12,50	1	3,12	5	15,62
Укупно	7	18,92	-	-	7	18,92	7	25,00	-	-	7	25,00	5	15,62	1	3,12	6	18,75
Права која обезбеђују развој																		
право на живот, опстанак и развој	8	21,62	1	2,70	9	24,32	6	21,43	-	-	6	21,43	5	15,62	-	-	5	15,62
право на образовање	3	8,11	-	-	3	8,11	3	10,71	-	-	3	10,71	5	15,62	-	-	5	15,62
право на игру, одмор и слободно време	3	8,11	-	-	3	8,11	2	7,14	1	3,57	3	10,71	3	9,37	1	3,12	4	12,50
обавезе родитеља у остваривању права	8	21,62	-	-	8	21,62	4	14,29	-	-	4	14,29	5	15,62	-	-	5	15,62
Укупно	22	59,46	1	2,70	23	62,16	15	53,57	1	3,57	16	57,14	18	56,25	1	3,12	19	59,37
Партиципативна права																		
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	6	16,22	-	-	6	16,22	4	14,29	-	-	4	14,29	6	18,75	-	-	6	18,75
право на приватност	1	2,70	-	-	1	2,70	1	3,57	-	-	1	3,57	1	3,12	-	-	1	3,12
Укупно	7	18,92	-	-	7	18,92	5	17,86	-	-	5	17,86	7	21,87	-	-	7	21,87
УКУПНО	36	97,30	1	2,70	37	100	27	96,43	1	3,57	28	100	30	93,75	2	6,25	32	100

За разлику од читанки за претходне разреде у којима доминирају права која обезбеђују развој, у текстовима сваке читанке за трећи разред доминантна су заштитна права. Текстови у Читанци ауторки Станковић Шошо и Костић, 2016, имају највећи број различитих поткатегија права (33 или 100%), чиме она пружа највеће могућности у образовању за права детета. С друге стране, Читанка аутора Цветковић и други, 2018, има најмање од сваке од наведених категорија права у односу на друге две посматране читанке, што је у складу и са уоченим најмањим бројем текстова са потенцијалом у образовању за права детета (Табела 8).

²⁰ Разлика у броју показатеља заступљености појединих категорија права у програмским текстовима различитих читанки истог разреда јавља се зато што су аутори и ауторке читанки одабирали различите текстове при избору: бајки за децу Х. К. Андерсена, песама за децу Десанке Максимовић и Драгомира Ђорђевића, енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима и различите изборе прича у сликама.

Табела 8. Категорије права детета у програмским и ванпрограмским текстовима читанки за трећи разред²¹

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ке читанки за III разред																	
	Жежељ Ралић, 2016						Станковић Шошо и Костић, 2016						Цветковић и други, 2018					
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Заштитна права																		
право на заштиту од дискриминације	5	17,24	-	-	5	17,24	6	18,18	-	-	6	18,18	4	17,39	1	4,35	5	21,74
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	10	34,48	2	6,90	12	41,38	10	30,30	2	6,06	12	36,36	9	39,13	1	4,35	10	43,48
Укупно	15	51,72	2	6,90	17	58,62	16	48,48	2	6,06	18	54,55	13	56,52	2	8,70	15	65,22
Права која обезбеђују развој																		
право на живот, опстанак и развој	4	13,79	1	3,45	5	17,24	6	18,18	1	3,03	7	21,21	4	17,39	-	-	4	17,39
право на образовање	1	3,45	-	-	1	3,45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
право на игру, одмор и слободно време	1	3,45	-	-	1	3,45	2	6,06	-	-	2	6,06	1	4,35	-	-	1	4,35
обавезе родитеља у остваривању права	1	3,45	-	-	1	3,45	1	3,03	2	6,06	3	9,09	1	4,35	-	-	1	4,35
Укупно	7	24,14	1	3,45	8	27,59	9	27,27	3	9,09	12	36,36	6	26,09	-	-	6	26,09
Партиципативна права																		
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	3	10,34	1	3,45	4	13,79	3	9,09	-	-	3	9,09	2	8,70	-	-	2	8,70
право на приватност	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Укупно	3	10,34	1	3,45	4	13,79	3	9,09	-	-	3	9,09	2	8,70	-	-	2	8,70
УКУПНО	25	86,21	4	13,79	29	100	28	84,85	5	15,15	33	100	21	91,30	2	8,70	23	100

У садржајима текстова сваке анализиране читанке за четврти разред најзаступљенија су заштитна права. Све категорије и поткатегорије су уједначене у све три читанке. Једино се у Читанци аутора Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016, учачава, у односу на друге две читанке, мањи број текстова из категорије права која обезбеђују развој. Текстови у Читанци ауторке Жежељ Ралић, 2016, имају највећи број различитих поткатегорија права (42) у односу на друге две читанке, чиме она има највеће могућности у образовању за права детета (Табела 9).

²¹ Разлика у броју показатеља заступљености појединих категорија права у програмским текстовима различитих читанки истог разреда јавља се зато што су аутори и ауторке читанки одабирали различите текстове при избору бајки за децу Браће Грим и избору књига за децу, или су се одређивали за различите одломке из одабраних књига за децу.

Табела 9. Категорије права детета у програмским и ванпрограмским текстовима читанки за четврти разред²²

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ке читанки за IV разред																	
	Жежељ Ралић, 2016						Станковић Шошо и Костић, 2016						Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016					
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Заштитна права																		
право на заштиту од дискриминације	7	16,67	-	-	7	16,67	9	23,08	-	-	9	23,08	7	20,00	-	2,86	7	20,00
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	14	33,33	1	2,38	15	35,71	15	38,46	-	-	15	38,46	15	42,86	1	2,86	16	45,71
Укупно	21	50,00	1	2,38	22	52,38	24	61,54	-	-	24	61,54	22	62,86	1	-	23	65,71
Права која обезбеђују развој																		
право на живот, опстанак и развој	4	9,52	-	-	4	9,52	5	12,82	-	-	5	12,82	4	11,43	-	2,86	4	11,43
право на образовање	4	9,52	1	2,38	5	11,90	2	5,13	1	2,56	3		1	2,86	1	-	2	5,71
право на игру, одмор и слободно време	3	7,14	-	-	3	7,14	1	2,56	-	-	1	2,56	-	-	-	2,86	-	-
обавезе родитеља у остваривању права	6	14,29	-	-	6	14,29	5	12,82	-	-	5	12,82	4	11,43	1	5,71	5	14,29
Укупно	17	40,48	1	2,38	18	42,86	13	33,33	1	2,56	14	35,90	9	25,71	2	-	11	31,43
Партиципативна права																		
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	1	2,38	1	2,38	2	4,76	1	2,56	-	-	1	2,56	1	2,86	-	-	1	2,86
право на приватност	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Укупно	1	2,38	1	2,38	2	4,76	1	2,56	-	-	1	2,56	1	2,86	-	8,57	1	2,86
УКУПНО	39	92,86	3	7,14	42	100	38	97,44	1	2,56	39	100	32	91,43	3	2,86	35	100

Наведена анализа указује на то да текстови у читанкама за све разреде не тематизују у подједнаком броју сва права, али да, генерално гледајући, читанке за млађе разреде основне школе пружају добру основу за развој демократских вредности код деце, и то оних вредности које се првенствено односе на заштитна права и права којима се обезбеђује развој, док се партиципативна група права тек назире. Налази о незаступљености текстова с темом појединих права не значе инсистирање на томе да се текстови са таквом тематиком обавезно нађу у читанкама, већ указују на потребу да учитељи и учитељице размисле о оним правима за која се деца могу образовати

²² Разлика у броју показатеља заступљености појединих категорија права у програмским текстовима различитих читанки истог разреда јавља се зато што су аутори и ауторке читанки одабирали различите текстове при избору информативних текстова, избору књига за децу, или су се опредељивали за различите одломке из одабраних књига за децу.

посредством одабраних књижевних текстова, да планирају образовање за недостајућа права кроз друге елементе наставе, садржаје других предмета и ваннаставне активности.

Посматране су категорије анализе права на примеру конкретних текстова у читанкама. Таква анализа има практичан значај зато што помаже учитељима и учитељицама да уоче концепт права, односно демократске вредности у програмским и ванпрограмским текстовима, што је предуслов у остваривању васпитних циљева наставе српског језика посредством указивања на права детета. Анализирани примери могу помоћи учитељима/учитељицама у увођењу перспективе права детета у процес интерпретације текстова.

Имајући у виду да један од задатака тумачења књижевних дела „јесте да пробуди ученикову емоционалну ангажованост, да изоштрава књижевнопосматрачке способности и критички дух, обликује субјективно опредељење и вредности“ (Гајић, 2006: 62), важно је да учитељи/учитељице освесте у деци оне елементе књижевног дела који могу допринети формирању демократских вредности детета и да им усмереним питањима и разговором помогну да препознају, потом и интернализују одређене вредности. Задатак који се поставља пред учитеље/учитељице јесте додатно тежи, будући да многе друштвене вредности у књижевним текстовима нису експлицитне, већ их је потребно откривати како би се инкорпорирале у вредносни систем појединца/појединке. Свакако се не може очекивати да ће се то нужно догодити спонтано.

Анализу права детета у текстовима значајно олакшава важна карактеристика детета млађег школског узраста – способност *децентрације*, тј. посматрање с гледишта друге особе, схватање да друга особа може да има поглед на свет који је другачији од њиховог (Irving, 2003), што је претпоставка да деца у књижевним текстовима разумеју узрочно-последичне везе, предвиђају импликације неке акције, уочавају суштину проблема, разумеју ставове других, разумеју узајамност и реципроцитет у међуљудским односима; имају способност емпатије – разумевање потреба и осећања других, способност увида у могућности других, способност да се процени најбољи интерес, солидарност и брига о другима, одговорност. Анализа књижевних текстова даје допринос развоју наведених компетенција, које се значајно поклапају са компетенцијама за права детета.

(1) *Категорија заштитних права.* Као што је већ наведено, категорија заштитних права је повезана са бројним демократским вредностима које су заступљене у текстовима у читанкама. Она обухвата следеће разматране поткатегорије права: право на заштиту од дискриминације и право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања.

(1.1) *Заштитно право – право на заштиту од дискриминације* повезано је са бројним демократским вредностима и препознаје се у текстовима за млађе разреде, како програмским, тако и ванпрограмским, што не изненађује ако се има у виду да многи текстови говоре о одрастању деце, при чему дете полако постаје свесно многих различитости – физичких особености, класе, рода или етничитета (Vranješević, 2008). Треба имати у виду да нека деца још од „раног и предшколског узраста могу бити усмеравана и подстицана на разумевање негативних последица искључујућих и нетолерантних ставова и понашања, као и на препознавање истих у свом понашању“ (Bouillet i Miškeljin, 2017, према: Пурић, 2019: 134), те је потребно од најранијег узраста, и уз помоћ књижевног текста почети са подстицањем толеранције, разумевања и

прихватања различитости, као и избегавања негативних стереотипа (Чутовић и Пурић, 2019). Будући да се деца млађег школског узраста сусрећу с праксом искључивања, полним, расним стереотипима, последичним међувршњачким насиљем (Kolucki i Lemiš, 2011), књижевни текстови који у својој структури садрже ову тему могу бити добра полазна основа за васпитање у домену демократских вредности.

Мањи број текстова се односи на указивање и прихватање различитости које су важне у обликовању недискриминаторних ставова и недискриминаторног поступања (Радмила Жежељ, *Димитрије, познатији као Доситеј*; народна песма *Марко Краљевић и бег Костадин*; Перл Бак, *Бела и жута девојчица*; Љубивоје Ршумовић, *Буквар дејих права*; Алекс Ц. Паркер, *Другови са посебним потребама*, одломак из дела *Дружење, изласци и забављање*). У већем броју текстова се уочава дискриминација у односу на различита лична својства, најчешће у односу на физички изглед (Х. К. Андерсен, *Ружно Паче*; Гроздана Олујић, *Олданинини вртови*), здравствено стање (Стеван Раичковић, *Бајка о белом коњу*; Браћа Грим, *Бременски музиканти*); сметње у развоју (Браћа Грим, *Пчелиња матица*); социјални статус (народна песма *Марко Краљевић и бег Костадин*; Десанка Максимовић, *Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић*; Миленко Ратковић, *Радост због шкољке*). Последица кршења права на недискриминацију увек је кршење још неког права, тако да је у текстовима доминантно приказано прекршено право на заштиту од насиља и то највише вербалног и социјалног, потом и физичког. Недискриминација, односно дискриминација јављају се у текстовима најчешће у поступању ликова, али и у тематском и идејном слоју дела, што се може видети у наведеним текстовима и одломцима из њих.

Текст у читанкама за други разред који се директно бави питањем личног својства и различитости јесте уметничка бајка *Бајка о лабуду* Десанке Максимовић. Текст, између осталог, говори о различитости у односу на физички изглед и патњи коју та различитост проузрокује црном лабуду. Он жели да буде бео као сви и све око њега и у томе се огледа свесна жеља за асимилацијом. Незадовољство изгледом утемељено је у стереотипу да бити различит и другачији од већине значи бити неприхваћен; да неразликовање од већине јесте предуслов прихваћености, те да се различитост због тога мора елиминисати. Различитост ће у самом делу бити исправљена, те ће јато белих пахуљица покрити заувек лабудово црно перје.

Скривена у ноћи, исповедала се тихо краљици зиме:

– Све је око мене бело: и дрвеће, и небо, и звери, и ти, мала краљице, само сам ја од ноћи црња. Зато ме мори туга.

[...] – Кад ти је то једина невоља, чамчићу, не брини! Учинићу да и ти постанеш бео.

[...] А истога часа паде јато пахуљица и сву је завеја, те у трену постаде бела као снег на престолу краљице зиме.

Десанка Максимовић: *Бајка о лабуду*, читанке за II разред

Елементи тематског слоја текстова у читанкама за трећи разред јесу угроженост права на живот, као последице дискриминације у односу на лично својство, старост и болест. Вербално насиље је представљено кроз увредљив надимак и етикетирање засновано на личном својству, сметњама у развоју, као и кроз поступке ликова.

За рад је постајао све мање и мање способан (магарац). Тад његов газда намисли да га више не храни не би ли га се отарасио; [...] '...зато што сам стар, и сваким даном бивам све слабији, па нисам више ни за лов (пас). Због тога је мој газда хтео да ме убије...' [...] 'Зашта сам богме у године и зуби ми постали тупи...(мачка) Зато је моја газдарица намеравала да ме удави...

Браћа Грим: *Бременски музиканти*,
Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016

Трећи, најмлађи син, кога су звали Тупавко... [...] ...они га стадоше исмевати што се усудио да са својом малом памећу пробија кроз свет кад то не полази за руком ни њима двојици који су кудикамо паметнији.

Браћа Грим: *Пчелиња матица*,
Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016

Текст у читанкама за четврти разред који на добар начин осликава дискриминацију на основу физичког изгледа и последице у виду насиља, злостављања и занемаривања, потом и самоизолације, јесте бајка *Ружно Паче* Х. К. Андерсена. Одломак у Читанци ауторке Жежељ Ралић (2016) краћи је у односу на текстове у другим двама анализираним читанкама, те у њему нема свих уочених аспеката и облика одбацивања пачета, док се у другим двама анализиранима читанкама описују злостављање пачета и суровост коју доживљава од мајке, браће и свих других из околине; они тиме истичу да његова различитост мора бити сурово кажњена и да је то правило које треба поштовати.

Да, то је ћуреће јаје. Остави га и хајде да учиш ове друге да пливају.

Х. К. Андерсен: *Ружно Паче*,
Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016

Их, како само изгледа оно паче! Не треба нам оно овде!

Истог тренутка залете се један патак и ушине паче за врат. [...] Али оно је незграпно и чудновато... [...] Сви су прогањали то једно паче. Па и његова рођена браћа и сестре су били груби према њему и стално су говорили: – Ружан си, да те барем мачак уграби!

Чак му је и мати једном рекла: – Да те барем више не видим! Патке су га штипале, кокошке кљуцале...

[...]

...али су га због његове ружноће све животиње попреко гледале.

Х. К. Андерсен: *Ружно Паче*,
читанке за IV разред Станковић Шошо и Чабрић, 2016.
и Годоров, Цветковић и Плавшић, 2016

ВанпрограМСки текст *Бела и жута девојчица* Перл Бак из Читанке за четврти разред аутора Цветковић и Плавшић, 2016, добар је пример прихватања различитости и суживота.

Чула је да су људи преко ових широких вода друкчији – звали су их странцима. Никад није видела странца, али је за њих чула од људи који су их видели. [...]

Обе се девојчице погледаше и обузе их иста мисао:

– Будимо сестре. Да, да! – рекоше, а онда ударише у смех. [...]

– Говориш некако смешно – рече Лен Меј. – Зашто?

– Зато што сам Американка – одговори Елис. [...]

– Зашто да не? Ми заправо изгледамо једнако. Зар није тако? [...]

Потпуно једнако, само што је твоја коса тамнија од моје, а моја кожа светлија од твоје. Али мени је све једно што је твоја коса црна, Лен Меј, само ако теби не смета што је моја жута.

Перл Бак: *Бела и жута девојчица*,
Читанка за IV разред, Цветковић и Плавшић, 2016

У научнопопуларном тексту *Другови са посебним потребама* Алекса Џ. Паркера, представљена је социјална инклузија деце којима је потребна додатна подршка, видљива не само као централни мотив већ и кроз идејни слој дела. Објашњава се разлог осећаја непријатности када су особе са инвалидитетом у близини, а дају се и препоруке пожељне комуникације са децом која имају сметње у развоју, односно неки телесни, чулни, интелектуални инвалидитет:

Многима је непријатно када се нађу у близини особе са посебним потребама зато што не знају како треба да се понашају, да реагују, да помогну и да ли то треба да чине. [...] Када разговараш са особом оштећеног слуха, увек јој приђи тако да може да ти чита са усана.

Алекс Ц. Паркер: *Другови са посебним потребама*,
одломак из: *Дружење, изласци и забављање*,
Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Костић, 2016

У контексту овог права треба имати у виду „да су деца већ од предшколског узраста спремна на дружење са децом коју карактеришу одређене различитости, при чему на њихове изборе не утиче пресудно сама припадност некој рањивој групи“ (Bouillet i Miškeljin, 2017, према: Чутовић и Пурић, 2019: 136).

(1.2) Заштитно право – *право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања* заступљено је у текстовима за све млађе разреде основне школе, и у њима су приказани готово сви облици насиља (Unicef, 2017). Значајно је заступљено вербално насиље (Александар Поповић, *Неће увек да буде први*; Душан Радовић, *Тужибаб*; Душанка Бојичић, *Буквар лепог понашања*; Карел Чапек, *Збирка марака*; Светлана Велмар Јанковић, *Златно јагње*); физичко насиље (Драгомир Ђорђевић, *Није лако бити дете*; Драгомир Ђорђевић, *Првоаприлска песма*; Стеван Раичковић, *Бајка о белом коњу*; Душан Радовић, *А зашто он вежба*; Гроздана Олујић, *Стакларева љубав*; Александар Поповић, *Лед се топи*; народна прича *Два јарца*) и социјално насиље (Езоп, *Птице, животиње и слепи миш*; Карел Чапек, *Збирка марака*). Приказани су и екстремни облици занемаривања и злостављања детета у виду излагања тешким облицима рада или експлоатације (Х. К. Андерсен, *Девојчица са шибицама*; народна бајка *Пепељуга*; Бранко В. Радичевић, *Прича о дечаку и месецу*). У текстовима за четврти разред дати су описи телесног кажњавања деце као вида њиховог дисциплиновања (Добрица Ерић, *Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата*; Бранко Ћопић, *Мјесец и његова бака*; Бранислав Нушић, *Прва љубав*; Бранко В. Радичевић, *Прича о дечаку и месецу*; народна бајка *Пепељуга*). Будући да је телесно кажњавање деце најзаступљеније на раном узрасту, као део васпитног поступка неких одраслих и да опада како деца одрастају (Unicef, 2017), очекивано је што текстова са овом темом има више у читанкама за први и други разред него у осталим разредима. И налази других истраживања (Семиз и Чутовић, 2020) потврђују да је у одређеном броју текстова у читанкама присутно физичко кажњавање као васпитни поступак. Одрасли су често у тим текстовима представљени као део културе насиља, на шта указује присуство патријархалних вредности у виђењу детињства, па, сходно томе, ти одрасли практикују строге васпитне методе (Маринковић, 2004).

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања приказано је и у текстовима с темом *вршњачког насиља*, у разним ситуацијама и облицима (Михаел Енде, *Бескрајна прича*, одломак; Недељко Попадић, *Навијам за Виолету*; Душан Радовић, *А зашто он вежба*; Александар Поповић, *Лед се топи*; Карел Чапек, *Збирка марака*; Светлана Велмар Јанковић, *Златно јагње*; Алекс Ц. Паркер, *Дружење, изласци и забављање*, одломак *Извињење*) чиме се **не** потврђује налаз истраживања (Стојковић, 2014) да је у читанкама мало текстова који се баве насиљем *међу* децом. Иако дигитално вршњачко насиље постаје у последње време учестало и изузетно угрожавајуће за децу (Kuzmanović, Pavlović i Ropadić, 2019), њега као теме нема у читанкама, те се у овом сегменту не прате потребе деце, што је у складу са истраживањем (Стојковић, 2014) које указује на то да нема довољно садржаја у вези са електронским медијима у животима деце.

У оквиру вршњачког насиља уочава се мотив тзв. *ћутљиве већине*, тј. нереаговања већине из страха да ће она сама постати жртва. Деца имају потребу да буду повезана са другима, да припадају одређеној групи и да у тој групи буду прихваћена. Она теже да се уклопе како би осетила да су равноправни чланови/чланице групе или заједнице и да спрече осећање одбачености (Irving, 2003). Деца својевољно прихватају одређена правила и групне ставове, чак и онда кад они нису у складу са општеприхваћеним нормама понашања. Управо се на том социјалном мотиву – конформизму – често заснива неделовање такве ћутљиве већине у случајевима вршњачког насиља.

Мучење, отмица и лишавање слободе као вид насиља такође су теме у текстовима у читанкама (народна песма *Стари Вујадин*; Десанка Максимовић, *Прича о Раку Кројачу*; народна бајка *Чардак ни на небу ни на земљи*; народна песма *Женидба врапца подунавца*; руска народна бајка *Маша и медвед*; Стеван Раичковић, *Бајка о белом коњу*; народна бајка *Чардак ни на небу ни на земљи*).

Конструктивно решавање конфликта као и пожељни начини реаговања у ситуацијама насиља представљају добар пример како се остварује право детета на заштиту од насиља и сукоба (Доситеј Обрадовић, *Две козе*; народна прича *Седам прUTOва*; Душко Трифуновић, *Два јарца*; народна прича *Ветар и сунце*; Артур Шопенхауер, *Бодљикава прасад*). У контексту те вредности, деца треба да увиде да су сукоби свакодневни део живота људи, да они не морају нужно бити негативни, већ да могу бити корисни ако се правилно у њима поступа. Кроз конфликт ликови изражавају своју посебност, особност и идентитет, сукоб омогућава да се чује туђе мишљење и да се боље разумеју намере и деловање других. Irving (2003) наводи да се сви интерперсонални сукоби могу свести на конфликте уверења, а њихов је извор у томе што различите особе на различите начине перципирају једну исту ситуацију и што потпуно верују својој перцепцији. Сукоб се налази у тематско-мотивском слоју текстова и учитељи/учитељице их могу ставити у функцију развоја социјалних компетенција код деце, које обухватају не само конструктивно разрешење конфликта већ и однос према себи и однос према другима, њиховим осећањима и потребама. Интерпретација књижевних текстова може помоћи у разумевању социјалних вештина и вредности ненасилне комуникације, јер деца млађег школског узраста развијају вештине решавања проблема и критичког мишљења како би се постепено ослободила егоцентричног погледа на живот у којем се они налазе у средишту, и себе замислила на туђем месту (Koluck i Lemiš, 2011). Способност децентрације ствара могућност продубљеног разумевања друштвених односа у којима дете постаје свесно реципроцитета и узајамности у односима и важности сарадње као начина да се проблеми решавају. Дете постаје свесно да обе стране доприносе конфликту, тако да обе стране морају и да сарађују да би се конфликт решио.

Илустроваћемо примере насиља, злостављања и занемаривања, као и примере ненасилне комуникације у садржају текстова који се налазе у анализираним читанкама. Ванпрограмски текст *Бодљикава прасад* Артура Шопенхауера из читанке за други разред промовише толеранцију, одговорност и међузависност у остваривању права, што води ка остваривању мирног суживота. Иако се у тексту наводи да је реч о *лепом понашању*, оно се заправо огледа у толеранцији и међузависности којом се превенира насиље и дискриминација. Текст на добар начин представља концепт права и одговорности ка остваривању мирног заједничког живота.

...да ја не повредим тебе, да ти не повредиш мене, да помогнемо једно другоме, да и мени и теби буде лепо!

Артур Шопенхауер: *Бодљикава прасад*,
Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019

У читанкама за други разред налази се текст *Два јарца* Душка Трифуновића у којем је уз мотив сукоба експлицитно приказано посматрачко навијање, мотив вербалне претње, али и одговорност појединца у деловању којим се зауставља насиље.

*Скупили се навијачи
да гледају ко је јачи
[...]
Склањај ми се ружна стоко
бацићу те у дубоко
[...]
Кад су дошли насред моста
један рече - сад је доста
[...]
Вратимо се сваки себи
да до туче дошло не би*

Душко Трифуновић: *Два јарца*, читанке за II разред

Насиље, злостављање и занемаривање јавља се експлицитно у програмским текстовима за трећи разред и то у виду физичког насиља према животињама, конкретно према остарелом и болесном коњу, као последици дискриминације засноване на стереотипу да болесни не заслужују да живе пошто нису корисни и представљају само трошак; у виду претње као облика физичког насиља; исказивања симпатије и наклоности на насилан начин; приказа неуспеха насилне, а успешности ненасилне комуникације.

Прво једна баба хитну бусеном на њега. Учини јој се да је коњ болестан и желела је да га отера са свог плота. И код следећих кућа се понављала иста прича. Летело је преко плотова бусење, понека крупнија џепка па и камен.

Стеван Раичковић: *Бајка о белом коњу*, читанке за III разред

Хоћу да бијем Жилета.

Душан Радовић: *А зашто он вежба*, читанке за III разред

Прво сам јој украо оловку и сломио је напола. [...] После сам је гурао када смо излазили из школе. После сам јој отео торбу и закачио је на дрво. И ништа, ништа. [...] Доста сам јој делио чврге, зврчке и чупања!

Александар Поповић: *Лед се топи*, читанке за III разред

Пази – рекао је Северац – кад се сручим на њега, одмах ћу ми скинути огртач! Чим је то изговорио почео је дувати из све снаге.

[...] Осетивши топлоту Сунчевих зракова, путник је сам скинуо свој огртач, умотао га и привезао за седло.

Народна прича: *Ветар и сунце*, читанке за III разред

У наведеним одломцима из текстова у читанкама за четврти разред, описано је телесно кажњавање деце или претња телесним кажњавањем као средством њиховог дисциплиновања и васпитавања.

*Лажете децу ко неки вратици,
а ја испљесках децу џабе!*

[...]

Питајте јадну оклагију!

Добрица Ерић: *Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата*,
читанке за IV разред

*Ала ће сутра шиба да ради!
Сврби ме рука! -*

бака се слади.
[...]
Морам га тући, ту друге није.
[...]
Измлатићу га, ал' други пут -
То рече бака и баци прут.

Бранко Топић: *Мјесец и његова бака*,
читанке за IV разред

Задигла јој је затим сукњицу (мајка) и почела јој је с те стране истеривати осећаје који су Перси дубоко у срцу била усађена. Због тих батина Перса ме је омрзла и тако се свршила моја прва љубав.

Бранислав Нушић: *Прва љубав*, читанке за IV разред

Злостављање и занемаривање као екстремни видови насиља приказани су у народној бајци *Пепељуга* кроз поступање ликова, и то кроз додељивање увредљивог надимка, претње, злостављања, али и немаром и небригом оца.

Забрањивала јој је да се умива, чешиља и преоблачи, и свакојачко је тражила узроке да је кара и мучи.

Ако ово просо не покупиш, ручак не зготовиш... убићу те!

Народна прича: *Пепељуга*, читанке за IV разред

Вербално и социјално насиље, оличено у избегавању, омаловажавању и подсмеху често су као мотив пропратни део физичког малтретирања: на пример, дечака Растка и дечака Бастијана, описаних у текстовима *Златно јагње* Светлане Велмар Јанковић и *Бескрајна прича* Михаела Ендеа. У првом тексту реч је о дечјим страховима, као једној од централних тема књижевности за децу, у другом о неспретности и специфичном унутрашњем животу дечака. Страх резултира не само социјалним изопштавањем и изолацијом већ и унутрашњом самоизолацијом дечака Растка и у заједници и у породици, и то због његовог претераног и безразложног страха од вукова, који се у средини доживљава као мана. И дечак Бастијан је због своје специфичности која се сматра недостатком – дебео је, неспретан, несналажљив и сањалица – изложен вршњачком насиљу, порузи, а понекад и злостављању.

Сутрадан није могао да се одбрани од подсмеха. Браћа су га... називала кмекавцем, плачљивком и страшљивком. [...] 'Још си мали... и кукавица.' 'Играј се сам.' [...] 'Бежи ти мали!' 'Склони се плачљивко!' 'Не играмо се са тобом!'

Светлана Велмар Јанковић: *Златно јагње*, читанке за IV разред

... Bastijan tako nespretnan zbog čega ni jedna ekipa nije htela da ga ima u svojim redovima. [...] Bastijana bi uvek pogodila punom snagom, (lopta) zato što je bio laka meta. [...] A nastavnik fizikulture, gospodin Menge, nije štedeo šale na račun Bastijana.

Mihael Ende: *Beskrajna priča*, odlomak,
Читанка за IV разред, Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016

У ванпрограмској песми *Навијам за Виолету* Недељка Попадића, у читанци за четврти разред, описује се социјално насиље у виду изоловања од групе и одбијање дружења са девојчицом, као и последична патња; уочава се мотив одбацивања дечака који пружа подршку одбаченој девојчици, што је често понашање *ћутљиве већине* (Попадић, 2016), односно пасивност и нереаговање у ситуацији када се посматра насиље.

У школи је ружно паче.
Неће са њом да се друже.
Виолета кући плаче.
[...]
Чуде ми се што је не дам.
Па и мене већ не воле...

Недељко Попадић: *Навијам за Виолету*,
Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016

Важна је лична одговорност и деловање у ситуацији када се прекрши нечије право како би се санирала учињена штета. У том узрасту се развија увиђање општих последица неморалног, односно неприкладног понашања. „Код престапа више није пажња само на казни кривца већ и на отклањању штете и обештећењу жртве“ (Kohlberg, 1984). Имајући то у виду, у ванпрограмском тексту *Дружење, изласци и забављање*, одломак *Извињење* Алекса Ц. Паркера, указује се на пожељно поступање, односно важност извињења у случају изазивања вербалног насиља.

Uradio/uradila si nešto užasno nekom od svojih drugova. Možda si širio/širila glasine o njemu, slagao/slagala nešto ili si ga namerno povredio/povredila. Od tada se izbegavate... [...] Izvini se. Reci da ti je žao i uradi to iskreno.

Aleks Dž. Parker: *Дружење, изласци и забављање*, одломак *Извинjenje*, Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016

Експлоатација и злоупотреба дечјег рада као вид насиља јављају се, углавном, удружене с кршењем права на заштиту од злостављања и занемаривања. „Потреба за обезбеђивањем егзистенције, за заштитом, за разумевањем и подршком присутна је код потчињене и деце без породице [...] која се налазе на маргини друштвене хијерархије и којима су угрожена елементарна права за опстанак” (Семиз и Чутовић, 2020: 130). У програмским текстовима за четврти разред, *Прича о дечаку и месецу* Бранка В. Радичевића и народној причи *Пепељуга*, уочава се мотив ускраћивања егзистенцијалних потреба: дечак Радојица је у првој причи изложен тешким облицима рада и изгладњивању, док је девојчица у причи *Пепељуга* изложена злостављању у виду радне експлоатације, такорећи робовском односу који јој намећу маћеха и полусестре.

Свога слугу, Малог Радојицу, нагонио је да ради најтеже послове. А када дође време вечери, терао би га да пије много воде, па дете после не би окусило ништа од јела.

Бранко В. Радичевић: *Прича о дечаку и месецу*, читанке за IV разред

Како је у кући највише радила и слушала у кући: носила воду, готовила јело, прала судове, мела кућу и радила све остале кућне послове...

Народна прича: *Пепељуга*, читанке за IV разред

(2) *Категорија права која обезбеђују развој.* Деца млађег школског узраста су усмерена на социјално одобравање и понашање које је у складу са оним што се сматра добрим или исправним у друштву. Деца показују јасну способност заузимања перспективе друге особе, емпатију и бригу за друге, која укључује и осећање кривице у ситуацијама када не помогну другима, као и осећање поноса када се другима помогне (Irving, 2003). Сада већ способна да заузму перспективу других, деца у том узрасту разумеју да друге особе могу да имају различите потребе и осећања и постају емпатична за осећања других и емпатична за *ситуацију* других (Hofman, 2003, према: Врађешевић, 2013). Деца млађег школског узраста почињу да схватају да околина суди по понашању, јављају се убеђења и вредновање односа према другима. У овом узрасту другови и другарице се помажу, а услов за пријатељство јесте узајамно поверење. Већ око осме године јавља се комплексније размишљање, што доприноси односима узајамности и бољем разумевању узајамности (Брковић, 2011). Многи текстови у читанкама управо дају могућност да деца усвајају демократске вредности одговорности, међузависности и узајамности, првенствено у функцији остваривања права на живот, опстанак и развој.

У оквиру ове категорије права, анализиране су поткатогије: право на живот, опстанак и развој; право на образовање, право на игру, одмор и слободно време и обавезе родитеља у остваривању права. Доминантне демократске вредности у оквиру ове категорије права јесу поштовање живота, очување здравља, образовање, брига о општем

добру заједнице, еколошка свест, као и оне вредности које се прожимају кроз све групе права, попут одговорности, међузависности, солидарности. Већина показатеља просоцијалног понашања и емпатије, као што су помагање другима, давање и дељење са другима јављају се током првих разреда основне школе чешће него у ранијем узрасту. Деца су у том периоду способнија него раније да увиде и разумеју имплицитне знаке који указују на то да друга особа има проблем. Начин на који деца перципирају и разумеју помоћ огледа се у покушају да и сама помогну, при чему користе различите когнитивне стратегије (Durkin, 1995, према: Враћешевић, 2013).

(2.1) Право које обезбеђује развој – *право на живот, опстанак и развој*. То право и принцип Конвенције се у читанкама за млађе разреде често јављају удружени са одговорношћу (народна прича *Голуб и пчела*; Езоп, *Лав и миш*; Ж. Делароа, Е. Грим, С. Дерм, *Животиње*, одломак; Тоде Николетић, *Шума живот значи*; Драган Лакићевић, *Растко и мач*; Браћа Грим, *Пчелиња матица*; Светлана Велмар Јанковић, *Прича о Марку*; Стојанка Грозданов Давидовић, *Прича о доброј роди*; Милован Данојлић, *Љубавна песма*; народна прича *Најбоље задужбине*; Десанка Максимовић, *Пауково дело*). Оно се такође јавља удружено и с неодговорношћу као антивредношћу (прича у сликама: *Да ли сте чули?*; Десанка Максимовић, *Траве говоре бакиним гласом*; Десанка Максимовић, *Кћи вилиног коњица*; Доситеј Обрадовић, *Коњ и магаре*; Максим Горки, *Врапчић*; народна песма *Јеленче*).

Солидарност и одговорност у текстовима за први разред представљају начин очувања живота, а међузависност и одговорност у остваривању права на живот заснивају се на рушењу стереотипа у односу на узраст и снагу – да су мали бескорисни и да не могу помоћи већима и јачима од себе:

Омакне се с камена, падне у воду и почне се давити.

То опази голуб с гране. Откине кљуном један лист с дрвета и баци га пчели у воду.

[...]

Опази голуба на грани на нанишани пушком на њега. Спази то пчела, па слети ловцу на руку.

Народна прича: *Голуб и пчела*, читанке за I разред

Један од делфина бринуће о спасавању повређеног делфина. Придржаваће га на бок све док се не попну до површине, где ће повређени делфин моћу да дише.

Ж. Делароа, Е. Грим, С. Дерм: *Животиње*, одломак,
Читанка за I разред Станковић Шошо и Костић, 2018

Ти си ми се онда смејао и ниси веровао да и слаби могу помоћи јакима.

Езоп: *Лав и миш*, читанке за I разред

У читанкама за други разред одговорност у остваривању права приказана је као антивредност, неодговорност у односу на остваривање права на живот и здравље, јер деца, односно ти књижевни ликови, немају свест о томе да њихова природна радозналост може бити и неодговорност. Деца у том узрасту самосталније истражују своју околину, па су више склона незгодама (Kolucki i Lemiš, 2011). Тако дечак Јосиф Панчић у тексту *Траве говоре бакиним гласом* Десанке Максимовић испробава различите траве, неке од њих и отровне, како би пратио и осетио њихово дејство, док девојчица, кћи вилиног коњица, у књижевном тексту *Кћи вилиног коњица* Десанке Максимовић, у жељи за авантуром доводи себе у опасност.

Он чак прогута мало те траве и у желуцу га стаде кидати. Разуме се, баки о својој непослушности није смео говорити и са кајањем је слушао њено јадиковање док му је нудила теј од камилице.

Много пута се догодило да је дошао кући са главобољом...

Десанка Максимовић: *Траве говоре бакиним гласом*,
читанке за II разред Жежељ Ралић, 2019. и Станковић Шошо и Костић, 2019

Али се једног јутра мала несташница искраде од својих другова и сама побеже на реку. Седе на лист букве... и отисне се на њему као на чамчићу низ таласе. [...] Наишавши на јаку матицу, чамац јој се преврне и она упадне у реку те се удави.

Десанка Максимовић: *Кћи вилиног коњица*,
Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019

У тексту за други разред, *Девојчица са шибицама* Х. К. Андерсена, описано је екстремно сиромаштво које је довело до смрти девојчице. У бајци је исказан вапај „за потребом да се искаже људска доброта, хуманост и алтруизам, а то су врхунске социјално пожељне вредности“ (Стојковић, 2014: 98).

...лутала је кроз град једна сиромашна девојчица, гологлава и босих ногу. [...] Гладна и прозебла, вукла се улицама, све малодушница и уморница... [...]...покуша да се сети када је последњи пут окусила гушицу паштету. [...] Своје модре ноге подвукла је испод подеране хаљине...

Х. К. Андерсен: *Девојчица са шибицама*,
читанке за II разред Жежељ Ралић, 2019. и Станковић Шошо и Костић, 2019

Одговорност у остваривању својих и права других уочава се и у текстовима за трећи разред (Драган Лакићевић, *Растко и мач*; Браћа Грим, *Пчелиња матица*; Светлана Велмар Јанковић, *Прича о Марку*), али их је мање у односу на читанке за претходне разреде. Она је углавном описана као одговорност у остваривању права на живот другог.

'... Жао ми је да је посечем. Нека расте.' [...] 'Биће ово леп јасен. Боље да одрасте.' [...] 'Зашто да им покварим кућу?'

Драган Лакићевић: *Растко и мач*,
Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016

...Тупавко рече: 'Оставите их на миру! Не дам да их уплашите!' (мраве) [...] 'Остави их на миру! Не дам да их убијате!' (патке) [...] 'Оставите их на миру! Не дам да их погушите!' (пчеле)

Браћа Грим: *Пчелиња матица*,
Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016

...ждребенце је уз тешку муку однео у скровиште. Дрхтало је од хладноће, страха и исцрпљености. [...] Положио га је на свој лежај од лишћа, напојио водом - било је врло жедно - и утопио покривачем.

Светлана Велмар Јанковић: *Прича о Марку*, одломак,
Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016

Појединци могу бити различити од своје типичне популације – племенити и ненасилни. Таква је и добра рода у књижевном тексту *Прича о доброј роди* Стојанке Грозданов Давидовић, која не једе жабе, воли лептирове и помаже им када су животно угрожени, чиме показује одговорност у односу на право другог:

Али, жаба је скочила и ухватила лептира. Држи жаба лептира за оба крила а рода виче: – Пустити лептира! – али жаба није хтела и спрема се да га прогута. А рода у два скока и дохвати жабу!

Стојанка Грозданов Давидовић: *Прича о доброј роди*, читанке за III разред

Витална упућеност човека на природу, њихова повезаност, поштовање живог света у окружењу, сагледавање потребе очувања животног окружења које паук у песми *Пауково дело* Десанке Максимовић представља, уважавање и прихватање различитости и тежња да се поступа према другима онако како бисмо желели да други поступају према нама, само су неки мотиви који се у тој песми уочавају.

Могла сам покретом руку
здерати то плетиво,
сву наукову муку
смрсити у клупче сиво,
али ми беше жао.

Десанка Максимовић: *Пауково дело*,
читанке за IV разред

(2.2) Право које обезбеђује развој – *право на образовање*. Право детета на образовање је у читанкама за млађе разреде основне школе најчешће имплицитно представљено у тематском слоју дела, и то као приказ неког сегмента образовања. Најчешће је реч о деци која полазе у школу, уче да читају, воле да читају књиге или да пишу, посећују библиотеке (Бора Ољачић, *Први дан у школи*; Десанка Максимовић, *Првак*; Милан Шипка, *Буквар*; Ђуро Дамјановић, *Дан кад је јутро било слово*). Углавном је то право приказано само као остваривање права на образовање, а у мањем броју као изазов или неодговорност у остваривању тог права (Бранко В. Радичевић, *Прича о дечаку и месецу*; Гвидо Тартаља, *Зна он унапред*). Неки текстови указују на важност и добробити од образовања, али и на допринос појединаца, попут Светог Саве, Вука Караџића и Доситеја Обрадовића, у сузбијању неписмености и исказивању важности образовања у најширем смислу (Радмила Жежељ Ралић, *Кад је Сава био Растко*; Брана Цветковић, *Свети Сава*; Мирјана Огњановић, *Легенда о Светом Сави*; Миодраг Поповић, *Вук Караџић у Тришићу*, према књизи *Вук Стефановић Караџић*; Милутин Тасић, *Књиге, браћо моја*, одломци, Радмила Жежељ Ралић, *Димитрије, познатији као Доситеј*). Како су се образовали и стицали знање наши светски признати научници, Михајло Пупин, Милутин Миланковић и Никола Тесла, тема је неколико текстова (Никола Тесла, *Приче из детињства*; Михајло Пупин, *Од паињака до научењака*; Милутин Миланковић, *Кроз васиону и векове*, одломак).

У програмским текстовима у читанкама за први разред тема образовања се огледа у тематском слоју текстова о Светом Сави и Вуку Караџићу, при чему се описује начин њиховог образовања, а касније и њихова улога у образовању деце и њиховој одбрани од незнања. У текстовима се описује добробит образовања за децу, али и вредновање учености и образовања. И у читанкама за други разред теме текстова указују на важност образовања, овог пута у животу Николе Тесле и Доситеја Обрадовића.

Уз своје стадо научио је да чита и пише. [...] У младости је бранио свој народ од Турака, а касније од незнања. [...] Ми га памтимо по азбуци и по песмама и причама које је отео од заборава.

Радмила Жежељ Ралић: *Пастир у царском граду*,
Читанка за I разред, Жежељ Ралић, 2018

...у даљини сијају школа и поред ње црква. [...] Дете је узело књигу у руке и почело да чита... [...] 'Ето видиш, ти си код очију слепа јер очи имаш, а не видиш оно што ово твоје дете види. А ово твоје дете има још једне очи у глави, у памети. Зато више види и више зна но ти. То му је школа дала. Зато њојзи хвала.'

Мирјана Огњановић: *Легенда о Светом Сави*,
Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018

'Од свих ствари највише сам волео књигу. Кад год је било могуће, покушавао сам да задовољим своју страст за читањем.'

Никола Тесла: *Приче из детињства*,
Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019

...највише волео манастирску библиотеку. Ипак, она је брзо постала недовољна да утоли жеђ за знањем младог монаха.

[...] Радио је оно што је најбоље знао, просвећивао је народ.

Радмила Жежељ Ралић: *Димитрије, познатији као Доситеј*,
Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019

Дете има право на образовање, али и одговорност у остваривању тог права, као што је долазак на време у школу. У тексту *Зна он унапред* Гвида Тартаље, приказана је неодговорност детета у односу на остваривање права на образовање, вишедневно кашњење дечака у школу.

У читанци за четврти разред, у тексту *Прича о дечаку и месецу* Бранка В. Радичевића, истакнута је жеља маргинализованог, напаћеног и занемариваног дечака Радојице да се образује како би стеченим знањем, између осталог, искоренио сиромаштво у свету:

Кришом би, по ноћи, Радојица узимао свећу и горе, на тавану, у својој собици читао књиге.

[...]

– И све бих књиге, колико год их има на свету, прочитао. Нашао бих тако и ону најмудрију књигу у којој пише како се беда на Земљи сатири.

Бранко В. Радичевић: *Причи о дечаку и месецу*, читанке за IV разред

(2.3) Право које обезбеђује развој – *право на одмор, игру и слободно време* заступљеније је у текстовима за први разред, што је и очекивано кад се има у виду узраст деце и то да је игра важан део њиховог свакодневног живота. Као да је мотив игре у текстовима контратежа оптерећењу деце које настаје поласком у први разред и изненадним школским обавезама које временски могу да ограниче остваривање права на игру, слободно време и одмор.

Дечја игра као мотив налази се у текстовима за први разред (Ј. Ј. Змај, *Зимска песма*; Љубивоје Ршумовић, *Деца су украс света*), у којима су игра и слобода представљене као најлепши део дечјег живота. Важност права на слободно време, чији је игра саставни део, имплицитно је представљено у тексту *Први дан у школи* Боре Ољачића, у којем озбиљне школске обавезе ограничавају слободно време, што изазива тугу код дечака. Кроз овај пример наслућује се надоласећи сукоб права на образовање и права на одмор и слободно време.

ОТАЦ: Вама је изгледа све забрањено?

[...]

СИН: ... (кроз плач) ... дозвољено нам је да учимо и дању и ноћу!

Бора Ољачић: *Први дан у школи*, читанке за I разред

Одговорност у остваривању права на игру и свест да се остваривањем својих права не угрожава право другог, исказано је у тексту *Дум-Дум Оливер и његов бубањ* Игора Коларова, у којем дечак Оливер, свирајући бубањ, не води рачуна о томе да смета другима и нарушава њихово право на одмор. На духовит начин су описане последице Оливерове ноћне музике – мачке полуде, папагаји поједу прво себе а онда и кавез, а мишеви трче да ускоче мачкама у уста.

Ноћ је и све се смирило.

Дум-Дум Оливер тада прилази бубњу; све је спремно...

Време је за музику.

Оливер удара из све снаге свој ошамућени бубањ.

Игор Коларов: *Дум-Дум Оливер и његов бубањ*, читанке за I разред

У текстовима за други разред приказан је кроз мотив игре начин практиковања овог права (прича у сликама *Дечје игре*; Драган Лакићевић, *Дечак и санке*), док текст *Да ли су деца у стара времена имала играчке*, из енциклопедије за децу *Хиљаду зашто* –

хиљаду зато, пружа могућност да се разуме начин на који су деца у некадашњим временима остваривала ово право, односно могућност да се разуме да су права универзална потреба сваког детета у свим временима, а да се једино разликује начин остваривања тог права.

(2.4) Право које обезбеђује развој – *права и обавезе родитеља/одраслих у остваривању права (детета)*. Кроз остваривање тог права уочава се значај породице у одрастању детета, јер су чланови породице често извор подршке, љубави и разумевања. Један вид остваривања тог права уобличен је у приказу бриге и одговорности родитеља за здраво физичко и емоционално одрастање детета (народна прича *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*; Душан Радовић, *Мама*; Григор Витез, *Дохвати ми, тата, мјесец*; Радмила Жежељ Ралић, *Тесла или бајка о великом проналазачу*; Максим Горки, *Вранчић*; Михајло Пупин, *Од паињака до научењака*).

У читанци за други разред, у тематском слоју народне приче *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*, описана је одговорност родитеља у васпитавању детета путем остваривања права детета на здравље, вероисповест и др. У њој се указује на то да су маме и тате важне у одрастању детета, да је деци потребна родитељска брига, пажња, нежност и топлина као вид њихове одговорности.

'... То можете само ви, родитељи његови, ако га зарана научите: да ради, да штеди, да не лаже, да не краде, да слуша, да је побожно, да поштује старије да је у свачему умерено; а нарочито ако га будете упутили да добро чува своје здравље.'

Народна прича: *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*,
читанке за II разред

*Маме су важне да нас роде,
да нас подижу и да нас воде.*

Душан Радовић: *Мама*, читанке за II разред

Другачији вид тог права приказан је у текстовима *Бабе су нам сјајне* Драгомира Ђорђевића, *Златне рибице не праве штету* Мирјане Стефановић, *Аги и Ема* Игора Коларова, *Легенда о дечаку из Њујорка* Драгана Лакићевића, у којима се описује неусклађеност дететових потреба и родитељског понашања, због чега долази до усамљености и негативних емоција у самом детету, односно неспоразума и несклада у породичним односима.

У читанкама је значајно заступљен мотив усамљеног детета чије су социјалне и емоционалне потребе помало занемарене због презапослености родитеља. Услед брзог савременог живота они немају времена за дете, не посвећују му потребну и довољну пажњу, чиме је њихова традиционална улога, као извора подршке детету, умањена.

*Кад са посла дође
Мој уморни тата
На кревет се баца
[...]
Ствари стоје исто
И са мојом мамом
[...]*

Драгомир Ђорђевић: *Бабе су нам сјајне*,
Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019

Јер њени мама и тата стално раде и она је стално сама и стално се досађује.

Мирјана Стефановић: *Златне рибице не праве штету*,
читанке за II разред Жежељ Ралић, 2019. и Манојловић и Бабуновић, 2019

Родитељи су му толико окупирани послом да их чешиће виђа на фотографијама него уживо.

[...] Они се због посла често селе и Аги нигде не успева да стекне пријатеље.

Игор Коларов: *Аги и Ема*,
Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016

Отац се, помало блед у екрану, замислио, притиснуо календар обавеза, одмахнуо главом. Није имао времена. Мајку се није ни усудио да пита: одговор је већ унапред знао.

Драган Лакићевић: *Легенда о дечаку из Њујорка*, одломак,
Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016

(3) *Категорија партиципативних права.* Партиципативна права заснивају се на демократским вредностима попут слободе мишљења, избора; слободе удруживања; учествовања у одлучивању; информисаности, активности и одговорности грађанина и грађанки; бриге о општем добру заједнице и сл. У оквиру партиципативне категорије разматране су следеће поткатегије: право на изражавање, уважавање мишљења и мирно окупљање и право на приватност.

(3.1) Партиципативно право – *право на изражавање, уважавање мишљења и мирно окупљање.* Изражавање и уважавање мишљења, односно учешће у процесу одлучивања јесте право детета, уједно и принцип Конвенције по којем је дете субјект са искуством (Врањешевић, 2015) и које може и треба да учествује у доношењу одлука које га се тичу. Императив права на партиципацију, односно посвећивање дужне пажње мишљењу детета и остваривање тог права као покретача поступака ликова налазимо у структури мањег броја текстова у анализираним читанкама (Душанка Бојичић, *Буквар лепог понашања*; Душан Радовић, *Здравица*; Мирјана Стефановић, *Златне рибице не праве штету*; Радмила Жежељ Ралић, *Тесла или бајка о великом проналазачу*; Тоде Николетић, *Шума живот значи*). Међутим, у контексту тог права, чешиће је представљено неуважавање мишљења детета и његова патња проузрокована извршавањем наредби одраслих (Драгомир Ђорђевић, *Ја сам био срећно дете*; *Из живота чика Јове*), што је модел покорног детета које не може да се супротстави вољи одраслих, модел који је у супротности са представом о детету и детињству које промовише Конвенција (Врањешевић, 2008; Vranješević, 2014a). Уочљива је и сумња одраслих у способност детета да само доноси одлуке, јер они дете сматрају малим, незрелим и некомпетентним бићем. (Светлана Велмар Јанковић, *Приче о Марку*; Драган Лукић, *Шта је отац*; Астрид Линдгрен, *Пипи дуга чарапа*). Један од ретких текстова који говори о бунту и јасном изражавању мишљења које је супротно мишљењу одраслог јесте *Мрав добра срца* Бранислава Црнчевића.

У изабраним текстовима за други разред приказана су деца која пате због наметања воље одраслих. Дечак из песме *Ја сам био срећно дете* Драгомира Ђорђевића присиљен је да мимо своје воље свира виолину, што му одузима време за игру. Родитељи праве планове за његову будућност док је он само посматрач и неспреман за побуну, па у тихој патњи испуњава налоге и очекивања одраслих. И у тексту *Из живота чика Јове*, Читанка Манојловић и Бабуновић, 2019, патња детета је условљена нескладом између дечјих жеља и очекивања родитеља. У односу између деце и одраслих нема могућности за исказивање мисли и осећања детета или могућности за договор. Исход је већ унапред познат, те дете прихвата пасивну улогу и пристаје на покорност.

*Свирам тетки
И сусетки
[...]
Из дворишта
Чујем цику
Али не смем
Да прекинем*

Драгомир Ђорђевић: *Ја сам био срећно дете*, читанке за II разред

*'Мама, пусти ме напоље да се играм са децом!'
[...]
А мама не да! 'Не може, искаљаћеш бело одело...'
А није знала да сам ја баш зато и хтео напоље, да јурнем у бару и да се сав искаљам...
Многе сам дане у детињству залио сузама.*

Из живота чика Јове,

Читанка за II разред, Читанка Манојловић и Бабуновић, 2019

Али има и текстова, истина ретких, као што је *Тесла или бајка о великом проналазачу* Радмиле Жежељ, у којем се уочава мотив уважавања мишљења детета јер је отац, сазнавши о интересовању сина, променио своју првобитну одлуку.

*...он рече оцу да би можда могао оздравити ако му допусти да студира технику.
Чувши његову жељу, отац, који га је дотад спремао за свештеника, промени своју одлуку и дозволи му.*

Радмила Жежељ Ралић, *Тесла или бајка о великом проналазачу*,
Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019

У текстовима за трећи разред, право на изражавање и уважавање мишљења на нивоу мотива уочава се у поступању ликова и то не само као очекивање родитеља да дете постане одговорно да би могло и само да доноси одлуке (Врањешевећ, 2015), што изазива патњу у детету, већ и као свест детета о том очекивању, што само појачава патњу.

Онда ће морати да им каже за ждребе, а они ће му га одузети. Рећи ће му да тако поступају зато што ће се они, одрасли, боље старати о ждребету него он, недорасли дечак.

Светлана Велмар Јанковић, *Приче о Марку*, одломак,
Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016

Исказивање и уважавање мишљења и одговорност у остваривању права другог описани су у причи *Мрав доброг срца*, из читанке за четврти разред. Описан је бунт против неправде, излазак маленог мрава из улоге *ћутљиве већине*, одрицање од сопственог права ради изражавања става према поступку оца који је отерао гладног цврчка. У тексту се добро срце мрава повезује са његовом одговорношћу и солидарношћу у остваривању права другог. Мрав изражава своје мишљење о неправди прво у виду бојкота – одбија храну, а потом захтева и условљава да се помогне гладном цврчку. Текст се може посматрати и анализирати поређењем са текстом *Цврчак и мрав* из читанки за трећи разред у којима је описан разлог због кога је мрав отерао цврчка, исказана критика нерада и ленствовања како би се истакла важност радних навика и подстакла марљивост. С друге стране, *Мрав добра срца* промовише вредност карактерних особина које поседује малени мрав: емпатију, осетљивост, одговорност, слободу, аутономију, упорност, праведност, поштење, великодушност, саосећање, интегритет.

*– Пре неколико дана – вели – мој је тата
отерао гладног цврчка са врата.
И сада, нећу ни да се макнем,
док не доведете цврчка да са мном руча,*

нећу ништа да такнем!
[...]
три милиона мрава трчка
и тражи цврчка.

Бранислав Црнчевић: *Мрав добра срца*, читанке за IV разред

Изражавање мишљења кроз форму удруживања није значајније заступљено у читанкама, а илуструје га пример програмског текста из читанки за други разред, у којем се снажно промовишу следеће вредности: активан и одговоран грађанин, брига о општем добру заједнице, еколошке вредности. Шумске животиње се удружују са циљем да очувају свој дом и шуму која је угрожена. Удруживање животиња представља њихову одговорност и деловање у остваривању права на живот, опстанак и развој, а себе животиње препознају као носиоце одговорности у трансформацији ка жељеном стању и одбрани права.

ВЕВЕРИЦА: – Шта сте одлучили?
МЕДО: – Да радимо!
ЛИЈА: – Да се удружимо!
ЗЕКО: – Да шуму садимо и природи служимо!

Тоде Николетић: *Шума живот значи*, читанке за II разред

(3.2) Партиципативно право – *право на приватност*. Приватност се схвата као неприкосновен део интиме појединаца и појединки, којим се бране интегритет, достојанство, част и углед (Јањић-Комар, 1996). Ово право је заступљено у поетском тексту *Тајна* Мирослава Антића, у читанкама за други разред, с наговештајем да тајну треба чувати, односно да се чувањем тајне остварује право на заштиту приватности.

Вредности које дете усваја посредством књижевног текста нису само тематског карактера, не односе се само на садржину изабраних текстова. Оне могу бити усвојене тек онда кад су остварене и повезане са језичко-стилском вредношћу дела, у чему помоћ учитеља/учитељице има велику улогу, као и њихов подстицај ученицима да се приближе психолошком и етичком одгонетању и тумачењу ликова. Зато се може рећи да број категорија и поткатегорија права, или број текстова у којима се огледа концепт права нису једини индикатори потенцијала читанки у образовању за права детета, већ и прожимање различитих елемената дела, односно слојевитост текста који дете интуитивно прихвата а које му учитељ/учитељица својим питањима може додатно открити и осветлити.

У великом броју анализираних текстова, програмских и ванпрограмских, концепт права се огледа на нивоу мотива који имплицира одређено право, некада исказано само у једној реченици, а који нису кључни за анализу ликова или идејног слоја дела. Свакако, треба имати у виду да је „снага мотива у књижевним делима за децу покретачка енергија која се преноси и на читаоца“ (Коцевска, 2013: 245), те да то не треба унапред потцењивати. Потенцијал тих мотива у образовању за права детета, а нарочито оних мотива који се односе на садржај права, моралне ставове, вредности социјалног аспекта живота, уколико их учитељи/учитељице препознају и повежу са структуралним и стилским одликама дела и ставе у функцију образовања за права детета у процесу интерпретације дела, може допринети формирању животних ставова младих бића, и то оних ставова који су у сагласју са демократским вредностима живљења.

Резултате добијене анализом текстова у читанкама потврђују и друга истраживања која указују на то да књижевност за децу јесте извор знања о људским правима (Darling, 2012), да су садржаји о људским правима заступљени кроз књижевне

текстове у млађим разредима (Batarelo, Ćulig i Novak, 2010), да је настава српског језика погодна за имплементирање мировних садржаја (Шаренгаћа, 2013). Присуство концепта права у садржајима текстова имплицира и присуство демократских вредности, што потврђује налаз истраживања (Стојковић, 2014) који указује на то да текстови у читанкама имају добре могућности васпитног утицаја на децу млађих разреда основне школе. Један од налаза нашег истраживања јесте и тај да су у текстовима значајно заступљена права на заштиту од дискриминације и насиља и вредности на којима се ова два права заснивају, а управо једно такво истраживање (Covell, Howe & Polegato, 2011) потврђује да књижевност за децу може допринети развијању вредности, знања и вештина потребних за мир, толеранцију и поштовање различитости, смањењу свих облика дискриминације и насиља, може допринети позитивним ставовима према различитости, смањењу предрасуда и стереотипа, односно развоју демократских вредности код деце. Приказ разнородних поткатогија права кроз остваривање или кршење права, кроз деловање или неделовање у корист остваривања права, указује на то да књижевност за децу може бити битан оквир за изградњу друштвених очекивања и разумевање својих права (Todres, 2013); да кроз књижевне текстове деца развијају ставове и вредности које су неопходне за указивање на права других и њихову заштиту, да деца стичу знања и вештине неопходне за ефикасно учешће у демократском друштву (Higinbotham, 2013).

Реализацијом овог истраживачког задатка дошло се до увида да је концепт права детета заступљен у садржају програмских и ванпрограмских текстова у читанкама за млађе разреде основне; да је заступљен доминантно кроз заштитна права и права која обезбеђују развој, а мање кроз партиципативна, чиме је прва хипотеза у оквиру прве специфичне хипотезе потврђена.

3.1.2 Концепт права детета у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама

Другим истраживачким задатком испитивано је у којој мери и на који начин садржај дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета. Утврђен је обим присуства и начин приказивања концепта права детета у дидактичко-методичкој апаратури, будући да читанке посредством дидактичко-методичке апаратуре усмеравају доживљај књижевно-уметничког текста и његово тумачење, доприносе повезивању знања која се стичу у школи и друштвене стварности у којој ученици и ученице живе (Пурић, 2016). Дидактичко-методичка апаратура има задатак „да помогне деци да усвоје одређена знања, истражују, развијају сопствено мишљење како би могла сама да закључују, просуђују“ (Цветановић 2007: 257) и активно делују на остваривање права.

Анализа је реализована уз уважавање чињенице да дидактичко-методичка апаратура омогућава повезивање садржаја различитих предмета, да повезује знања из различитих дисциплина, што је један од важних образовно-васпитних циљева образовања. На тај начин формира се неопходна веза „међу сродним предметима, темама или областима, омогућава се умрежавање појмова, самим тим и потпуније разумевање садржаја“ (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 95).

Поред анализе дидактичко-методичке апаратуре уз све текстове у читанкама, намера је била да се утврди да ли је потенцијал у образовању за права детета, уочен у текстовима у читанкама, заступљен и у пратећој дидактичкој апаратури. Затим се

приступило квантитативној и квалитативној анализи категорија заштитних права, права којима се обезбеђује развој и партиципативних права у дидактичкој апаратури. Анализирани су нивои трансформативног дијалога у функцији образовања за права детета, а како би се превазишао ниво препознавања појединих фаза, указано је и на могућности тумачења одређених текстова према мање заступљеним фазама, што може бити модел учитељима/учитељицама за примену у непосредној пракси.

Концепт права детета, уочен у текстовима у читанкама, значајно је заступљен у пратећој дидактичко-методичкој апаратури. У већини читанки, у 8 од 12, концепт права се уочава у дидактичко-методичкој апаратури која прати две трећине текстова са потенцијалом у образовању за права детета. У само једној читанци, Цветковић и други, 2018, искоришћеност потенцијала текстова у методичкој апаратури мања је од половине (36,84%). Највећа искоришћеност потенцијала текстова је у методичкој апаратури у читанкама за први, потом други разред. Најмања је у читанкама за трећи и четврти разред, чиме се отвара могућност за значајно унапређење апаратуре у вези са заступљеношћу концепта права детета у њима (Табела 10).

Табела 10. *Текстови у чијем је садржају и пратећој дидактичко-методичкој апаратури заступљен концепт права детета*

Разред	Читанке	Текстови у којима су заступљене категорије права		Текстови у чијем садржају и пратећој дидактичко-методичкој апаратури је заступљен концепт права					
		П и ВП		П		ВП		П и ВП	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I	Жежељ Ралић (2018)	22	100	18	81,82	-	-	18	81,82
I	Станковић Шошо, Костић (2018)	27	100	21	77,78	-	-	21	77,78
I	Јовић и Јовић (2018)	22	100	17	77,27	-	-	17	77,27
II	Жежељ Ралић (2019)	25	100	16	64,00	-	-	16	64,00
II	Станковић Шошо и Костић (2019)	22	100	15	68,18	-	-	15	68,18
II	Манојловић и Бабуновић (2019)	24	100	21	87,5	1	4,76	22	91,67
III	Жежељ Ралић (2016)	21	100	9	42,86	3	14,28	12	57,14
III	Станковић Шошо и Костић (2016)	26	100	19	73,08	-	-	19	73,08
III	Цветковић и други (2018)	19	100	7	36,84	-	-	7	36,84
IV	Жежељ Ралић (2016)	27	100	16	59,26	1	3,70	17	62,96
IV	Станковић Шошо и Чабрић (2016)	27	100	15	55,55	-	-	15	55,55
IV	Тодоров, Цветковић и Плавшић (2016)	27	100	14	51,85	1	3,70	15	55,55

У уметничкој бајци *Бајка о лабуду* Десанке Максимовић, у методичкој апаратури у Читанци за други разред ауторке Жежељ Ралић, 2019, ниједно питање, задатак и налог не односе се на различитост и доживљај те различитости, лична својства, идентитет, стереотипе, већ се акценат ставља на пријатељство између лабуда и краљице. Изостају питања која би допринела образовању за права детета. Иако текст *Бајка о белом коњу* Стевана Раичковића у читанкама за трећи разред има експлицитан потенцијал у

образовању за права детета, ниједно питање и задатак се не односе на концепт права у Читанци аутора Цветковић и други, 2018. Текст Десанке Максимовић *Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић* има доста потенцијала у образовању за заштиту од дискриминације, али он није видљив у дидактичкој апаратури Читанке за трећи разред ауторке Жежељ Ралић, 2016. Методичка апаратура уз текст *Олданини вртви* Гроздане Олујић из читанки за четврти разред, само у Читанци ауторке Жежељ Ралић, 2016. указује на различитост девојчице и патњу коју та различитост изазива. Дидактичко-методичка апаратура уз текст *Златно јагње* Светлане Велмар Јанковић у Читанци ауторки Станковић Шошо и Чабрић, 2016. не бави се увредама и одбацивањем дечака од стране браће, за разлику од друге две читанке. Недовољна је искоришћеност потенцијала текста *Прича о дечаку и месецу* Бранка В. Радичевића из читанки за четврти разред у образовању за права детета; у дидактичкој апаратури изостаје расветљавање неког од многих присутних права, а само у Читанци ауторке Жежељ Ралић, 2016, питање упућује на суров однос према дечаку. Песму *Буквар дечјих права* Љубивоја Ршумовића у Читанци за четврти разред ауторки Станковић Шошо и Чабрић, 2016, не прати никаква апаратура, упркос њеном експлицитном потенцијалу у образовању за права детета.

Из претходно анализираних може се закључити да се у методичкој апаратури најчешће огледају права детета која су препозната и у текстовима у читанкама. Међутим, погодности текстова у образовању за права детета нису увек искоришћене кроз методичку апаратуру у свим читанкама и никада се не осветљавају сва права која текст садржи, чак ни она најизраженија. У најмањој мери је искоришћен потенцијал оних текстова у којима се концепт права јавља једино у тематско-мотивском слоју дела. Међутим, изостанак питања и задатака у вези с правима детета у методичкој апаратури текстова погодних у образовању за права детета, може се надоместити питањима и задацима које осмишљава учитељ/учитељица у процесу интерпретације текста.

Категорије и поткатегорије права детета у дидактичко – методичкој апаратури у читанкама

Предмет посматрања је и заступљеност категорија права детета у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама, односно број питања, задатака и налога у којима се огледа концепт права као један од индикатора погодности апаратуре у образовању за права детета. У свим анализираним читанкама има укупно 519 питања, задатака и налога у којима се уочавају различите категорије права, али они нису уједначени по разредима. Највећи број је у читанкама за други разред (176 или 33,91%), чиме су оне, са квантитативног аспекта, погодније у образовању за права детета, док их је у читанкама за трећи разред најмање (77 или 14,84%), што је значајно мање у односу на остале разреде. Налази показују да је број питања, задатака и налога у којима се огледа концепт права већи на почетку школовања. Такође, концепт права у методичкој апаратури уз програмске текстове значајно је већи (500 или 96,34%) у односу на апаратуру уз ванпрограмске (19 или 3,66%), што је у складу са значајно већим бројем програмских текстова у којима се уочава концепт права у односу на ванпрограмске (Табела 11).

Разматрана је и заступљеност заштитних права, права којима се обезбеђује развој и партиципативних права у методичкој апаратури у читанкама. Од наведених категорија анализе највећи број односи се на права која обезбеђују развој (247 или 47,59%), а три и по пута мање на партиципативну групу права (69 или 13,29%). Вишеструко већа заступљеност заштитних и развојних права у односу на партиципативна у дидактичко-методичкој апаратури иста је као у случају категорија анализе тих права у текстовима, чиме се потврђује налаз да ни дидактичка апаратура не промовише представу о детету у

складу с концептом Конвенције, по којој је дете активан субјект сопственог развоја (Врањешевић, 2014б), већ промовише традиционалну представу детета коме је потребна једино заштита и брига за опстанак и складан физички развој. Упркос томе, дидактичко-методичка апаратура у читанкама за први и други разред²³ у већој мери указује на партиципативна права, чиме оне значајније промовишу партиципативне вредности Конвенције (Табела 11).

Када је реч о поткатогијама, односно врстама права, у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде најзаступљеније су: право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања (141 или 27,17%), право на живот, опстанак и развој (99 или 19,08%), право на заштиту од дискриминације (62 или 11,95%), што одговара значајној заступљености ових права и у текстовима у читанкама. Тиме се потврђује присуство концепта права у текстовима у читанкама (Табела 11).

²³ Реч је о читанкама креираним 2018. и 2019. године услед измењених програма наставе и учења за први и други разред.

Табела 11. Категорије права детета у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	РАЗРЕД																УКУПНО																														
	I				II				III				IV				П	ВП	П и ВП																												
	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП																																
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%																										
Заштитна права																																															
право на заштиту од дискриминације	11	2,12	.	.	11	2,12																								
право на заштиту од насиља	40	7,71	.	.	40	7,71	31	12	5,97	2,31	3	0,58	12	34	2,31	8	30	5,78	1,54	5	0,96	8	35	6,74	5,97	31	6,17	191	133	58	36,80	25,63	11,18	12	8	4	2,31	1,54	0,77								
Укупно	51	9,83	.	.	51	9,83	43	16	8,29	2,31	3	0,58	46	34	2,31	38	30	5,78	1,54	5	0,96	8	35	6,74	5,97	31	6,17	191	133	58	36,80	25,63	11,18	12	8	4	2,31	1,54	0,77								
Права која обезбеђују развој																																															
право на живот, опстанак и развој	42	8,09	.	.	42	8,09	38	15	7,32	2,89	5	0,96	38	19	7,32	8	1	1,54	0,19	1	0,19	8	2	1,54	11	2,12	99	58	19,08	7,51	11,18	19,08	6	1	0,16	247	45	44	59	99	47,59	8,67					
право на образовање	33	6,36	.	.	33	6,36	19	7,32	3,66	2,89	5	0,96	19	19	3,66	1	0,19	0,19	1,73	0,19	1	0,19	2	0,39	1,54	11	2,12	99	58	19,08	7,51	11,18	19,08	6	1	0,16	247	45	44	59	99	47,59	8,67				
право на игру, одмор и слободно време	12	2,31	.	.	12	2,31	15	7,32	3,66	2,89	5	0,96	20	19	7,32	9	1	1,54	0,19	1,73	0,19	9	2	1,54	11	2,12	99	58	19,08	7,51	11,18	19,08	6	1	0,16	247	45	44	59	99	47,59	8,67					
обавезе родитеља у остваривању права	3	0,58	.	.	3	0,58	23	15	7,32	2,89	5	0,96	23	19	7,32	5	1	1,54	0,96	0,96	1	0,19	5	0,96	1,54	11	2,12	99	58	19,08	7,51	11,18	19,08	6	1	0,16	247	45	44	59	99	47,59	8,67				
Укупно	90	17,34	.	.	90	17,34	95	23	18,30	4,43	5	0,96	100	23	4,43	23	5	4,43	0,96	1	0,19	24	5	4,62	0,96	33	14	45	8,67	46,44	8,67	46,44	6	1	1,16	247	45	44	59	99	47,59	8,67					
Партиципативна права																																															
право на уважавање, мишљења и удруживање	21	4,05	.	.	21	4,05	19	7,32	3,66	2,89	5	0,96	19	19	3,66	10	1	1,93	1,93	1,93	1	0,19	10	1,93	7	1,35	57	10,98	10,98	13,10	10,98	10,98	1	1	0,19	58	11	58	69	11	58	69	11	58	69	11	58
право на приватност	11	7,32	2,12	2,12	2,12	2,12	11	11	2,12	10	1	1,93	1,93	1,93	1	0,19	10	1,93	7	1,35	57	10,98	10,98	13,10	10,98	10,98	1	1	0,19	58	11	58	69	11	58	69	11	58			
Укупно	21	4,05	.	.	21	4,05	30	11	5,78	5,78	5,78	5,78	30	11	5,78	10	1	1,93	1,93	1,93	1	0,19	10	1,93	7	1,35	57	10,98	10,98	13,10	10,98	10,98	1	1	0,19	58	11	58	69	11	58	69	11	58			
УКУПНО	162	31,21	.	.	162	31,21	168	32,37	32,37	32,37	32,37	32,37	176	33,91	33,91	71	13,68	13,68	13,68	6	1,16	77	14,84	99	19,08	5	0,96	104	20,04	500	96,34	19	3,66	519	100,00	100,00	19	3,66	519	100,00	100,00	19	3,66	519	100,00	100,00	

Заступљеност поткатегија права различита је по разредима, па је, самим тим, у неким већа или мања погодност у образовању за одређена права. Поткатегије – право на живот, опстанак и развој, право на образовање и право на игру, одмор, слободно време најзаступљеније су у методичкој апаратури у читанкама за први и други разред, док их је значајно мање у апаратури у читанкама за трећи и четврти разред. Доминација тих права на почетку школовања у складу је с тим да образовање постаје нов, важан део дечјих живота, што је препознато и у текстовима, а да је игра изразита потреба деце која не може и не треба да буде угрожена поласком деце у школу.

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања је међу најзаступљенијим правима у сваком разреду, и кад је реч о текстовима и кад је реч о методичкој апаратури. То је у складу с тим да је насиље општеприсутна и важна тема у

животима деце свих узраста (Кузмановић и Попадић, 2016). Значајно већа погодност у образовању за право на заштиту од дискриминације постоји у методичкој апаратури у читанкама за четврти разред, у односу на читанке за остале разреде. Међутим, важност образовања за уважавање разлика, на којем се темељи право детета на недискриминацију, битна је у узрасту од седам до десет година. Вредновање себе и других стабилизује се са десет година, што се поклапа са завршетком млађег основношколског узраста, и тешко га је касније мењати. „Са седам година деца постају свесна да пол и боја коже нису промењиви, схватају да су много тога наследили од својих предака; почињу да схватају да у исто време могу припадати већем броју различитих група, одани су тим групама и због тога лако одбацују припаднике других група“ (Врањешевић и Трикић, 2011: 53). Стога је важно да дидактичко-методичка апаратура и у осталим разредама отвара могућности за уважавање различитости. Резултати истраживања анализе садржаја методичке апаратуре у читанкама (Пурић, 2016а) показују да овај елемент наставе отвара могућности за образовање према начелима културног плурализма, универзализма и социјалног дијалога, а квантитативни показатељи анализе методичке апаратуре уз текстове (Пурић, 2017а) имплицирају да уџбеници из књижевности за млађе разреде основне школе у великој мери омогућују интеркултурално образовање.

Није дидактичко-методичка апаратура у свим читанкама једног разреда подједнако погодна у образовању за права детета, те ће у табелама бити квантитативно представљене категорије и поткатегорије права у методичкој апаратури различитих читанки за сваки разред. У првом разреду концепт права највише је заступљен у садржају методичке апаратуре у Читанци аутора Јовић и Јовић, 2018 (69 или 42,59%), и то по свим категоријама права, а нарочито су заступљена партиципативна права у односу на друге читанке. Заштитна права су вишеструко мање заступљена у Читанци ауторке Жежељ Ралић, 2018 (8 или 4,94%), чиме је она, са овог аспекта, најмање погодна у образовању за заштитна права (Табела 12).

Табела 12. Категорије права детета у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за први разред

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ке читанки за I разред															УКУПНО				
	Жежељ Ралић, 2018					Шошо и Костић, 2018					Јовић и Јовић, 2018									
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Заштитна права																				
право на заштиту од дискрим.	-	-	-	-	-	-	4	2,47	-	-	4	2,47	7	4,32	-	-	7	4,32	11	6,79
право на заштиту од насиља	8	4,94	-	-	8	4,94	15	9,26	-	-	15	9,26	17	10,49	-	-	17	10,49	40	24,69
Укупно	8	4,94	-	-	8	4,94	19	11,73	-	-	19	11,73	24	14,81	-	-	24	14,81	51	31,48
Права која обезбеђују развој																				
право на живот, опстанак и развој	14	8,64	-	-	14	8,64	15	9,26	-	-	15	9,26	13	8,02	-	-	13	8,02	42	25,93
право на образовање	7	4,32	-	-	7	4,32	8	4,94	-	-	8	4,94	18	11,11	-	-	18	11,11	33	20,37
право на игру, одмор и сл. време	3	1,85	-	-	3	1,85	6	3,70	-	-	6	3,70	3	1,85	-	-	3	1,85	12	7,41
обавезе род. у остваривању права	-	-	-	-	-	-	3	1,85	-	-	3	1,85	-	-	-	-	-	-	3	1,85
Укупно	24	14,81	-	-	24	14,81	32	19,75	-	-	32	19,75	34	20,99	-	-	34	20,99	90	55,56
Партиципативна права																				
право на изр., мишљења и удр.	6	3,70	-	-	6	3,70	4	2,47	-	-	4	2,47	11	6,79	-	-	11	6,79	21	12,96
право на приватност	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Укупно	6	3,70	-	-	6	3,70	4	2,47	-	-	4	2,47	11	6,79	-	-	11	6,79	21	12,96
УКУПНО	38	23,46	-	-	38	23,46	55	33,95	-	-	55	33,95	69	42,59	-	-	69	42,59	162	100,00

Ни у другом разреду концепт права није равномерно заступљен у односу на различите читанке, а највише га налазимо у садржају методичке апаратуре у Читанци ауторки Манојловић и Бабуновић, 2019 (82 или 46,59%), и то по свим категоријама права. Тиме је дидактичко-методичка апаратура у овој читанци, с квантитативног аспекта присуства права, најпогоднија у образовању за права детета, иако није најпогоднија по броју текстова у којима се огледа концепт права (Табела 13).

Табела 13. Категорије права детета у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за други разред

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ке читанки за II разред														УКУПНО					
	Жежељ Ралић, 2019				Станковић Шошо и Костић, 2019				Манојловић и Бабуновић, 2019											
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Заштитна права																				
заштита од дискриминације	-	-	-	-	-	-	1	0,57	-	-	1	0,57	11	6,25	-	-	11	6,25	12	6,82
заштиту од насиља	10	5,68	-	-	10	-	8	4,55	-	-	8	4,55	13	7,39	3	1,70	16	9,09	34	19,32
Укупно	10	5,68	-	-	10	-	9	5,11	-	-	9	5,11	24	13,64	3	1,70	27	15,34	46	26,14
Права која обезбеђују развој																				
право на живот, опстанак и развој	9	5,11	-	-	9	5,11	19	10,80	-	-	19	10,80	10	5,68	-	-	10	5,68	38	21,59
право на образовање	2	1,14	-	-	2	1,14	4	2,27	-	-	4	2,27	13	7,39	-	-	13	7,39	19	10,80
право на игру, одмор и слободно време	6	3,41	-	-	6	3,41	2	1,14	4	2,27	6	3,41	7	3,98	1	0,57	8	4,55	20	11,36
обавезе родитеља у остваривању права	9	5,11	-	-	9	5,11	3	1,70	-	-	3	1,70	11	6,25	-	-	11	6,25	23	13,07
Укупно	26	14,77	-	-	26	14,77	28	15,91	4	2,27	32	18,18	41	23,30	1	0,57	42	23,86	100	56,82
Партиципативна права																				
право на израж. мишљења и удруж.	7	3,98	-	-	7	3,98	1	0,57	-	-	1	0,57	11	6,25	-	-	11	6,25	19	10,80
право на приватност	5	2,84	-	-	5	2,84	4	2,27	-	-	4	2,27	2	1,14	-	-	2	1,14	11	6,25
Укупно	12	6,82	-	-	12	6,82	5	2,84	-	-	5	2,84	13	7,39	-	-	13	7,39	30	17,05
УКУПНО	48	27,27	-	-	48	27,27	42	23,86	4	2,27	46	26,14	78	44,32	4	2,27	82	46,59	176	100,00

У садржају дидактичке апаратуре у свакој анализираној читанци за трећи разред има мање категорија и поткатегорија права детета у односу на сваку читанку првог и другог разреда. Најмања квантитативна заступљеност у односу на све анализирани читанке јесте у методичкој апаратури Читанке аутора Цветковић и други, 2018 (12 или 15,58%), у којој је право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања скоро једино које се уочава (9 или 11,69%). Иако је у овој читанци и најмањи број текстова с концептом права, методичка апаратура недовољно прати њихов потенцијал у образовању за права детета, са изузетком оних у којима се огледа право на заштиту од насиља (Табела 14).

Табела 14. Категорије права детета у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за трећи разред

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ке читанки за III разред															УКУПНО				
	Жежељ Ралић, 2016						Станковић Шошо и Костић, 2016						Цветковић и други, 2018							
	П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП		П		ВП		П и ВП			
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Заштитна права																				
заштита од дискриминације	2	2,60	-	-	2	2,60	6	7,79	-	-	6	7,79	-	-	-	-	-	8	10,39	
заштита од насиља	11	14,29	5	6,49	16	20,78	10	12,99	-	-	10	12,99	9	11,69	-	-	9	11,69	35	45,45
Укупно	13	16,88	5	6,49	18	23,38	16	20,78	-	-	16	20,78	9	11,69	-	-	9	11,69	43	55,84
Права која обезбеђују развој																				
право на живот, опстанак и развој	3	3,90	-	-	3	3,90	4	5,19	-	-	4	5,19	1	1,30	-	-	1	1,30	8	10,39
право на образовање	1	1,30	1	1,30	2	2,60	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2,60	
право на игру, одмор и слободно време	3	3,90	-	-	3	3,90	6	7,79	-	-	6	7,79	-	-	-	-	-	9	11,69	
обавезе родитеља у остваривању права	1	1,30	-	-	1	1,30	2	2,60	-	-	2	2,60	2	2,60	-	-	2	2,60	5	6,49
Укупно	8	10,39	1	1,30	9	11,69	12	15,58	-	-	12	15,58	3	3,90	-	-	3	3,90	24	31,17
Партиципативна права																				
право на израж. мишљења и удруживање	7	9,09	-	-	7	9,09	3	3,90	-	-	3	3,90	-	-	-	-	-	10	12,99	
право на приватност	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Укупно	7	9,09	-	-	7	9,09	3	3,90	-	-	3	3,90	-	-	-	-	-	10	12,99	
УКУПНО	28	36,36	6	7,79	34	44,16	31	40,26	-	-	31	40,26	12	15,58	-	-	12	15,58	77	100,00

Од читанки за четврти разред највећи број питања, задатака и налога којима се отвара могућност у образовању за права детета јесте у Читанци ауторке Жежељ Ралић, 2019 (46 или 44,23%), и то по свим категоријама права, док је двоструко мање могућности у Читанци аутора Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016 (27 или 25,96%), чиме те две читанке, са аспекта квантитативног присуства концепта права у дидактичко-методичкој апаратури, имају највећу, односно најмању могућност у образовању за права детета (Табела 15).

Табела 15. Категорије права детета у дидактичко-методичкој апаратури читанки за четврти разред

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	Аутори/ке читанки за IV разред															УКУПНО				
	Жежељ Ралић, 2016			Станковић Шошо и Костић, 2016						Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016										
	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П	ВП	П и ВП	П и ВП				
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%				
Заштитна права																				
заштита од дискриминације	10	9,62	-	-	10	9,62	10	9,62	-	-	10	9,62	7	6,73	4	3,85	11	10,58	31	29,81
заштита од насиља	15	14,42	-	-	15	14,42	8	7,69	-	-	8	7,69	9	8,65	-	-	9	8,65	32	30,77
Укупно	25	24,04	-	-	25	24,04	18	17,31	-	-	18	17,31	16	15,38	4	3,85	20	19,23	63	60,58
Права која обезбеђују развој																				
право на живот, опстанак и развој	4	3,85	-	-	4	3,85	5	4,81	-	-	5	4,81	2	1,92	-	-	2	1,92	11	10,58
право на образовање	3	2,88	-	-	3	2,88	1	0,96	-	-	1	0,96	1	0,96	-	-	1	0,96	5	4,81
право на игру, одмор и слободно време	2	1,92	-	-	2	1,92	1	0,96	-	-	1	0,96	-	-	-	-	-	-	3	2,88
обавезе родитеља у остваривању права	7	6,73	-	-	7	6,73	4	3,85	-	-	4	3,85	3	2,88	-	-	3	2,88	14	13,46
Укупно	16	15,38	-	-	16	15,38	11	10,58	-	-	11	10,58	6	5,77	-	-	6	5,77	33	31,73
Партиципативна права																				
право на израж. мишљења и удруж.	4	3,85	1	0,96	5	4,81	2	1,92	-	-	2	1,92	1	0,96	-	-	1	0,96	8	7,69
право на приватност	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Укупно	4	3,85	1	0,96	5	4,81	2	1,92	-	-	2	1,92	1	0,96	-	-	1	0,96	8	7,69
УКУПНО	45	43,27	1	0,96	46	44,23	31	29,81	-	-	31	29,81	23	22,12	4	3,85	27	25,96	104	100,00

Претходна анализа указује на то да на права детета о којима је реч у садржини текстова углавном упућује и пратећа дидактичка апаратура. Међутим, постоје текстови чији потенцијал за образовање за права детета није стављен у функцију посредством методичке апаратуре, односно постоје читанке које су са аспекта присуства концепта права у садржају дидактичке апаратуре погодније (читанке Манојловић и Бабуновић, 2019; Јовић и Јовић, 2018) и оне које су мање погодне (читанке Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016; Цветковић и други, 2018) у образовању за права детета.

Приказана је анализа садржаја категорија и поткатегорија права детета у методичкој апаратури у читанкама за сваки разред, што могу бити додатне смернице учитељима и учитељицама за тумачење књижевног дела на часовима. Стога, и ова квалитативна анализа категорија права у текстовима има практичан значај јер помаже у уочавању садржаја права и оснаживању перспективе права детета у даљем процесу интерпретације текстова.

(1) *Категорија заштитних права.* У оквиру ове категорије анализиран је садржај дидактичко-методичке апаратуре у односу на начин приказивања права детета на заштиту од дискриминације и права на заштиту од насиља. Свако право је илустровано репрезентативним примерима из методичке апаратуре.

(1.1) Заштитно право – *право на заштиту од дискриминације.* Социјална релевантност као битна карактеристика доброг уџбеника значи коришћење знања и вештина у размишљању о односима са другим народима и другим културама (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 83). Дobar уџбеник карактерише не само инсистирање на ономе што су разлике и што раздваја различите културне и религијске системе већ се наводе и сличности, универзалне карактеристике, односно универзалне потребе људи (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 89). Тема дискриминације и недискриминације у методичкој апаратури у читанкама за први разред указује на различитости, а реакције на различитост јесу често у основи дискриминаторног поступања. Таква питања и задаци омогућавају деци да увиде по чему се особе разликују, али не и по чему су особе сличне, чиме би се интеркултурално учење употпунило.

Зашто песник каже да су Кинези смешни нама, али и ми њима? По чему се ми разликујемо од Кинеза? Да ли се ми разликујемо и међу собом? По чему се разликујемо споља, у свом изгледу? По којим се унутрашњим особинама разликујемо? (Јован Јовановић Змај: Песме о Кинезима, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Право на заштиту од дискриминације и уважавање различитости уочавају се у садржају методичке апаратуре уз текст *Бајка о лабуду* Десанке Максимовић, у читанци за други разред. Кроз питања се анализира различитост као разлог несреће лабуда, али се упућује и на размишљање о добробитима различитости за заједнички живот, односно о концепту интеркултуралног учења. Питањима се подстиче индивидуално искуство о различитости и пропратна осећања.

Зашто је црна птица била несрећна? (Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019); Лабуда у бајци је мучило то што је различит. Објасни како ти разумеш његов проблем. Да ли се ти по нечему разликујеш од осталих? Како се осећаш због тога? Са ким најрадије о томе разговараш? Како би изгледао свет да су сва бића иста? Зашто је лепо што смо различити? (Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Пример експлицитног присуства концепта права детета препознаје се у дидактичко-методичкој апаратури у Читанци Манојловић, Бабуновић, 2018, уз народну басну *Бик и зец*. У оквиру задатка је наведен кратак текст који указује на важност помагања деци којој је потребна додатна образовна подршка. Наводи се да ученици и ученице размисле о једној ситуацији у којој се нашао Андрија, дечак који се разликовао од вршњака по томе што је спорије и теже читао од својих другара из одељења. Описан је начин како је Андрија успео да савлада свој проблем – уз труд, добру вољу и подршку других.

Питања и задаци у читанкама за трећи разред односе се на дискриминаторно понашање према сиромашнима и старијима, као и на дискриминаторно понашање које се испољава фаворизовањем богатих. Питања могу помоћи деци да освесте разлоге таквих понашања; да уоче неправедно поступање које је условљено личним својствима особа; да заузму став према таквим поступањима и разумеју важност солидарности и одговорности у остваривању права других.

Како се бег Костадин односио према сиромасима, богаташима и својим родитељима? (народна песма Марко Краљевић и бег Костадин, Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016); Ко ме је Марко Краљевић помогао? (народна песма Марко Краљевић и бег Костадин, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Шта ти мислиш о поступању старије браће према најмлађем брату? (Браћа Грим: *Пчелиња матица*, Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

У дидактичко-методичкој апаратури уочавамо стереотипне констатације, као што је исказано уверење о националној припадности као личном својству, што је неприхватљиво јер методичка апаратура треба да буде вредносно коректна. Стереотип се огледа у реченици:

Роми више од свега цене слободу. (Јован Јовановић Змај: *Циганин хвали свога коња*, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Вредносне поруке које се преносе текстом и методичком апаратуром треба да буду у складу са циљевима образовања, толерантним односом према припадницима друге нације или расе, односно не треба да промовишу нетолеранцију нити пак да допринесе стварању и поткрепљивању стереотипа према другим и другачијим (Ивић, Пешикан и Антић, 2009). Наведена реченица у апаратури поменути читанке неадекватна је јер постоји опасност да се њоме на погрешан начин образлаже и индиректно оправдава стил живота Рома. Такав исказ имплицира да је реч о особености нарочито карактеристичном за Роме, што је нетачно, јер не постоји ниједна националност која у односу на друге цени слободу *више од свега*.

Питања, задаци и налози у читанкама за четврти разред отварају могућности да деца уоче дискриминаторно понашање и поступање које се огледа у одбацивању и вређању, да уоче дискриминаторно неједнако поступање и заузму став према таквом понашању. Равноправно поступање је предуслов остваривања права на недискриминацију и управо се питањима указује на уочавање последица понашања којим се праве разлике међу децом. Добро је што се методичка апаратура односи на битне сегменте интеркултуралног учења и то питањима која подстичу промишљање универзалних сличности међу различитима и питањем којим се тражи образлагање изреке која се садржајем односи на интеркултуралне вредности. Садржај методичке апаратуре у читанкама односи се и на лично својство – као што је инвалидитет, освешћује се његов узрок и пожељни начини опхођења према особама с тим својством, којима је потребна додатна подршка.

Како се Пепељугин отац опходи према Пепини и Рози, а како према Пепељуги? (Александар Поповић: *Пепељуга*, Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Које њихове поступке не оправдаваиш? (Поступке људи према пачету који се огледају у одбацивању, вређању и др.) (Х. К. Андерсен: *Ружно Паче*, Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Зашто цар издаје саопштење да се у земљи не сме правити разлика међу децом? (Александар Поповић: *Пепељуга*, Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Зашто народ каже „Брат је мио које вере био“? (Перл Бак: *Бела и жута девојчица*, Читанка за IV разред, Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016); *По чему се оне (Елис и Лен Меј) разликују? Шта је заједничко девојчицама Елис и Лен Меј?* (Перл Бак: *Бела и жута девојчица*, Читанка за IV разред, Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016)

Шта се десило са девојчицом? (Лице јој је унакажено у пожару.) (Гроздана Олујић: *Олданини вртови*, Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Испричај како се ти опходиш према особи која има посебне потребе? (Алекс Ц. Паркер: *Другови са посебним потребама*, Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Садржај и начин на који се описују одређене друштвене групе, њихове улоге, вредносне поруке које их прате на отворен или прикривен начин шаљу важне васпитне

и образовне поруке деци. Својим отвореним и прикривеним порукама уџбеник свакако доприноси развоју личности, систему вредности, постојању или непостојању предрасуда према другим групама (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 89). Од изузетне је важности начин на који се приказана различитост интерпретира. Текстови у читанкама говоре о другима и другачијима, омаловажавању различитости на основу изгледа, способности, националности, социјалног порекла, а дидактичко-методичка апаратура у читанкама делимично указује на вредности и антивредности у њима, обликује вредносни систем детета и понашање које из њега проистиче. Питања, налози и задаци кроз неколико конкретних примера стављају дете у ситуацију да изводи закључке о демократским вредностима на којима се заснива недискриминација, али не подстичу дијалог међу различитим културама, не указују на заједнички живот као концепт интеркултуралности. Наведени налази су у складу са истраживањем и закључцима (Bouillet i Miškeljin, 2017: према: Пурић, 2019) да је дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе, афирмацијом равноправности и сарадње међу различитим појединцима/појединкама и групама у друштву, значајније могла да употреби потенцијал текстова за упознавање и разумевање различитости; тиме би деца развијала разумевање за друге, учила да живе заједно са другима, у поштовању вредности плурализма, мира, поштовања и културе разнородности.

(1.2) Заштитно право – *право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања* у садржају дидактичко-методичке апаратуре односи се на различите врсте насиља, што је у складу с врстама и облицима насиља описаних у текстовима у читанкама. Мањи број питања и задатака указује на остваривање тог права, попут конструктивног решавања сукоба, док се питањима најчешће указује на ситуације кршења тог права. Незнатан је број питања која упућују на механизме превенције или механизме деловања у корист заштите и остваривања тог права. Једним питањем у методичкој апаратури читанке за први разред делегира се тема начина заштите од насиља, у којем се учитељ/учитељица сматрају носиоцима одговорности у заштити права детета. Питања и задаци су усмерени на уочавање поступака ликова, уочавање узрока који доводе до остваривања или кршења тог права и уочавање последица кршења права. Питањима се тражи од деце да заузму став или искажу мишљење о поступцима ликова који врше или трпе насиље, или на конструктиван начин разрешавају сукоб, а само једним питањем се освешћују осећања која прате неостваривање или остваривање тог права.

Објасни зашто се дете из песме плаши батина и прута. У песми се помиње кажњавање деце батинама. Објасни какво је твоје мишљење о томе. Да ли је насиље према другој особи погрешно? Објасни зашто. (Драгомир Ђорђевић: *Није лако бити дете*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Зашто су ове животиње напустиле слепог миша? Чиме је он допринео да остане усамљен? (Езоп: *Птице, животиње и слепи миш*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Објасни шта је у понашању дечака недругарски. (Вербално исмевање и омаловажавање друга.) *Објасни шта ти се у његовом понашању не допада.* (Душан Радовић: *Тужабаба*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018); *Када се, ипак, треба пожалити учитељици на нечије понашање?* (Душан Радовић: *Тужабаба*, Читанка за I разред, Жежељ Ралић, 2018)

Да ли се некада посвађаш са својим друговима и другарицама? Шта тада радиш? Испричај како се помирите после свађе. (Перо Зубац: *Добар друг ти вреди више*, Читанка за I разред Јовић и Јовић, 2018)

Насилно/ненасилно разрешење сукоба је значајна тема у садржају методичке апаратуре, као и приказ превазилажења конфликта, сарадње и одговорности у остваривању обавеза. Реализацијом питања и задатака даје се могућност деци да освесте

важност договора, ненасилне комуникације и начине њиховог остваривања у ситуацијама конфликта.

На које су све начине могли да реше проблем? Шта си научио/научила из басне „Два јарца“? Како су козе решиле проблем? Чему те учи ова прича? Упореди приче „Два јарца“ и „Две козе“. Чији је поступак био мудрији? (Два јарца и Две козе, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018); *Какво решење су применили јарчеви а какво козе? За кога можемо рећи да је мудрије поступио? Препричај басну „Две козе“ као случајни пролазник који је видео како су козе паметно решиле проблем. Испричај догађај у којем је неки проблем решен договором.* (Два јарца и Две козе, Читанка за I разред, Жежељ Ралић, 2018)

Продужи ову драмску игру тако да на крају буду задовољни и Милица и Влада, а и да мама добије дрва из подрума. (Александар Поповић: *Неће увек да буде први*, Читанка за I разред, Жежељ Ралић, 2018); *Предложи како би брат и сестра требало да се понашају. Замисли да се брат и сестра понашају потпуно другачије. У тој драми брат и сестра су спремни да поделе фил од торте и поморанџу, и желе да заједнички помогну мами.* (Александар Поповић: *Неће увек да буде први*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Питања, задаци и налози у читанкама за други разред пружају могућност да деца оствере последице свађе и заузму став о онима који понижавају друге, призову своје искуство свађе с неким и разумеју важност ненасилног решавања сукоба. Такође, питања и задаци упућују на размишљање о томе какав је живот животиња у зоолошком врту, које, са једног аспекта, живе у заробљеништву. Питања су постављена тако да се о њима може разговарати у форми дебате, изношењем *за* и *против* аргументације.

Шта им је донела свађа? (народна прича: *Седам прUTOва*, Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019); *Укратко опиши како си се са неким посвађао/ла.* (народна прича: *Седам прUTOва*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Шта мислиш о особама које понижавају друга људска бића? (Александар Сергејевич Пушкин: *Бајка о рибару и рибици*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Зашто су у песми важни стихови: „вратише се па се смију/пусти људе да се бију“? Како треба решавати проблеме? Осмисли разговор (интервју) са јарчевима, из кога ћемо сазнати зашто су овако поступили. (Душко Трифуновић: *Два јарца*, Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019)

У одељењу размените мишљења о томе да ли је добро да дивље животиње буду смештене у зоолошком врту. Зашто је то добро, а зашто лоше? (Гроздана Олујић: *Шаренорепа*, Читанка за II разред Манојловић и Бабуновић, 2019)

Размисли како је животињама у зоолошком врту. Где по твом мишљењу дивље животиње треба да живе? Објасни зашто тако мислиш. (Бранко Ћопић: *Болесник на три спрата*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за трећи разред помаже деци да уоче самоизолацију као средство одбране од насиља, уоче начине повређивања друге особе, искажу став о решавању сукоба физичком силом, став о онима који своју моћ исказују на насилан начин према нејакима, као и да наведу лично искуство учешћа у препирци.

Због чега је коњ избегавао да иде у насељена места? (Људи су били насилни према њему због болести и физичког изгледа.) (Стеван Раичковић: *Бајка о белом коњу*, Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

Шта мислиш о људима који своју моћ показују на слабима и нејаким? Опиши једну своју препирку са другом или другарицом. (народна приповетка *Ветар и сунце*, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Шта мислиш о решавању проблема физичком силом? (Душан Радовић: *А зашто он вежба*, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Како је дечак повредио Светлооку? (Гроздана Олујић: *Стакларева љубав*, Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

Читанке за четврти разред, и одабраним текстовима и питањима и задацима који их прате, омогућују деци да уоче поступке који представљају насиље, као што су: одбацивање, етикетирање и узроци етикетирања, телесно кажњавање и дигитална злоупотреба, која може водити и у насиље.

Како се пачићи односе према малом пачету? Зашто је паче испустило крик којег се и само уплашило? (*Ружно Паче*, Х. К. Андерсен, Читанка за IV разред, Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016)

Коју улогу има Оклагија? Зашто је она 'инвалид ратни'? (Добрица Ерић: *Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата*, Читанка за IV разред, Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016)

Због чега су браћа називала Растка кмекавцем и плачљивком? (Светлана Велмар Јанковић: *Златно јагње*, Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Може ли се рачунар злоупотребити? (Драган Лакићевић: *Легенда о дечаку из Њујорка*, Читанка за IV разред Жежељ Ралић, 2016)

Дидактичко-методичка апаратура у анализираним читанкама се у значајној мери односи на тему различитих врста и облика насиља, злостављања и занемаривања. Она указује на насиље, али и на разумевање узрока и последица насиља, те стога може бити драгоцен у јачању компетенција деце за заштиту овог права. Оно што је недовољно заступљено у текстовима из читанки, а последично и у методичкој апаратури, јесте тема дигиталног насиља и безбедност деце у онлајн окружењу. Будући да је дигитално насиље заступљено код деце млађег школског узраста и у сталном је порасту, а да деца не поседују адекватне компетенције да се од њега заштите (Кузмановић, 2019), учитељи/учитељице могу разматрати тај проблем и кроз друга наставна подручја и друге наставне предмете.

(2) *Категорија права која обезбеђују развој.* Утврђено је да питања, задатака и налога из те категорије права има највише у односу на друге две посматране категорије, а даља анализа је усмерена на садржај дидактичко-методичке апаратуре у односу на начин приказивања четири поткатегорије права – права детета на живот, опстанак и развој, права на образовање, права на игру, одмор и слободно време и права детета на одговорност родитеља. Свако право је илустровано репрезентативним примерима из методичке апаратуре.

(2.1) *Право које обезбеђује развој – право на живот, опстанак и развој* као право и принцип Конвенције огледа се у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за први разред, и то углавном као садржај који указује на природне узрочно-последичне односе који доприносе стварању и одржавању живота. Питања и задаци указују на вредности солидарности, међузависности и одговорности у остваривању права другог на живот, опстанак и развој.

Шта би се догодило са биљкама да нема ветра? (Мира Алечковић: *Ветар сејач*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018); *Зашто је ветар користан?* (Мира Алечковић: *Ветар сејач*, Читанка за I разред Јовић и Јовић, 2018)

Замисли како би свет без Сунца изгледао. (Григор Витез: *Загонетке*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Ко је лаву помогао у невољи? (басна: *Лав и миш*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Како је голуб помогао пчели? (народна прича *Голуб и пчела*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018); *Зашто пчела није дозволила да голуб страда?*

(народна прича: *Голуб и пчела*, Читанка за I разред, Жежељ Ралић, 2018); *Како се пчела одужила голубу?* (народна прича: *Голуб и пчела*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

У методичкој апаратури у читанкама за други разред та поткатегорија, односно право, јавља се као еколошка тема (не)одговорности у остваривању права на живот и развој. Дobar уџбеник би требало да буде, када је то могуће, социјално релевантан и да подржи одрживи развој (Ивић, Пешикан и Антић, 2009). Социјална релевантност указује на то како одређена знања могу бити примењена у различитим околностима, како знања могу бити средство за решавање проблема заштите и унапређења животне околине и укључивање деце у активно решавање тих проблема у локалној средини (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 82).

Неодговорни појединци секу шуму и уништавају биљни и животињски свет у њој. Они лоше поступају према природи и њеним становницима. Напиши поруке на плакату о томе како можемо помоћи планети да опстане и да одговорним понашањем очувамо животну средину која нас окружује. (Тоде Николетић: *Шума живот значи* Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019); *Нажалост, цела наша планета је угрожена. Шта би све људи могли да ураде да би спасли шуму?* (Тоде Николетић: *Шума живот значи*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Социјална релевантност као битна карактеристика доброг уџбеника значи коришћење знања, вештина у заштити здравља и промовисању здравог начина живота (Ивић, Пешикан и Антић, 2009), што представља компоненту остваривања општег права на живот, опстанак и развој. Тема здравља је препозната у питањима и задацима у читанкама; њима се освешћује важност очувања здравља, начин угрожавања истог и начин бриге о њему.

Зашто је најважније добро чувати здравље? Шта све може да угрози здравље људи? (народна прича *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*, Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019); *Како ти бринеш о свом здрављу?* (народна прича *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*, Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019)

Питања у методичкој апаратури у читанкама за трећи и четврти разред указују на угроженост живота, што као последицу има промену пребивалишта; разлоге солидарности и одговорности у остваривању права другог на живот; неодговорне поступке човека којима се угрожава природа.

Зашто животиње одлазе из села? (Браћа Грим: *Бременски музиканти*, Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

Рода је ухватила жабу и тражила да жаба пусти лептира. Зашто? (Стојанка Грозданов Давидовић: *Прича о доброј роди*, Читанка за III разред, Цветковић и други, 2018)

Испричај на који све начин човек данас угрожава природу? (Милутин Миланковић: *Кроз васиону и векове*, одломак, Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

(2.2) Право које обезбеђује развој – *право на образовање* заступљено је у садржају дидактичко-методичке апаратуре, и то у питањима и задацима који се односе на доживљај школе, допринос и залагање наших великана за образовање. Освешћују се важност и добробити од образовања, а упућују се и на уочавање разлике у образовању некада и сада.

Како је писац доживео свој полазак у школу? Зашто је за њега полазак у школу тако посебан догађај? (Ђуро Дамјановић: *Дан кад је јутро било слово*, Читанка за I разред, Жежељ Ралић, 2018)

Како је Михајло доживљавао школу? (Михајло Пупин: *Од пашњака до научењака*, одломак; Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Шта је Свети Сава учинио за свој народ? (Брана Цветковић: *Свети Сава*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Размисли и кажи за шта су се обојица (Доситеј и Тесла) залагали (одломци из књиге Милутина Тасића: *Књиге, браћо моја*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Зашто је важно да учимо и стичемо различита знања? Замисли се над питањем зашто је важно читати. (Дејан Алексић: *Једном је један дечко зевнуо*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Која је разлика између учења некад и сад? (народна прича: *Најбоље задужбине*, Читанка за IV разред, Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016)

(2.3) Право које обезбеђује развој – *право на игру, одмор и слободно време* у методичкој апаратури у читанкама јавља се углавном у виду питања повезаних са остваривањем права на игру. Питањима се указује и на разумевање одговорности у остваривању права на игру, које се огледа у томе да остваривањем свог права не треба нарушавати права других.

Шта је за тебе игра? (Оскар Вајлд: *Себични џин*, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Опиши на који начин се играш с вршњацима из краја? (Миомир Томић и Тамара Томић: *Енциклопедија дечјих игара*, избор, Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

Да ли играш компјутерске игрице? Које? (Чаролија рачунарског света – интернет; Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Којих игара су се Никола и његов мачак најрадије играли? (Никола Тесла: *Прича о детињству*, Читанка за IV, разред Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Како Оливерова музика делује на околину? (Игор Коларов: *Дум-Дум Оливер и његов бубањ*, Читанка за I разред, Жежељ Ралић, 2018); *Које његове поступке не оправдаваш?* *Шта си научио/научила из ове приче?* (Игор Коларов: *Дум-Дум Оливер и његов бубањ*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

(2.4) Право које обезбеђује развој – *права и обавезе родитеља/одраслих у остваривању права детета*. Питања, задаци и налози који се односе на ово право доприносе освешћивању начина и важности помоћи и подршке родитеља деци у одрастању, поступака родитеља који указују на брижност и одговорност, али и поступака који указују на неодговорно поступање родитеља.

Запази и подвуци у песми стихове у којима се истиче брижност родитеља према деци (Драгомир Ђорђевић: *Није лако бити дете*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Како све родитељи могу помоћи деци да стекну срећу у животу? (народна прича: *Свети Сава и отац и мати са малим дететом*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Испричај колико теби подршка родитеља значи? (Душан Радовић: *Мама*, Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019)

Зашто родитељи нису разумели своје дете? (Гроздана Олујић: *Шаренореп*, Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019)

Пронађи у тексту савете које су Пудуку дали његови родитељи. (Максим Горки: *Врапчић*, Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

Наведи мудре савете које је мајка дала Михајлу. (Михајло Пупин: *Од паињака до научењака*, одломак, Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

У ком делу текста је приказано понашање Пепељугиног оца према кћерки? (народна бајка: *Пепељуга*, Годоров, Читанка за IV разред, Цветковић и Плавшић, 2016)

Зашто родитељи немају времена за његова интересовања? (Драган Лакићевић: *Легенда о дечаку из Њујорка*, Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

(3) *Категорија партиципативних права.* С обзиром да питања, задатака и налога из те посматране категорије права има најмање у односу на друге две, имплицитно се сугерише да дидактичко-методичка апаратура не одражава ону представу о детету која је у складу с Конвенцијом о правима детета. У оквиру ове категорије анализиран је начин приказивања права на изражавање, уважавање мишљења, мирно окупљање и права на приватност.

(3.1) Партиципативно право – *право на изражавање, уважавање мишљења и мирно окупљање* у методичкој апаратури у читанкама за први разред уочава се кроз питања, задатке и налоге у којима дете треба да напише поруку одраслима и тако их информише о ономе што сматра да је за њега битно (партиципација у породичном окружењу), али и да искаже своје мишљење у вези са одређеним аспектима школског окружења. Остваривање права на партиципацију подразумева поступке који укључују децу у процес одлучивања, те би учење *за* и *кроз* права детета значило да се на основу одговора деце планирају активности којима би се ублажиле или уклониле неке од ставки које им се не допадају, или оне акције којима би се и даље практиковало оно што им се допада.

Песник Љубивоје Ршумовић је у песми „Дете” поручио одраслима да децу поштују, воле и разумеју. Напиши кратку поруку својим родитељима или старатељима. (Љубивоје Ршумовић: *Дете*, Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Размисли шта ти се у твојој школи не допада. Шта у њој треба променити? ...напиши наслов „У школи ми се свиђа...” Наброј ствари које ти се свиђају. (Љубивоје Ршумовић: *Ау што је школа згодна*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Налози у методичкој апаратури у вези са изражавањем и уважавањем мишљења детета односе се на понашање и осећања у ситуацијама када се мишљења детета и њему блиске особе разликују. Они отварају могућност да се дискутује о праву на слободно изражавање мишљења, о толеранцији у односу на различито мишљење, али и о ненасилној комуникацији.

Испричај како се осећаш када откријеш да се са неким ко ти је близак не слажеш у мишљењу. Са друговима и другарицама у одељењу поразговарај о томе како треба да се понашамо када се са неким не слажемо у мишљењу. (Јован Јовановић Змај: *Песма о Кинезима*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Методичка апаратура у читанкама за други разред даје могућност да деца уоче жеље ликова из текстова и осећања која прате осујећење и неуважавање мишљења. Деца могу освестити да је удруживање некада средство за изражавање мишљења и става.

Шта би Исидора волела? За шта је све молила родитеље? (Мирјана Стефановић: *Златне рибице не праве штету*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Зашто више није срећан? (Драгомир Ђорђевић: *Ја сам био срећно дете*, Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Замисли да у близини треба да се гради нова основна школа и да си и ти позван/позвана да кажеш како би требало она да изгледа. Какав би био тој предлог? (Драган Лукић: *Школа*, Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019)

Шта су животиње одлучиле да ураде када су разумеле у чему је проблем? (удруживање како би спасле свој дом.) (Тоде Николетић: *Шума живот значи*, Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019)

У методичкој апаратури у читанкама за трећи и четврти разред право на партиципацију је видљиво у питањима која указују на деловање ликова у корист остваривања права и освешћивање личног искуства у уважавању или неуважавању мишљења од стране одраслих. Важно је питање којим се указује на одговорност деце у информисању одраслих о својим идејама, чиме се имплицитно сугерише да је информисање средство и нужан услов за уважавање мишљења детета.

Шта мече жели да промени? (Бранислав Црнчевић: *Љутило мече*, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2019)

Да ли родитељи поштују твоје мишљење? Објасни. (Драган Лукић: *Шта је отац*, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2019)

Када тебе одрасли не разумеју? (Егзипери: *Мали Принц*, одломак, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Како све деца могу да упознају одрасле са својим идејама? (Мића Одаловић: *На захтев публике*, Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

(3.2) Партиципативно право – *право на приватност* се у садржају методичке апаратуре односи на начин остваривања или кршења тог права у виду чувања или одавања тајне, као и на осећања детета изазвана одавањем тајне.

Шта се све може учинити с тајнама? Шта очекујемо од особе којој поверимо своју тајну? Постоји ли веза између чувања тајни и другарства? Које се тајне крију, а које откривају? (Мирослав Антић: *Тајна*, Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019); *Како би се осећао/осећала да неко исприча другима тајну коју си му поверио/поверила?* (Мирослав Антић: *Тајна*, Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019)

У квалитативној анализи дидактичко-методичке апаратуре издвојени су и анализирани примери који на експлицитан начин говоре о правима детета, одговорностима и Конвенцији о правима детета. Позитивно је да се у садржају дидактичко-методичке апаратуре у Читанци за први разред, Јовић и Јовић, 2018, на експлицитан начин указује на тему права детета и Конвенцију о правима детета. Међутим, ти примери посматрају права детета као фрагмент изолован од текста или животног контекста детета. Дати налози нису најбоље решење у образовању за права детета, јер у самом документу Конвенције деца не могу добити значајне информације које им омогућавају да своја права разумеју, а полази се од погрешне претпоставке да одрасли (не одређује се који одрасли) засигурно знају шта је садржај документа. У контексту образовања за права детета делотворније би било дати питања, задатке и налоге који упућују на истраживање, упоређивање, анализу, повезивање и примену знања и вештина у вези с концептом права. Тако би се права детета, као прожимајући мотив, пратила кроз књижевно-уметничке текстове током дужег временског периода. На тај начин дидактичко-методичка апаратура не би остала у домену образовања о правима детета, већ би била у функцији образовања за права детета.

Тврдња изнета у дидактичкој апаратури – *да сва деца на свету имају иста права*, добра је јер се управо на том ставу темељи принцип недискриминације. Да би се остварило њено разумевање, пожељно је да учитељ/учитељица пружи могућност деци да наведу како је они схватају и шта мисле да то конкретно значи, уз позивање на конкретне примере. Та тврдња указује на то *како би требало да буде*, а не *како реално јесте*, те учитељ/учитељица у вези с њом може организовати дебату *за и против*. Дебата се може засновати на тврдњи која се односи на поштовање права све деце у школи или заједници, јер би тако аргументацију могли да заснивају и на својим искуствима.

Сва деца на свету имају иста права. Она су записана у документу „Конвенција Уједињених нација о правима детета”. Тај документ је потписала већина држава на

свету. Распитај се код одраслих шта у том документу пише. Можете заједно то потражити на интернету. (Драгомир Ђорђевић: *Није лако бити дете*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

У методичкој апаратури Читанке за први разред, Јовић и Јовић, 2018, помиње се да *дете има своја права и обавезе*, што је у вези са поступцима дечака у тексту *Зна он унапред* Гвида Тартаље, који сталним кашњењима на часове занемарује своје одговорности у односу на уживање права на образовање. Питање права и одговорности се делегира и у апаратури уз текст из исте читанке *Није лако бити дете* Драгомира Ђорђевића. Питања експлицитно траже да деца искажу став и наведу шта су њихова права а шта обавезе. У оба питања се обавезе деце доводе у везу с правима детета, што је погрешно јер концепт права обухвата одговорности које проистичу из тих права (Вучковић Шаховић, 2015). Остваривање права детета не зависи од тога колико је оно било добро и одговорно, што је чест и погрешан начин учења деце о правима (Jerome, 2016). Ако се томе дода у значајној мери присутан став учитеља и учитељица да деца прво треба да науче своје обавезе, односно одговорности, па тек онда да уче о својим правима (Врађешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022), јасна је опасност од могућег погрешног подучавања деце о тој теми.

Дете има своја права, али и обавезе. Шта ти мислиш о томе? Наведи шта мислиш да су твоја права, а шта обавезе. (Гвидо Тартаља: *Зна он унапред*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

...подсети се онога што знаш о својим правима и обавезама. Која су твоја права? Које су твоје обавезе? (Драгомир Ђорђевић: *Није лако бити дете*, Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

У методичко-дидактичкој апаратури уз текстове који говоре о томе шта све чека дете када дође на свет и о човеку који је судским путем затражио заштиту својих права, експлицитно је указано на питање поштовања права детета од стране одраслих.

Светски дан детета обележава се 20. новембра, а дечја права поштују се током читаве године. (Драгомир Брајковић: *Када на свет дођеш бели*, Читанка за III разред Жежељ Ралић, 2016)

Колико одрасли поштују дечја права? (народна прича: *Охолица*, Читанка за III разред Жежељ Ралић, 2016)

У првом примеру износи се само констатација којом се не отвара могућност да деца изнесу своје мишљење, став или искуство у вези с поштовањем права детета. Питање може бити сврсисходно ако ће послужити као смерница за учитеље/учитељице да дискусију наставе у правцу препознавања права, повезивања са искуством или планирања малих акција и пројеката у корист остваривања права. У том контексту и тако наведена тврдња не помаже најбоље деци у разумевању њихових права. Друго питање – *Колико одрасли поштују дечја права?* чини се преопширним, тражи квантификацију у којој нема тачног одговора, или се бар од детета не може очекивати да зна одговор. Смисленије би било, имајући у виду узраст деце, тражити од њих да наведу пример *када* и *како* одрасли поштују права детета. Или, да наведу пример за то *како* све деца поштују права друге деце. Додатни задаци би могли да се односе на заузимање става, образложеног аргумената, осмишљавање поступака како би се могло сазнати више о поштовању одређених права деце у школи или заједници; осмишљавање и реализацију интервјуа са релевантним особама и писање извештаја о добијеним налазима и сл. Све су то начини који би омогућили прави одговор на питање постављено у дидактичкој апаратури у наведеној читанци.

Претходна квалитативна анализа указује на то да су експлицитно заступљене различите категорије и поткатегорије права у дидактичко-методичкој апаратури у

читанкама за млађе разреде. Питања, задаци и налози су усмерени на уочавање различитих права, разумевање узрока и последица њиховог остваривања или кршења, заузимање става, али не и довољно кад је реч о начину њихове заштите, те се дидактичко-методичком апаратуром само делимично доприноси остваривању исхода образовања за права детета. Да дидактичко-методичка апаратура у читанкама отвара могућности за образовање према начелима културног плурализма, универзализма и социјалног дијалога, указује истраживање професорке Пурић (Purić, 2016b), а налази истраживања (Стојковић, 2014) указују на то да у методичкој апаратури постоје подстицаји којима се потенцирају социјално пожељне вредности, које се делом односе и на демократске вредности.

Међутим, треба имати у виду да поред адекватног садржаја, образовање за права детета није могуће без активности детета које учи, те је зато важно да методичка апаратура омогућава ситуације које ће изазвати активност детета и дати му могућност да кроз самосталне активности изгради знања, вештине и формира вредности у вези са заштитом и уживањем права. Методичка апаратура треба да буде разноврсна и обликована тако да изазове релевантне активности детета које доприносе конструкцији знања; не треба доминантно тражити репродукцију, већ истраживање, упоређивање, анализу, повезивање и примену (Ивић, Пешикан и Антић, 2009). Анализа дидактичко-методичке апаратуре која се односи на концепт права указује на то да питања, задаци и налози који могу бити у функцији образовања за права детета јесу разноврсни, али су многи облици минимално заступљени да би се могло изаћи у сусрет различитим когнитивним стиливима деце и да би се омогућио развој различитих нивоа сазнања у вези с темом права детета.

Имајући у виду стандарде квалитета дидактичког обликовања уџбеника (Ивић, Пешикан и Антић, 2009), у дидактичкој апаратури у читанкама се уочавају питања, задаци, налози у функцији образовања за права детета који омогућавају: заузимање личног става образложеног аргументима; заузимање емоционалног односа према теми, који укључује и оспоравање; познавање чињеница, њихове примене, анализе у вези с темом права детета; вредносне дилеме које проблематизују одређене презентоване вредности или антивредности; уочавање веза између онога што се учи и свакодневног искуства. С друге стране, мали је број питања, задатака, налога који се односе на права детета а који омогућавају: истраживање и стваралачке активности које се тичу теме; сучељавање могућих алтернативних погледа на неке вредности; извођење практичних акција у корист права, планирање и реализацију малих индивидуалних или групних пројеката у корист заштите или унапређења права; увежбавање социјалних вештина попут вежби комуницирања, дијалога и сличних активности које се значајно могу примењивати кроз наставу културе језичког изражавања.

Дидактичко-методичка апаратура је „главни 'алат' помоћу кога уџбеник покреће различите методе учења код ученика” (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 113). Питања, задаци и налози преко *различитих метода учења* треба да подржавају циљеве и исходе који се односе на права детета, треба да допринесу стицању различитих социјалних вештина, умења и техника. Анализа питања, задатака и налога у којима се уочава концепт права указује на то да методичка апаратура доприноси вештинама разумевања туђе позиције, односно тачке гледања; вештинама решавања сукоба; вештинама јавног саопштавања. Али она не доприноси довољно умењу вођења аргументованог дијалога; вештинама преговарања; умењу организовања и спровођења социјалне акције; умењу играња задатих улога, вештинама убеђивања.

Питања, задаци и налози треба да омогуће остваривање метода *кооперативног учења*, што је још једно обележје квалитета методичке апаратуре. Анализа указује на то да дидактичка апаратура која се односи на права детета у незнатној мери подстиче: сарадњу на изради заједничког продукта; заједнички рад на изради презентације резултата заједничког рада; тражење заједничке компоненте у различитим системима вредности и различитим становиштима; узајамно допуњавање знања; дебату или дискусију *за* и *против*; сучељавање различитих гледишта; сучељавање различитих интересних група; сучељавање различитих система вредности; сучељавање представника различитих средина.

Како би остварила пуну функцију у образовању за права детета, дидактичко-методичка апаратура у којој се огледа концепт права треба да *комбинује различите методе учења*, јер је и то један од индикатора њеног квалитета (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 113). Имајући то у виду, уочава се да методичка апаратура у анализираним читанкама омогућава: прикупљање података о задатом феномену из различитих извора; прављење интервјуа; толеранцију на различитост и индивидуалност; задатке отвореног типа који подстичу тражење алтернативних решења/одговора на дати проблем, али не и: истраживачке пројекте у заједници; осмишљавање поступака како би се све могло сазнати о одређеној појави и феномену који се односи на неку демократску вредност; састављање извештаја о неком догађају; задатке који траже нецензурирано изношење идеја, тзв. мождану олују – *brainstorming*.

Да би дидактичко-методичка апаратура била ефикасна у развијању компетенција деце у вези с правима детета, подразумева се њена разноврсност у структури (Миловановић, 2014; Ивић, Пешикан и Антић, 2009). Њена погодност у образовању за права детета не огледа се само у садржинском сагласју с темама и вредностима права већ и у начину којим доприноси јачању компетенција деце у овој области. Стога, питања, задаци и налози требало би у већој мери да поштују стандарде квалитета дидактичког обликовања уџбеника и да преко различитих метода учења подржавају исходе који се односе на права детета, да доприносе стицању социјалних вештина, умења и техника, омогућавају кооперативно учење и комбинацију различитих метода учења, стварају ситуације у којима су деца у прилици да практикују способности и понашања у складу са демократским вредностима и подстичу развој критичког мишљења. То се остварује питањима, задацима и налозима који налажу истраживање, упоређивање, анализу, повезивање и примену.

Трансформативни дијалог у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде основне школе – у функцији образовања за права детета

Трансформативни дијалог је техника којом се повезивањем садржаја различитих предмета, самим тим и садржаја из предмета Српски језик, с концептом права детета подстиче критички и трансформативни приступ правима детета како би се деца подстицала на деловање у корист остваривања права. Анализа дидактичко-методичке апаратуре била је усмерена на то колико се питања, налога, задатака односи на поједине фазе трансформативног дијалога, односно да ли су и у којој мери заступљена питања из *дескриптивне*, *индивидуалне* фазе, фазе *критичког разумевања* и *трансформативне*. Такође, анализирана су питања која припадају појединим фазама у односу на категорије и поткатегорије права како би се указало на модел који може бити користан учитељима/учитељицама и ауторима/ауторкама уџбеника, а са циљем унапређивања наставне праксе у домену образовања за права детета.

Анализа броја питања, налога, задатака у дидактичко-методичкој апаратури у којој се огледа концепт права указује на то да су од фаза трансформативног дијалога највише заступљене: дескриптивна (341 или 65,70%) и вишеструко мање фаза индивидуалног тумачења (88 или 16,96%); потом следе критичка (73 или 14,07%) и трансформативна фаза (17 или 3,28%). Ово је уједно редослед фаза у свим разредима осим у првом, где је подједнак број питања, задатака и налога из индивидуалне и критичке фазе (17 или 3,28%). Највећи потенцијал у образовању за права детета, кад је реч о трансформативном дијалогу уочава се у читанкама за други разред: у њима су најзаступљенија питања, задаци и налози из индивидуалне, критичке и трансформативне фазе, што је један од индикатора квалитета у образовању за права детета (Табела 16).

Заступљеност фаза трансформативног дијалога потребно је посматрати у дидактичко-методичкој апаратури у појединачним читанкама, како би се остварио увид у примену и погодност појединих фаза у образовању за права детета. Те фазе су најзаступљеније у Читанци ауторки Манојловић и Бабуновић, 2019, за други разред и Читанци аутора Јовић и Јовић, 2018, за први разред. Стога су, те две читанке са највише потенцијала у образовању за права детета. Читанка за други разред ауторки Манојловић и Бабуновић, 2019, једина је која има мање питања, задатака и налога из дескриптивне фазе (21 или 4,05%) него из индивидуалне (25 или 4,82%) и критичке (31 или 5,97%), чиме је у погоднија у образовању за права детета (Табела 16).

Табела 16. Трансформативни дијалог у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде

Раз. Читанке	Фазе трансформативног дијалога								Укупно	
	Дескриптивна		Индивидуална		Критичка		Трансформативна			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
I Жежељ Ралић, 2018	35	6,74	1	0,19	2	0,39	-	-	38	7,32
I Станковић Шошо и Костић, 2018	47	9,06	3	0,58	3	0,58	2	0,39	55	10,60
I Јовић и Јовић, 2018	38	7,32	13	2,50	12	2,31	6	1,16	69	13,29
Укупно	120	23,12	17	3,28	17	3,28	8	1,54	162	31,21
II Жежељ Ралић, 2019	25	4,82	11	2,12	11	2,12	1	0,19	48	9,25
II Станковић Шошо и Костић, 2019	29	5,59	14	2,70	3	0,58	-	-	46	8,86
II Манојловић и Бабуновић, 2019	21	4,05	25	4,82	31	5,97	5	0,96	82	15,80
Укупно	75	14,45	50	9,63	45	8,67	6	1,16	176	33,91
III Жежељ Ралић, 2016	23	4,43	11	2,12	-	-	-	-	34	6,55
III Станковић Шошо и Костић, 2016	23	4,43	5	0,96	2	0,39	1	0,19	31	5,97
III Цветковић и други, 2018	10	1,93	-	-	2	0,39	-	-	12	2,31
Укупно	56	10,79	16	3,08	4	0,77	1	0,19	77	14,84
IV Жежељ Ралић, 2016	38	7,32	3	0,58	4	0,77	1	0,19	46	8,86
IV Станковић Шошо и Чабрић, 2016	28	5,39	2	0,39	-	-	1	0,19	31	5,97
IV Годоров, Цветковић, и Плавшић, 2016	24	4,62	-	-	3	0,58	-	-	27	5,20
Укупно	89	17,15	5	0,96	7	1,35	2	0,39	104	20,04
УКУПНО	341	65,70	88	16,96	73	14,07	17	3,28	519	100,00

Чињеница да су критичка и трансформативна фаза у најмањој мери заступљене у методичкој апаратури у читанкама, имплицира потребу да се управо тим двома фазама посвети већа пажња у процесу интерпретације текстова.

Налази анализе технике трансформативног дијалога у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама указује на то да деца у првом и другом разреду имају више могућности да сазнају о деловању у корист остваривања права, као и на то да, према примени фаза трансформативног дијалога, највећи потенцијал у образовању за права детета има дидактичко-методичка апаратура у читанкама за први и други разред, а да су читанке за трећи и четврти разред са минималним могућностима. Анализом лингвометодичке апаратуре у читанкама за трећи разред основне школе, ауторке Стојановић и Здравковић (Stojanović i Zdravković, 2019, према: Семиз и Чутовић, 2020), установиле су да се она у најмањој мери повезују с личним искуством ученика и ученица, што је у складу с налазом нашег истраживања да су питања из индивидуалне фазе у читанкама за трећи разред мало заступљена. Већа погодност методичке апаратуре у првом и другом разреду може се образложити измењеним програмима наставе и учења за први и други разред. Разлог може бити тај да су аутори/ауторке читанки уважили значај методичке апаратуре и потребу за њеном разноврсношћу, што је као последицу имало нешто више питања из индивидуалне, критичке и трансформативне фазе, али и већу заступљеност различитих категорија права детета у њиховој апаратури у односу на читанке за трећи и четврти разред.

Даља разматрања дидактичко-методичке апаратуре у читанкама за млађе разреде усмерена су на анализу фаза трансформативног дијалога, са освртом на различите категорије и поткатоорије права. Највише питања из индивидуалне фазе односе се на поткатоорије: право на игру, одмор и слободно време (20 или 3,85%) и право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања (17 или 3,28%). Повезивање са индивидуалним искуствима детета је управо највеће у те две теме, које су изузетно важне у животима деце. Питања, задаци и налози из критичке фазе се у највећој мери односе на поткатоорије: право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања (17 или 3,28%), право на живот, опстанак, развој (12 или 2,31%) и право на образовање (12 или 2,31%), док се питања, задаци и налози из трансформативне фазе у највећој мери односе на право на уважавање мишљења и удруживања (7 или 1,35%), (Табела 17).

Табела 17. Трансформативни дијалог у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде у односу на категорије права

Категорије права	Фазе трансформативног дијалога								Укупно	
	Дескриптивна		Индивидуална		Критичка		Трансформативна			
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Заштитна права										
право на заштиту од дискриминације	49	9,44	6	1,16	7	1,35	-	-	62	11,95
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	103	19,85	17	3,28	17	3,28	4	0,77	141	27,17
Укупно	152	29,29	23	4,43	24	4,62	4	0,77	203	39,11
Права која обезбеђују развој										
право на живот, опстанак и развој	73	14,07	11	2,12	12	2,31	3	0,58	99	19,08
право на образовање	37	7,13	9	1,73	12	2,31	1	0,19	59	11,37
право на игру, одмор и слободно време	18	3,47	20	3,85	5	0,96	1	0,19	44	8,48
обавезе родитеља у остваривању права	24	4,62	13	2,50	7	1,35	1	0,19	45	8,67
Укупно	152	29,29	53	10,21	36	6,94	6	1,16	247	47,59
Партиципативна права										
право на изражавање мишљења и удруживање	34	6,55	10	1,93	7	1,35	7	1,35	58	11,18
право на приватност	3	0,58	2	0,39	6	1,16	-	-	11	2,12
Укупно	37	7,13	12	2,31	13	2,50	7	1,35	69	13,29
УКУПНО	341	65,70	88	16,96	73	14,07	17	3,28	519	100,00

(1) Квалитативна анализа, усмерена на различите нивое трансформативног дијалога у дидактичко-методичкој апаратури указује на то да се питања из *дескриптивне фазе* односе директно на текст, и то на тематско-мотивски, идејни слој дела, или су пак усмерена на психолошку и етичку анализу књижевних ликова. Та група питања и задатака неће бити посебно приказана будући да је у највећој мери разматрана у претходној анализи дидактичко-методичке апаратуре. Фокус ће бити на анализи и приказу питања, задатака и налога из индивидуалне, критичке и трансформативне фазе, чије веће присуство имплицира и већи потенцијал у образовању за права детета. Иако је пожељно да све фазе буду заступљене, оне не могу и не треба да буду уједначене у процесу образовања за права детета посредством наставе српског језика, како се не би нарушио естетски доживљај књижевног текста.

(2) *Фаза индивидуалног тумачења трансформативног дијалога.* Да би методичка апаратура додатно доприносила образовању за права детета, важно је да питања и налози стварају везу између текста и дечјег личног искуства, односно да фаза индивидуалног тумачења омогући деци да прикажу однос између текста и њихових осећања и искустава како би се постигло стварање везе између текста и реалног живота детета (Kenneth, Gergen & Barrett, 2001). Кроз текстове се специфично приказује нека демократска вредност, а у процесу интерпретације презентоване вредности треба доводити у везу са искуствима која деца имају о тим вредностима (Ивић, Пешикан и Антић, 2009).

Питања и задаци из фазе индивидуалног тумачења у методичкој апаратури у читанкама за први разред подстичу децу да исказују своја искуства и освешћују осећања у вези с њима. Готово је подједнак број питања из ове фазе која се односе на право на

заштиту од насиља; право на живот, опстанак, развој; право на образовање, игру и право на уважавање мишљења. Остала права деца неће повезати с личним искуством. Питања, задаци, налози из фазе индивидуалног тумачења у методичкој апаратури у читанкама за други разред најбројнија су и вишеструко су заступљена у односу на друге разреде. Највећи број се односи на категорију права која обезбеђују развој: право на живот, опстанак и развој; право на игру, одмор и слободно време; право и одговорност родитеља. Готово да нема питања која упућују на дечја осећања, али су заступљена она која деца налажу пројекцију сопствених поступака у радњу у тексту. Доминантна су таква питања у Читанци аутора Манојловић и Бабуновић, 2019, која су вишеструко заступљена у односу на друге две читанке. Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за трећи разред омогућава да деца призову лично искуство које се односи на право на заштиту од насиља, и то доминантно у Читанци ауторке Жежељ Ралић, 2016, а право на игру и право на изражавање мишљења једино је заступљено у Читанци Жежељ Ралић, 2016. У читанкама за четврти разред најмање је питања, задатака и налога из индивидуалне фазе у којој се огледа концепт права.

Да ли се ти по нечему разликујеш од осталих? Како се осећаш због тога? (Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Испричај како се ти опходиш према особи која има посебне потребе. (Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Како се ти понашаш када се наљутиш? (Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Испричај неки доживљај у коме сте ти и твоји пријатељи били сложени. (Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019)

Опиши једну своју препирку са другом или другарицом. (Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Испричај догађај у коме си ти нешто постигао/постигла на леп начин. (Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

Како се осећаш када схватиш да си несвесно повредио/повредила драгу особу? (Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Објасни шта се у твојем животу променило откад знаш да читаш. (Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Опиши на који начин се играш са вршњацима из краја. (Читанка за III разред, Станковић Шошо и Костић, 2016)

Када тебе бодре твоји родитељи? (Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019)

Како теби мајка исказује љубав? (Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Испричај један свој доживљај када те одрасли нису разумели. (Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019)

Да ли родитељи поштују твоје мишљење? (Читанка за III разред, Жежељ Ралић, 2016)

Када тебе одрасли не разумеју? (Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

(3) *Фаза критичког разумевања трансформативног дијалога.* Након што деца упореде текст са својим животним искуствима, потребно је да размисле о питањима која обухватају следећу фазу критичког разумевања. Ако појединачно/појединка критички испитује став, отвара алтернативе, мења начин на који види ствари, онда се може говорити о трансформисању мишљења (Cranton, 2006; Ada Flor & Camrou, 2017). Укључивање критичког мишљења у процес усвајања знања један је од механизма активне конструкције знања (Ивић, Пешикан и Антић, 2009). Питања, задаци и налози који подстичу критичко мишљење доприносе да тако стечена знања буду трајнија и

применљивија у свакодневном контексту. Развој аутономне критичке личности један је од васпитних и образовних циљева које читанка може да промовише „било тиме што начином презентовања нуди модел критичког мишљења, било што питањима, налозима и задацима тражи од ученика да то и практикују” (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 122).

Питања, задаци и налози из критичке фазе у читанкама за први разред омогућавају да деца критички сагледавају теме које су доминантно у вези с правом на образовање, живот, опстанак и развој и заштиту од насиља. Питања и задаци из критичке фазе у читанкама за други разред бројнији су у односу на остале разреде и у највећој мери су усмерени на разумевање права на заштиту од насиља, права на живот, опстанак и развој, одговорност родитеља, права на образовање, права на приватност. Малобројна су питања и задаци из ове фазе у читанкама за трећи разред. Само два питања припадају критичкој фази разумевања а односе се на тему насиља: у њима се тражи објашњење пословица, а такво објашњење подразумева апстрактно мишљење, разумевање пренесеног значења, разумевање принципа, вредности животних норми које леже у основи самог садржаја. Пословице су увек у функцији изношења поуке, односно универзалних вредности, у функцији су доношења закључака који се заснивају на сопственим и друштвеним вредностима. И у читанкама за четврти разред малобројна су питања, задаци и налози из фазе критичког разумевања и углавном се односе на дискриминацију и на насиље.

Шта мислиш, зашто је људима важно како неко изгледа? Зашто су сви људи слични? (Читанка за IV разред, Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016)

Зашто је важно да у породици влада слога? Заједно смо јачи. Објасни. (Читанка за II разред, Жежељ Ралић, 2019)

Објасни народну пословицу „Није сила ником мила”. Како разумеш пословицу: „Сложна браћа кућу граде, а несложна је руше”? (Читанка за III разред, Цветковић и други, 2018)

Како настаје свађа? (Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Имају ли животиње право на слободу? (Читанка за IV разред, Жежељ Ралић, 2016)

Шта би се догодило са биљкама да нема ветра? (Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Зашто је важно чувати шуму? (Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019)

Зашто је посебно важно добро чувати здравље? (Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Зашто је важно да људи знају да читају? Објасни зашто је школовање важно. (Читанка за I разред Јовић и Јовић, 2018)

Покушај да замислиш школу без оцењивања. Размисли како би то деловало на ученике. (Читанка за II разред Манојловић и Бабуновић, 2019)

Објасни зашто су игра и машта важни у одрастању. (Читанка за I разред Станковић Шошо и Костић, 2018) *Објасни зашто је важно да се бавимо оним што волимо.* (Читанка за II разред Манојловић и Бабуновић, 2019)

(4) *Трансформативна фаза трансформативног дијалога.* Сврха трансформативног образовања, превасходно је усмерена је на последњу, *трансформативну фазу* у којој деца промишљају о томе на који начин могу да коригују своје понашање, реаговање, унапреде свој живот и свет око себе, што води ка припреми за самостално доношење одлука и истовремено развијање критичке свести (Ada Flor & Camrou, 2017). Трансформативна фаза јесте фаза деловања која се везује за одговорности деце и разумевање одговорности других актера у остваривању права. Она освешћује дете да је активан субјект у остваривању права, да постоји одговорност деловања и реаговања, како у случајевима када су права прекршена, тако и у случајевима када деловање

различитих актера доприноси остваривању права, односно она доприноси разумевању значења „ималац права” и „носилац одговорности” (Шаховић и Петрушић, 2016). Питања из трансформативне фазе указују на важност примене знања, што је посебно значајно јер се тако „повезују у функционалне целине знања и умења која су често распршена у различитим предметима” (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 57).

Задаци, питања и налози из последње, трансформативне фазе најмање су заступљени у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде, а нарочито у трећем и четвртном разреду. У методичкој апаратури у читанкама за први разред највише их је у Читанци Јовић и Јовић, 2018. Постоје примери који подстичу акцију, деловање, трансформацију, али и она питања која разматрају и освешћују пожељна понашања различитих актера, и то у највећој мери у односу на право на заштиту од насиља и право на уважавање мишљења. Малобројни задаци, питања и налози из трансформативне фазе у методичкој апаратури у читанкама за други разред најзаступљенија су у Читанци Манојловић и Бабуновић, 2019. Они се односе на деловања у корист мирољубивог решавања сукоба, победе над усамљеношћу, остваривања постављених циљева у животу, побољшања живота гладне и напуштене деце, очувања планете. У методичкој апаратури у читанкама за трећи и четврти разред свега су три питања из ове фазе, која усмеравају дете на промишљање сопственог деловања у остваривању својих и права других, личној одговорности у санирању начињене штете и трансформативном деловању у очувању животне средине.

Предложи како треба да се решавају сукоби и међусобна неслагања. (Читанка за I разред, Јовић и Јовић, 2018)

Напиши неколико предлога како се могу мирољубиво и паметно решити сукоби. Ти и твоји другови разговарајте о свим предлозима. (Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Осмислите одељењски пројекат под називом „Усамљеност и шта са њом” Поделите се у групе и разговарајте о усамљености и о начинима на које се она може победити. (Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

На који начин можеш показати да ти је жао што си тако поступио/поступила? (Када схватиш да си несвесно повредио/повредила драгу особу.) (Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Смисли и испричај како би ти помогао/помогла угроженим животињама у природи да преживе. (Читанка за I разред, Станковић Шошо и Костић, 2018)

Испричај како би ти помогао/помогла гладној и напуштеној деци да им се живот олакша и побољша. (Читанка за II разред, Станковић Шошо и Костић, 2019)

Нажалост, цела наша планета је угрожена. Размисли о томе шта би људи могли да ураде да би спасили шуме. Испричај. (Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Испричај на који начин се могу чувати реке у нашој домовини. (Читанка за IV разред, Станковић Шошо и Чабрић, 2016)

Како све деца могу да упознају одрасле са својим идејама? (Читанка за IV разред, Жежел Ралић, 2016)

Размишљај о нечему што много желиш. Осмисли план шта све можеш да урадиш да би ти се жеља остварила. Запиши свој план. Одреди за колико времена би требало да се оствари. Записуј како напредујеш у остваривању циља. (Читанка за II разред, Манојловић и Бабуновић, 2019)

Имајући у виду да деца кроз учење о правима детета треба да стекну компетенције које ће им помоћи да прогресивно остварују сва та права (Lundy & McEvoy, 2012) и да предузимају акције за одбрану људских права и спречавање њиховог

кршења (Gerber, 2008), може се закључити да са аспекта трансформативног дијалога дидактичка апаратура нема довољан допринос образовању за деловање у корист права, будући да је у дидактичкој апаратури трансформативна и критичка фаза заступљена у малој мери.

У наредном сегменту рада указаће се на могућности тумачења текстова према недостајућим фазама, што може бити модел учитељима/учитељицама за примену у непосредној пракси. На овај начин се двојачко доприноси образовању за права детета у настави књижевности – скреће се пажња на постојеће примере питања, задатака и налога из појединих фаза и олакшава се примена трансформативног дијалога у тумачењу текстова у којима та техника није заступљена. Тиме се превазилази само констатовање недостатака и указује се и на нека од могућих решења.

У методичкој апаратури уз басне *Две козе* и *Два јарца* Доситеја Обрадовића бројна су питања и задаци из дескриптивне фазе у којима се огледа концепт права. Перспектива права детета могла би се употпунити и неким од следећих задатака:²⁴

Наведите пример када сте до решења дошли договором. Опишите сукоб са другом особом који нисте успели да разрешите договором. Шта сте могли другачије да урадите/кажете? А та друга особа? Да ли сте се некада нашли/нашле у ситуацији да је и вама и другу/другарици стало до исте ствари и да нисте хтели тако лако да одустанете? Шта се дешава када проблем решавамо свађом? Зашто особе некада проблеме решавају свађом? Објасните када тврдоглавост, односно упорност, може да буде корисна. Како тумачите изреку: „Паметнији попушта“? Објасните зашто је некада важно да паметнији не попусти. Када бисмо тврдоглавост представили позитивном особином, која би то особина била? Упорност? Како могу да се превазиђу неспоразуми? Које се можемо обратити за помоћ у случају да не успемо да решимо сукоб? Шта све можете да урадите када посматрате сукоб ваших другова/другарица? Зашто је некада најбоље потражити туђу помоћ? Како да до сукоба уопште не дође?

Уз текст *Девојчица са шибицама* Х. К. Андерсена налазе се питања из дескриптивне, индивидуалне и трансформативне фазе. Додатна питања, задаци и налози могли би помоћи у томе да деца разликују потребе од жеља.

Шта је то што бисте волели да имате? Шта би било лепо да имате? Зашто вам је то важно? А шта је то што вам стварно треба? Шта је неопходно деци да би срећно и безбрижно одрасла? Да ли у вашем окружењу постоје сиромашна деца и особе? Ко и на који начин њима помаже? На који начин деца могу да се укључе у помагање сиромашнима? Осмислити одељењски пројекат за помоћ сиромашној деци у свом месту.

У Читанци ауторки Станковић Шошо и Костић, 2016 два су текста у којима се огледа концепт права детета: *Пчелиња матица* и *Бременски музиканти* Браће Грим, али методичка апаратура не прати тај потенцијал по заступљености индивидуалне, критичке и трансформативне фазе трансформативног дијалога. Питањима се може усмерити дискусија на лично искуство детета у вези са садржајима који су представљени у бајкама – вређање, исмевање и дискриминација; на критичко промишљање дискриминаторног понашања особа; на могућности деловања различитих актера да се права на недискриминацију превенирају или да се ублаже последице кршења. Уз текст *Пчелиња матица*, питања би могла бити:

На који начин се народна изрека „Добро се добрим враћа“ односи на ову бајку? По чему је ова бајка слична причи „Голуб и пчела“? Да ли у вашем окружењу има деце коју називају увредљивим надимцима? Да ли је вас неко исмевао? Како сте се због тога осећали? Шта све можемо да урадимо како бисмо се заштитили од тога? Како сте ви

²⁴ Наведена питања учитељ/учитељица инкорпорира у питања из дескриптивне фазе, те питања нису приказана редоследом који је нужно испоштовати.

помогли некоме ко је био у сличној невољи? А да ли сте ви узвратили помоћ или знате некога, ко је то урадио?

Уз текст *Ружно Паче* Х. К. Андерсена (Читанка аутора Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016) уочавамо питања из критичке фазе: *Шта мислиш, зашто је људима важно како неко изгледа?* Нема питања која се тичу деловања, односно учења о механизмима остваривања права у случају дискриминације, као ни питања из индивидуалне и критичке фазе која би допринела расветљавању дискриминације и проистеклог насиља. Питања, задаци, налози из индивидуалне, критичке и трансформативне фазе могла би да буду оваква:

По чему се разликујете од својих вршњака и вршњакиња? По чему сте исти? Како сте се осећали/осећале када је неко вас избегавао зато што сте по нечему били/биле другачији/другачије? Да ли у вашој близини постоји неко дете/деца које/која се разликује/разликују од осталих по изгледу или некој својој особености? Како се други понашају према њему/њима? Зашто некада на основу спољашњег изгледа судимо о особама? Када је деци важно да буду прихваћена од групе, а да у исто време задрже неке своје особености? Због чега деца често желе да буду иста као већина вршњака/вршњакиња и да се не разликују од њих? Објасните како разумете то да није погрешно бити различит по нечему од већине? На који начин можете ставити до знања друговима/другарицама: да не желите да вас искључују из неке активности; да вам смета када се тако опходе према вама? Како можете помоћи некоме кога вршњаци/вршњакиње одбацују?

Текст *Бела и жута девојчица* Перл Бак, пропраћен је питањима са елементима права из дескриптивне фазе и питање из фазе критичког разумевања: *Зашто народ каже „Брат је мио које вере био“?* Додатна питања из индивидуалне, критичке, трансформативне фазе којима би се употпунила интеркултурална перспектива права детета могла би бити:

Да ли се дружите са децом која су по нечему другачија од вас? Опишите то дружење. Како на то гледају друга деца, родитељи, околина? Када сте били/биле различити/различите по нечему од већине деце? Да ли сте некада присуствовали/присуствовале или чули/чуле да су некоме бранили да се дружи са неким другачијим од вас? Из ког разлога су то чинили? Да ли сте упознали/упознале неког странца или странкињу? По чему је био/била другачији/другачија од вас? По чему сличан/слична?

Због чега је све добро имати познаника/познаницу који/која долази из далеког света? Да ли је могуће да деца из Кине, Србије, Америке имају исте жеље, интересовања, страхове? Опишите те страхове. Да ли је могуће пријатељство између особа различитих националности, на пример Србина и Рома? Објасните зашто тако мислите. У којим случајевима дружење са другачијима може да буде опасно? Наведите пример. Шта деца могу да ураде како би развијала чврста пријатељства? Како можемо да сазнамо више о, на пример, животу деце у Кини?

Будући да је дидактичко-методичка апаратура један од важних показатеља квалитета сваке читанке (Јевтовић, 2011; Ивић, Пешикан и Антић, 2009), да осмишљавањем и структурирањем „дидактичко-методичке апаратуре аутори усмеравају наставни процес, утичу на реализацију програмских садржаја, подстичу ученике на стваралачки и креативан рад и васпитно делују“ (Цветановић, 2007: 258), потребно је побољшати питања и налоге у одређеним фазама трансформативног дијалога. Анализа дидактичко методичке апаратуре не имплицира нужно потребу за квантитативним уједначавањем нивоа фаза трансформативног дијалога у читанкама, већ може користити учитељима/учитељицама као смерница за више пажње појединим фазама у настави. Наведена анализа указује на то да упркос постојању концепта права детета у методичкој апаратури, постоји простор за њено унапређивање како би тиме њена улога у функцији образовања за права детета била значајнија.

Реализацијом другог истраживачког задатка дошло се до следећих закључака: дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета, и то највише кроз заштитна права и права која обезбеђују развој, а најмање кроз партиципативна права, што указује на непотпуну усклађеност са Конвенцијом о правима детета; од фаза трансформативног дијалога у функцији образовања за права детета у највећој мери су заступљене дескриптивна фаза и фаза индивидуалног тумачења, чиме је потврђена друга хипотеза.

Поред образовне, читанке имају васпитну и социјализаторску функцију која треба да допринесе јачању демократских компетенција деце. Управо првим специфичним циљем истраживања испитивано је на који начин и у којој мери садржај у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета. Под садржајем су подразумевани како текстови у читанкама, тако и садржаји у дидактичко-методичкој апаратури. Истраживањем је утврђено да је прва специфична хипотеза потврђена, односно да садржај у читанкама за млађе разреде основне школе у значајној мери може допринети образовању за права детета. Текстови са значајним потенцијалом у образовању за права детета нису увек довољно искоришћени у пратећој методичкој апаратури јер питања, задаци и налози не дотичу многе предвиђене исходе образовања за права детета, нити су коришћене методе довољно разноврсне и социјално релевантне да би допринеле стицању социјалних знања и вештина. Скромна заступљеност критичке и трансформативне фазе у дидактичко-методичкој апаратури не пружа ни могућност деци да практикују способности и понашање у вези са вредностима права.

Читанка треба да искористи све могућности да повећа вероватноћу да деца прихвате демократске вредности, али су њене могућности у томе, ипак, ограничене. Стога су испитивани и други елементи наставе српског језика који могу бити у функцији образовања за права детета.

3.2 Ставови и мишљења учитеља и учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета

Текстови у читанкама и дидактичко-методичка апаратура у којима је присутан концепт права детета јесте нужан али не и довољан услов у образовању за права детета, будући да је читанка само један од елемената наставе. Без обзира на могућности које читанка пружа у образовању за права детета, „кључна улога у овом процесу припада учитељу, који функционално повезује различите елементе наставе” (Пурић, 2017: 82). Стога се од учитеља/учитељица очекује да осмишљавањем питања, задатака, усмерења, подстицаја у образовању за права детета допуне и дограде садржаје дате у читанци. Имајући то у виду, дефинисан је други специфичан циљ пројекта којим су испитивани ставови и мишљења учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета.

3.2.1 Ставови учитеља и учитељица о образовању за права детета у настави српског језика

Испитивани су ставови учитеља/учитељица о потреби образовања за права детета у настави српског језика и о томе да ли учење о правима детета у оквиру наставе српског језика доприноси њеном квалитету. Резултати показују да трећина испитаних учитеља/учитељица (30,38%) сматра да је потребно образовати децу млађег школског узраста о правима детета у оквиру наставе српског језика. Мало више је испитаника и испитаница (37,73%) који су неодлучни у вези с тим питањем. Значајан податак је да такође приближно трећина испитаних учитеља/учитељица сматра да углавном или уопште није потребно образовати ученике за права детета у оквиру наставе српског језика (Табела 18).

Слични резултати су добијени и када је у питању допринос образовања за права детета квалитету наставе српског језика. Позитиван став о томе изнела је трећина испитаних (34,87%), остали су или неодлучни (31,39%) или имају негативан став (33,74%), (Табела 18).

Табела 18. Ставови учитеља/учитељица о образовању за права детета у настави српског језика

		у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/ на сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно	Просечна вредност
Потребно је образовати децу за права детета у оквиру наставе српског језика.	<i>f</i>	31	47	97	54	28	257	<i>M</i> = 3,00
	%	12,10	18,28	37,73	21,01	10,88	100,0	<i>SD</i> = 1,15
Укључивање учења о правима детета у наставу српског језика доприноси квалитету наставе овог предмета.	<i>f</i>	30	60	81	50	37	258	<i>M</i> = 3,02
	%	11,62	23,25	31,39	19,39	14,35	100,0	<i>SD</i> = 1,21
Просечна вредност укупно								<i>M</i> = 3,01 <i>SD</i> = 1,07

Будући да резултати показују да је око две трећине испитаних неодлучно или има негативан став према образовању за права детета у оквиру наставе српског језика, као и према доприносу образовања за права детета квалитету наставе српског језика, покренута су питања о томе да ли су такви ставови последица искуства примене образовања за права детета у настави српског језика и/или последица само претпоставке о тој теми; да ли се може очекивати да учитељи/учитељице који су неодлучни у вези с тим питањем или о томе имају негативне ставове образују децу за права детета у настави српског језика; какве су компетенције учитеља/учитељица у области права детета и како је формално образовање и стручно усавршавање утицало на њихове ставове. Та питања могу бити важна ако се има у виду то да циљеви предмета Српски језик и исходи предмета за сваки разред, садржани у правилницима о програмима наставе и учења (2017, 2018, 2019), не представљају сметњу за остваривање образовања за права детета, будући да су у њима наведена два задатка експлицитно везана за одређене вредности које проистичу из концепта права детета: „васпитавање ученика за живот и рад у духу хуманизма, истинољубивости, солидарности и других моралних вредности и развијање патриотизма и васпитавања у духу мира, културних односа и сарадње међу људима“ (Закон о основама система образовања и васпитања, 2018).

Добијени подаци су упоређени са неким истраживањима у вези с том темом. У истраживању које су спровеле Пурић и Чутовић (2018) резултати указују на то да учитељи/учитељице исказују позитивне ставове и виде највеће могућности наставе српског језика, углавном наставе књижевности, у развоју интеркултуралне осетљивости, што представља само један сегмент образовања за права детета. Када је у питању образовање за права детета, које обухвата заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права, наши резултати су показали не тако позитивне ставове учитеља/учитељица о образовању за права детета у настави српског језика.

Налази до којих се дошло у нашем истраживању разликују се од налаза истраживања (Howe & Covell, 2005, 2010) по којима учитељи/учитељице исказују позитиван став према кроскурикуларном образовању за права детета и истраживања (Robinson & Sebba, 2010) по којима учитељи/учитељице исказују позитиван став према образовању за права детета, сматрајући да тако долази до бољег разумевања права у свакодневној интеракцији и побољшања односа између деце. У будућим истраживањима било би значајно испитати мишљење учитеља/учитељица о разлозима потребе образовања за права детета у настави српског језика.

За боље разумевање налаза овог задатка треба имати у виду резултате истраживања (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022) који указују на позитивне ставове учитеља/учитељица када је реч о важности образовања за права детета и начину његове имплементације кроз садржаје различитих предмета. Углавном, сви испитани учитељи/учитељице сматрају да деца треба да уче о својим правима у школи, систематично и на свим узрастима. Учитељи/учитељице се у значајној мери слажу са ставом да је учење о правима детета ефикасније ако се права уводе у програме/садржаје свих предмета у школи, него само у један посебан предмет (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022). Имајући у виду налазе тог истраживања, али и велики број неодлучних и оних са негативним ставом у нашем истраживању, изводи се закључак да је могуће да учитељи/учитељице из узорка сматрају да постоје погоднији предмети од предмета Српски језик, кроз чије садржаје постоји потреба да се деца образују за права детета. Уколико је та претпоставка тачна, то онда доводи у питање компетенције учитеља и учитељица за уочавање и примену садржаја наставе српског језика у образовању за права детета, будући да се

претходним истраживачким задацима утврдило да у читанкама постоје погодни садржаји за такво образовање.

Будући да истраживања (Jerome, 2016; Leenders, Veugelers & De Kat, 2008) указују на то да уверења учитеља/учитељица имају значајан утицај на начин интерпретације курикулума, посебно тема попут права детета, не делује оптимистично то што велики број учитеља/учитељица из узорка има неодлучан и негативан став у вези са образовањем за права детета посредством наставе српског језика. То значи, да ће га они/оне као носиоци/носителке одговорности у образовању за права детета, примењивати у мери која је у складу с њиховим уверењима и системом вредности (Howe & Covell, 2005).

Анализирани су ставови учитеља/учитељица о образовању за права детета у настави српског језика у односу на независне варијабле – *радно искуство у настави и похађање обуке о правима детета*.

Ставови учитеља/учитељица према потреби образовања за права детета у настави српског језика позитивнији су код учитеља/учитељица са радним искуством у настави до 10 година ($M = 3,08$), у односу на оне од 11 до 25 ($M = 2,98$) и преко 25 година ($M = 2,97$). Резултати статистичке анализе показују да не постоје статистички значајне разлике у ставу између учитеља/учитељица са различитим радним искуством у настави ($F(2,250) = 0,15$, $p = 0,86$), (Табела 19).

Такође, ставови учитеља/учитељица према доприносу образовања за права детета квалитету наставе српског језика позитивнији су код учитеља/учитељица са радним искуством у настави дужим од 25 година ($M = 3,14$), у односу на оне до 10 година ($M = 3,08$) и од 11 до 25 година радног искуства ($M = 2,94$). Разлике у ставу између учитеља/учитељица са различитим радним искуством у настави нису статистички значајне ($F(2,251) = 0,65$; $p = 0,52$), (Табела 19).

Табела 19. Ставови учитеља/учитељица о образовању за права детета у настави српског језика, према варијабли радно искуство у настави

		Потребно је образовати децу за права детета у оквиру наставе српског језика.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Радно искуство	до 10 година	52	3,08	1,22
	од 11 до 25 година	137	2,98	1,14
	преко 25 година	64	2,97	1,17
	Укупно	253	3,00	1,15
$F(2,250) = 0,15$; $p = 0,86$				
		Укључивање учења о правима детета у наставу српског језика доприноси квалитету наставе овог предмета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Радно искуство	до 10 година	52	3,08	1,12
	од 11 до 25 година	138	2,94	1,28
	преко 25 година	64	3,14	1,17
	Укупно	254	3,02	1,22
$F(2,251) = 0,65$; $p = 0,52$				

Налазе истраживања у односу на варијаблу *похађање обуке о правима детета* треба прихватити с резервом, будући да је тек сваки десети учитељ/учитељица из узорка похађао/похађала обуку о правима детета. Став учитеља/учитељица према потреби образовања за права детета у настави српског језика позитивнији је код оних који су похађали обуку о правима детета ($M = 4,04$), у односу на оне који нису ($M = 2,88$). Резултати статистичке анализе показују да постоје статистички значајне разлике у том ставу, на нивоу $0,01 (t = -5,12; df = 255; p = 0,00)$. Они који су похађали обуке исказују значајно позитивнији став према потреби образовања за права детета у настави српског језика у односу на оне који нису похађали обуку (Табела 20).

Такође, ставови учитеља/учитељица према доприносу образовања за права детета квалитету наставе српског језика значајно су позитивнији код оних који су похађали обуку о правима детета ($M = 3,96$), у односу на оне који нису ($M = 2,91$) и те разлике су статистички значајне ($t = -4,34; df = 256; p = 0,00$). Они који су похађали обуке исказују значајно позитивнији став према томе да укључивање учења о правима детета у наставу српског језика доприноси квалитету наставе овог предмета, у односу на оне који нису похађали обуку (Табела 20).

Табела 20. Ставови учитеља/учитељица о образовању за права детета у настави српског језика, према варијабли *похађање обуке о правима детета*

		Потребно је образовати децу за права детета у оквиру наставе српског језика.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	231	2,88	1,12
	да	26	4,04	0,87
	Укупно	257	3,00	1,15
$t = -5,12; df = 255; p = 0,00^{**}$				
		Укључивање учења о правима детета у наставу српског језика доприноси квалитету наставе овог предмета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	231	2,91	1,19
	да	26	3,96	1,04
	Укупно	258	3,02	1,21
$t = -4,34; df = 256; p = 0,00^{**}$				

Статистичка значајност у односу на похађање обуке указује на то да учитељи/учитељице са више компетенција у овој области имају позитивније ставове и сматрају да је потребно образовати децу о њиховим правима у оквиру наставе српског језика. Налаз је у складу са истраживањем (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022) које указује на то да учитељи/учитељице који су пролазили обуке о правима детета не само да показују значајно више постигнуће на тесту знања и вештина у области права детета, већ показују позитивније ставове према потреби образовања за права детета, како генерално, тако и у настави појединих предмета.

Испитивања ставова учитеља/учитељица показују да је највећи проценат анкетираних неодлучан или има негативан став о томе да је потребно образовати ученике млађег школског узраста о правима детета у оквиру наставе српског језика. Такође, највећи проценат је неодлучан или има позитиван став о томе да се

укључивањем учења за права детета у наставу српског језика доприноси квалитету наставе овог предмета. Будући да се у истраживању пошло од претпоставке да учитељи/учитељице сматрају да је потребно образовати децу млађег школског узраста о правима детета у настави српског језика, закључује се да је прва хипотеза у оквиру друге специфичне хипотезе делимично потврђена.

3.2.2 Ставови учитеља и учитељица о могућностима наставе српског језика у функцији образовања за права детета

Учитељи/учитељице су изнели своје ставове о могућностима појединих предметних подручја наставе српског језика (књижевност, језик, култура језичког изражавања) у функцији образовања за права детета, ставове о могућностима примене домаћих задатака у функцији образовања за права детета и ставове о потенцијалима наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета.

Резултати истраживања указују на то да испитани учитељи/учитељице најпозитивнији став имају према области култура језичког изражавања ($M = 3,45$), док у односу на садржаје наставе језика имају најнегативнији став ($M = 2,46$). Ако ове категорије посматрамо у односу на степен слагања испитаника/испитаница, може се уочити налаз о проценту неодлучних испитаника у процени тога који садржаји наставе српског језика пружају највећу могућност у образовању за права детета. Учитељи и учитељице су у највећем броју неодлучни према ставу да настава књижевности и језичког изражавања пружа могућности у образовању за права детета, а најмања неодлучност је у перцепцији наставе језика, где је сваки трећи учитељ/учитељица неодлучан (Табела 21).

Табела 21. Ставови учитеља/учитељица о могућностима појединих предметних подручја наставе српског језика у функцији образовања за права детета

		у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/ на сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно	Просечна вредност
Садржаји наставе књижевности пружају могућност у образовању за права детета.	<i>f</i>	38	59	110	40	9	256	$M = 3,30$
	%	14,84	23,05	42,96	15,63	3,52	100	$SD = 1,02$
Садржаји наставе језика пружају могућност у образовању за права детета.	<i>f</i>	13	21	79	103	42	258	$M = 2,46$
	%	5,03	8,14	30,62	39,92	16,29	100	$SD = 1,02$
Садржаји наставе културе језичког изражавања пружају могућност у образовању за права детета.	<i>f</i>	43	74	102	30	7	256	$M = 3,45$
	%	16,80	28,90	39,85	11,71	2,74	100	$SD = 0,99$
Просечна вредност укупно								$M = 3,07$ $SD = 0,82$

Примећује се да разлика у перцепцији могућности у образовању за права детета између културе језичког изражавања и књижевности није велика. Могуће је да учитељи/учитељице у оквиру културе језичког изражавања перципирају већу слободу у одређивању садржаја и облика усменог и писаног изражавања, што омогућава практиковање неког од социјалних знања, умења, техника (Ивић, Пешикан и Антић, 2009) који су важни за учење *за* и *кроз* права детета. Управо у овом пољу слободе могу се видети могућности за већу заступљеност садржаја који се односе на права детета. Незнатно мања перцепција могућности наставе књижевности у образовању за права не изненађује ако се има у виду да у млађим разредима основне школе наставни програми у оквиру предметног подручја књижевност садрже исходе који се односе на поједина права детета, као што су: упознавање, развијање и очување националног и културног идентитета; поштовање и неговање културне баштине; затим, васпитавање у духу високих моралних вредности хуманизма, солидарности, алтруизма, космополитизма (Пурић, 2017), толеранција према различитостима, што представља један од задатака интеркултуралног образовања (Пурић, 2016а). То што учитељи/учитељице у настави језика не препознају значајније могућности у образовању за права детета, представља реалност образовања уопште, можда и зато што се не сагледавају све могућности које настава језика може да пружи.

Велики број неодлучних у односу на све три тврдње указује на то да учитељи и учитељице немају потпуне увиде у могућности интеграције садржаја права и наставе српског језика или, можда, нису о томе довољно размишљали, а ако и имају увиде у могућности садржаја, нису сигурни колико они доприносе образовању за права детета. Ако се упореде резултати до којих се дошло у овом истраживању са резултатима неких других истраживања, може се уочити да постоје извесне разлике које указују на погодности наставе матерњег језика и књижевности за децу, а у функцији образовања за права детета. Истраживање (Шаренгаћа, 2013) показује да учитељи/учитељице и наставници/наставнице предмет Српски језик препознају као најочигледнији и најпогоднији предмет за имплементирање мировних садржаја. Учители/учитељице сматрају да су садржаји о људским правима заступљени кроз књижевне текстове/читанке у млађим разредима (Batarello, Ćulig i Novak, 2010), да у наставном програму постоје књижевна дела која имају изразите васпитне потенцијале (Стојковић, 2014), да српски језик нуди богате могућности за интегрисање родне перспективе као сегмента права детета у наставу, али се те могућности недовољно користе (Стефановић и Гламочак 2008), да учители/учитељице у већој мери треба да препознају књиге и дела која образују за права детета (Darling, 2012).

Упркос могућностима и погодностима наставе српског језика, нарочито књижевности за децу, у образовању за права детета, учители/учитељице исказују одређену резервисаност у односу на потенцијал постојећих текстова у читанкама. Реализацијом првог и другог истраживачког задатка, којима је испитивано на који начин и у којој мери садржаји текстова и дидактичко-методичка апаратура у читанкама могу допринети образовању за права детета, дошло се до закључка да текстови и дидактичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе ипак имају потенцијала у образовању за права детета.

Даља анализа резултата у односу на независну варијаблу *школска спрема*, указује на то да су учители/учитељице са вишом школском спремом најнегативнијег става према могућностима садржаја предметних подручја у образовању за права детета: књижевност ($M = 3,17$), језик ($M = 2,25$), култура језичког изражавања ($M = 3,34$), а да су најпозитивнијег става они са мастером/докторатом. Резултати статистичке анализе показују да се ставови учитеља/учитељица различите школске спреме не разликују

статистички значајно у процени могућности садржаја предметних подручја у образовању за права детета: настава књижевности ($F(2,243) = 0,31$; $p = 0,73$); језика ($F(2,245) = 0,89$; $p = 0,41$); културе језичког изражавања ($F(2,243) = 0,23$; $p = 0,78$); (Табела 22).

Табела 22. Ставови учитеља/учитељица са различитим степеном школске спреме о могућностима садржаја наставе српског језика у функцији образовања за права детета

		Садржаји наставе књижевности пружају могућност у образовању за права детета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Школска спрема	виша	35	3,17	0,79
	висока	176	3,30	1,06
	мастер/докторат	35	3,31	0,99
Укупно		246	3,28	1,01
$F(2,243) = 0,31$; $p = 0,73$				
		Садржаји наставе језика пружају могућност у образовању за права детета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Школска спрема	виша	36	2,25	0,81
	висока	177	2,50	1,01
	мастер/докторат	35	2,43	1,02
Укупно		248	2,46	1,02
$F(2,245) = 0,89$; $p = 0,41$				
		Садржаји наставе културе језичког изражавања пружају могућност у образовању за права детета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Школска спрема	виша	35	3,34	0,91
	висока	177	3,44	0,99
	мастер/докторат	34	3,50	1,02
Укупно		246	3,43	0,98
$F(2,243) = 0,23$; $p = 0,78$				

Учитељи/учитељице који су похађали обуку о правима детета имају позитивнији став о томе да садржаји наставе књижевности ($M = 3,88$), језика ($M = 2,33$), културе језичког изражавања ($M = 3,39$) пружају могућност у образовању за права детета, у односу на оне који обуку нису похађали. Ставови учитеља/учитељица који су похађали обуке статистички се значајно разликују на нивоу 0,01 у процени могућности образовања за права детета кроз садржаје предметних подручја: наставе књижевности: ($t = -3,14$; $df = 254$; $p = 0,00$); језика ($t = -6,58$; $df = 256$; $p = 0,00$); културе језичког изражавања ($t = -3,23$; $df = 254$; $p = 0,00$). Они који су похађали обуку процењују значајно веће могућности садржаја наставе предметних подручја српског језика у образовању за права детета од оних који нису похађали обуку (Табела 23).

Табела 23. Ставови учитеља/учитељица о могућностима појединих предметних подручја наставе српског језика у образовању за права детета, према варијабли похађање обуке о правима детета

		Садржаји наставе <i>књижевности</i> пружају могућност у образовању за права детета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	230	3,23	1,00
	да	26	3,88	0,99
	Укупно	256	3,30	1,02
$t = -3,14; df = 254; p = 0,00^{**}$				
		Садржаји наставе <i>језика</i> пружају могућност у образовању за права детета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	232	2,33	0,93
	да	26	3,62	1,10
	Укупно	258	2,46	1,02
$t = -6,58; df = 256; p = 0,00^{**}$				
		Садржаји наставе <i>културе језичког изражавања</i> пружају могућност у образовању за права детета.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	230	3,39	0,99
	да	26	4,04	0,87
	Укупно	256	3,45	0,99
$t = -3,23; df = 254; p = 0,00^{**}$				

Налаз показује да, по мишљењу учитеља/учитељица, сва наставна подручја имају могућност у образовању за права детета, што се може објаснити и учинком самих обука које су довеле до темељнијег и конкретнијег промишљања ове теме. Треба имати у виду и то да је обука коју су учитељи и учитељице похађали реализована непосредно пре анкетирања и да је једна од тема обуке била могућност интегрисања права детета у наставне садржаје различитих предмета, што може бити разлог наведене статистичке значајности. Резултате треба, ипак, посматрати са извесном резервом, будући да је узорак оних који су похађали обуку само 9,80%.

Реализацијом овог сегмента истраживачког задатка дошло се до увида да су учитељи/учитељице или неодлучни или верују да настава српског језика не пружа могућности у образовању за права детета. Иако се претпоставило да учитељи/учитељице сматрају да књижевност као предметно подручје наставе српског језика у млађим разредима основне школе има веће могућности у образовању за права детета од *културе језичког изражавања* и *језика*, налази истраживања су другачији, односно учитељи/учитељице из узорка сматрају да су највеће могућности у образовању за права детета кроз садржаје *културе језичког изражавања*. Значајно ће бити да се упореде ти налази са *искусствима* учитеља/учитељица у вези са погодношћу појединих наставних подручја у образовању за права детета, што ће бити разматрано у оквиру наредног истраживачког задатка.

У оквиру овог истраживачког задатка испитивани су и ставови учитеља/учитељица о могућностима примене *домаћих задатака* као елемента наставе српског језика у функцији образовања за права детета. Велики број учитеља/учитељица у потпуности се слаже или углавном се слаже (48,05%) с тим да је образовање за права детета могуће кроз домаће задатке наставе српског језика, а сваки трећи је неодлучан (34,88%), (Табела 24).

Табела 24. Ставови учитеља/учитељица о могућностима примене *домаћих задатака* у настави српског језика у функцији образовања за права детета

Образовање за права детета је могуће кроз домаће задатке наставе српског језика.						
	у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/н а сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно
<i>f</i>	43	81	90	35	9	258
%	16,66	31,39	34,88	13,57	3,50	100,00
Просечна вредност – укупно						$M = 3,44$ $SD = 1,03$

Будући да учитељи/учитељице сматрају да домаћи задаци у млађим разредима основне школе у омогућују образовање за права детета, вероватно је да у њима виде значајније поље слободе за интеграцију садржаја о правима детета. Велики број неодлучних указује на њихову резервисаност, што може бити условљено недовољним искуством у образовању за права детета кроз домаће задатке, а може указивати и на то да ова тема није била у домену њихових размишљања. Наведени резултати могу имплицирати важност додатног оснаживања учитеља/учитељица у овој области, како би имали боље увиде у остваривање исхода наставе српског језика и циљеве образовања кроз домаће задатке који на одређен начин промовишу права детета.

Даља анализа резултата указује на то да је у односу на независну варијаблу *школска спрема* више учитеља/учитељица са мастером/докторатом ($M = 3,49$) позитивнијег става да је образовање за права детета могуће кроз домаће задатке наставе српског језика, у односу на оне са високом ($M = 3,45$) и вишом стручном спремом ($M = 3,22$). У циљу испитивања разлика у степену слагања с датом тврдњом између учитеља/учитељица са различитом школском спремом, коришћена је једнофакторска анализа варијансе. Резултати анализе показују да не постоје статистички значајне разлике у ставу између учитеља/учитељица са различитом школском спремом ($F(2,245) = 0,80, p = 0,45$), (Табела 25).

Табела 25. Ставови учитеља/учитељица о могућностима примене *домаћих задатака* у функцији образовања за права детета, према варијабли *школска спрема*

Образовање за права детета је могуће кроз домаће задатке наставе српског језика.				
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Школска спрема	виша	36	3,22	0,96
	висока	177	3,45	1,02
	мастер/докторат	35	3,49	1,12
	Укупно	248	3,42	1,02
				$F(2, 245) = 0,80; p = 0,45$

Учитељи/учитељице који су *похађали обуку о правима детета* имају позитивнији став о томе да домаћи задаци пружају могућност у образовању за права детета ($M = 4,19$), у односу на оне који обуку нису похађали ($M = 3,36$). Са циљем да се испитају разлике у степену слагања са том тврдњом, коришћен је t test за независне узорке. Утврђено је да постоје статистички значајне разлике ($t = -4,03$, $df = 256$, $p < 0,01$) и да учитељи и учитељице који су похађали обуку, и притом стекли шири знања о правима детета, процењују значајно већу могућност домаћих задатака у образовању за права детета од оних који обуку нису похађали, што је случај и код процене могућности предметних подручја (Табела 26).

Табела 26. Ставови учитеља/учитељица о могућности примене домаћих задатака из српског језика у функцији образовања за права детета, према варијабли похађање обуке о правима детета

		Образовање за права детета је могуће кроз домаће задатке наставе српског језика.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	232	3,36	1,02
	да	26	4,19	0,80
Укупно		258	3,44	1,03
$t = -4.03$; $df = 256$; $p = 0.00^{**}$				

Налаз да је варијабла *похађање обуке* значајна може указивати на то да шири знања о правима детета доводе до бољег учачања могућности да та права буду и тема домаћих задатака у настави српског језика.

Реализацијом овог дела истраживачког задатка дошло се до увида да учитељи/учитељице сматрају да домаћи задаци у млађим разредима основне школе значајно омогућују образовање за права детета. Биће значајно упоредити тај налаз са *искусством* учитеља/учитељица у вези са коришћењем домаћих задатака у функцији образовања за права детета, што ће се разматрати у оквиру наредног задатка.

Испитивани су ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у остваривању *циљева* образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета. Налази истраживања указују на то да је већи број учитеља/учитељица позитивнијег става да настава српског језика у млађим разредима основне школе има потенцијал у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета. Просечан збир слагања свих десет тврдњи је веома висок ($M = 3,46$). Сваки процењивани циљ је изнад категорије 3 – *неодлучан сам*, а три циља су ближи категорији 4 – *углавном се слажем*. Када је реч о појединачним циљевима, учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика у највећој мери има потенцијал у остваривању следећих циљева: *развијање поштовања према природној средини* ($M = 3,73$); *развијање толерантног односа према различитости у односу на лична својства* ($M = 3,65$); *стицање знања о својој култури* ($M = 3,65$), а најмањи потенцијал у остваривању циљева: *стицање знања и вештина о својим и правима других* ($M = 3,27$); *учење о својим правима* ($M = 3,28$); *стицање довољно знања о култури и језику других народа* ($M = 3,28$); *учење како штитити своја, али и права других* ($M = 3,35$), (Табела 27).

Табела 27. Ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета

<i>Настава српског језика има потенцијал за:</i>								
ТВРДЊА		у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/на сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно	Просечна вредност
1. учење о својим правима	<i>f</i>	36	63	101	41	12	253	<i>M</i> = 3,28
	%	14,23	24,90	39,92	16,21	4,74	100	<i>SD</i> = 1,05
2. стицање довољно знања и вештина о својим и правима других	<i>f</i>	34	65	99	46	9	253	<i>M</i> = 3,27
	%	13,44	25,69	39,13	18,18	3,56	100	<i>SD</i> = 1,02
3. учење како се штите своја али и права других	<i>f</i>	42	63	99	43	7	254	<i>M</i> = 3,35
	%	16,53	24,81	38,98	16,93	2,75	100	<i>SD</i> = 1,03
4. учење понашања у складу са вредностима права детета	<i>f</i>	39	69	106	35	4	253	<i>M</i> = 3,41
	%	15,41	27,27	41,90	13,84	1,58	100	<i>SD</i> = 0,96
5. стицање довољно знања о својој култури	<i>f</i>	42	100	93	16	3	254	<i>M</i> = 3,64
	%	16,53	39,37	36,62	6,30	1,18	100	<i>SD</i> = 0,87
6. стицање довољно знања о култури и језику других народа	<i>f</i>	30	70	103	42	8	253	<i>M</i> = 3,28
	%	11,86	27,67	40,71	16,60	3,16	100	<i>SD</i> = 0,98
7. развијање толерантног односа према припадницима других култура, народа и верских заједница	<i>f</i>	43	76	101	30	4	254	<i>M</i> = 3,49
	%	16,99	29,92	39,74	11,80	1,55	100	<i>SD</i> = 0,96
8. развијање толерантног односа према различитости у односу на лична својства: пол, инвалидитет, здравствено стање, социјални статус и порекло и сл.	<i>f</i>	51	82	105	13	3	254	<i>M</i> = 3,65
	%	20,08	32,28	41,34	5,11	1,19	100	<i>SD</i> = 0,9
9. припремање за живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира, толеранције, једнакости са свим људима	<i>f</i>	39	75	116	21	3	254	<i>M</i> = 3,50
	%	15,35	29,53	45,67	8,27	1,18	100	<i>SD</i> = 0,89
10. развијање поштовања према природној околини	<i>f</i>	56	87	98	9	3	253	<i>M</i> = 3,73
	%	22,13	34,39	38,73	3,57	1,18	100	<i>SD</i> = 0,89
Просечна вредност укупно								<i>M</i> = 3,46 <i>SD</i> = 0,77

Имајући у виду дефиницију образовања за права детета (Jerome et al., 2015) о садржају, циљу образовања за права детета и његовој сврси, наведени налази указују на

то да учитељи/учитељице из узорка процењују да настава предмета Српски језик има више потенцијала у остваривању оних циљева који се тичу садржаја права као што су толеранција, мир, знање о својој култури и поштовање природне околине, а најмање потенцијала у циљевима који се односе на механизме и сврху остваривања права које обухвата учење о правима, њиховој заштити, примени и понашању. Да настава матерњег језика има мање могућности за стицање знања и вештина за остваривања права, потврдило је истраживање (Batarello, Ćulig i Novak, 2010). Насупрот томе, истраживање о томе како деца усвајају теме присутне у књижевности за децу (Higinbotham, 2013) указује на то да књижевност развија ставове и вредности које су неопходне за промоцију и заштиту права других.

Ако се резултат истраживања добијен анкетирањем учитеља/учитељица упореди са резултатима анализе садржаја читанки, увиђа се да су налази доста слични, са изузетком развијања поштовања према животној околини (сегмент права на живот, опстанак и развој), које је незнатно присутно у садржајима читанки. Добијени налази управо показује да се кроз наставу српског језика могу остварити одређени аспекти образовања за права детета, мада не и сви.

Анализом података запажа се и то да је велики број, односно више од трећине испитаних учитеља/учитељица, неодлучно када је требало проценити у којој мери настава предмета Српски језик има потенцијал у остваривању појединих циљева дефинисаних Конвенцијом. Код свих процењиваних циљева највећи је проценат неодлучних, а највише у вези са циљевима: *припремање за живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира, толеранције, једнакости* (45,67%); *учење понашања у складу с вредностима права детета* (41,90%); *развијање толерантног односа према различитости у односу на лична својства* (41,34%). То су циљеви који се значајно односе на интеркултуралну компоненту права детета, те се ова неодлучност може образложити налазима истраживања (Purić 2016a: 70) по којем текстови који својом тематском структуром доприносе развијању интеркултуралности нису заступљени у довољној мери у читанкама за млађе разреде основне школе.

Висок проценат неодлучних у готово свим процењиваним категоријама може указивати на то да учитељи/учитељице немају увиде у наставне поступке и садржаје којима се доприноси остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом. Даље, налази указују на то да у вези с великим бројем циљева образовања дефинисаних Конвенцијом око половине испитаника има став да настава српског језика углавном или уопште нема потенцијала у њиховом остваривању, или је неодлучна у вези с тим питањем. Будући да су неки циљеви образовања дефинисани *Законом о основама система образовања и васпитања*²⁵ слични са циљевима образовања Конвенције, додатно се истиче важност бољих увида учитеља/учитељица у то како се ти циљеви остварују кроз наставу српског језика.

Када је реч о независној варијабли *радно искуство у настави*, налази указују на то да су учитељи/учитељице до 10 година радног искуства у настави позитивнијег става ($M = 3,59$) да настава српског језика има потенцијал у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета, у односу на оне од 11 до 25 ($M = 3,41$) и преко 25 година радног искуства у настави ($M = 3,45$). Резултати статистичке анализе у

²⁵ Циљ 14: развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву; циљ 15: развој и поштовање расне, националне, културне, језичке, верске, родне, полне и узрасне равноправности, толеранције и уважавање различитости.

укупном просечном збиру свих процена показују да не постоје статистички значајне разлике у ставу између учитеља/учитељица са различитим радним искуством у настави ($F(2, 247) = 1,08; p = 0,34$). Када је реч о појединачним циљевима, једино код циља *потенцијал наставе српског језика за стицање довољно знања о својој култури* постоји статистички значајна разлика у степену слагања између учитеља/учитељица са различитим годинама радног искуства, на нивоу 0,05. Такијевим тестом накнадних поређења утврђено је да су те разлике значајне само између групе до 10 година стажа, која показује значајно већи степен слагања са наведеном тврдњом, у односу на групу учитеља/учитељица са радним искуством од 11 до 25 година (Табела 28). Односно, учитељи/учитељице са најмање искуства у настави процењују значајно веће потенцијале наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета од оних са више искуства у настави.

Табела 28. Ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета, према варијабли радно искуство у настави

Настава српског језика има потенцијал за:					
ТВРДЊА	РАДНО ИСКУСТВО	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i> тест
1. учење о својим правима	до 10 година	52	3,25	1,08	$F(2, 246) = 0,08; p = 0,93$
	11 – 25 година	134	3,26	1,11	
	преко 25 година	63	3,32	0,91	
2. стицање довољно знања и вештина о својим и правима других	до 10 година	52	3,33	1,00	$F(2, 246) = 0,14; p = 0,87$
	11 – 25 година	134	3,24	1,04	
	преко 25 година	63	3,27	1,03	
3. учење како се штите своја права али и права других.	до 10 година	52	3,50	0,96	$F(2, 247) = 0,83; p = 0,44$
	11 – 25 година	134	3,28	1,07	
	преко 25 година	64	3,38	1,05	
4. учење понашања у складу са вредностима права детета	до 10 година	52	3,50	0,87	$F(2, 246) = 0,63; p = 0,53$
	11 – 25 година	133	3,35	1,01	
	преко 25 година	64	3,47	0,96	
5. стицање довољно знања о својој култури	до 10 година	52	3,94	0,89	$F(2, 247) = 4,10; p = 0,02^{**}$
	11 – 25 година	134	3,55	0,87	
	преко 25 година	64	3,56	0,83	
6. стицање довољно знања о култури и језику других народа	до 10 година	52	3,50	1,04	$F(2, 246) = 1,67; p = 0,19$
	11 – 25 година	133	3,21	0,95	
	преко 25 година	64	3,25	0,99	
7. развијање толерантног односа према припадницима других култура, народа и верских заједница	до 10 година	52	3,58	1,00	$F(2, 247) = 0,31; p = 0,74$
	11 – 25 година	134	3,49	0,95	
	преко 25 година	64	3,44	0,97	
8. развијање толерантног односа према различитости у односу на лична својства: пол, инвалидитет, здравствено стање, социјални статус и порекло и сл.	до 10 година	52	3,81	0,91	$F(2, 247) = 1,36; p = 0,26$
	11 – 25 година	134	3,64	0,92	
	преко 25 година	64	3,53	0,85	
9. припремање за живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира, толеранције, једнакости са свим људима	до 10 година	52	3,65	0,90	$F(2, 247) = 1,24; p = 0,29$
	11 – 25 година	134	3,43	0,90	
	преко 25 година	64	3,52	0,89	
10. развијање поштовања према природној околини	до 10 година	51	3,86	1,02	$F(2, 246) = 1,50; p = 0,22$
	11 – 25 година	134	3,64	0,89	
	преко 25 година	64	3,81	0,77	
УКУПНО	до 10 година	52	3,59	0,75	$F(2, 247) = 1,08; p = 0,34$
	11 – 25 година	134	3,41	0,78	
	преко 25 година	64	3,45	0,78	

Учитељи/учитељице који су похађали обуку о правима детета имају позитивнији став о томе да настава српског језика има потенцијал у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета ($M = 3,86$), у односу на оне који нису похађали обуку ($M = 3,41$). Разматрањем статистичке значајности у укупном

просечном збиру свих процена закључује се да постоје статистички значајне разлике на нивоу 0,01 у степену слагања са тврдњама које представљају циљеве образовања, између оних који су похађали обуку и оних који нису ($t = -2,83$; $df = 252$; $p = 0,01$). Учитељи/учитељице који су похађали обуку процењују значајно веће потенцијале наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета од оних који нису похађали обуку (Табела 29).

Када је реч о појединачним тврдњама, разлике су статистички значајне на нивоу 0,01 код четири тврдње: *учење о својим правима; стицање довољно знања и вештина о својим и правима других; учење како се штите своја али и права других; учење понашања у складу са вредностима права детета*. Код тврдње *припремање за живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира, толеранције, једнакости са свим људима* значајност је на нивоу 0,05. Наведено указује да учитељи/учитељице који су похађали обуку у већој мери процењују потенцијал наставе српског језика у остваривању наведених циљева у односу на оне који обуку нису похађали. Реч је о тврдњама које се односе на механизме остваривања права, за која учитељи/учитељице имају генерални став да настава српског језика у малој мери доприноси њиховом остваривању. Тај налаз не изненађује будући да је обука за права детета садржала сегменте у којима је требало у настави предмета препознати садржаје и осмислити поступке којима се доприноси остваривању циљева Конвенције, а који се односе на деловање у корист заштите и унапређења права. Треба имати у виду да је узорак оних који су похађали обуку релативно мали, те налазе у односу на ову варијаблу треба схватити са резервом.

Табела 29. Ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета, према варијабли похађање обуке о правима детета

Настава српског језика има потенцијал за:

ТВРДЊА	ОБУКЕ	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> тест
1. учење о својим правима	НЕ	227	3,20	1,04	$t = -3,31; df = 251; p = 0,00^*$
	ДА	26	3,92	0,93	
2. стицање довољно знања и вештина о својим и правима других	НЕ	227	3,20	1,03	$t = -4,39; df = 38,26; p = 0,00^*$
	ДА	26	3,88	0,71	
3. учење како се штите своја али и права других	НЕ	228	3,28	1,01	$t = -3,65; df = 252; p = 0,00^*$
	ДА	26	4,04	1,04	
4. учење понашања у складу са вредностима права детета	НЕ	227	3,34	0,91	$t = -2,92; df = 28,49; p = 0,01^*$
	ДА	26	4,04	1,18	
5. стицање довољно знања о својој култури	НЕ	228	3,63	0,87	$t = -0,57; df = 252; p = 0,57$
	ДА	26	3,73	0,87	
6. стицање довољно знања о култури и језику других народа	НЕ	227	3,26	0,99	$t = -1,39; df = 251; p = 0,16$
	ДА	26	3,54	0,90	
7. развијање толерантног односа према припадницима других култура, народа и верских заједница	НЕ	228	3,46	0,97	$t = -1,14; df = 252; p = 0,25$
	ДА	26	3,69	0,84	
8. развијање толерантног односа према различитости у односу на лична својства: пол, инвалидитет, здравствено стање, социјални статус и порекло и сл.	НЕ	228	3,62	0,91	$t = -1,93; df = 34,13; p = 0,06$
	ДА	26	3,92	0,74	
9. припремање за живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира, толеранције, једнакости са свим људима	НЕ	228	3,46	0,91	$t = -2,15; df = 37,21; p = 0,04^{**}$
	ДА	26	3,77	0,65	
10. развијање поштовања према природној околини	НЕ	227	3,69	0,89	$t = -1,90; df = 251; p = 0,06$
	ДА	26	4,04	0,77	
УКУПНО – просечан збир процена свих тврдњи	НЕ	228	3,41	0,77	$t = -2,83; df = 252; p = 0,01^*$
	ДА	26	3,86	0,65	

Циљ образовања за права детета требало би да буде еманципација деце, „развиј компетенција које су важне за одрастање у демократском грађанском друштву“ (Howe & Covell, 2005: 107) и, у том смислу, од велике је важности уочавање могућности које садржаји предмета пружају како би учитељи/учитељице знали да тај потенцијал искористе. Односно, важно је да учитељи/учитељице уоче садржаје наставе који покривају основне циљеве предмета и циљеве образовања како би остварили васпитну и социјализаторску функцију (Ивић, Пешикан и Антић, 2009: 85). Имајући у виду да је једна од улога учитеља/учитељица да разумеју *циљеве* и сврху образовања за права детета и његовог доприноса развоју знања, вештина, вредности усмерених на акције промена које оснажују децу, јачају социјалну правду и демократско друштво (Brett,

Mompoin-Gaillard & Salema, 2009), има простора за њихово додатно оснаживање у овој области.

Налази истраживања указују на следеће:

- ставови учитеља/учитељица о могућностима које пружају различита предметна подручја предмета Српски језик доста се разликују, а *наставу културе језичког изражавања* перципирају са највише могућности у образовању за права детета;
- учитељи/учитељице сматрају да *домаћи задаци* у настави српског језика у млађим разредима основне школе значајно омогућују образовање за права детета;
- више учитеља/учитељица је изнело став да настава српског језика у млађим разредима основне школе има потенцијал у остваривању *циљева образовања* дефинисаних Конвенцијом о правима детета.

Будући да се пошло од претпоставке да учитељи/учитељице сматрају да: књижевност као предметно подручје наставе српског језика у млађим разредима основне школе има веће могућности у образовању за права детета од *културе језичког изражавања и језика*; домаћи задаци као елемент наставе српског језика омогућују образовање за права детета; настава српског језика има значајан потенцијал у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета, закључује се да је друга хипотеза у оквиру друге специфичне хипотезе делимично потврђена, јер се култура језичког истраживања сматра погоднијом у образовању за права детета од наставе књижевности.

3.2.3 Искуства учитеља и учитељица у образовању за права детета посредством наставе српског језика

У анализи *искустава* учитеља/учитељица у вези са коришћењем садржаја наставе српског језика у образовању за права детета испитивани су следећи ставови: колико су у својој пракси учитељи и учитељице користили садржаје из наставе књижевности, језика и културе језичког изражавања у образовању за права детета; колико су посредством домаћих задатака образовали децу за права детета; мишљење о сопственој оспособљености за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика.

Када је реч о искуствима учитеља/учитељица у вези са образовањем за права детета посредством садржаја појединих предметних подручја наставе српског језика, средње вредности указују на то да су испитаници и испитанице у својој пракси у образовању за права детета чешће користили садржаје из области *култура језичког изражавања* ($M = 3,43$) него садржаје из области *књижевности* ($M = 3,29$) и области *језик* ($M = 2,51$). Више од трећине њих је неодлучно у процени својих искустава у образовању за права детета кроз садржаје различитих предметних подручја. Најмање неодлучних је у процени коришћења предметног подручја језик (28,68%), а нешто више подручја култура језичког изражавања (38,52%), (Табела 30). Велики број неодлучних може бити условљен тиме што њихово искуство у коришћењу предметних подручја није значајно и последица је непримењивања у раду са децом, а може указивати и на то да ти учитељи и учитељице немају довољно увида у садржаје других предметних подручја у образовању за права детета.

Табела 30. *Искуства учитеља/учитељица у образовању за права детета кроз садржаје различитих предметних подручја наставе српског језика*

		у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/ на сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно	Просечна вредност
У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из наставе <i>књижевности.</i>	<i>f</i>	37	68	95	43	13	256	<i>M</i> = 3,29
	%	14,45	26,56	37,11	16,80	5,08	100,0	<i>SD</i> = 1,07
У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из наставе <i>језика.</i>	<i>f</i>	17	24	74	101	42	258	<i>M</i> = 2,51
	%	6,59	9,30	28,68	39,15	16,28	100,0	<i>SD</i> = 1,08
У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из наставе <i>културе језичког изражавања.</i>	<i>f</i>	43	76	99	26	13	257	<i>M</i> = 3,43
	%	16,73	29,57	38,52	10,12	5,06	100,0	<i>SD</i> = 1,04
Просечна вредност укупно								<i>M</i> = 3,07 <i>SD</i> = 0,89

Када упоредимо перципирање *могућности* садржаја различитих предметних подручја наставе српског језика и *искуства* учитеља у њиховом коришћењу у образовању за права детета, уочавамо да садржаје оних предметних подручја у којима учитељи/учитељице виде мало могућности, тј. потенцијала за образовање за права детета, а то је настава језика, најмање и примењују у својој пракси. И обратно, чешће примењују садржаје из области културе језичког изражавања, за коју и процењују да има највише могућности. То би могло да значи да што је већа перцепција могућности одређеног сегмента наставе, чешће је и његово коришћење у функцији образовања за права детета.

Треба имати у виду да се претходно добијени резултати заснивају на самопроценама учитеља/учитељица, тако да се не може са сигурношћу рећи колико често они заиста примењују различите елементе наставе српског језика у функцији образовања за права детета, јер такав начин добијања података има своја ограничења. С друге стране, препознавање могућности наставе јесте предуслов коришћења потенцијала појединих области наставе у образовању за права детета у пракси, а практиковање зависи и од бројних ситуационих фактора, конформистичких разлога као и емоционалних стања (Јоксимовић и Васовић, 1990, према: Стојковић, 2014).

Истраживање указује на то да су учитељи/учитељице углавном неодлучни у вези са проценом сопственог искуства у образовању за права детета кроз различита предметна подручја, што се може повезати са резултатима других истраживања (Vranješević i sag., 2022), по којима образовање за права детета није довољно примењено у нашим школама и да мали број учитеља/учитељица омогућава деци учење о њиховим правима кроз наставне активности. Налази истраживања (Shahid, 2009) указују на то да *пракса* примене права детета и образовања за права детета није у сагласности са

ставовима учитеља/учитељица о важности њихове примене и образовања за права детета, те би будућа истраживања другим техникама могла да испитају у којој мери учитељи/учитељице примењују образовање за права детета, а колико, заправо, само верују да га примењују.

Имајући у виду да се у овом истраживачком задатку испитују искуства учитеља/учитељица у вези са образовањем за права детета кроз садржаје појединих предметних подручја наставе српског језика, разматрана је и варијабла *радно искуство у настави*. Учитељи/учитељице који имају преко 25 година радног искуства у образовању за права детета чешће користе садржаје из наставе књижевности ($M = 3,52$), од садржаја језика ($M = 2,58$) и наставе културе језичког изражавања ($M = 3,56$). Разлике у ставовима између учитеља/учитељица са различитим радним искуством у настави, у односу на примену садржаја предметних подручја у образовању за права детета нису статистички значајне: књижевност: ($F(2,249) = 2,07$; $p = 0,13$); језик ($F(2,251) = 0,48$; $p = 0,62$); култура језичког изражавања ($F(2,250) = 0,71$; $p = 0,49$), (Табела 31).

Табела 31. *Искуства учитеља/учитељица у образовању за права детета кроз садржаје различитих предметних подручја наставе српског језика, према варијабли радно искуство у настави*

		У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из наставе <i>књижевности</i> .		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Радно искуство	до 10 година	52	3,19	1,03
	од 11 до 25 година	138	3,20	1,07
	преко 25 година	62	3,52	1,07
Укупно		252	3,28	1,07
$F(2,249) = 2,07$; $p = 0,13$				
		У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из наставе <i>језика</i> .		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Радно искуство	до 10 година	52	2,38	0,95
	од 11 до 25 година	138	2,52	1,13
	преко 25 година	64	2,58	1,08
Укупно		254	2,51	1,08
$F(2,251) = 0,48$; $p = 0,62$				
		У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из наставе <i>културе језичког изражавања</i> .		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Радно искуство	до 10 година	52	3,35	1,03
	од 11 до 25 година	138	3,39	1,06
	преко 25 година	63	3,56	1,03
Укупно		253	3,42	1,05
$F(2,250) = 0,71$; $p = 0,49$				

Учитељи/учитељице који су *похађали обуку о правима детета* чешће у својој пракси у образовању за права детета користе садржаје из наставе књижевности ($M =$

3,92), nastave језика ($M = 3,42$) и nastave културе језичког изражавања ($M = 3,96$), у односу на оне који нису похађали обуку. Даља анализа указује на то да постоје статистички значајне разлике на нивоу 0,01 у односу на то колико често примењују садржаје предметних подручја у образовању за права детета: настава књижевности ($t = -3,28$; $df = 254$; $p = 0,00$); језика ($t = -4,76$; $df = 256$; $p = 0,00$); културе језичког изражавања ($t = -2,79$; $df = 255$; $p = 0,01$). Наведене разлике указују на то да учитељи/учитељице који су похађали обуку чешће примењују образовање за права детета (Табела 32).

Табела 32. *Искуства учитеља/учитељица у образовању за права детета кроз садржаје различитих предметних подручја nastave српског језика, према варијабли похађање обуке о правима детета*

		У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из nastave књижевности.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	230	3,21	1,05
	да	26	3,92	0,98
	Укупно	256	3,28	1,07
$t = -3,28$; $df = 254$; $p = 0,00$ **				
		У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из nastave језика.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	232	2,40	1,00
	да	26	3,42	1,30
	Укупно	258	2,51	1,08
$t = -4,76$; $df = 256$; $p = 0,00$ **				
		У својој пракси за образовање за права детета користио/ла сам садржаје из nastave културе језичког изражавања.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	231	3,37	1,03
	да	26	3,96	1,00
	Укупно	257	3,43	1,04
$t = -2,79$; $df = 255$; $p = 0,01$ **				

Уочава се да и они који су похађали обуку и они који нису, чешће примењују садржаје предметног подручја култура језичког изражавања у образовању за права детета од садржаја предметних подручја књижевност и језик. Ставови учитеља/учитељица се статистички значајно разликују у односу на то да ли су похађали обуку или не. То значи да су учитељи/учитељице који су похађали обуку проценили, на основу личног искуства, да чешће користе садржаје nastave сва три предметна подручја у функцији образовања за права детета од оних који нису. То може указивати на две ствари: да је обука допринела да ти учитељи/учитељице посвећују више пажње образовању за права детета кроз садржаје појединих предметних подручја nastave српског језика и/или да је обука допринела бољим увидима у сопствену праксу, која нужно није морала бити измењена тек након обуке. Налази могу бити значајни, али их

треба и додатно истраживати будући да је мали број учитеља/учитељица из узорка похађао обуку о правима детета.

У истраживању се пошло од претпоставке да учитељи/учитељице у настави српског језика у функцији образовања за права детета чешће користе садржаје из предметног подручја *књижевност*, од садржаја из предметног подручја *култура језичког изражавања* и подручја *језик*. Налази истраживања ипак указују на то да већи број учитеља/учитељица сматра да чешће користи наставу културе језичког изражавања од наставе књижевности у образовању за права детета. Овај налаз може указивати на то да учитељи/учитељице имају већу слободу у избору садржаја за предметно подручје *култура језичког изражавања*, у односу на подручје *књижевност*, за које су текстови одређени у програмима наставе и учења. Поставља се питање да ли учитељи/учитељице сматрају да у настави књижевности недостају адекватни садржаји за реализацију образовања за права детета, или не препознају потенцијал програмом прописаних текстова.

Ако упоредимо резултате овог задатка са онима из претходног, уочава се да су налази у вези са *искуствима* у коришћењу садржаја појединих предметних подручја идентични са налазима у вези са *могућностима* предметних подручја, односно да у настави културе језичког изражавања учитељи/учитељице уочавају највећи потенцијал и да је чешће примењују у образовању за права детета, за разлику од наставе језика у којој уочавају незнатан потенцијал, те је и ретко примењују у образовању за права детета.

Када је реч о искуствима учитеља/учитељица у вези са коришћењем *домаћих задатака* у функцији образовања за права детета, више је оних који у својој пракси образују за права детета посредством домаћих задатака (37,11%) него оних који не образују (25,39%). Сваки трећи учитељ/учитељица је неодлучан (37,50%), (Табела 33). Будући да је око две трећине неодлучно или нема искуство у образовању за права детета кроз домаће задатке, овај елемент наставе би у већој мери могао бити искоришћен у остваривању васпитних циљева дефинисаних како Конвенцијом о правима детета, тако и циљевима образовања и исходима наставног предмета.

Табела 33. *Искуства учитеља/учитељица у образовању за права детета кроз домаће задатке*

		у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/на сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно
У својој пракси сам образовао/ла за права детета	<i>f</i>	28	67	96	48	17	256
посредством домаћих задатака.	%	10,94	26,17	37,50	18,75	6,64	100,0
Просечна вредност укупно							<i>M</i> = 3,16 <i>SD</i> = 1,06

Када је реч о *школској спреми*, учитељи/учитељице са мастером/докторатом чешће користе домаће задатке у образовању за права детета ($M = 3,17$), у односу на оне са високом ($M = 3,14$) и вишом стручном спремом ($M = 3,06$), али те разлике нису статистички значајне ($F(2,243) = 0,12, p = 0,89$), (Табела 34).

Табела 34. *Искуства учитеља/учитељица у образовању за права детета кроз домаће задатке према варијабли школска спрема*

		У својој пракси сам образовао/ла за права детета посредством домаћих задатака.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Школска спрема	виша	36	3,06	0,92
	висока	175	3,14	1,07
	мастер/докторат	35	3,17	1,12
	Укупно	246	3,13	1,06
		$F(2,243) = 0,12 ; p = 0,89$		

Учитељи/учитељице са радним искуством у настави дужим од 25 година чешће образују ученике/ученице за права детета кроз домаће задатке ($M = 3,33$), у односу на оне од 11 до 25 ($M = 3,11$) и до 10 година ($M = 3,08$). Разлике нису статистички значајне ($F(2,249) = 1,14, p = 0,32$), (Табела 35).

Табела 35. *Искуства учитеља/учитељица у образовању за права детета кроз домаће задатке, према варијабли радно искуство у настави*

		У својој пракси сам образовао/ла за права детета посредством домаћих задатака.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Радно искуство	до 10 година	52	3,08	1,06
	од 11 до 25 година	137	3,11	1,08
	преко 25 година	63	3,33	1,05
	Укупно	252	3,16	1,07
		$F(2,249) = 1,14 ; p = 0,32$		

Претпоставка да учитељи/учитељице перципирају да у наставној пракси не користе домаће задатке да образују децу за права детета, није се показала као тачна. То не изненађује кад се имају у виду налази да перципирање већих могућности, односно потенцијала, указује и на чешће коришћење тог потенцијала у образовању за права детета у пракси, а управо је у претходном истраживачком задатку утврђено да се у домаћим задацима уочавају значајне могућности у образовању за права детета. Један од разлога за таква искуства може бити слобода коју учитељи/учитељице имају у креирању домаћих задатака, односно да та слобода даје више могућности за практиковање. Поређењем налаза с претходним истраживачким задатком уочава се да учитељи/учитељице своје *искуство* у примени процењују ниже него што перципирају *могућности* овог елемента наставе у образовању за права детета.

Један од предуслова практиковања образовања за права детета кроз наставу српског језика свакако јесте *оспособљеност* учитеља/учитељица за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика. Налази истраживања указују на то да је више учитеља/учитељица који сматрају да су оспособљени за примену концепта

образовања за права детета у настави српског језика (38,1%) него да нису (21,8%). Велики број је неодлучних (40,1%), (Табела 36).

Табела 36. *Перцепција оспособљености учитеља/учитељица за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика*

		у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/на сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно
Оспособљен/а сам да образујем децу за права детета кроз наставу српског језика.	<i>f</i>	36	62	103	44	12	257
	<i>%</i>	14	24.1	40.1	17.1	4.7	100,0
Просечна вредност							<i>M</i> = 3,26
укупно							<i>SD</i> = 1,05

Иако нека истраживања указују на то да учитељи/учитељице немају довољно знања у области права детета (Ozmen et al., 2010) и истраживање у којем многи учитељи/учитељице идентификују властито недовољно знање као препреку у образовању за права детета, те се због тога не осећају довољно спремним за улогу да образују децу за права детета (Cassidy et al., 2014), постоје и она истраживања која указују на супротно, односно да учитељи/учитељице имају знања о правима детета (Aroa & Thakur, 2015; Shahid, 2009), што су налази и нашег истраживања до којих се дошло проценом перцепције сопствених знања. Увиђа се сличност и са налазом истраживања да учитељи доста високо процењују своју оспособљеност „за препознавање и афирмисање социјално пожељних вредности текстова књижевности за децу“ (Стојковић, 2014: 85), које се значајно односе на вредности права детета.

Упркос одређеној оспособљености, велики број неодлучних учитеља/учитељица сматра да постоји простор за додатно унапређење компетенција у тој области, што је и један од налаза студије (Ozmen et al., 2010), која указује на то да учитељи/учитељице исказују спремност да сазнају више о правима детета током професионалног усавршавања. Велики број неодлучних може указивати на то да учитељи/учитељице нису сигурни у сопствену оспособљеност и/или нису сигурни у то да ли је, заправо, потребна њихова додатна едукација за адекватну примену образовања за права детета, или изражавају резервисаност да је њихова обученост једини или најбитнији предуслов адекватне примене образовања за права детета.

Оспособљеност учитеља/учитељица се може посматрати и са аспекта истраживања усмерених на анализу садржаја документације која указују на могућности да током иницијалног и стручног усавршавања стичу знања која се односе на права детета, односно на интеркултуралност као сегмент права детета: интеркултурално образовање и интеркултуралне компетенције се не спомињу у Стандардима компетенција, али се наводе поједине наставничке компетенције које по својој природи доприносе образовању у области интеркултуралног образовања (Gošović i Petrović, 2016); недовољна је оријентација ка интеркултуралном образовању на факултетима који образују учитеље/учитељице, иако постоје позитивни помаци (Zlatković i Petrović, 2016); не може се говорити о постизању очекиваног исхода интеркултуралне компетентности будућих учитеља/учитељица (Zlatković i Petrović, 2016); програми стручног

усавршавања запослених у образовању стварају могућности за унапређивање и стицање основних вештина и знања у домену интеркултуралности (Пурић, 2017б).

Нека истраживања у свету указују на то да у иницијалном, односно универзитетском образовању у многим европским земљама нема довољно могућности да будући учитељи/учитељице и наставници/наставнице стекну довољно компетенција за учење о правима детета (Thornberg & Elvstrand, 2012; Urinbojev, Wickenberg & Leo, 2016). Неки аутори наводе да државе често немају механизме да осигурају образовање наставника/наставница за учење о правима детета, нити је оно у већини земаља обавезно (Jerome et al., 2015). Због тога се често као препорука у многим истраживањима истиче потреба за ревизијом курикулума за образовање учитеља/учитељица и наставника/наставница и развој програма стручног усавршавања, а у циљу развијања компетенција за поштовање и образовање деце за права детета (Shumba, 2003; Jerome et al., 2015). Такође, истраживања у другим земљама указују на то да учитељи/учитељице сматрају да немају прилику да детаљно уче о правима детета током универзитетског образовања (Ozmen et al., 2010) и да две трећине наставника/наставница наводи да нису пролазили обуку на теме демократског грађанства, чиме своје компетенције у овој области не процењују високо (Batarello, Ćulig i Novak, 2010).

Код нас готово да не постоје истраживања која разматрају могућности учитеља/учитељица да се образују за целовит концепт права детета током иницијалног образовања и стручног усавршавања. Налази једног истраживања спроведеног у Србији (Врањешевић, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022) о компетенцијама учитеља/учитељица и наставника/наставница за остваривање права детета у основном образовању у Србији, указују на то да се учитељи/учитељице у значајној мери слажу да је потребно образовање за права детета у оквиру иницијалног образовања учитеља/учитељица и да своје компетенције у образовању за права детета процењују значајно вишим у овом тренутку него након завршеног иницијалног образовања. То у контексту нашег истраживања може имплицирати да су различити облици стручног усавршавања учитеља/учитељица допринели јачању компетенција у овој области, због чега они/оне своју оспособљеност за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика високо и вреднују.

Анализирана је перцепција сопствене оспособљености за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, према независним варијаблама. У односу на *школску спрем*у, више је учитеља/учитељица са мастером/докторатом ($M = 3,26$) који исказују став да су оспособљени за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, у односу на оне са високом ($M = 3,25$) и вишом стручном спремом ($M = 3,14$). Резултати статистичке анализе показују да не постоје статистички значајне разлике у ставу између учитеља/учитељица са различитом школском спремом ($F(2,244) = 0,18$; $p = 0,83$), (Табела 37).

Табела 37. *Перцепција оспособљености учитеља/учитељица за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, према варијабли школска спрема*

		Оспособљен/а сам да образујем децу за права детета кроз наставу српског језика.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Школска спрема	виша	36	3,14	0,99
	висока	176	3,25	1,02
	мастер/докторат	35	3,26	1,17
	Укупно	247	3,23	1,03
		$F(2,244) = 0,18; p = 0,83$		

Више је учитеља/учитељица са *радним искуством у настави* дужим од 25 година који исказују став ($M = 3,45$) да су оспособљени за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, у односу на оне од 11 до 25 година ($M = 3,19$) и на оне до 10 година ($M = 3,17$). Не постоје статистички значајне разлике у ставу између учитеља/учитељица са различитим радним искуством у настави ($F(2,250) = 1,57; p = 0,21$), (Табела 38).

Табела 38. *Перцепција оспособљености учитеља/учитељица за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, према варијабли радно искуство у настави*

		Оспособљен/а сам да образујем децу за права детета кроз наставу српског језика.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Радно искуство	до 10 година	52	3,17	1,02
	од 11 до 25 година	137	3,19	1,07
	преко 25 година	64	3,45	1,02
	Укупно	253	3,25	1,05
		$F(2,250) = 1,57; p = 0,21$		

Већи је број учитеља/учитељица који су *похађали обуку о правима детета* који исказују став да су оспособљени за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика ($M = 4,00$) од оних који обуку нису похађали ($M = 3,17$). Статистички су значајне разлике у ставу између учитеља/учитељица према овој варијабли на нивоу 0,01 ($t = -3,92; df = 255; p = 0,00$), (Табела 39). Наиме, учитељи/учитељице који су похађали обуку перципирају да су оспособљенији за образовање за права детета од оних који обуку нису похађали. Тај налаз не изненађује будући да су обуку којом јачају своје компетенције у овој области похађали један и два месеца пре анкетирања.

Табела 39. Перцепција оспособљености учитеља/учитељица за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, према варијабли похађање обуке о правима детета

		Оспособљен/а сам да образујем децу за права детета кроз наставу српског језика.		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Обуке	не	231	3,17	1,04
	да	26	4,00	0,80
Укупно		257	3,26	1,05

$t = -3,92; df = 255; p = 0,00^{**}$

Налазе ваља посматрати и у односу на резултате истраживања (Враћешевић, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Aroa & Thakur, 2015; Ozmen et al., 2010) у којем учитељи/учитељице и наставници/наставнице процењују своје компетенције као развијеније него што се види из резултата које постижу на тестовима знања и вештина, што говори о ограничењима у самопроцени и важности да се у будућим истраживањима користе други начини утврђивања стања. Заправо, резултати истраживања (Враћешевић, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019) указују на то да учитељи/учитељице немају довољно теоретског знања, неопходног за интеграцију образовања за права детета у наставни процес, односно да су компетенције учитеља/учитељица у образовању за права детета слабије од њихових компетенција у обезбеђивању поштовања права детета у школском окружењу (Vranješević i sar., 2022).

Упркос налазу да учитељи/учитељице исказују став да су оспособљени за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, могућности за унапређење свакако постоје, јер се из претходне анализе закључује да они који су прошли обуку у већој мери препознају и користе могућности различитих елемената наставе српског језика од оних који обуку нису похађали. Та тврдња се може поткрепити налазима истраживања (Враћешевић, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022) у којем учитељи/учитељице који су похађали неке од семинара у тој области имају шири знања, вештине и значајно позитивније ставове о важности образовања за права детета.

Налази испитивања *искустава* учитеља/учитељица у вези са коришћењем садржаја наставе српског језика у образовању за права детета указују на то:

- да је више учитеља/учитељица који користе садржаје из предметног подручја *култура језичког изражавања* у образовању за права детета у односу на садржаје из предметних подручја *књижевности или језик*;
- да у наставној пракси користе *домаће задатке* у образовању за права детета;
- да учитељи/учитељице сматрају да су *оспособљени* за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика.

Будући да се у реализацији овог истраживачког задатка пошло од претпоставке да учитељи/учитељице у настави српског језика у млађим разредима основне школе чешће користе садржаје из предметног подручја *књижевност* у функцији образовања за права детета од садржаја из предметних подручја *култура језичког изражавања* и *језик*, да у наставној пракси не користе *домаће задатке* у образовању за права детета, да

сматрају да су оспособљени за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика, закључује се да је трећа хипотеза у оквиру друге специфичне хипотезе делимично потврђена.

3.2.4 Потенцијали наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права

Испитивани су ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за различите категорије и поткатогије права. Издвојене су следеће категорије: заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права. У оквиру сваке категорије испитаници/испитанице су износили своје ставове у односу на конкретно издвојена права.

Испитани учитељи/учитељице имају најпозитивнији став у односу на потенцијал наставе српског језика у образовању за категорију *партиципативна права* ($M = 3,60$), док је најмањи потенцијал у образовању за категорију *заштитна права* ($M = 3,46$). Када је реч о поткатогијама права, учитељи/учитељице имају најпозитивнији став према потенцијалу наставе српског језика у образовању за: *изражавање и уважавање мишљења детета* ($M = 3,98$) и *обавезе родитеља у остваривању права детета* ($M = 3,84$), а најнегативнији према правима *приватност* ($M = 3,22$) и *живот, опстанак и развој* ($M = 3,24$). Највећи број неодлучних учитеља/учитељица је у односу на поткатогије *право на живот, опстанак и развој* (41,5%) и *право на заштиту од дискриминације* (40,9%), (Табела 40).

Табела 40. Ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у функцији образовања за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права

<i>Настава српског језика има потенцијал да се деца образују за своја права:</i>								
КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА		у потпуности се слажем	углавном се слажем	неодлучан/на сам	углавном се не слажем	уопште се не слажем	Укупно	Просечне вредности
Заштитна права								
право на заштиту од дискриминације	<i>f</i> %	47 18,1	73 28,2	106 40,9	30 11,6	3 1,2	259 100	<i>M</i> = 3,51 <i>SD</i> = 0,96
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	<i>f</i> %	56 21,8	65 25,3	76 29,6	49 19,1	11 4,3	257 100	<i>M</i> = 3,41 <i>SD</i> = 1,15
Заштитна права – укупно								<i>M</i> = 3,46 <i>SD</i> = 0,91
Права која обезбеђују развој								
право на живот, опстанак и развој	<i>f</i> %	24 9,3	74 28,7	107 41,5	47 18,2	6 2,3	258 100	<i>M</i> = 3,24 <i>SD</i> = 0,94
право на образовање	<i>f</i> %	38 14,8	91 35,4	83 32,3	36 14	9 3,5	257 100	<i>M</i> = 3,44 <i>SD</i> = 1,02
право на игру, одмор и слободно време	<i>f</i> %	60 23,3	90 35	86 33,5	18 7	3 1,2	257 100	<i>M</i> = 3,72 <i>SD</i> = 0,94
обавезе родитеља у остваривању права	<i>f</i> %	58 22,4	126 48,6	55 21,2	16 6,2	4 1,5	259 100	<i>M</i> = 3,84 <i>SD</i> = 0,89
Права која обезбеђују развој – укупно								<i>M</i> = 3,56 <i>SD</i> = 0,72
Партиципативна права								
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	<i>f</i> %	79 30,6	107 41,5	59 22,9	13 5	- -	258 100	<i>M</i> = 3,98 <i>SD</i> = 0,86
право на приватност	<i>f</i> %	33 12,8	76 29,5	81 31,4	52 20,2	16 6,2	258 100	<i>M</i> = 3,22 <i>SD</i> = 1,10
Партиципативна права – укупно								<i>M</i> = 3,60 <i>SD</i> = 0,86

Када се став учитеља/учитељица у односу на потенцијал наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна упореди са потенцијалом читанки у образовању за права детета, ситуација је потпуно другачија, јер се партиципативна права вишеструко мање огледају у текстовима и дидактичкој апаратури у односу на заштитна права и права која обезбеђују развој. Један од разлога овог несклада може бити тај што је анализа била усмерена на садржај читанке, док су у анкетирању учитељи/учитељице процењивали наставу српског језика у целости. То значи да су поред садржаја читанки, процењивали и друге елементе наставе који могу доприносити да деца уче за своја права. Будући да се партиципативна права у највећој мери уче практиковањем (Враћешевић, 2016), односно кроз права детета, могуће је да

су учитељи/учитељице поред садржаја наставе процењивали и поступке којима они доприносе остваривању тих права у настави српског језика. Став учитеља/учитељица да настава српског језика у највећој мери доприноси образовању за партиципативну групу права указује на то да се реализацијом наставе српског језика остварује нова представа о детету коју промовише Конвенција – да оно активно учествује у друштвеној конструкцији детињства, сопственог живота и да је активан субјект процеса образовања, чије мишљење је релевантно, тражено и узето у обзир у процесу одлучивања. Када је реч само о садржају читанки, он не промовише у довољној мери модел детета заснован на партиципацији.

Иако учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика највише доприноси образовању за партиципативна права, треба имати у виду налаз истраживања (Stamatović i Žunić Sircarić, 2019) по којем, када је реч о поштовању права у школама, и деца и одрасли сматрају да су најмање поштована права – право детета на слободу изражавања и учешће у одлучивању. Управо та контрадикторност, да са једне стране учитељи/учитељице сматрају да се посредством наставе српског језика деца највише образују за партиципативна права, а да с друге стране и деца и учитељи/учитељице, наставници/наставнице сматрају да је то право најмање поштовано у пракси, имплицира потребу да се образовање за права детета у већој мери стави у функцију поштовања права у школском контексту, што очигледно није увек случај. То може бити значајно ако се има у виду налаз истраживања (Howe & Covell, 2011) по којем су права више остварена и поштована онде где се већа пажња посвећује образовању за права детета.

Налази до којих се дошло анкетирањем учитеља/учитељица у вези с појединим поткатегијама права, упоређени су са налазима добијеним у процесу анализе садржаја читанки. Уочено је да постоје одређене разлике, али и сличности. Наиме, учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика у највећој мери има могућности у образовању за право на *изражавање и уважавање мишљења*, док анализа садржаја читанки указује на то да ова права нису значајно присутна у текстовима и дидактичко-методичкој апаратури, што се може образложити тиме, као што је већ наведено, да су учитељи/учитељице процењивали и друге елементе наставе који могу допринети да се деца образују за партиципативну групу права. Следећа разлика огледа се у томе да учитељи/учитељице не перципирају значајно потенцијал две најбоље рангиране поткатегије права у анализи читанки: *право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања* и *право на живот, опстанак и развој*. Веће слагање у препознавању високог потенцијала постоји у категоријама *обавезе родитеља у остваривању права, право на одмор, игру и слободно време*. Налази истраживања (Batarello, Ćulig i Novak, 2010) такође указују на то да учитељи/учитељице и наставници/наставнице сматрају да се у настави матерњег језика у мањој мери стичу знања и вештине у превенцији насилног понашања. Налаз истог истраживања указује на то да се у настави матерњег језика у малој мери стичу компетенције за партиципацију, што је супротно ставовима учитеља/учитељица у нашем истраживању.

Поред процене потенцијала наставе српског језика у образовању за појединачна права, учитељи/учитељице су имали могућност да у упитнику наведу и *неко друго право* за које мисле да се деца у настави српског језика могу образовати. Ту могућност је искористио незнатан број њих (3,00%). Четворо наводи да су то *обавезе: Деца треба да се образују за своја права, али их треба подсетити да поред права имају и обавезе које треба да уважавају. Деца имају и своје обавезе, које се често мешају са правима детета. Много говоримо о правима деце, те више не знају које су им обавезе! Обавезе!* Из ових одговора се види да су учитељи/учитељице наводили свој став о томе да је важно децу образовати и о обавезама. Истраживање (Keng, 2008) указује управо на то да се

некада учитељи/учитељице радије одлучују за подучавање деце о њиховим обавезама него што су спремни да их подучавају о њиховим правима. Четири учитеља/учитељице из групе испитаних наводе права која представљају другачију формулацију већ наведених права на недискриминацију и права на квалитетно образовање у складу с могућностима и потенцијалима детета.

Анализа према независним варијаблама указује на то да су учитељи/учитељице до 10 година *радног искуства у настави* најпозитивнијег става у вези с потенцијалом наставе српског језика у функцији образовања за све три категорије права: заштитна права ($M = 3,74$), права која обезбеђују развој ($M = 3,75$) и партиципативна права ($M = 3,76$); а да су учитељи/учитељице преко 25 година радног искуства најнегативнијег става: заштитна права ($M = 3,19$), права која обезбеђују развој ($M = 3,35$) и партиципативна права ($M = 3,39$), (Табела 41).

Анализа указује на то да постоји статистички значајна разлика у процени све три категорије права. Статистички значајна разлика категорије заштитних права ($F(2, 253) = 5,54, p = 0,00$ ($p < 0,05$)) показује се код поткатегије права *заштита од дискриминације* ($F(2, 252) = 5,75, p = 0,00$ ($p < 0,05$)). Статистички значајна разлика је у процени категорије права која обезбеђују развој ($F(2, 253) = 4,86, p = 0,01$ ($p < 0,05$)), и то код поткатегија права: *живот, опстанак, развој* ($F(2, 251) = 6,00; p = 0,00$); *обавезе родитеља у остваривању права* ($F(2, 252) = 3,14; p = 0,05$); *одмор, игра, слободно време* ($F(2, 250) = 4,94; p = 0,01$). Статистички значајна разлика у процени категорије партиципативних права ($F(2, 253) = 3,15; p = 0,05$) уочава се код права на *приватност* ($F(2, 251) = 3,53; p = 0,03$). Накнадним пост-хок тестом, Такијевим тестом – *Tukey HSD*, испитано је између којих модалитета се тачно налазе те значајне разлике. Утврђено је да су учитељи/учитељице са најмање радног искуства у настави позитивнијег става о потенцијалу наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права, у односу на оне најискусније (Табела 41).

Табела 41. Ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у функцији образовања за категорије права детета, према варијабли радно искуство у настави

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	РАДНО ИСКУСТВО	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>
ЗАШТИТНА ПРАВА					
право на заштиту од дискриминације	до 10 година	53	3,83	0,96	$F(2, 252) = 5,75$ $p = 0,00^*$
	10 до 25 година	138	3,51	0,97	
	преко 25 година	64	3,23	0,89	
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	до 10 година	52	3,65	1,17	$F(2, 250) = 2,94$ $p = 0,01$
	10 до 25 година	137	3,47	1,14	
	преко 25 година	64	3,16	1,09	
Заштитна права – укупно	до 10 година	53	3,74	0,94	$F(2, 253) = 5,54;$ $p = 0,00^*$
	10 до 25 година	138	3,49	0,90	
	преко 25 година	65	3,19	0,83	
ПРАВА КОЈА ОБЕЗБЕЂУЈУ РАЗВОЈ					
право на живот, опстанак и развој	до 10 година	53	3,62	1,00	$F(2, 251) = 6,00$ $p = 0,00^*$
	10 до 25 година	136	3,20	,91	
	преко 25 година	65	3,06	,85	
право на образовање	до 10 година	52	3,48	1,02	$F(2, 250) = 0,96$ $p = 0,39$
	10 до 25 година	136	3,50	1,03	
	преко 25 година	65	3,29	1,00	
право на игру, одмор и слободно време	до 10 година	52	3,85	0,96	$F(2, 250) = 4,94$ $p = 0,01^*$
	10 до 25 година	136	3,83	0,92	
	преко 25 година	65	3,42	0,93	
обавезе родитеља у остваривању права	до 10 година	53	4,06	0,82	$F(2, 252) = 3,14$ $p = 0,05^*$
	10 до 25 година	137	3,86	0,94	
	преко 25 година	65	3,65	0,84	
Права која обезбеђују развој – укупно	до 10 година	53	3,75	0,70	$F(2, 253) = 4,86;$ $p = 0,01^*$
	10 до 25 година	138	3,60	0,72	
	преко 25 година	65	3,35	0,70	
ПАРТИЦИПАТИВНА ПРАВА					
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	до 10 година	53	4,09	0,77	$F(2, 251) = 1,31$ $p = 0,27$
	10 до 25 година	136	4,00	0,84	
	преко 25 година	65	3,85	0,94	
право на приватност	до 10 година	53	3,43	1,03	$F(2, 251) = 3,53$ $p = 0,03^*$
	10 до 25 година	136	3,29	1,08	
	преко 25 година	65	2,94	1,14	
Партиципативна права – укупно	до 10 година	53	3,76	0,79	$F(2, 253) = 3,15;$ $p = 0,05^*$
	10 до 25 година	138	3,65	0,84	
	преко 25 година	65	3,39	0,91	
КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА – УКУПНО	до 10 година	53	3,75	0,71	$F(2, 253) = 5,54;$ $p = 0,00^*$
	10 до 25 година	138	3,58	0,71	
	преко 25 година	65	3,32	0,71	

Добијени подаци могу указивати на то да су учитељи/учитељице са мање радног искуства у оквиру иницијалног образовања имали кроз различите предмете значајније упознавање са појединачним правима. Последњих деценија су у наставне садржаје у средњим школама и на педагошким/учитељским факултетима интегрисана права детета, како кроз садржаје наставе грађанског васпитања, тако и кроз друге предмете погодне за подучавање о правима детета. Учители/учитељице који имају преко 25 година искуства у настави нису имали у иницијалном образовању предмет који би омогућио да

јачају своје компетенције из те области, Конвенција о правима детета није ни била усвојена у време када су се они/оне школовали, а ни стручно усавршавање као начин професионалног развоја није могао имати утицај, будући да је акредитованих семинара у тој области увек било мало.

Када је реч о варијабли *похађање обуке о правима детета*, више је учитеља/учитељица који су похађали обуку с позитивнијим ставом о томе да је већи потенцијал наставе српског језика у функцији образовања за категорије заштитних (M = 4,10), права која обезбеђују развој (M = 3,99) и партиципативних права (M = 3,73) у односу на оне који обуку нису похађали. Разлике између учитеља/учитељица који нису похађали обуке и оних који јесу статистички су значајне код категорије заштитних права ($t = -3,89$; $df = 258$; $p = 0,00$) и то код обе поткатегије права: *заштита од дискриминације* ($t = -4,44$ $df = 257$ $p = 0,00$) и *заштита од насиља, злостављања, занемаривања* ($t = -2,41$ $df = 255$ $p = 0,02$). Статистичка значајност се уочава и код категорије права која обезбеђују развој ($t = -3,24$; $df = 258$; $p = 0,00$) код следећих поткатегија права: *живот, опстанак, развој* ($t = -3,06$; $df = 256$; $p = 0,00$); *обавезе родитеља у остваривању права* ($t = -2,84$; $df = 257$; $p = 0,00$); *одмор, игра, слободно време* ($t = -2,72$; $df = 255$; $p = 0,01$). Резултати указују на то да учитељи/учитељице који су похађали обуку имају позитивније ставове о потенцијалу наставе српског језика у образовању за заштитна права и права која обезбеђују развој у односу на оне који нису похађали (Табела 42).

Табела 42. Ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у функцији образовања за категорије права детета, према варијабли похађање обуке о правима детета

КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА	ОБУКЕ	N	M	SD	t
ЗАШТИТНА ПРАВА					
право на заштиту од дискриминације	НЕ	233	3,42	0,92	$t = -4,44 \quad df = 257 \quad p = 0,00^*$
	ДА	26	4,27	1,00	
заштита од насиља, злостављања, занемаривања	НЕ	231	3,35	1,14	$t = -2,41 \quad df = 255 \quad p = 0,02^*$
	ДА	26	3,92	1,09	
Заштитна права – укупно	НЕ	234	3,39	0,87	$t = -3,89 \quad df = 258; \quad p = 0,00^*$
	ДА	26	4,10	0,96	
ПРАВА КОЈА ОБЕЗБЕЂУЈУ РАЗВОЈ					
право на живот, опстанак и развој	НЕ	232	3,19	.91	$t = -3,06 \quad df = 256 \quad p = 0,00^*$
	ДА	26	3,77	.99	
право на образовање	НЕ	231	3,41	1,00	$t = -1,34 \quad df = 255 \quad p = 0,18$
	ДА	26	3,69	1,16	
право на игру, одмор и слободно време	НЕ	231	3,67	.93	$t = -2,72 \quad df = 255 \quad p = 0,01^*$
	ДА	26	4,19	.90	
обавезе родитеља у остваривању права	НЕ	233	3,79	.88	$t = -2,84 \quad df = 257 \quad p = 0,00^*$
	ДА	26	4,31	.88	
Права која обезбеђују развој – укупно	НЕ	234	3,51	0,70	$t = -3,24 \quad df = 258; \quad p = 0,00^*$
	ДА	26	3,99	0,77	
ПАРТИЦИПАТИВНА ПРАВА					
право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање	НЕ	232	3,96	.85	$t = -0,87 \quad df = 256 \quad p = 0,39$
	ДА	26	4,12	.95	
право на приватност	НЕ	232	3,21	1,11	$t = -0,59 \quad df = 256 \quad p = 0,55$
	ДА	26	3,35	1,06	
Партиципативна права – укупно	НЕ	234	3,59	0,86	$t = -0,80 \quad df = 258; \quad p = 0,42$
	ДА	26	3,73	0,91	
КАТЕГОРИЈЕ ПРАВА – УКУПНО					
	НЕ	234	3,50	0,71	$t = -3,04 \quad df = 258; \quad p = 0,00^*$
	ДА	26	3,95	0,78	

Налази испитивања ставова учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у образовању за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна права указују на то да учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика у млађим разредима основне школе има значајан потенцијал у функцији образовања за заштитна права, права која обезбеђују развој и партиципативна, чиме је четврта хипотеза у оквиру друге специфичне хипотезе потврђена.

3.2.5 Тешкоће у образовању за права детета у настави српског језика

Испитивано је мишљење учитеља/учитељица о тешкоћама са којима се суочавају у образовању за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе. Резултати показују да највећи проценат испитаних учитеља/учитељица као највећу тешкоћу у образовању за права детета кроз наставу српског језика види у недовољном предвиђеном времену на часу (56,97%), у неадекватним садржајима наставе српског језика за интеграцију са правима детета (43,03%), негативним ставовима учитеља/учитељица о образовању за права детета у школи (26,69%), недовољним знањима учитеља/учитељица да уоче права детета у садржајима наставе српског језика (22,31%) и недовољним знањима учитеља/учитељица о правима детета (10,76%), (Табела 43). Налаз да учитељи/учитељице знање перципирају као најмању тешкоћу не изненађује ако се има у виду резултат истраживачког задатка по којем је већина њих, углавном, проценила да јесу обучени за образовање за права детета а мање њих да нису.

Табела 43. Мишљење учитеља/учитељица о тешкоћама у образовању за права детета у настави српског језика

ТЕШКОЋЕ	<i>f</i>	%
1. Недовољна знања учитеља/учитељица о правима детета	27	10,76
2. Недовољна знања учитеља/учитељица да уоче права детета у садржајима српског језика	56	22,31
3. Негативни ставови учитеља/учитељица према образовању за права детета у школи	67	26,69
4. Неадекватни садржаји српског језика за интеграцију са правима детета	108	43,03
5. Недовољно времена на часу	143	56,97
6. Нешто друго	25	9,96

То што као примарно ограничење у образовању за права детета учитељи/учитељице виде у разлогу *недовољно времена на часу*, може указивати на то да у реализацији програмских садржаја учитељи/учитељице немају довољно времена да се посвете образовању за права детета, које примарно доприноси остваривању васпитних циљева наставе. Налаз може указивати и на то да учитељи/учитељице образовање за права детета виде као нешто додатно оптерећујуће на ионако захтевне садржаје предмета. Други разлог, *неадекватни садржаји*, није у потпуности у складу са анализом потенцијала читанки, која показује да постоји одређени број текстова који је погодан у образовању за права детета, али је он у складу са налазом великог броја неодлучних у процени могућности појединих предметних подручја у образовању за права детета. Интегрисање права детета у наставу јесте нешто на чему учитељи/учитељице треба да раде како би у већој мери и на овај начин допринели остварењу циљева наставе српског језика, што ће представљати изазов ако се у обзир узме чињеница да мање од половине њих сматра да им је у томе потребна додатна обука.

С друге стране, наведени налази могу указивати и на то да учитељи/учитељице сматрају да је потребно *више* садржаја који се експлицитно односе на права детета и који ће као такви пружити значајније могућности у образовању за права детета. Истраживање које се односило на утицај књижевности за децу на развој пожељног социјалног понашања деце млађег школског узраста (Стојковић, 2014) указује на то да велики број

учитеља/учитељица сматра да треба мењати садржаје наставних програма како би допринос наставе књижевности у развоју социјално пожељних вредности био већи.

Поред претходно наведених тешкоћа, испитаници/испитанице су наводили и друге које сматрају ограничавајућим за реализацију образовања за права детета у настави српског језика. Одговори су груписани у две категорије. Бројнију чине они који нису у вези са питањем, већ изражавају став учитеља/учитељица у односу на права детета. Више од трећине испитаних учитеља/учитељица који су навели *друге тешкоће* сматра да обавезе деце треба ставити у први план: *А обавезе? Већи акценат на обавезе, а о правима се више говори. Да познају обавезе, а права већ имају...* Одговори учитеља/учитељица указују на то да један број њих не разуме однос – ималац права и носилац одговорности, тј. да су права урођена, неутуђива, нехијерархична и да се не заслужују (Вучковић Шаховић, 2013), односно да њихово уживање није условљено одговорним понашањем и/или испуњавањем обавеза. Истраживање (Covell & Howe, 2008) указује на то да је уобичајено да учитељи/учитељице права повезују са одговорностима, али не увек са Конвенцијом о правима детета.

У вези са ограничењима у садржајима предмета, учитељи/учитељице наводе она која су била понуђена алтернатива у упитнику: *Недовољно је садржаја који би обухватили сва права детета. Потребно је више садржаја који би служили за образовање за права детета. Нису све наставне јединице адекватне за образовање о правима детета. Нефокусирање наставног плана и програма за поједине разреде на ову тему на конкретан и обавезујући начин. О правима се учи на примерима кроз живот и кроз наставне садржаје.* Оно што су изнели испитаници/испитанице говори о томе да да учитељи/учитељице сматрају да би адекватнији садржаји у већој мери допринели образовању за права детета.

Анализа мишљења учитеља/учитељица о тешкоћама приликом образовања за права детета у настави српског језика указује на то да је у односу на *школску спрему* иста перцепција тешкоћа код свих модалитета: највећа тешкоћа је *недовољно времена на часу* (виша: 70,59%; висока: 58,54%; мастер/докторат: 50,00%), а најмања је *недовољна знања учитеља/учитељица о правима детета* (виша: 2,94%; висока: 11,59%; мастер/докторат: 17,65%). Такође, постоји статистички значајна разлика између учитеља/учитељица различите школске спреме у перцепцији две тешкоће у образовању за права детета у настави српског језика. По мишљењу учитеља и учитељица са мастером/докторатом, највећа тешкоћа у образовању за права детета у настави српског језика јесу *негативни ставови учитеља/учитељица према изучавању права детета у школи* (41,18%), док они/оне са вишом стручном спремом то сматрају најмањом тешкоћом (14,71%), ($\chi^2 = 6,35$, $df=2$, $p=0,04$; Крамеров $V = 0,16$). Изразита разлика у перцепцији је и код тешкоће *неадекватан садржај српског језика за интеграцију са правима детета*. Учитељи/учитељице са вишом стручном спремом (64,71%) сматрају је највећом тешкоћом у образовању за права детета, за разлику од оних са високом школском спремом (40,85%) и са мастером/докторатом (38,24%), ($\chi^2 = 7,08$, $df=2$, $p=0,03$; Крамеров $V = 0,17$), (Табела 44).

Табела 44. Мишљење учитеља/учитељица о тешкоћама у образовању за права детета у настави српског језика, према варијабли школска спрема

ТЕШКОЋЕ		Школска спрема			Укупно	χ^2 тест
		виша	висока	мастер/ докторат		
1. Недовољна знања учитеља/учитељица о правима детета	<i>f</i>	1	19	6	26	$\chi^2 = 3,96, df = 2, p = 0,14$
	%	2,94	11,59	17,65	11,21	
2. Недовољна знања учитеља/учитељица да уоче права детета у садржајима српског језика	<i>f</i>	4	42	8	54	$\chi^2 = 2,85, df = 2, p = 0,24$
	%	11,76	25,61	23,53	23,28	
3. Негативни ставови учитеља/учитељица према образовању за права детета у школи	<i>f</i>	5	46	14	65	$\chi^2 = 6,35, df = 2, p = 0,04^{**}$
	%	14,71	28,05	41,18	28,02	
4. Неадекватни садржаји српског језика за интеграцију са правима детета	<i>f</i>	22	67	13	10	$\chi^2 = 7,08, df = 2, p = 0,03^{**}$
	%	64,71	40,85	38,24	43,97	
5. Недовољно времена на часу	<i>f</i>	24	96	17	137	$\chi^2 = 2,69, df = 2, p = 0,26$
	%	70,59	58,54	50,00	59,05	
6. Нешто друго	<i>f</i>	1	18	4	23	$\chi^2 = 2,18, df = 2, p = 0,34$
	%	2,94	10,98	11,76	9,91	

Уочава се да учитељи/учитељице који су похађали обуку о правима детета сматрају да су највеће тешкоће у образовању за права детета у настави српског језика: *недовољна знања учитеља/учитељица да уоче права детета у садржајима српског језика* (64,00%) и *негативни ставови учитеља/учитељица према изучавању права детета у школи* (64,00%). Потпуно је другачије мишљење учитеља/учитељица који нису похађали обуке о тешкоћама. Као највеће тешкоће они перципирају *мало времена на часу* (64,06%) и *неадекватне садржаје српског језика за интеграцију са правима детета* (47,93%), што је потпуно исто као перцепција тешкоћа код целог узорка. Даља анализа указује на то да постоји статистички значајна разлика на нивоу 0,01 у перцепцији свих тешкоћа између учитеља/учитељица који су похађали обуку о правима детета и оних који нису, сем код категорије *нешто друго* (Табела 45). Тешкоћу коју учитељи/учитељице који су похађали обуку перципирају као највећу – најмањом тешкоћом сматрају они учитељи/учитељице који нису похађали обуку и обратно. Такође, уочава се да је мишљење о тешкоћама учитеља/учитељица који су похађали обуку ближе онима са мастером/докторатом, које се, као што је наведено, такође статистички значајно разликује.

Табела 45. Мишљење учитеља/учитељица о тешкоћама у образовању за права детета у настави српског језика, према варијабли похађање обуке о правима детета

ТЕШКОЋЕ		Обуке		Укупно	χ^2 тест
		НЕ	ДА		
1. Недовољна знања учитеља/учитељица о правима детета	<i>f</i> %	14 6,45	13 52,00	27 11,16	$\chi^2=44,54, df=1, p=0,00^*$
2. Недовољна знања учитеља/учитељица да уоче права детета у садржајима српског језика	<i>f</i> %	40 18,43	16 64,00	56 23,14	$\chi^2=25,23, df=1, p=0,00^*$
3. Негативни ставови учитеља/учитељица према образовању за права детета у школи	<i>f</i> %	51 23,50	16 64,00	67 27,69	$\chi^2=17,69, df=1, p=0,00^*$
4. Неадекватни садржаји српског језика за интеграцију са правима детета	<i>f</i> %	104 47,93	4 16,00	108 44,63	$\chi^2=7,01, df=1, p=0,01^*$
5. Недовољно времена на часу	<i>f</i> %	139 64,06	4 16,00	143 59,09	$\chi^2=17,20, df=1, p=0,00^*$
6. Нешто друго	<i>f</i> %	23 10,60	2 8,00	25 10,33	$\chi^2=0,00, df=1, p=1,00$

Потпуно другачија перцепција тешкоћа учитеља/учитељица који су прошли обуку и оних који нису може указивати на то да су обуке пружиле знања и освешћивање додатних могућности интеграције садржаја наставе српског језика и права детета. То и даље не значи да је процењивана категорија *неадекватни садржаји* мање релевантна, али указује на то да боље овладавање темом права детета може донекле амортизовати друге изазове у образовању за права детета са којима се суочавају учитељи/учитељице.

Налази указују на то да се *негативни ставови учитеља/учитељица према изучавању права детета у школи* перципирају као највећа тешкоћа у примени образовања за права детета, и то од стране оних који су похађали обуку. То је у складу са налазима истраживања (Hove & Covell, 2005) да учитељи/учитељице неки пут исказују негативан став према образовању за права детета, што је препрека у његовој имплементацији (Keng, 2008), а многи не разумеју своју улогу носилаца/носителки одговорности у остваривању права детета на образовање о својим правима (Figue, 2013; Leung, 2011). С друге стране, учитељи/учитељице који нису похађали обуку, негативне ставове перципирају као најмању тешкоћу. Овај налаз у складу је са истраживањем по којем учитељи/учитељице имају, углавном, позитивне ставове када је реч о важности образовања за права детета (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019). Будући да образовање за права детета учитељи/учитељице примењују у мери у којој је то у складу са њиховим сопственим ставовима и вредностима (Hove & Covell, 2005), може се очекивати да ће образовање за права детета више промовисати и спроводити они/оне који су опредељени за права детета и имају позитивне ставове. *Недовољна знања учитеља/учитељица о правима детета* не перципира се код већине учитеља/учитељица већом тешкоћом, што је у складу са налазом овог истраживања да већи број учитеља/учитељица сматра да је оспособљен за образовање ученика и ученица за права детета кроз наставу српског језика.

Испитивање мишљења учитеља/учитељица о тешкоћама приликом образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе указује на то

да највећи број учитеља/учитељица сматра да су *неадекватни садржаји српског језика за интеграцију са правима детета и недовољно времена на часу* највеће тешкоће приликом образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе, чиме је пета хипотеза у оквиру друге специфичне потврђена.

Други специфичан циљ односио се на испитивање ставова и мишљења учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета и налази су следећи:

- неодлучни су у вези са ставом да је потребно образовати ученике/ученице млађег школског узраста о правима детета у оквиру наставе српског језика;
- неодлучни су у вези са ставом да поједина предметна подручја доприносе образовању за права детета и да користе иста у функцији образовања за права детета;
- сматрају да домаћи задаци омогућују образовање за права детета и да користе исте у функцији образовања за права детета;
- верују да настава српског језика има значајан потенцијал у остваривању *циљева образовања* дефинисаних Конвенцијом о правима детета;
- верују да су *оспособљени* за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика;
- сматрају да настава српског језика има значајан потенцијал у функцији образовања за партиципативна права и права која обезбеђују развој, а мање за заштитна права;
- мишљења су да су *неадекватни садржаји српског језика за интеграцију са правима детета и недовољно времена на часу* највеће тешкоће приликом образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе.

Будући да се у истраживању пошло од тога да учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика у млађим разредима основне школе има могућности у образовању за права детета, друга специфична хипотеза је тиме делимично потврђена.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Рад се заснива на истраживању о могућностима наставе српског језика у образовању за права детета у млађим разредима основне школе. Са становишта методичког приступа, испитивано је да ли настава српског језика може допринети бољем разумевању права детета и вредности на којима се она заснивају и да ли интегрисање садржаја наставе српског језика и садржаја о правима детета доприноси унапређивању квалитета наставе овог наставног предмета. Комплексност образовања за права детета посредством наставе српског језика условила је да овај рад буде интердисциплинарни.

У оквиру теоријског разматрања, посебна пажња је посвећена хуманистичким вредностима концепта права детета и социјализаторској улози Конвенције о правима детета, утемељеним у конструктивистичким (Pijaget), социокултурним, социо конструктивистичким (Vigotski), критичким и трансформативним (Horkheimer, Adorno, Freige) теоријама развоја и учења. Пажња је посвећена одређењу образовања за права детета у школи и приступима том образовању, с нагласком на кроскурукуларном приступу, улози учитеља/учитељица у образовању за права детета, као и начину вредновања деце са аспекта образовања за права детета. Такође, теоријски је разматран концепт образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе, и то кроз различите елементе наставе.

У складу са таквим теоријским сазнањима, а полазећи од дефиниције образовања за права детета (*Child Right Education*), која одређује садржај, сврху и функционалне механизме у остваривању права детета (Jerome et al., 2015), дефинисана је методологија емпиријског истраживања рада. Истраживање је обухватило анализу садржаја читанки за млађе разреде основне школе и анкетирање учитеља/учитељица, што је условило неколико резултата проистеклих из задатака истраживања.

Реализацијом првог специфичног циља истраживања испитивано је на који начин и у којој мери садржај читанки за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета. Утврђено је да садржај *читанки* за млађе разреде основне школе у значајној мери може допринети образовању за права детета.

Анализом садржаја *текстова* у читанкама утврђено је да је концепт права детета заступљен у садржају програмских и ванпрограмских текстова у читанкама за млађе разреде основне школе и то доминантно кроз заштитна права и права која обезбеђују развој, а мање кроз партиципативна права. Налази указују на то да је у нешто мање од половине текстова у читанкама за млађе разреде присутан концепт права детета; да програмски текстови имају значајно веће могућности од ванпрограмских у образовању за права детета; да су од категорија права у текстовима у највећој мери заступљена права која обезбеђују развој и заштитна права, а вишеструко мање партиципативна права, што је у складу с традиционалном представом о детету и детињству; да су у текстовима најзаступљеније поткатогије права: *право на заштиту од насиља, злостављања, занемаривања и право на живот, опстанак и развој*. Поткатогије права су приказане углавном као вид кршења одређеног права или неодговорност у остваривању права, а незнатно као приказ уживања, остваривања права или пак њихове заштите. Иако се концепт права не огледа равномерно у свим читанкама за сваки разред, читанке за млађе разреде основне школе, генерално гледајући, пружају добру основу за развој демократских вредности код деце. Налазима се не жели истицати нужност тога да се додатни текстови са тематиком права детета обавезно нађу у читанкама, већ се указује на потребу да учитељи/учитељице имају увиде у она права за која се деца могу образовати посредством одабраних књижевних текстова, да планирају образовање за

недостајућа права кроз друге елементе наставе, садржаје других предмета и ваннаставне активности.

Имајући у виду значај књижевних дела за социјални, сазнајни и емоционални развој детета, књижевни текст може да буде средство у остваривању циљева васпитања и образовања, које се „односе на развијање компетенција за разумевање и поштовање права детета, људских права, грађанских слобода и способности за живот у демократски уређеном и праведном друштву“ (*Закон о основама система васпитања и образовања*, 2018), као и за развој и поштовање равноправности, толеранције и уважавање различитости. Анализа садржаја текстова у читанкама показује да се посредством књижевне уметности могу оснаживати компетенције деце за разумевање, поштовање и уважавање и својих права и права других.

Поред садржаја текстова, испитивано је на који начин и у којој мери *садржај дидактичко-методичке апаратуре* у читанкама за млађе разреде основне школе може допринети образовању за права детета. Резултати истраживања указују на то да дидактичко-методичка апаратура у читанкама може допринети образовању за права детета, доминантно кроз заштитна права и права која обезбеђују развој, а од фаза трансформативног дијалога у функцији образовања за права детета у највећој мери су присутне *дескриптивна фаза и фаза индивидуалног тумачења*.

Концепт права детета присутан у дидактичко-методичкој апаратури за програмске и ванпрограмске текстове у свим анализираним читанкама, доминантно је заступљен у методичкој апаратури за оне програмске текстове који су већ препознати као текстови који имају могућности у образовању за права детета. Такође, приметни су текстови чији потенцијал у образовању за права детета није видљив у методичкој апаратури, те учитељи/учитељице могу обликовањем питања и налога надоместити недостајуће могућности методичке апаратуре у процесу интерпретације тих текстова. У методичкој апаратури свих читанки постоји могућност, у неким велика, за унапређење концепта права.

У дидактичко-методичкој апаратури вишеструко је већа заступљеност *заштитних* и *развијних* права у односу на *партиципативна*, што је случај и у анализи категорија права у текстовима, чиме се потврђује налаз да ни дидактичка апаратура не промовише представу о детету у складу с концептом Конвенције, по којој је дете активан субјект сопственог развоја (Врањешевић, 2014б). Кад је реч о поткатегоријама права детета, у дидактичкој апаратури најзаступљеније су *право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања, право на живот, опстанак и развој, право на заштиту од дискриминације*, што одговара великој заступљености тих права и у текстовима у читанкама. Заступљеност поткатегорија права различита је по разредима, што значи да се у једном разреду о неком праву деца могу образовати кроз наставу српског језика, а знатно мање или уопште не у неком другом разреду. Иако је пожељно задржати континуитет у образовању за поједина права, њих је неопходно сагледавати у целисти, као систем повезаних права у чврстој и међузависној вези, те се може очекивати да ће се деца о својим правима образовати и кроз друге наставне и ваннаставне садржаје јер се „овај концепт не може везивати само за један предмет“ (Маринковић, 2004: 136).

Анализа технике трансформативног дијалога у дидактичко-методичкој апаратури у читанкама указује на то да су у најзаступљеније *дескриптивна* и *фаза индивидуалног тумачења*, а значајно мање *фаза критичког разумевања* и *трансформативна*, чиме се, са тог аспекта, дидактичко-методичка апаратура не ставља у функцију образовања за права детета на оптималан начин, нити доприноси образовању за права детета у његовој битној одредници – начину остваривања и заштити права. Тај увид може послужити

учитељима/учитељицама као смерница за оне фазе у процесу интерпретације текстова којима треба посветити већу пажњу, како би дали већи допринос развоју критичког мишљења ученика и ученица у зони наредно развоја.

Адекватни текстови у читанкама и методичка апаратура нису довољан услов образовању за права детета – важна улога у овом процесу припада учитељима/учитељицама који повезују различите елементе наставе, што је разлог да се истраживањем сагледа њихова перспектива када је реч о образовању за права детета у настави српског језика. Готово да нема истраживања у области образовања које не истиче да су учитељи/учитељице кључни фактор од којег зависе квалитет образовног процеса, образовни исходи и мотивација ученика (Sanders & Rivers, 1996; Villegas-Reimers & Reimers, 2000). Од учитеља/учитељица у великој мери зависи начин на који ће образовне политике и политике у области заштите и остваривања права детета бити имплементирани у пракси, будући да њихова скала вредности и политичка уверења у великој мери утичу на начин интерпретације те политике (Leenders, Veugelers & De Kat, 2008). У том смислу, учитељи/учитељице могу бити опажени и као препрека за имплементацију образовања за права детета, али и као његови важни заступници/заступнице и промотери/промотерке који користе партиципативне и трансформативне методе у креирању погодне средине за образовање за права детета (Вајај, 2012; Tibbits, 2005).

У оквиру другог специфичног циља, који се односио на испитивање ставова и мишљења учитеља/учитељица о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета, није у потпуности потврђено то да настава српског језика има могућности у образовању за права детета.

Око две трећине испитаних учитеља/учитељица неодлучно је или има негативан став о томе да је потребно образовати ученике/ученице млађег школског узраста о правима детета у оквиру наставе српског језика. Такође, око две трећине је неодлучно или има негативан став о томе да се укључивањем учења за права детета у наставу српског језика доприноси квалитету наставе овог предмета. Ти налази донекле изненађују будући да у циљевима предмета Српски језик и исходима овог предмета за сваки разред постоје исходи експлицитно везани за одређене вредности које проистичу из концепта права детета, и да постоји позитиван законски оквир који им то дозвољава – остваривање одређених међупредметних компетенција (*Закон о основама система образовања и васпитања*, 2018). Учитељи/учитељице који су похађали обуку о правима детета имају значајно позитивније ставове о потреби образовања деце за права детета посредством наставе српског језика, што се може образложити налазом истраживања (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022) да је информисање о основним појмовима образовања за права детета кључно за промену ставова и разумевање потребе тог образовања.

Ти налази се разликују од оних у другим истраживања у којима учитељи/учитељице исказују позитиван став у вези са овом темом. Тако, на пример, учитељи/учитељице сматрају да је учење о правима детета ефикасније ако се учење о правима уводи у програме/садржаје свих предмета у школи, а не само у један посебан предмет (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022); они исказују позитиван став према образовању за права детета (Howe & Covell, 2005, 2010) и према кроскурикуларном образовању за права детета (Robinson & Sebba, 2010). Учитељи/учитељице исказују позитивне ставове и виде највеће могућности наставе српског језика, углавном наставе књижевности, у развоју једног сегмента образовања за права детета – интеркултуралне осетљивости (Пурић и Чутовић, 2018). Та

контрадикторност у налазима претходних истраживања у односу на наше, може се образложити тиме да учитељи/учитељице немају искуства у примени образовања за права детета у настави српског језика, или имају искуство само у примени интеркултуралног образовања. Могуће је да учитељи и учитељице из узорка сматрају да постоје погоднији предмети од предмета Српски језик, кроз чије садржаје постоји потреба да се деца образују за права детета, јер страхују да би легислатива, на коју у први моменат асоцира тема права детета, могла ослабити тумачење естетских вредности књижевног дела. Уколико је тако, отвара се питање о компетенцијама учитеља/учитељица у вези са образовањем за права детета.

Испитивани су ставови учитеља/учитељица о *могућностима* наставе српског језика у млађим разредима основне школе у функцији образовања за права детета. Дошло се до закључка да су они/оне неодлучни у ставу или верују да настава српског језика пружа могућности у образовању за права детета. Различита предметна подручја наставе српског језика не пружају, по њиховом мишљењу, исте могућности за учење о правима детета – *настава културе језичког изражавања* има веће могућности у образовању за права детета, нешто мање *настава књижевности*, док у *настави језика* они не виде ту могућност. Утврђено је да учитељи/учитељице сматрају да *домаћи задаци* као елеменат наставе српског језика у млађим разредима основне школе у значајно омогућује образовање за права детета.

У оквиру *културе језичког изражавања* могуће је да учитељи/учитељице перципирају већу слободу у одређивању садржаја и облика усменог и писаног изражавања, што омогућава практиковање социјалних знања, умења и техника који су важни за учење *за* и *кроз* права детета. У предметном подручју *књижевност* садржани су многи исходи који се односе на поједина права детета, те не изненађује то што учитељи/учитељице сматрају да и настава *књижевности* има значајне могућности у образовању за права детета. Ипак, велики број неодлучних у односу на оне који у оквирима наставе српског језика увиђају могућности појединих предметних подручја која би били функционална у образовању за права детета – указује на то да учитељи и учитељице немају потпуне увиде у могућности којима би се интегрисали садржаји права и наставе српског језика.

Испитујући ставове учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у остваривању *циљева* образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета, дошло се до налаза да већи број њих сматра да настава српског језика у млађим разредима основне школе има потенцијал у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета. Велики је проценат неодлучних, што може указивати на то да они/оне немају увиде у наставне поступке и садржаје којима се доприноси остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом, иако су неки циљеви образовања слични циљевима дефинисаним *Законом о основама система образовања и васпитања*.

Кад је реч о садржају појединих циљева, учитељи и учитељице процењују да настава српског језика има више потенцијала у остваривању циљева који се тичу садржаја права, а најмање потенцијала у остваривању циљева који се односе на механизме и сврху остваривања права. Овај налаз је у складу с налазима истраживања (Batarelo, Ćulig i Novak, 2010) да настава матерњег језика има мање могућности за стицање знања и вештина за остваривања права. Такође, налази су у складу с нашим истраживањем дидактичко-методичке апаратуре, које је утврдило да је незнатан број питања, задатака, налога из трансформативне фазе, а којима се указује на механизме и начине остваривања права. То значи да ученици/ученице могу сазнати која су њихова

права, али не и како да их остварују, заштите и ко је све одговоран да омогући деци уживање и заштиту права.

Налази испитивања *искустава* учитеља/учитељица у вези са коришћењем садржаја наставе српског језика у образовању за права детета указују на то да они/оне сматрају да у образовању за права детета чешће користе наставу *културе језичког изражавања*, нешто ређе *наставу књижевности*, док *наставу језика* користе ретко. Такође, *домаће задатке*, као елемент наставе српског језика, више користе него што не користе у образовању за права детета. Око трећине њих је неодлучно у вези са проценом коришћења различитих предметних подручја и домаћих задатака у образовању за права детета. Ти налази не изненађују кад се има у виду резултат истраживања (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022), по којем мали број учитеља/учитељица омогућава деци учење о њиховим правима кроз наставне активности.

Коришћење појединих наставних подручја и домаћих задатака у образовању за права детета поклапа се са проценом могућности наставних подручја и домаћих задатака у образовању за права детета. Ако учитељи/учитељице процењују да су могућности веће – онда, по њиховим одговорима, сматрају и да их чешће користе у функцији образовања за права детета.

Оспособљеност учитеља/учитељица за примену концепта образовања за права детета – један је од предуслова његовог практиковања у настави српског језика. Већина њих сматра да су оспособљени за примену концепта образовања за права детета у настави српског језика. Ти налази су у складу са истраживањима која указују на то да учитељи/учитељице имају знања о правима детета (Aroa & Thakur, 2015; Shahid, 2009) и да доста високо процењују своју оспособљеност да афирмишу и препознају социјално пожељне вредности текстова из књижевности за децу (Стојковић, 2014), које се у значајној мери односе на вредности права детета. С друге стране, висока перцепција сопствене оспособљености учитеља/учитељица није у складу с налазима истраживања који указују на то да постоји недостатак кључних компетенција учитеља/учитељица за интегрисање образовања за права детета у образовни систем у складу са стандардом права детета (Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022); да учитељи/учитељице немају довољно знања у области права детета (Ozmen et al., 2010); да многи учитељи/учитељице идентификују властито недовољно знање као препреку у образовању за права детета, те се због тога не осећају довољно спремним за улогу да образују децу за права детета (Cassidy et al., 2014).

Будући да је више од трећине учитеља/учитељица неодлучно кад је у питању њихова сопствена оспособљеност за образовање за права детета посредством наставе српског језика, то може указивати на постојање потребе за додатно унапређење њихових компетенција у тој области. То је и један од налаза истраживања (Ozmen et al., 2010) који указује на то да учитељи/учитељице исказују спремност да сазнају више о правима детета током професионалног усавршавања.

Испитивани су ставови учитеља/учитељица о потенцијалима наставе српског језика у образовању за категорије и поткатогије заштитних права, права која обезбеђују развој и партиципативних права. Налази указују на то да учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика у млађим разредима основне школе има значајан потенцијал у функцији образовања за наведене категорије и поткатогије права. Они сматрају да је највећи потенцијал наставе српског језика у образовању за категорију *партиципативних права*, док је најмањи потенцијал у образовању за категорију *заштитних права*, што је супротно налазима до којих се дошло анализом садржаја у

читанкама. Један од разлога тог несклада може бити тај што су учитељи/учитељице процењивали и друге наставне елементе, који могу допринети да ученици/ученице уче о својим правима, а не само садржај читанки који је био предмет анализе садржаја. За разлику од садржаја читанки који не промовише у довољној мери модел детета заснован на партиципацији, став учитеља/учитељица је да настава српског језика у највећој мери доприноси образовању за партиципативну групу права, што указује на то да је реализација наставе српског језика у складу с новом представом о детету коју промовише Конвенција. Ипак, треба имати у виду налаз истраживања (Stamatović i Žunić Sircvić, 2019) по којем су право детета на слободу изражавања и учешће у одлучивању најмање поштована права у школама, како по мишљењу ученика/ ученица, тако и по мишљењу учитеља/учитељица.

Када је реч о поткатегијама права, учитељи/учитељице сматрају да настава српског језика има највећи потенцијал у образовању за *изражавање и уважавање мишљења детета* и *обавезе родитеља у остваривању права детета*. Они/оне не увиђају значајан потенцијал у образовању за права детета код две најбоље рангиране поткатегије права у анализираним садржајима у читанкама: *права на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања* и *права на живот, опстанак и развој*. Будући да постоје разлике у процени о могућностима наставе српског језика у образовању за поједина права детета, добијеној анализом садржаја у читанкама и анкетирањем учитеља/учитељица, неким будућим истраживањима може се, свакако, утврдити који елементи наставе у највећој мери доприносе образовању за права детета, тј. образовању за поједина права.

Испитивањем мишљења учитеља/учитељица о тешкоћама приликом образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе, утврђено је да највећи број учитеља/учитељица сматра да су *неадекватни садржаји* српског језика за интеграцију са правима детета и *недовољно времена на часу* највеће тешкоће приликом образовања за права детета у настави српског језика у млађим разредима основне школе, док су најмање тешкоће *недовољно знање* учитеља/учитељица о правима детета и *негативни ставови учитеља/учитељица* према изучавању права детета у школи. Таква перцепција тешкоћа у супротности је с проценама тешкоћа учитеља/учитељица који су похађали обуку о правима детета. Учитељи/учитељице који су прошли обуку можда, по овим налазима, боље разумеју концепт права, лакше уочавају његове садржаје у садржајима наставе српског језика, а можда су освестили сопствене негативне ставове које су превазишли јачањем компетенција у области права детета. Може се претпоставити да управо веће компетенције доприносе бољем сагледавању могућности и сопствене праксе у образовању за права детета.

Уочава се да је варијабла *похађање обуке о правима детета* у већини случајева статистички значајна (на нивоу 0,01) и да се учитељи/учитељице који су прошли обуку разликују у ставовима у односу на оне који обуку нису похађали. Тако, на пример, учитељи/учитељице који су похађали обуку исказују значајно позитивнији став према потреби образовања за права детета у настави српског језика, опажају значајно веће могућности и сопствена искуства у вези с коришћењем предметних подручја српског језика и домаћих задатака у образовању за права детета од оних који нису прошли обуке; перципирају веће потенцијале наставе српског језика у остваривању циљева образовања дефинисаних Конвенцијом о правима детета; перципирају потпуно различите тешкоће у образовању за права детета у настави српског језика у односу на оне који обуку нису прошли. Те налазе можемо посматрати у контексту истраживања (Ozmen et al., 2010; Врањешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2019; Vranješević i sar., 2022) о компетенцијама учитеља/учитељица за поштовање права детета а које показује да

негативни ставови корелирају са ниским скором на тесту знања, вештина и са применом образовања за права детета у пракси. И обратно, позитивнији ставови према концепту права детета и његовом поштовању у образовном систему корелирају са већим компетенцијама учитеља/учитељица. Налаз је потврђен и овим истраживањем, јер веће компетенције учитеља/учитељица, као резултату обука о правима детета, резултирају већом применом и већим препознавањем могућности у образовању за права детета.

Иако је обука учитеља/учитељица за права детета значајна варијабли, потребно је додатним истраживањима пратити континуитет и стабилност њене релевантности. Може се пратити и то да ли након дужег временског периода од обуке учитељи/учитељице примењују научено, да ли је њихова процена и даље статистички значајна, или је реч само о тренутној последици обуке која је непосредно претходила њиховом анкетању.

Имајући у виду налазе до којих се дошло испитивањем потенцијала наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета, утврђено је да настава српског језика има потенцијал у образовању за права детета, али да га учитељи/учитељице не перципирају и не користе значајно.

Налази истраживања упућују на потребу за новим истраживањима која ће додатно образложити и осветлити могућности образовања за права детета у настави српског језика. Такође, ограничења овог истраживања могу послужити као препоруке за будућа истраживања у тој области. С обзиром да у оквиру овог истраживања није предвиђен разговор са учитељима/учитељицама како би се добио увид у садржај и квалитет њихове праксе (када је реч о инкорпорирању образовања за права детета у наставу српског језика), следећа истраживања би могла укључивати прикупљање и анализу те праксе. На тај начин би се стекао бољи увид у њихово разумевање садржаја и улоге образовања за права детета, као и важности која му се придаје у образовном систему у оквиру наставе српског језика. Поред тога, примери добре праксе, прикупљени током истраживања, могу бити користан подстицај и другим учитељима/учитељицама да унапређују своју праксу и да је граде на принципима уважавања права детета.

Улога коју књижевност за децу има у обликовању, промовисању, спровођењу, учењу о правима детета није потпуности испитана (Farr Darling, 2012), те је потребно додатно истраживати везу између тих права и књижевности за децу и начина на који деца усвајају права и принципе из књижевности за децу (Higinbotham, 2013). Потребно је даље испитивати адекватна теоријска упоришта и конципирати различите моделе наставе српског језика засноване на кроскурикуларној основи права детета, који би, између осталог, обухватила и истраживање ефеката таквог начина реализације наставе у остваривању исхода наставе српског језика и исхода образовања за права детета, као и предметних и међупредметних компетенција за права детета.

Фокус овог рада био је на испитивању могућности читанки у функцији образовања за права детета, а у будућим истраживањима може се испитати на које друге начине учитељи/учитељице доприносе образовању за права детета у настави српског језика, односно истражити могућности и допринос различитих елемената наставе српског језика у образовању за права детета, попут наставних метода и неких других техника учења.

Може се додатно утврдити какво је мишљење учитеља/учитељица о погодности конкретних текстова у образовању за права детета, у односу на читанку која се користи

у тој школској години. Треба, свакако, техникама анкетирања, интервјуисања и фокус групама испитати мишљење учитеља/учитељица и о погодним текстовима који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе.

Иако су читанке битан елеменат наставе, који по својој тематици, значењу књижевних текстова и по квалитету методичке апаратуре могу допринети образовању за права детета, оне нису довољне за стицање и развој компетенција ученика/ученица о правима детета, те је улога учитеља/учитељица од изузетне важности. Стога, истраживања могу бити усмерена на испитивање компетенција учитеља/учитељица у образовању за права детета у настави српског језика, али не поступком самопроцене, већ на друге начине, будући да истраживања показују другачију слику у погледу њихових компетенција када се примене поступци попут теста знања и вештина. Могу се истраживати начини развоја компетенција учитеља/учитељица за ту област након иницијалног образовања, с обзиром да учитељи/учитељице имају представу о компетенцијама као о нечему што се развија с временом, тј. процењују их као значајно развијеније у реалном тренутку него после иницијалног образовања (Враћешевећ, Цицварић и Жункић Цицварић, 2021).

Потребно је испитати шта за учитеље/учитељице значи синтагма *образовање за права детета*, да ли се и у којим сегментима то поимање разликује од стандарда образовања за права детета дефинисаног од стране Комитета за права детета. То је важно испитати, будући да је исказано нераумевање учитеља/учитељица о томе шта значе права детета – сматрају их вредностима попут племенитости, емпатије, другарства и сл. (Akuzawa, 2007), поистовећују их са националним идентитетом и патриотизмом (Leung и Yuen, 2007), посматрају их искључиво у контексту садржаја права и личних одговорности (Audigier, 2006). Без сагласја у појмовном одређењу образовања за права детета, слабост у примени технике самопроцене учитеља/учитељица постаје видљивија и израженија.

Такође је потребно у будућа истраживања укључити децу као релевантан извор информација, како би се њиховим различитим компетенцијским компонентама (знањима, ставовима, вештинама) и искуствима дао значај и неоспоран легитимитет. Перспектива ученика и ученица је нарочито важна кад се има у виду право детета на партиципацију и чињеницу да је потребно узети у обзир њихово мишљење у процесу планирања.

Будућа истраживања би могла истраживати утицај независних варијабли: *факултет на коме је стечено иницијално образовање* и да ли учитељ/учитељица *предаје / не предаје грађанско васпитање* у млађим разредима основне школе. У вези са независном варијаблом *похађање обуке о правима детета*, као што је већ речено, потребно је испитати дугорочност ефеката обуке у образовању за права детета у настави српског језика.

Образовање за права детета у настави српског језика може бити средство за остваривање циљева образовања и васпитања, наставних циљева, као и предвиђених исхода образовања. За такав учинак потребно је веће разумевања права детета, процеса образовања за права детета и веће разумевања специфичности садржаја наставе српског језика. Налази овог рада могу бити подстицај за даље анализе и преиспитивања различитих елемената наставе за остваривање њене васпитне улоге. То би, у реализацији наставе, био основ за осмишљавање решења која су у складу са хуманистичким приступом на чијим се постулатима заснива Конвенција о правима детета.

ЛИТЕРАТУРА

- Ada, A. F., & Isabel Campoy, F. (2008). *Comprehensive Language Arts*. San Diego: Del Sol Publishing.
- Ada, A. F., & Isabel Campoy, F. (2017). Critical Creative Literacy for Bilingual Teachers in the 21st Century. *Transformative Education Institute*, 26(2), 115–128. Преузето са: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148251.pdf>
- Akuzawa, M. (2007). Whither Institutionalized Human Rights Education? Review of the Japanese Experience. *Human Rights Education*, 10(1), 175–184.
- Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (2006). *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparisons*. Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Ajanović, DŽ. i Stevanović, M. (2004). *Metodika vannastavnih aktivnosti učenika*. Zenica: Pedagoška akademija.
- Ajduković, D. i Čorkalo Biruški, D. (2008). Promjena stava i potreba za spoznajom kod debatanata i nedebaranata. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 46–59.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125–128. Преузето са: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083566.pdf>
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston: Allyn & Bacon – Pearson Education Group.
- Антић, С. (2010). *Kooperativno učenje: modeli, potencijali, ograničenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York: Routledge Falmer.
- Aries, F. (1989). *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Aroa, S., & Thakur, R. (2015). A study on knowledge of child rights among teachers of primary school in Jammu. *American International Journal of Research in Humanities, Arts and Social Sciences*, 15/715, 24–28.
- Audigier, F. (2000). *Basic Concepts and Core Competencies for Education for Democratic Citizenship. Project on Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Co-operation. Преузето са: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf
- Ausubel, D. P. (1970). *Educational Psychology. A Cognitive View*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Bajaj, M. (2011). Teaching to transform, transforming to teach: exploring the role of teachers in human rights education in India. *Educational Research*, 53(2), 207–221. Преузето са: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131881.2011.572369>
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3–49.
- Banks, J. A. (2006). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Banks, J. A. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Batarelo, I., Čuling B. i Novak, J. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama – teorija i praksa*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 2, 7–44.
- Bašić, S. (2013). Koncept prikrivenog kurikuluma. *Napredak*, 141(2), 170–181.

- Bennett, M. (2004). Becoming interculturally competent. In J. Wurzel (Ed.), *Intercultural competitions*, (150–163). Buckingham: Open University press.
- Bentley, M. L. (2003). *Introducing Critical Constructivism: Critical Consciousness Through A Critical Constructivist Pedagogy*. Mexico City: American Educational Studies Association.
- Berry, J. W. (1998). *Psychology of Acculturation: Understanding Individuals Moving Between*. Newbury Park, CA: Sage.
- Berthoin Antal, A., & Friedman, V. (2003). *Negotiating reality as an approach to intercultural competence*. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH. Преузето са: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11146/ssoar-2003-berthoin_antal_et_al-negotiating_reality_as_an_approach.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-2003-berthoin_antal_et_al-negotiating_reality_as_an_approach.pdf
- Bizumic, B., & Duckitt, J. H. (2013). Corrective note for "What is and is not ethnocentrism? A conceptual analysis and political implications". *Political Psychology*, 34, 693–694.
- Bognar, B. i Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137–168.
- Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Boyden, J. (2000). Childhood And The Policy-Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing And Reconstructing Childhood* (190–227). London: Falmer Press.
- Brandt, N., Abaakil, Z., & Claycomb, P. (2014). *Child Rights Education Toolkit: Rooting Child Rights in Early Childhood Education, Primary and Secondary Schools*. Geneva: Unicef.
- Brantefors, L., & Quennerstedt, A. (2016). Teaching and learning children's human rights: A research synthesis. *Cogent Education*. Преузето са: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2016.1247610>
- Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., & Salema, M. (2009). *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*. Council of Europe. Преузето са: [file:///C:/Users/user/Downloads/How all teachers can support citizenship and human.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/How%20all%20teachers%20can%20support%20citizenship%20and%20human.pdf)
- Брковић, А. (2011). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Брунер, Џ. (1976). Процес образовања. *Педагогија*, 2/3, 275–321.
- Bruner, J. S., & Haste, H. (2006). *Making Sense: The Child Construction of the world*. London: Methuen.
- Burman, E. (1996). Local, Global or Globalized?: Child Development and International Child Rights Legislation. *Childhood*, 3(1), 45–66. Преузето са: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0907568296003001004>
- Велишек Брашко, О. (2013). Предрасуде о деци са развојним сметњама и инвалидитетом у популарним причама за децу. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 39(1), 113–120.
- Verhellen, E. (2000). *Convention on the Rights of the Child: Background, Motivation, Strategies, Main Themes. Third Edition*. Institute of Education Sciences. Преузето са: <https://eric.ed.gov/?id=ED454987>
- Vigotski, L. S. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. S. (1996). *Dečja psihologija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Видовић, С., Врањешевевић, Ј., Голић, М. Тук Миланков, Д. и Коруга, Д. (2005). *Науци, поентирај*. Београд: Немачка организација за техничку сарадњу – GTZ.
- Vilotijević, M. (2001). *Didaktika 3*. Sarajevo: BH Most.
- Villegas-Reimers, E., & Reimers, F. (2000). *Professional development of teachers as lifelong learning: Models, practices and factors that influence it*. Washington D.C.: BISCE of the National Research Council.
- Winter, J., & Cotton, D. (2012). Making the Hidden Curriculum Visible: Sustainability Literacy in Higher Education. *Environmental Education Research*, 18(6), 783–796. Преузето са: <file:///C:/Users/user/Downloads/EERHiddenCurriculumforopenaccess.pdf>
- Влаховић, Е., Најдановић, Ј. и Жунић Цицварић, Ј. (2019). *Водич кроз исходе образовања за права детета у контексту нових програма наставе и учења*. Београд: Песталоци дечја фондација.
- Врањешевевић, Ј. (2008). *Развојне компетенције као основа права детета на партиципацију*. (Докторска дисертација). Београд: Филозофски факултет.
- Врањешевевић, Ј. и Трикић, З. (2011). *Ни црно ни бело – образовање против предрасуда, за развој толеранције и уживања различитости*. Београд: ЦИП – центар за интерактивну педагогију.
- Vranješević, J. (2012). Interkulturalno obrazovanje: razvoj profesionalnih kompetencija nastavnika (Intercultural education: development of professional competences of teachers). U Š. Alibabić., S. Medić, B. Vodroški-Spariosu (ur.), *Kvalitet u obrazovanju – izazovi i perspektive*, (301–312). Београд: Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Врањешевевић, Ј. (2013а). Улога уџбеника у развоју интеркултуралних компетенција. *Иновације у настави*, 26(3), 36–47.
- Врањешевевић, Ј. (2013б). *Развојне компетенције и партиципација деце: од стварног ка могућем*. Београд: Учитељски факултет.
- Vranješević, J. (2014а). The main challenges in teacher education for diversity. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 46(2), 473–485.
- Врањешевевић, Ј. (2014б). *Развојне компетенције и партиципација деце: од стварног ка могућем*. Београд: Учитељски факултет.
- Врањешевевић, Ј. (2015). *Од учесника до истраживача – деца у партиципативним истраживањима*. Београд: Филозофски факултет.
- Врањешевевић, Ј., Цицварић, Р. и Жунић Цицварић, Ј. (2019). *Компетенције учитеља и наставника за остваривање права детета у основном образовању у Србији – истраживање*. Ужице: Ужички центар за права детета.
- Врањешевевић Ј., Цицварић, Р. и Жунић Цицварић, Ј. (2021). *Компетенције учитеља и наставника за остваривање права детета*. Ужице: Ужички центар за права детета.
- Vranješević, J., Cicvarić, R., Žunić Cicvarić, J., & Jovanović, O. (2022). Teachers' perspectives on child rights education: knowing, applying, believing. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 54 (2) (у штампи)
- Vrbanec, B., Garašić, D. i Pašalić, A. (2011). *Образовање за одрживи развој*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Vrkic Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma. *Acta Iadertina*, 8(1), 77–90. Преузето са: <file:///C:/Users/user/Downloads/07vrkic.PDF>
- Вукобратовић, М. и Милинковић, Ј. (2020). Интеграција васпитно-образовних садржаја у функцији почетног разумевања просторних релација. *Иновације у настави*, XXXIII, 2, 97–111.
- Вучковић Шаховић, Н. (2011). *Права детета у међународним документима*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вучковић Шаховић, Н. и Петрушић, Н. (2015). *Права детета*. Ниш: Правни факултет Универзитета у Нишу.

- Вучковић Шаховић, Н., Цицварић, Р., Врањешевевић, Ј., Трикић, З., Калезић-Вигњевић, А. и Жунић Цицварић, Ј. (2015). *Индикатори остварености права детета у образовању*. Ужице: Ужички центар за права детета.
- Вучковић, Д. (2014). О илустрацији у основношколској настави књижевности. У Т. Росић и В. Јовановић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави* (397–412). Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Вучковић, Д., и Чаловић Ненезић, С. (2016): Функције илустрације у уџбеницима матерњег језика. У А. Пешикан и Д. Пурић (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, рад штампан у целини, 2013, Ужице (195–208). Ужице: Учитељски факултет.
- Гајин, С. (2012). *Људска права: правно-системски оквир*. Београд: Правни факултет Универзитета Унион у Београду.
- Гајић, О. (2006). Образовање за људска права у образовном систему Србије. *Зборник радова Филозофског факултета у Новом Саду*, 2, 56–65.
- Gerber, P. (2008). *From Convention to Classroom: The Long Road to Human Rights Education. Measuring States' Compliance with International Law Obligations Mandating Human Rights Education* (PhD Thesis). Saarbrocken: VDM Verlag Dr. Muller Aktiengesellschaft.
- Gergen, K., Barrett, F., & McNamee, S. (2001). Toward Transformative Dialogue. *International Journal of Public Administration*, 24, 679–707. Преузето са: https://www.researchgate.net/publication/247530721_Toward_Transformative_Dialogue
- Giroux, A. (2011). *О критичкој педагогији*. Београд: Educa.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Голић Ружић, М., Жунић Цицварић, Ј. (2021): *Права детета у образовном систему: приручник за наставнике за рад са децом виших разреда основне школе*. Ужице: Ужички центар за права детета.
- Gollob, R., & Krapf, P. (2008). Stereotypes and prejudices. What is identity? How do I see others, how do they see me? *Human Rights Education*, 3(1), 19–38.
- Gollob, R, Huddleston, T., Kappf, P., Rowe, D., & Taelman, W. (2008). *Živeti demokratiju*. Zurich: Savet Evrope.
- Gollob, R, Kappf, P., & Weidinger, W. (2009). *Istraživanje prava deteta*. Zurich: Savet Evrope.
- Gollob, R., Krapf, P., Olafsdottir, O., & Weidinger, W. (2010). *Образованјем до демократије. International Projects in Education*. Zurich: Savet Evrope.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–331.
- Гордић Петковић, В. (2012). Алиса и(ли) Хермиона: родне перспективе карактеризације женских ликова у књижевности за децу. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 2(38), 7–13.
- Gošović, R. i Petrović, D. (2016). Standardi za profesiju nastavnika i njihovog profesionalnog razvoja. У D. Petrović i T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj*, (71–76). Београд: Centar za obrazovne politike.
- Guetzkow, H. (1955). *Multiple Loyalties*. Princeton: Princeton University.
- Darling, L. F. (2004). Teaching Human Rights in Elementary Classrooms: A Literary Approach. *Canadian social studies, University of British Columbia*, 39(1), 48–62.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241–266.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, A., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padron Quero, M., Savane, M. -A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Z. Nanzhao (1996). *Learning: The Treasure Within – Report to*

- UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century. Paris: UNESCO.
- De Coster, I., Borodankova, O., Almeida Coutinho, A. S., & Paolini, G. (2018). *Građanski odgoj i obrazovanje u Evropi*. Brisel: Izvršna agencija za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu.
- Декларација о људским правима*. Уједињене нације, 1946.
- Денић, С. (2011). Књижевни текстови у настави веронауке. У С. Денић (ур.), *Годишњак 2*, (339–352). Врање: Учитељски факултет.
- Денић, С. (2012). Књижевно дело као битан медиј у неговању и преношењу хуманих вредности. У С. Денић (ур.), *Годишњак 3*, (409–418). Врање: Учитељски факултет.
- Дјуи, Дž. (1983). Моје педагошко 'вјерују'. *Pedagogija*, 1, 167–176.
- Donaldson, M. (1978). *Um deteta*. Београд: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ђорђевић, Ј. (2012). Хуманистичка педагогија и васпитање. *Педагошка стварност*, 4, 601–605.
- Ђорђевић, Ј. и Поткоњак, Н. (1984). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Ђорђевић, М. (2019). Улога наставника у подстицању просоцијалног понашања ученика. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, 21, 27–44.
- Ђурић, Ђ. (2000). Филозофија Марије Монтесори, предговор. У М. Монтесори, *Откриће детета*. Београд: Catholic Relief Services.
- Ђуричковић, М. (2012). Родна равноправност у књижевности за децу и младе. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 38(2), 25–30.
- Ђуровић, Ј. (2014). *Дидактичко-методичке детерминанте уибеника природе и друштва*. (Докторска дисертација). Ужице: Учитељски факултет.
- Emmert, S. (2011). Education in Terms of Human Rights University of Applied Sciences. *International Conference on Education and Educational Psychology, Procedia Social and Behavioral Sciences 12*, 346–361. Преузето са: [file:///C:/Users/user/Downloads/Education in Terms of Human Rights.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/Education%20in%20Terms%20of%20Human%20Rights.pdf)
- European Commission (2012). *Supporting the Teaching Profession for Better Learning Outcomes*. Преузето са: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>
- Živković, Ž., Jelić, M. i Popović, N. (2005). *Osnove menadžmenta*, Bor: DŠIP – Bakar.
- Закон о забрани дискриминације* (2009). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 22/2009.
- Закон о основама система образовања и васпитања* (2017, 2018, 2019, 2020). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019, 27/2018 и 6/2020).
- Закон о основном образовању и васпитању* (2013). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 55/2013.
- Закон о уибеницима и другим наставним средствима* (2009). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 72/2009.
- Закон о уибеницима Републике Србије* (2018). Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 27/18.
- Закон о ратификацији међународне Конвенције о укидању свих облика расне дискриминације* (1965). Службени лист СФРЈ, бр. 31/67.
- Zargham Ghabanchi, Z., & Behrooznia, S. (2014). The Impact of Brainstorming on Reading Comprehension and Critical Thinking Ability of EFL Learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 513–521.
- Zlatković, B. i Petrović, D. (2016). Interkulturalno obrazovanje budućih učitelja u Srbiji. U D. Petrović i T. Jokić (ur.), *Interkulturalno obrazovanje u Srbiji – regulativni okvir, stanje i mogućnosti za razvoj* (77–87). Београд: Centar za obrazovne politike.

- Zlatković, B., Petrović, D., Erić, M., Leutwyler, B., & Jokić, T. (2017). Self-Regulatory Dimension of Teachers' Intercultural Competence: Development and Psychometric Evaluation of New Scales. *Psihološka istraživanja*, 20(2), 199–220. Преузето са: <http://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/0352-7379/2017/0352-73791702199Z.pdf>
- Zozakiewicz, C., & Rodriguez, A. J. (2007). Using Sociotransformative onstructionism to Create Multicultural and Gender – Inclusive Classrooms: An Intervention Project for Teacher Professional Development. *Educational Policy*, 21 (2), 397–425.
- Zujev, D. (1988). *Školski udžbenik*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I. (1984). Predstave o detetu i detinjstvu u savremenoj razvojnoj psihologiji. *Psihologija*, 3, 83–96.
- Ivić, I. (1985). Igrivne aktivnosti dece u različitim kulturama. *Predškolsko dete*, 4, 77–85).
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2001). *Активно учење*. Београд: Институт за психологију.
- Ивић, И., Пешикан, А. и Антић, С. (2009). *Водич за добар уџбеник. Општи стандарди квалитета уџбеника*. Нови Сад: Платонеум.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси: методика наставе*. Нови Сад: Змај.
- Илић, П., Гајић, О. и Маљковић, М. (2008). *Криза читања*. Нови Сад: Градска библиотека.
- Irving, W. (2003). *Developmental Psychology*. New Jersey: John Wiley & Sons
- Ispanović, V., Babović, M. i Obradović, M. (2017). *Nasilje prema deci u Srbiji – determinante, faktori i intervencije*. Beograd: Unicef.
- Јањић-Комар, М. и Обретковић, М. (1996). *Права детета – права човека*. Београд: Доситеј.
- Јевтић, Б. (2016). Утицај агенаса социјализације на школско постигнуће ученика. *Узданица*, XIII,2, 63–79.
- Јевтовић, Б. (2011). Питања и налози у три жанровски различита текста у читанкама и активност ученика. *Иновације у настави*, 24(2), 49–63.
- Jennings, T. (2006). Human Rights Education Standards for Teachers and Teacher Education. *Teaching Education*, 17(4), 287–298.
- Jerome, L. (2016). Interpreting Children's Rights Education: Three perspectives and three roles for teachers. *Citizenship, Social and Economics Education*, 15(2), 143–156. Преузето са: <https://doi.org/10.1177/2047173416683425>
- Jerome, L., Emerson, L., Lundy, L., & Orr, K. (2015). *Teaching and learning about child rights*. Belfast: Queen's University & Unicef.
- Јованкин, А. (2015). Креирање наставних материјала за образовање о правима детета, *Зборник радова Филозофског факултета у Београду*, 44, 134–138.
- Јовановић, Б. и Радојевић, Т. (2012). Смисао, значај и реализација слободних ученичких активности у савременој школи. У С. Маринковић, Р. Николић, М. Кундачина и В. Николић (ур.), *Настава и учење - циљеви, стандарди, исходи*, рад штампан у целини, 2012, Ужице (175–190). Ужице: Учитељски факултет.
- Калезић Вигњевић, А., Петрићевић, А., Лајовић, Б., Радосављевић, Б., Максимовић, Б. и Коруга Д., (2009). *Приручник за примену протокола за заштиту деце и ученика од насиља, злостављања и занемаривања у образовно-васпитним установама*. Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Качапор, С. (2003). *Садржаји из опште историје педагогије*. Панчево: Графос интернационал.
- Kagitcibasi, C. (2006). *Human Development across Cultures: a view from the other side*. London: Erlbaum.

- Keng, C. H. (2008). Turning Around Negative Attitudes Toward Human Rights Through Human Rights Education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 11, 3–13.
- Kerr, D., Keating, A., & Ireland, E. (2009). *Pupil Assessment in Citizenship Education: Purposes, Practices and Possibilities. Report of a CIDREE Collaborative Project*. Slough: NFER/CIDREE.
- Kincaid, R., & Isik, H. (2003). Democratic education and democratic values. *Eurasian Journal of Educational Research*, 11, 54–58.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical Constructivism Primer*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kitchenham, A. D. (2016). Teachers and technology: A transformative journey. *Journal of Transformative Education*, 4(3), 202–225. Преузето са: https://www.researchgate.net/publication/249633404_Teachers_and_Technology_A_Transformative_Journey
- Knafo, A., & Plomin, R. (2006). Prosocial Behavior From Early to Middle Childhood: Genetic and Environmental Influences on Stability and Change. *Developmental Psychology*, 42 (5), 771–786.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kolucki, B. i Lemiš, D. (2011). *Komunikacija sa decom*. Beograd: Unicef.
- Kovač-Cerović, T., Rosandić, R. i Popadić, D. (2008). *Učionica dobre volje. Školski program za konstruktivno rešavanje sukoba*. Beograd: Most.
- Коменски, Ј. (1954). *Велика дидактика*. Београд: Савез педагошких друштава Југославије.
- Конвенција о правима детета*. Уједињене нације, 1998.
- Koščarević, K. (2004). *Savremena nastava stranog jezika: sadržaj, organizacija, oblici*. Beograd: Slavističko društvo Srbije.
- Korać, N. i Vranješević, J. (2006). *Nevidljivo dete*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper & Row.
- Коцевска, Д. (2013). Мотиви у књижевном делу за децу – од поетских слика до животних ставова. У С. Денић (ур.), *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, рад штампан у целини, 2013, Врање (238–254). Врање: Учитељски факултет.
- Краварушић, В. (2015). *Домети и ограничења партиципације ученика у остваривању општих исхода образовно-васпитног процеса у средњој школи*. (Докторска дисертација). Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини.
- Krappmann, L. (2006). The Rights of the Child as a Challenge to Human Rights Education. *Journal of Social Science Education*, 5(1), 60–71. Преузето са: <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/373/370>
- Kroll, L. R., & LaBosky, V. K. (1996). Practicing what we preach: Constructivism in a teacher education program. *Action in teacher education*, 18(2), 63–72.
- Кузмановић, Б. (1993). *Педагогија*, 28 (1/2), 54–61.
- Кузмановић, Д. и Поподић, Д. (2016). *Млади у свету интернета. Коришћење дигиталне технологије, ризици и заступљеност дигиталног насиља међу ученицима у Србији*. Београд: Министарство просвете, науке и технолошког развоја и Уницеф.
- Крњајић, С. (2002). *Социјални односи и образовање*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Kundačina, M. i Brkić, M. (2006). *Pedagoška statistika*. Užice: Učiteljski fakultet.
- Kuper, A., & Kuper, Dž. (2009). *Enciklopedija društvenih nauka*. Beograd: Službeni glasnik.
- Khan, I. A. (2013). Relevance of Brainstorming in an EFL classroom. *Social Science*, 54 120–128.

- Лалић Вучетић, Н. и Шева, Н. (2021). Однос текста и илустрације: перспектива илустратора и учитеља. *Иновације у настави*, XXXIV, 1, 44–62.
- Lalović, Z. (2009). *Naša škola – Metode učenja/nastave u školi*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Lansdown, G. (2005). *The Evolving capacities of the child*. Florence: Innocenti Research Centar.
- Leenders, H., Veugelers, W., & De Kat, E. (2008) Teachers' Views on Citizenship Education in Secondary Education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155–170.
- Leung, Y. W., Yuen, T. W., & Chong, Y. K. (2011). School-based human rights education: Case studies in Hong Kong secondary schools. *Intercultural Education*, 22(2), 145–162.
Преузето са:
https://www.researchgate.net/publication/233005464_Schoolbased_human_rights_education_Case_studies_in_Hong_Kong_secondary_schools
- Лешић, З. (2008). *Теорија књижевности*. Београд: Службени гласник.
- Liwski, N. (2006). *Introductory remarks to the UN Committee on the Rights of the Child Day of General Discussion: Implementing Child Rights in Early Childhood*. Hague: Bernard van Leer Foundation/ Unicef/UN Committee on the Rights of the Child.
- Лок, Ц. (1950). *Мисли о васпитању*. Београд: Знање.
- Luhman, N. (2006). *Organisation und Entscheidung*. Wiesbaden: VS Verlag fuer Sozialwissenschaften.
- Lundgren, U. (2005). *Intercultural understanding in teaching and learning English An opportunity for Swedish compulsory education*. Jönköping: School of Education and Communication Jönköping University, Sweden. Преузето са:
https://www.researchgate.net/publication/277056677_Intercultural_understanding_in_teaching_and_learning_English_An_opportunity_for_Swedish_compulsory_education
- Lundy, L. (2012). Children's Rights and Educational Policy in Europe: The Implementation of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Oxford Review of Education*, 38(4), 393–411.
- Maklaren, P. (2013). *Život u školama*. Beograd: Eduka.
- Malaguzzi, L. (1993). History, Ideas and Basic Philosophy. In C. Edwards, L. Gandini and G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children*. Norwood: Ablex.
- Maleš, D. i Stričević, I. (2013). *Mi poznajemo i živimo svoja prava*. Zagreb: Školska knjiga i Unicef.
- Marojević, J. (2016). From epistemology to hidden curriculum: Critical vs. 'commercial' pedagogic perspective. *Nastava i vaspitanje*, 65, 125–138. Преузето са:
https://www.researchgate.net/publication/305363081_From_epistemology_to_hidden_curriculum_Critical_vs_%27commercial%27_pedagogic_perspective
- Маринковић, С. и Пешикан, А. (1998). Људска права и права детета у уџбеницима Природе и друштва и Познавања друштва. У Н. Лакета и А. Брковић (ур.), *Вредности савременог уџбеника II*, рад штампан у целини, 1998, Ужице (301–309). Ужице: Учитељски факултет.
- Маринковић, С. и Пешикан, А. (1999). Типичан женски и мушки лик у уџбеницима природе и друштва. *Психологија*, 3/4, 225–240.
- Маринковић, С. (1999а). Дечија партиципација у акцијама у инструктивним материјалима за децу од 6 до 11 година. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужичу*, 353–362.
- Маринковић, С. (1999б). Реализација концепта дечјих права кроз уџбенике. У Н. Лакета и А. Брковић (ур.), *Вредности савременог уџбеника 2*, рад штампан у целини, 1999, Ужице (375–387). Ужице: Учитељски факултет.

- Маринковић, С. (2001). Могућности образовања за права детета инструктивним материјалима и уџбеницима за децу од 6 до 11 година. *Педагогија*, 3, 29–40.
- Маринковић, С. (2002). Начело недискриминације у инструктивним материјалима и уџбеницима за децу од 6 до 11 година. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, 3, 147–167.
- Маринковић, С. (2004). *Дечија права и уџбеник*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар.
- Маринковић, С. (2011). Активност ученика у светлу развојних теорија учења. *Настава и васпитање*, 3, 345–544.
- Марковић Крстић, С. (2015). Социјално порекло и образовне оријентације студентске омладине. *Социолошки преглед*, 49(4), 469–512.
- Марковић, С. (2015). Културолошки и лингвокултуролошки аспект илустративног материјала у основношколским уџбеницима и приручницима за руски језик. *Иновације у настави*, 28(1), 113–129.
- Marples, R. (2002). Well-being as an aim of education. In R. Marples, (Ed.): *The aims of education*, (133–144). London-New York: Routledge.
- MacLeod, L. (2013). *Teaching Children's Rights Through Arts*. Breton: Breton University & Unicef.
- Macura Milovanović, S., Gera, I. i Kovačević, M. (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in context of social and cultural diversity – Serbia country report*. Turin: European Training Foundation.
- Mayall, B. (2001). The sociology of childhood in relation to children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 8, 243–259.
- Мијић, И. (2012). Постоји ли родна перспектива у бајци? *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 38(1), 65–72.
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет.
- Милинковић, М. (2009). Рецепција књижевног дела за децу у науци. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 35(1/2), 23–28.
- Милинковић, М. (2012). *Књижевност за децу и младе – поетика*. Ужице: Учитељски факултет.
- Милинковић, М. и Стакић, М. (2012). Васпитно-образовна функција књижевног дела у традиционалној и савременој настави. У В. Трифуновић (ур.), *Школа као чинилац развоја националног и културног идентитета и проевропских вредности*, рад штампан у целини, 2012, Јагодина (327–332). Јагодина: Педагошки факултет.
- Миловановић, Б. (2014). Дидактичко-методичка апаратура књижевних текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавић*, 8, 139–150. Преузето са: <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/1452-9343/2014/1452-93431408139M.pdf>
- Милосављевић, С., Јоксимовић, А. и Шкорц, Б. (2012). *Приручник за интеркултурално учење кроз драму*. Београд: Bazzart.
- Милосављевић Ђукић, Т. (2016). *Васпитна функција основне школе*. (Докторска дисертација). Косовска Митровица: Филозофски факултет Универзитета у Приштини, катедра за педагогију.
- Милутиновић, Ј. (2007). Појам циљева образовања и учења. *Педагошка стварност*, 5/6, 375–384.
- Милутиновић, Ј. (2015). Критички конструктивизам – концепција и могућности у области образовања. *Nastava i vaspitanje*, 64(3), 437–451.

- Milutinović, J. (2012). Kritički konstruktivizam: uspostavljanje otvorenog i kritičkog diskursa u nastavi. *Zbornik Matice srpske za društvene nauke*, 141(4), 583–594.
- Милошевић, Ј. (2014). *Представљање особа са инвалидитетом у књижевности, стрипу и филму*. Београд: Факултет политичких наука.
- Mitryasova, O. (2020). An integrated approach to education content. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(1), 30–38.
- Mladenović, U. (1984). Stereotipi ženske i muške uloge pola, *Predškolsko dete*, 3, 33–46.
- Младеновић, М. (2013). Редовни садржај школског програма у функцији усвајања културе ненасилног решавања сукоба. У Т. Поповић и Д. Шаренгаћа (ур.), *Образовање за мир – искуства из праксе*, (38–40). Београд: Нансен дијалог центар Србија и Нансен дијалог центар Црна Гора.
- Montessori, M. (2001). *Otkriće deteta*. Beograd: Catholic Relief Services.
- Montessori, M. (2003). *Upijajući um*. Beograd: DN Centar.
- Morgan, M., Kitching, K. (2006). An evaluation of 'lift off' the cross border primary human rights education initiative. *Education and Human Rights*, 3(2), 179–203.
- Mofkebaieva, Z., Oralkanova, I., Uaidullakuzu, E. (2013). The professional competence of teachers in inclusive education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 89, 549–554.
- Мркаљ, З. (2010). Појам корелације у методици наставе. *Методички видици*, 1, 47–55.
- Мркаљ, З. (2020). Значај корелативног приступа у новим програмима наставе и учења књижевности. У И. Чутура и М. Димитријевић (ур.), *Књижевност за децу у науци и настави*, 25, рад штампан у целини, 2013, Јагодина (271–285). Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу.
- Murphy, C., & Beggs, J. (2003). Children's perceptions of school science. *School Science Review*, 84, 109–116.
- McGraw, S. A. (2003). *Integrated Mathematics: Choices and Challenges*. NCTM: Reston, VA.
- McCallum, P., & Stephens, J. (2011). Ideology and the Children's Books. In S. Wolf, K. Coats, P. Enciso (Eds.), *Research on Children's and Young Adult Literature* (359–373). New York: Routledge. Преузето са:
https://www.researchgate.net/publication/308719543_Ideology_and_Children%27s_Books
- McNeil, J., & Howe, B. (2009). Reducing Teacher Burnout by Increasing Student Engagement: A children's rights approach. *School Psychology International*, 30(3), 282–290. Преузето са: file:///C:/Users/user/Downloads/Reducing_Teacher_Burnout_by_Increasing_Student_Eng.pdf
- Narahara, M. (2008). *Gender Stereotypes in Children's Picture Books*. Long Beach: University of California. Преузето са: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED419248.pdf>
- Николић, М. (1992). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Николић, М. (1997). Естетичке мотивације у тумачењу књижевно-уметничких дела. *Настава и васпитање*, 46(4), 337–385.
- Николић, Р. (1999). Породица у читанкама за млађе разреде основне школе. У Н. Лакета и А. Брковић (ур.), *Вредности савременог уџбеника*, 3, рад штампан у целини, 1999, Ужице (333–345). Ужице: Учитељски факултет.
- Николић, В. (1998). Садржајне вредности савремених уџбеника српског језика другог разреда основне школе. У Н. Лакета и А. Брковић (ур.), *Вредности савременог уџбеника 2*, рад штампан у целини, 1998, Ужице (181–191). Ужице: Учитељски факултет.
- Нинчевић, М. (2009). Интеркултурализам у одгоју и образовању. *Нова присутност*, 1(7), 59–84.
- Обрадовић, Д. (2007). *Совјети здраваго разума*. Београд: Српски пословни клуб.
- Обрадовић, Д. (2008). *Собраније разних наравоучителних вештек*. Београд: Српски пословни клуб.

- Ozmen, A., Kaymak Ozmen, S., Marty, P., & Yalcin, T. (2010). Prospective teachers' knowledge level and knowledge needs about child rights issue. *Procedia Social and behavioral Sciences*, 9, 81–86.
- Ogle, D. (1986). K-W-L: A Teaching Model That Develops Active Reading of Expository Text. *The Reading Teacher, International Literacy Association*, 39(6), 564–570.
- Ogle, D. (2022). KWL and KWL+: What We Know, What We Want to Know, What We Learn/Still Need to Learn. Routledge. Преузето са: <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE176-1>
- Опачић, З. (2015). Претпостављени читалац (културни и идеолошки контекст књижевности за децу). *Иновације у настави*, 28(4), 18–28.
- Опачић, З. (2017). Видови идеолошког дискурса у књижевности за децу и младе. *Иновације у настави*, 30(3), 117–128.
- Османчевић Каткић, С. (2013). *Начини утјецаја дјечје књижевности и анимираног филма на обликовање ставова према особама са инвалидитетом*. Загреб: Едукацијско рехабилитацијски факултет.
- Павловић, М. (2013). Васпитне вредности узорних ликова у прозним делима из школског програма. У С. Денић (ур.), *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце школског узраста*, рад штампан у целини, 2013, Врање (394–403). Врање: Учитељски факултет.
- Parker, C. (2008). Interculturality, Conflicts and Religion: Theoretical Perspectives. *Social Compass*, 55(3), 316–329. Преузето са: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0037768608093694?source=mfc&rss=1#articleCitationDownloadContainer>
- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Columbia: Teachers College Press.
- Патаки, С. (1956). *Опћа педагогија*. Загреб: ПКЗ.
- Педагошка енциклопедија 2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рејић Рапак, Р., & Vidulin, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Петровић, Б. (2016). Рат у бившој Југославији у књижевном делу Јасминке Петровић. *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 42(2), 88–94.
- Петровић, Т. (1999). Читанке – тематско-естетски аспект. У Н. Лакета и А. Брковић (ур.), *Вредности савременог уџбеника 2*, рад штампан у целини, 1999, Ужице: Учитељски факултет.
- Petrović, D., Leutwyler, B., Zlatković, B., Mantel, C., & Dimitrijević, M. (2013). *Teachers' Intercultural Sensitivity An Approach for Teacher Education*. Zug: Institute for International Cooperation in Education, University of Teacher Education Zug Institute of Psychology; Belgrade: Institute of Psychology; Vranje: Teacher Education.
- Пешић, Ј. (2013). Критичко мишљење између помодарства и промишљања: ка теоријском утемељењу концепта. *Психологија*, 36(4), 411–423.
- Пешикан, А., Аврамовић, М. и Маринковић, С. (1997). Демократске вредности у уџбенику и програму за Познавање друштва за IV разред основне школе. У Н. Лакета и И. Коларић (ур.), *Вредности савременог уџбеника I*, рад штампан у целини, 1997, Ужице, (240–251). Ужице: Учитељски факултет.
- Pešikan, A. (2000). *Psihološki pristup aktivnom učenju istorije na osnovnoškolskom nivou*. (Doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet, odjeljenje za psihologiju.
- Pešikan, A. (2003). *Образовање и људска права*. Podgorica: Centar za ljudska prava.
- Пешикан, А. (2006). *И ти се питаш. Подсетник о укључивању деце и младих у локалне акције за децу*. Београд: Уницеф.
- Pijaže, Ž. i Inhelder, B. (1982). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Пијаже, Ж. (1988). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Piper, P., Dragičević, R. i Stefanović, M. (2005). *Asocijativni rečnik srpskoga jezika*. Београд: Београдска књига.
- Плут, Д. (2003). *Уџбеник као културно-потпорни систем*. Београд: Институт за психологију.
- Poradić, D. (2009). *Nasilje u školama*. Београд: Institut za psihologiju.
- Попадић, Д. (2018). *Психологија група*. Београд: Филозофски факултет.
- Поповић, Д. (2013). Интеркултуралност и образовање за мир. У Т. Поповић и Д. Шаренгаћа (ур.): *Образовање за мир – искуства из праксе*, (16–20). Београд: Нансен дијалог центар.
- Polegato, J. (2011). Children's Human Rights Education as a Counter to Social Disadvantage: A case study from England, *Intercultural, Citizenship and Human Rights Education*, 53(2), 193–206.
- Potvin, M., & Benny, J. (2013). *Children's Rights Education in Canada: A Particular Look at the Quebec School System*. Quebec: Universite du Quebec a Montreal. Преузето са: <http://ofde.ca/wp-content/uploads/2015/06/potvin-benny-2013E.pdf>
- Pourrajab, M., Fallahi, B., & Rahpaymaelizehee, S. S. (2014). The Knowledge of Teachers about Rights of Children to Reducing Child Abuse in Homeless Students. *Journal of Education, Health and Community Psychology*, 3(1), 18–24.
- Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 2/2008, 7/2010, 3/2011, 14/2013, 5/2014, 11/2016-I, 11/2016-II и 6/2017.
- Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 7/2010, 3/2011, 7/2011, 1/2013, 11/2014 и 11/2016.
- Правилник о наставном програму за четврти разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 3/2006, 15/2006, 2/2008 и 3/2011.
- Правилник о плану наставе и учења за први циклус основног образовања и васпитања и програму наставе и учења за први разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 10, 2017.
- Правилник о програму наставе и учења за други разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017 и 27/2018.
- Правилник о програму наставе и учења за трећи разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019.
- Правилник о програму наставе и учења за четврти разред основног образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 88/2017, 27/2018, 10/2019.
- Правилник о ближим критеријумима за препознавање облика дискриминације од стране запосленог, детета, ученика или трећег лица у установи образовања и васпитања*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 22/2016.
- Правилник о оцењивању ученика у основном образовању и васпитању*. Просветни гласник, Службени гласник Републике Србије, бр. 34/2019, 59/2020 и 81/2020.
- Malešević, D. (2014). Razvijanje teorije učenje otkrivanjem. *Obrazovna tehnologija*, 4, 333 – 342.

- Previšić, V. (2007). *Promišljanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj u predškolskoj i ranoškolskoj dobi: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Previšić, V. (2012). Novi obzori izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. U M. Bučar i B. Ličina (ur.), *Dječji istraživački centar Petrinjčica – mjesto učenja, razvoja i radosti*, (126–137). Petrinja: Udruga za izvaninstitucionalni odgoj i obrazovanje „Petrinjčica”.
- Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1988). *Дидактика за трећу годину педагошке академије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пурић, Д. и Стојановић, Б. (2013). Читанка у функцији доживљавања, разумевања и тумачења књижевног дела у настави у млађим разредима основне школе. У Р. Николић, М. Кундачина и В. Николић (ур.), *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, рад штампан у целини, 2013, Ужице (387–396). Ужице: Учитељски факултет.
- Пурић, Д. (2014). Настава и култура језичког изражавања. У Р. Николић, М. Кундачина и В. Николић (ур.), *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, рад штампан у целини, 2014, Ужице (389–398). Ужице: Учитељски факултет.
- Пурић, Д. (2016а). Читанка и могућности тумачења књижевног текста у настави. У А. Пешикан и Д. Пурић (ур.), *Настава и учење – уџбеник у функцији наставе и учења*, рад штампан у целини, 2016, Ужице (75–90). Ужице: Учитељски факултет.
- Puric, D. (2016b). Interculturality in readers in Serbian language for younger elementary school grades. *Journal Plus Education*, XVI, 64–79. Преузето са: <file:///C:/Users/Jelena/Downloads/726-Article%20Text-2318-1-10-20170104.pdf>
- Пурић, Д. (2017а). Могућности за интеркултурално образовање посредством читанки на српском језику за млађе разреде основне школе. У Л. Марвић и Ж. Мезеи (ур.), *Зборник радова „Интеркултуралност у образовању” 11*, (71–87). Нови Сад: Педагошки завод Војводине.
- Пурић, Д. (2017б): Усавршавање учитеља у функцији развијања интеркултуралности. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужичу* (19), 75–92.
- Пурић, Д. и Чутовић, М. (2018). Школа као фактор развијања интеркултуралности. У С. Маринковић и Д. Пурић (ур.), *Језик, култура, образовање*, рад штампан у целини, 2018, Ужице (361–374). Ужице: Педагошки факултет.
- Radić, A. (2018). Brainstorming kao jedna od tehnika odlučivanja. *Engineering management* 4 (2), 134–142.
- Радовић, В. (2013). Родне перспективе у образовним политикама. У Р. Николић, М. Кундачина и В. Николић (ур.), *Настава и учење – квалитет васпитно-образовног процеса*, рад штампан у целини, 2013, Ужице (151–160). Ужице: Учитељски факултет.
- Rao, Z. (2007) Training in Brainstorming and Developing Writing Skills. *Journal Oxford University Press*, 61(2), 78–92
- Rangelov Jusović, R. (2016). *Vodič kroz vannastavne aktivnosti*. Sarajevo: Centar za obrazovne inicijative Step by Step.
- Rečnik književnih termina* (1992). Beograd: Nolit.
- Richardson, V. (2008). Constructivist Teacher Education - Building a World of New Understandings. *Falmer Press*, 5(4), 3–14.
- Richman, J. M., & Bowen, L. G. (2007). School failure: an ecological interactional – developmental perspective. In M. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in childhood: an ecological perspective* (95–116). Washington DC: NASW Press. Rochester: Clarion University.
- Robinson, C., & Sebba, J. (2010). *Evaluation of UNICEF UK’s Rights respecting Schools Award*. UNICEF UK.

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rodriguez, A. J., & Berryman, C. (2002). Using Sociotransformative Constructivism to Teach for Understanding in Diverse Classrooms: A Beginning Teacher's Journey with. *American Educational Research Journal*, 39, 1017–1045.
- Rodić, I. (2010). Kako spasiti našu jedinu Zemlju? *Školske novine*, 40 (61), 15–18.
- Roeders, P. (2003). *Interaktivna nastava – dinamika efikasnog učenja i nastave*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Rozenberg, M. (2006). *Ненасилна комуникација*. Осиек: Центар за мир, ненасиље и људска права. Преузето са: file:///C:/Users/user/Downloads/dlscrib.com-pdf-marshall-rosenberg-nenasilna-komunikacijapdf-dl_0edb932c4bb9908b0b5fd8a2833fbd60.pdf
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnog odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Рот, Н. (1987). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Rot, N. (2003). *Osnovi socijalne psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Русо, Ж. Ж. (1967). *Емил или О васпитању*. Београд: Књижарница Рајковић и Ђуковић.
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville, TN: University of Tennessee.
- Santos Pais, M. (1999). *A Human Rights Conceptual Framework For Unicef*. Florence: ICDC.
- Sapir, E. (1984). *Ogledi iz kulturne antropologije*. Beograd: Prosveta.
- Семиз, М. и Чутовић, М. (2020). Представе о детету у читанкама за трећи и четврти разред основне школе. *Иновације у настави* 33, 2020/3, 124–143. Преузето са: <https://www.inovacijeunastavi.rs/wp-content/uploads/Inovacije3-20/10-Semiz.pdf>
- Schwarcz, J. (2000). *The picture book comes of age*. Chicago: American Library Association.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicología*, 30(3), 785–791. Преузето са: <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690002.pdf>
- Смиљковић, С. и Милинковић, М. (2008). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Врање: Учитељски факултет.
- Solar, M. (2001). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Спасеновић, В. (2004). Просоцијално понашање и школско постигнуће ученика. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 36, 131–150.
- Спасић, Ј. (2010). Одједи дневника Ане Франк у савременој британској, немачкој и западнобалканској књижевности за децу, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 1/2, 102–109.
- Спасевски, М. (2014). Интеркултурноста и књижевно-творечките поставки. У Р. Николић (ур.), *Настава и учење – савремени приступи и перспективе*, рад штампан у целини, 2014, Ужице (455–462). Ужице: Учитељски факултет.
- Стакић, М., Чутовић, М. (2017): Читанка као мотивационо средство у настави. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, 19, 93–108.
- Stamatović, J. i Žunić Civarčić, J. (2019). Child Rights in Primary Schools – The Situation and Expectations. *CEPS Journal*, 9(1), 83–102. Преузето са: <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.661>
- Stephens, J. (1992). *Language and ideology in children's fiction*. New York: Longman.
- Стефановић, Ј. и Гламочак, С. (2008). *Род у читанкама и настави српског језика у основној школи*. Ваљево: Хора.
- Стефановић, Ј. (2012). Родни стереотипи о романима и дружинама из лектире за основну школу, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 38(1), 73–81.

- Стефановић, Ј. (2016). *Родни стереотипи у романима лектуре другог циклуса основне школе*. (Докторска дисертација). Нови Сад: Центар за родне студије Универзитета у Новом Саду.
- Стојановић, Б. (2013). Васпитне вредности текстова у читанкама за млађе разреде основне школе. У С. Денић (ур.), *Књижевност за децу и њена улога у образовању и васпитању деце школског узраста*, рад штампан у целини, 2013, Врање (351–361). Врање: Учитељски факултет.
- Стојановић, Б. (2013). Дете у књижевности за децу, мост који спаја, *Детињство: Часопис о књижевности за децу*, 38(1), 107–112.
- Стојковић, Н. (2014). *Васпитни утицаји књижевности за децу на развој социјално пожељног понашања ученика млађих разреда основних школа*. (Докторска дисертација). Јагодина: Факултет педагошких наука.
- Strike, К. (2002). Liberalism, citizenship and private interest in schooling. In R. Marples, (Ed.): *The aims of education* (50–60). London-New York: Routledge.
- Struthers, А. (2015). Human rights education: educating *about, through* and *for* human rights. *The International Journal of Human Rights*. 19(1), 53–73. Преузето са: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13642987.2014.986652>
- Сузић, Н. (2016). Хуманистичка димензија педагошке футурологије. *Иновације у настави*, 29(3), 1–15.
- Susan P., & Malfrid, G. F. (1995). The U. N. Convention on the Rights of the Child: Its Relevance for Social Scientists. *Society for Research in Child Development*, IX, 2, 55–69.
- Shechtman, Z. (2002). Validation of the Democratic Teacher Belief Scale (DTBS). *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 9(3), 363–377.
- Shahid, M. S. (2009). Knowledge, Attitudes and Practices of Primary School Teachers regarding Rights of Children. *Journal of Elementary Education*, 19(1/2), 25–50. Преузето са: [http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/JEE-19\(1-2\)%20-%20No_3.pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/JEE/PDF-Files/JEE-19(1-2)%20-%20No_3.pdf)
- Shumba, А. (2003). Children’s Rights in Schools: What do Teachers Know? *Child Abuse Review* 12(4), 251–260. Преузето са: <https://doi.org/10.1002/car.800>
- Taylor, N., & Smith, А. В. (2014). Thinking About Children: How Does It Influence Policy and Practice?. In: Wyn, J., Cahill, H. (eds) *Handbook of Children and Youth Studies*. Springer, Singapore. Преузето са: https://doi.org/10.1007/978-981-4451-96-3_53-1
- Tajfel, H. (1978). The achievement of inter-group differentiation. In H. Tajfel (Ed.), *Differentiation between social groups* (77–100). London: Academic Press.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (2004). *The Social Identity Theory of Intergroup Behavior*. In J. T. Jost & J. Sidanius (Eds.), *Key readings in social psychology. Political psychology: Key readings*, (276–293). London: Psychology Press.
- Težak, S. (2003). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.
- Tibbitts, F. (2005). Transformative learning and human rights education: taking a closer look. *Intercultural Education* 16, 107–113. Преузето са: https://www.researchgate.net/publication/249003937_Transformative_learning_and_human_rights_education_taking_a_closer_look/citation/download
- Tibbitts, F. (2007). *The Annotated Primer for Selecting Democratic and Human Rights Education Teaching Materials*. Budapest: Open Society Institute.
- Tibbitts F. (2009). Human Rights Education. In M. Bajaj (ed.), *Encyclopedia of Peace Education* (58–69). New York: Teachers College. Преузето са: file:///C:/Users/user/Downloads/HRE_EncyclopediaPeaceEducation_Tibbitts.pdf
- Tibbitts, F. (2014). Human Rights Education Here and Now: U. S. Practices and International Processes. *Journal of International Social Studies*, 4(2), 129–134. Преузето са: <file:///C:/Users/user/Downloads/165-773-1-PB.pdf>

- Todres, J., & Higinbotham, S. (2013). *Human Rights in Children's Literature*. Georgia: Georgia State University College of Law. Преузето са: https://readingroom.law.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=faculty_pub
- Тодоровић, М. и Савић, Д. (2012). *Савремене методе наставе*. Београд: Центар за унапређење наставе.
- Томашевски, Б. (1972). *Теорија књижевности: поетика*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Trebješanin, B. (1999). *Psihologija patriotizma i obrasci socijalizacije*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Trebješanin, Ž. i Jovanić, G. (2014). Promene u shvatanju deteta u srpskoj kulturi u poslednjih dvadeset pet godina. *Primenjena psihologija*, 7(4), 549–563.
- Требјешанин, Ж. (2000). *Представа о детету у српској култури*. Београд: Југословенски центар за права детета.
- Trikić, Z., Vranješević, J. i Rosandić R. (2005). *Za razliku bogatije – priručnik za interkulturalnost*. Beograd: Centar za prava deteta, Pestaloci fondacija.
- Трнавац, Н. (1993). Процесуалност као битна одлика формулисања циља васпитања. *Педагогија*, 28, (1/2), 74–83.
- Трнавац, Н. и Ђорђевић, Ј. (2010). *Педагогија*. Београд: Научна књига.
- Twenge, J. (2007). Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (1), 56–66.
- Thornberg, R., & H. Elvstrand (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research* 53, 44–54. Преузето са: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Ćeriman, J., Stefanović, J., Glamočak, S. i Korolija, M. (2019). *Rodna analiza nastavnih programa i udžbenika za srpski jezik od prvog do četvrtog razreda osnovne škole*. Beograd: Tim za socijalno uključivanje i smanjenje siromaštva Vlade Republike Srbije.
- UNESCO – Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Преузето са: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498575.pdf>
- Urinbojev, R., Wickenberg, P., & Leo, U. (2016). Child Rights, Classroom and School Management: A Systematic Literature Review. *International Journal of Children's Rights* 24(3), 522–547. Преузето са: <https://doi.org/10.1163/15718182-02403002>
- Figure, A. (2013). *Action for Children's Rights in Education: End of Project Evaluation Report*. Johannesburg: ActionAid.
- Fileš, G., Jelčić, D., Jurić Stanković, N., Lugomer, V., Motik, M., Pečaver, B., Rožman, K. i Tuksar, M. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskoga jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.
- Flowers, N., Bernbaum, M., Rudelius-Palmer, K., & Tolman, J. (2000). *The Human Rights Education Handbook - Effective Practices for Learning, Action, and Change*. Minnesota: Human Rights Resource Center University of Minnesota.
- Freeley Austin J., & Steinberg L. (2005). *Argumentation and Debate. Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Belmont: Thomson Wadsworth.
- Fountain, S. (1995a). *To je pravo*. Beograd: Unicef.
- Fountain, S. (1995b). *Образовање за развој*. Beograd: Unicef.
- Freeman, M. (2008). The sociology of childhood and children's rights. *The International Journal of Children's Rights*, 6, 433–444.
- Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odrasovanje za održivi razvoj.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York, NY: Teachers' College Press.

- Хавелка, Н. (1993). Циљеви васпитања и образовања: о неким концептуалнометодолошким питањима, *Педагогија*, 28 (1/2), 33–54.
- Harris, K. (2002). Aims, whose aims? In R. Marples, (Ed.): *The aims of education*, (1–13). London-New York: Routledge.
- Hart, R. A. (1997). *Children`s Participation – The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*. New York: Unicef.
- Helmke A. (2003). Vrednovanje nastave: Metodi i sredstva. *Školski menadžment*, 1, 8–11.
- Higinbotham S. (2013). A person`s a person: Children`s rights in children`s literature. *Columbia Human Rights Law Review*, 45(1), 152–168.
- Hogg, M., & Abrams, D. (2010). Social identity, self-categorization and social influence. *European Review of Social Psychology*, 1, 195–228.
- Hosam Al-Samarraie, H. A., & Hurmuzan, S. (2018). A review of brainstorming techniques in higher education. *Thinking Skills and Creativity*, 27, 78–91.
- Howe, B., & Covell, K. (2010). Miseducating Children about their Rights. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(2), 91–102. Преузето са: https://www.researchgate.net/publication/249794012_Miseducating_children_about_their_rights
- Huddleston E. (2004). *Tool on Teacher Training for Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*, Strasbourg: Council of Europe.
- Carol, R., Louise, P., & Ann, Q. (2020). Human rights education: developing a theoretical understanding of teachers` responsibilities. *Educational Review*, 72(2), 220–224. Преузето са: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131911.2018.1495182>
- Cassidy, C., Brunner, R., & Webster, E. (2014). Teaching human rights? 'All hell will break loose!'. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(1), 19–33. Преузето са: <https://doi.org/10.1177/1746197913475768>
- Цветановић, З. (2007). Дидактичко-методичка апаратура у читанкама за млађе разреде основне школе – структура и функција. *Иновације у настави*, 20(3), 75–83.
- Цветановић, З. (2012). Улога књижевних текстова у формирању вредносних система даровитих. У Г. Гојков и А. Стојановић (ур.), *Даровитост и моралност 17*, (250–263). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Цветановић, З. (2015). Репродуктивна питања за тумачење књижевног текста у првом разреду основне школе. *Иновације у настави*, XXVIII, 4, 44–53.
- Чутовић, М. и Пурић, Д. (2019). Значај и могућности развијања толеранције посредством књижевног текста код деце предшколског узраста. *Зборник радова Педагошког факултета у Ужицу*, 21, 129–142.
- Džumhur, Ž. (2015). *Smjernice za implementaciju ZJNPP za kroskurikularno i međupredmetno područje*. Mostar: Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje.
- Шаренгаћа, Д. и Поповић, Т. (2013). *Образовање за мир – искуства из праксе*. Београд: Нансен дијалог центар.
- Шевкушић, С. (2008). Квалитативна студија случаја у педагошким истраживањима: сазнајне могућности и ограничења. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 2, 239–256. Преузето са: <http://www.doiserbia.nb.rs/img/doi/0579-6431/2008/0579-64310802239S.pdf>
- Clausen M., & Schnabel K. U. (2002). Stručna kategorizacija postavki o kvalitetu nastave. *Didaktika*, 30(3), 246–60.
- Cohen, P. (2001). United Nations Convention on the Rights of the Child: Individual rights concepts and their significance for social scientists. *American Psychologist*, 46(1), 60–65.
- Council of Europe (2016). *Competences for Democratic Culture – Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*. Преузето са:

- <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/-/competences-for-democratic-culture-living-together-as-equals-in-culturally-diverse-democratic-societies-2016-a-conceptual-model-of-competences>
- Covell, K., & Howe, B. (2011). *Rights, Respect and Responsibility in Hampshire County*. Breton: Cape Breton University – Children’s Rights Centre.
- Covell, K. (2010). School Engagement and Rights-Respecting Schools. *Cambridge Journal of Education*, 40(1), 39–51.
- Covell, K., Howe, R., & Polegato, J. (2011). Children's human rights education as a counter to social disadvantage: a case study from England. *Educational Research*, 53(2), 193–206.
- Преузето са:
https://www.researchgate.net/publication/233029142_Children%27s_human_rights_education_as_a_counter_to_social_disadvantage_A_case_study_from_England
- Cota Bekavac, M. (2001). Usavršavanje kritičkog mišljenja i komunikacijskih vještina edukativnom raspravom (debatom). *Suvremena psihologija*, 4(1/2), 121–131.
- Cohen, C. P., & Naimark, H. (1991). United Nations Convention on the Rights of the Child: Individual rights concepts and their significance for social scientists. *American Psychologist*, 46 (1), 60–65. Преузето са: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.1.60>
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Creany Drolett, A. (2003). *Representation of Culture in Children's Picture Books*. Rochester: Clarion University.
- Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom detinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
- White, J. (2010). *The aims of education restated*. London-New York: Routledge.

Одабрана књижевна дела:

- Антић, М. (1986). *Гарави сокак*. Загреб: Југоарт.
- Петровић, Ј. (2015). *Лето када сам научила да летим*. Београд: Креативни центар.
- Стојковић, Г. (1999). *Хајдук у Београду*. Београд: Народна књига.
- Роулинг, К. Џ. (2004). *Хари Потер и камен мудрости*. Београд: Народна књига.

ПРИЛОЗИ

Прилог 1: Програмски и ванпрограмски текстови у читанкама за млађе разреде основне школе са потенцијалом у образовању за права детета

(1.1) Програмски и ванпрограмски текстови за први разред²⁶ са потенцијалом у образовању за права детета

Текстови:	П ²⁷	ВП ²⁸	Жежељ Ралић, 2018	Станковић Шошо и Костић, 2018	Јовић и Јовић, 2018
1. Доситеј Обрадовић: <i>Два јарца</i>	+		+	+	+
2. Доситеј Обрадовић: <i>Две козе</i>	+		+	+	+
3. Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	+		+	+	+
4. Душан Радовић: <i>Тужабаба</i>	+		+	+	+
5. <i>Ноћни хошак</i> , Весна Ђоровић Бутрић	+		+	+	+
6. Лав Николајевич Толстој: <i>Два друга</i>	+		+	+	+
7. Народна прича: <i>Голуб и пчела</i>	+		+	+	+
8. Мира Алечковић: <i>Ветар сејач</i>	+		+	+	+
9. Љубивоје Ршумовић: <i>Ау што је школа zgodна</i>	+		+	+	+
10. Гвидо Тартаља: <i>Зна он унапред</i>	+		+	+	+
11. Ј.Ј.Змај: <i>Зимска песма</i>	+		+	+	+
12. Бора Ољачић: <i>Први дан у школи</i>	+		+	+	+
13. Драган Лукић: <i>Јоца вози тролејбус</i>	+		+	+	+
14. Гвидо Тартаља: <i>Китова беба</i>	+		+	+	+
15. Љубивоје Ршумовић: <i>Дете</i>	+		+	+	+
16. Избор басни за децу, Езоп: <i>Лав и миш</i>	+			+	+
Избор басни за децу, Езоп: <i>Птице, животиње и слепи миш</i>	+			+	
17. Игор Коларов: <i>Дум-дум Оливер и његов бубањ</i>	+		+	+	
18. Десанка Максимовић: <i>Првак</i>	+			+	+
19. Милан Шипка: <i>Буквар</i>	+			+	+
20. Александар Поповић: <i>Неће увек да буде први</i>	+			+	+
21. Песме за децу, избор, Ј.Ј.Змај: <i>Мали брата</i>	+		+	+	
Песме за децу, избор, Ј.Ј.Змај: <i>Песма о Кинезима</i>	+				+
22. Ђуро Дамјановић: <i>Дан кад је јутро било слово</i>	+		+	+	
23. Популарни и информативни текстови, Радмила Жежељ: <i>Пастир у царском граду</i>	+		+		
Популарни и информативни текстови, Радмила Жежељ: <i>Кад је Сава био Растко</i>	+		+		
Популарни и информативни текстови, Брана Цветковић: <i>Свети Сава</i>	+			+	
Популарни и информативни текстови, Јохан Ангелус: <i>Младост Вука Караџића</i>	+			+	
Популарни и информативни текстови: <i>Вук Караџић и Тришћу</i> , према књизи Миодрага Поповића <i>Вук Стефановић Караџић</i>	+				+
Популарни и информативни текстови, Мирјана Огњановић: <i>Легенда о Светом Сави</i>	+				+
24. Избор из сликовница за децу: <i>Машине рибарске мајсторије</i> , прича у сликама	+		+		
Избор из сликовница за децу: <i>Игре на снегу</i> , прича у сликама	+			+	
Сликовнице за децу: <i>Да ли сте чули?</i>	+		+		
25. Руска народна бајка: <i>Маша и медвед</i>		+	+		
26. Добрица Ерић: <i>Еколошка азбука</i>		+	+		

²⁶ Програм наставе и учења актуелан од 2018.године

²⁷ Програмски текстови

²⁸ Ванпрограмски текстови

27. Душан Радовић: <i>Здравица</i>	+	+
28. Ж. Деларош, Е. Гримо, С. Дерм: <i>Животиње</i>	+	+
29. Душанка Бојичић: <i>Буквар лепог понашања</i>	+	+
30. Драган Лукић: <i>Домаћи задатак</i>	+	+

(1.2) Програмски и ванпрограмски текстови за **први** разред са потенцијалом у образовању за права детета, у односу на категорије и поткатегије права

	П	ВП	Жежељ Ралић, 2018	Станковић Шошо и Костић, 2018	Јовић и Јовић, 2018
1. Заштитна права					
Право на заштиту од дискриминације					
Текстови:					
Ј.Ј.Змај: <i>Песма о Кинезима</i>	+				+
Прича у сликама: <i>Машине рибарске мајсторије</i>	+		+		
Право на заштита од насиља, злостављања и занемаривања					
Текстови:					
Доситеј Обрадовић: <i>Два јарца</i>	+		+	+	+
Доситеј Обрадовић: <i>Две козе</i>	+		+	+	+
Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	+		+	+	+
Душан Радовић <i>Тужибаб</i>	+		+	+	+
<i>Ноћни хошак</i> : Весна Ђоровић Бутрић	+		+	+	+
Александар Поповић: <i>Неће увек да буде први</i>	+			+	+
Езоп: <i>Птице, животиње и слепи миш</i>	+			+	
Езоп: <i>Лав и миш</i> , басна	+			+	+
Руска народна бајка: <i>Маша и медвед</i>		+	+		
Душанка Бојичић: <i>Буквар лепог понашања</i>		+		+	
2. Права која обезбеђују развој					
Право на живот, опстанак и развој					
Текстови:					
Лав Николајевић Толстој: <i>Два друга</i>	+		+	+	+
Доситеј Обрадовић: <i>Два јарца</i>	+		+	+	+
Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	+		+	+	+
Народна прича: <i>Голуб и пчела</i>	+		+	+	+
Мира Алечковић: <i>Ветар сејач</i>	+		+	+	+
Езоп: <i>Лав и миш</i>	+			+	+
Добрица Ерић: <i>Еколошка азбука</i>		+	+		
Душан Радовић: <i>Здравица</i>		+		+	
Ж. Деларош, Е. Гримо, С. Дерм: <i>Животиње</i>		+		+	
Право на образовање					
Текстови:					
Љубивоје Ршумовић: <i>Ау што је школа zgodна</i>	+		+	+	+
Бора Ољачић: <i>Први дан у школи</i>	+		+	+	+
Ђуро Дамјановић: <i>Дан кад је јутро било слово</i>	+		+	+	
Гвидо Тартаља: <i>Зна он унапред</i>	+		+	+	+
Десанка Максимовић: <i>Првак</i>	+			+	+
Милан Шипка: <i>Буквар</i>	+			+	+
Радмила Жежељ: <i>Пастир у царском граду</i>	+		+		
Радмила Жежељ: <i>Кад је Сава био Растко</i>	+		+		
Брана Цветковић: <i>Свети Сава</i>	+			+	
Јохан Ангелус: <i>Младост Вука Караџића</i> (одломак)	+			+	
Мирјана Огњановић: <i>Легенда о Светом Сави</i>	+				+
<i>Вук Караџић и Тришћу</i> , према књизи Миодрага Поповића <i>Вук Стефановић Караџић</i>	+				+
Прича у сликама: <i>Да ли сте чули?</i>	+		+		
Драган Лукић: <i>Домаћи задатак</i>		+			+
Душанка Бојичић: <i>Буквар лепог понашања</i>		+		+	

	П	ВП	Жежељ Ралић, 2018	Станковић Шошо и Костић, 2018	Јовић и Јовић, 2018
Право на одмор, игру, слободне активности					
Текстови:					
Ј.Ј.Змај: <i>Зимска песма</i>	+		+	+	+
Бора Ољачић: <i>Први дан у школи</i>	+		+	+	+
Драган Лукић: <i>Јоца вози тролејбус</i>	+		+	+	+
Игор Коларов: <i>Дум-дум Оливер и његов бубањ</i>	+		+	+	
Ј.Ј.Змај: <i>Мали брата</i>	+		+	+	
Радмила Жежељ: <i>Кад је Сава био Растко</i>	+		+		
Прича у сликама: <i>Да ли сте чули?</i>	+		+		
Прича у сликама: <i>Игре на снегу</i>	+			+	
Обавезе родитеља у остваривању права					
Текстови:					
Гвидо Тартаља: <i>Китова беба</i>	+		+	+	+
Прича у сликама: <i>Да ли сте чули?</i>	+		+		
3. Партиципативна права					
Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање					
Текстови:					
Љубивоје Ршумовић: <i>Дете</i>	+		+	+	+
Душан Радовић: <i>Здравица</i>			+	+	
Душанка Бојичић: <i>Буквар лепог понашања</i>			+	+	
Право на приватност					
Текстови:					
-					

(2.1) Програмски и ванпрограмски текстови за други разред²⁹ са потенцијалом у образовању за права детета

Текстови:	П	ВП	Жежељ Ралић, 2019	Станковић Шошо и Костић, 2019	Манојловић и Бабуновић, 2019
1. Десанка Максимовић: <i>Бајка о лабуду</i>	+		+	+	+
2. Доситеј Обрадовић: <i>Коњ и магаре</i>	+		+	+	+
3. Душко Трифуновић: <i>Два јарца</i>	+		+	+	+
4. А. С. Пушкин: <i>Бајка о рибару и рибици</i>	+		+	+	+
5. Народна прича: <i>Седам прUTOва</i>	+		+	+	+
6. Бранко Ћопић: <i>Болесник на три спрата</i>	+		+		+
7. Душан Радовић: <i>Лепо је све што је мало</i>	+		+	+	+
8. Х. К. Андерсен, избор: <i>Девојчица са шибицама</i>	+		+	+	
9. Десанка Максимовић, избор: <i>Траве говоре бакиним гласом</i>	+		+	+	
Десанка Максимовић, избор: <i>Кћи вилиног коњица</i>	+		+		
Десанка Максимовић, избор: <i>Ако је веровати мојој баки</i>	+		+		
Десанка Максимовић, избор: <i>Божји Батини цртежи</i>	+			+	
10. Драган Лукић: <i>Школа</i>	+		+	+	+
11. Ана Миловановић: <i>Слатка математика</i>	+		+	+	+
12. Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: Никола Тесла: <i>Приче из детињства</i> (одломак)	+				+
Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: <i>Књиге, браћо моја</i> , одломци из књиге Милутина Тасића	+				+

²⁹ Програм наставе и учења актуелан од 2019. године

Текстови:	П	ВП	Жежељ Ралић, 2019	Станковић Шошо и Костић, 2019	Манојловић и Бабуновић, 2019
Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: Радмила Жежељ: <i>Тесла или бајка о великом проналазачу</i>	+		+		
Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: Радмила Жежељ: <i>Димитрије, познатији као Доситеј</i>	+		+		
Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: <i>Из живота чика Јове</i>	+				+
13. Дејан Алексић: <i>Једном је један дечко зевнуо</i>	+		+	+	+
14. Драган Лукић: <i>Равнотежа</i>	+		+	+	+
15. Григор Витез: <i>Дохвати ми, тата, мјесец</i>	+		+	+	+
16. Народна песма: <i>Мајка Јова у ружји родила</i>	+		+	+	+
17. Народна прича: <i>Свети Сава и отац и мати са малим дететом</i>	+		+	+	+
18. Душан Радовић: <i>Мама</i>	+		+	+	+
19. Драгомир Ђорђевић, избор: <i>Бабе су нам сјајне</i>	+		+		
Драгомир Ђорђевић, избор: <i>Ја сам био срећно дете</i>	+		+	+	+
Драгомир Ђорђевић, избор: <i>Све су мајке</i>	+		+		
Драгомир Ђорђевић, избор: <i>Првоаприлска песма</i>	+		+		
20. Гроздана Олујић: <i>Шаренорепа</i>	+		+	+	+
21. Мирјана Стефановић: <i>Златне рибице не праве штету</i>	+		+		+
22. Тоде Николетић: <i>Шума живот значи</i>	+		+	+	+
23. Бранко Ћопић: <i>Огласи 'Шумских новина' (одломци)</i>	+		+	+	+
24. Мирослав Антић: <i>Тајна</i>	+		+	+	+
25. Информативни текст: <i>Да ли су деца у стара времена имала играчке</i> , Из енциклопедије за децу <i>Хиљаду зашто-хиљаду зато</i>	+				+
26. Артур Шопенхауер: <i>Бодљикава прасад</i>		+			+
27. Прича у сликама: <i>Несебичност</i>		+	+		
Прича у сликама: <i>Дечје игре</i>		+		+	
28. Драган Лакићевић: <i>Дечак и санке</i>		+			+

(2.2) Програмски и ванпрограмски текстови за други разред са потенцијалом у образовању за права детета, у односу на категорије и поткатегорије права

	П	ВП	Жежељ Ралић, 2019	Станков ић Шошо и Костић, 2019	Манојловић и Бабуновић, 2019
1. Заштитна права					
Право на заштиту од дискриминације					
Текстови:					
Десанка Максимовић: <i>Бајка о лабуду</i>	+		+	+	+
Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања					
Текстови:					
Народна прича: <i>Седам прUTOва</i>	+		+	+	+
Доситеј Обрадовић: <i>Коњ и магаре</i>	+		+	+	+
Душко Трифуновић: <i>Два јарца</i>	+		+	+	+
А. С. Пушкин: <i>Бајка о рибару и рибици</i>	+		+	+	+
Драгомир Ђорђевић: <i>Првоаприлска песма</i>	+		+		
Х. К. Андерсен: <i>Девојчица са шибицама</i>	+		+	+	
Десанка Максимовић: <i>Божји Батини цртежи</i>	+			+	
Артур Шопенхауер: <i>Бодљикава прасад</i>		+			+

	П	ВП	Жежељ Ралић, 2019	Станков ић Шошо и Костић, 2019	Манојловић и Бабуновић, 2019
2. Права која обезбеђују развој					
Право на живот, опстанак и развој					
Текстови:					
Народна прича: <i>Седам прUTOва</i>	+		+	+	+
Бранко Ћопић: <i>Болесник на три спрата</i>	+		+		+
Душан Радовић: <i>Лепо је све што је мало</i>	+		+	+	+
Тоде Николетић: <i>Шума живот значи</i>	+		+	+	+
Х.К. Андерсен: <i>Девојчица са шибџама</i>	+		+	+	
Десанка Максимовић: <i>Траве говоре бакиним гласом</i>	+		+	+	
Десанка Максимовић: <i>Кћи вилиног коњица</i>	+		+		
Десанка Максимовић: <i>Ако је веровати мојој баки</i>	+		+		
Десанка Максимовић: <i>Божјић Батини цртежи</i>	+			+	
Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: <i>Из живота чика Јове</i>	+				+
Прича у сликама: <i>Несебичност</i>		+	+		
Право на образовање					
Текстови:					
Драган Лукић: <i>Школа</i>	+		+	+	+
Ана Миловановић: <i>Слатка математика</i>	+		+	+	+
Дејан Алексић: <i>Једном је један дечко зевнуо</i>	+		+	+	+
Милутин Тасић: <i>Књиге, браћо моја</i> (одломци из књиге)	+				+
Никола Тесла: <i>Приче из детињства</i> (одломак)	+				+
Право на одмор, игру, слободне активности					
Текстови:					
<i>Једном је један дечко зевнуо</i> , Дејан Алексић	+		+	+	+
<i>Равнотежа</i> , Драган Лукић	+		+	+	+
Радмила Жежељ: <i>Димитрије, познатији као Доситеј</i>	+		+		
Информативни текст: <i>Да ли су деца у стара времена имала играчке</i> , Из енциклопедије за децу <i>Хиљаду зашто-хиљаду зато</i>	+				+
Прича у сликама: <i>Дечје игре</i>		+		+	
Драган Лакићевић: <i>Дечак и санке</i>		+			+
Обавезе родитеља у остваривању права					
Текстови:					
Григор Витез: <i>Дохвати ми, тата, мјесец</i>	+		+	+	+
Народна песма: <i>Мајка Јова у ружји родила</i>	+		+	+	+
Народна прича: <i>Свети Сава и отац и мати са малим дететом</i>	+		+	+	+
Душан Радовић: <i>Мама</i>	+		+	+	+
Мирјана Стефановић: <i>Златне рибице не праве штету</i>	+		+		+
Драгомир Ђорђевић: <i>Све су мајке</i>	+		+		
Драгомир Ђорђевић: <i>Бабе су нам сјајне</i>	+		+		
Радмила Жежељ: <i>Тесла или бајка о великом проналазачу</i>	+		+		
3. Партиципативна права					
Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање					
Текстови:					
Гроздана Олујић: <i>Шаренореп</i>	+		+	+	+
Мирјана Стефановић: <i>Златне рибице не праве штету</i>	+		+		+

	П	ВП	Жежељ Ралић, 2019	Станков ић Шошо и Костић, 2019	Манојловић и Бабуновић, 2019
Тоде Николетић: <i>Шума живот значи</i>	+		+	+	+
Бранко Ћопић: <i>Огласи 'Шумских новина'</i> (одломци)	+		+	+	+
Драгомир Ђорђевић: <i>Ја сам био срећно дете</i>	+		+	+	+
Радмила Жежељ: <i>Тесла или бајка о великом проналазачу</i>	+		+		
Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: <i>Из живота чика Јове</i>	+				+
Право на приватност					
Текстови:					
Мирослав Антић: <i>Тајна</i>	+		+	+	+

(3.1) Програмски и ванпрограмски текстови за **трећи** разред³⁰ са потенцијалом у образовању за права детета

Текстови:	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Цветковић и други, 2018
1. Народна песма: <i>Марко Краљевић и бег Костадин</i>	+		+	+	+
2. Стеван Раичковић: <i>Бајка о белом коњу</i>	+		+	+	+
3. Десанка Максимовић: <i>Прича о раку кројачу</i>	+		+	+	+
4. Народна бајка: <i>Чардак ни на небу ни на земљи</i>	+		+	+	+
5. Народна приповетка: <i>Ветар и сунце</i>	+		+	+	+
6. Душан Радовић: <i>А зашто он вежба</i>	+		+	+	+
7. Арапска народна прича: <i>Лав и човек</i>	+		+	+	+
8. Гроздана Олујић: <i>Стакларева љубав</i>	+		+	+	+
9. Александар Поповић: <i>Лед се топи</i>	+		+	+	+
10. Народна песма: <i>Женидба врапца подунавца</i>	+		+	+	+
11. Стојанка Грозданов Давидовић: <i>Прича о доброј роди</i>	+		+	+	+
12. Милован Данојлић: <i>Љубавна песма</i>	+		+	+	+
13. Максим Горки: <i>Врапчић</i>	+		+	+	+
14. Бранислав Црнчевић: <i>Љутило мече</i>	+		+	+	+
15. Драган Лукић: <i>Шта је отац</i>	+		+	+	+
16. Оскар Вајлд: <i>Себични џин</i>	+		+	+	+
17. Езоп: <i>Корњача и зец</i>	+		+	+	+
18. Браћа Грим: <i>Пчелиња матица</i> (избор)	+			+	
Браћа Грим: <i>Бременски музиканти</i> (избор)	+			+	
19. Душан Радовић: <i>Зравица</i> (избор)	+			+	
20. Миомир Томић, Тамара Томић: <i>Енциклопедија децјих игара</i> (избор)	+			+	
21. Избор из књига за децу: Десанка Максимовић: <i>Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић</i>	+		+		
Избор из књига за децу: Светлана Велмар Јанковић: <i>Одломак из приче о Марку Растко и мач</i> , Драган Лакићевић (из књиге 'Штап Светог Саве')	+		+		
Избор из књига за децу <i>Пипи Дуга Чарапа</i> (одломак), Астрид Линдгрен	+		+	+	
Избор из књига за децу: <i>Паукова мрежа</i> , легенда из Велике Британије	+		+		+

³⁰ Програм наставе и учења актуелан до 2020. године.

Текстови:	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Цветковић и други, 2018
22. Прича за радознале: <i>Коњи који су остали упамћени</i>		+	+		
23. Мирослав Антић: <i>Брат</i>		+		+	
24. Десанка Максимовић: <i>Ко хоће да доживи чудо</i>		+		+	
25. Миленко Ратковић: <i>Радост због шкољке</i>		+			+
26. <i>Прича у слици</i>		+	+		
27. Лафонтен: <i>Цврчак и мрави</i>		+		+	
28. <i>Народне успаванке</i>		+		+	
29. Драган Лукић: <i>Свакога дана</i>		+		+	
30. Карел Чапек: <i>Збирка марака</i>		+	+		

(3.2) Програмски и ванпрограмски текстови за трећи разред са потенцијалом у образовању за права детета, у односу на категорије и поткатегорије права

	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Цветковић и други, 2018
1. Заштитна права					
Право на заштиту од дискриминације					
Текстови:					
Стеван Раичковић: <i>Бајка о белом коњу</i>	+		+	+	+
Народна бајка: <i>Чардак ни на небу ни на земљи</i>	+		+	+	+
Народна песма: <i>Марко Краљевић и бег Костадин</i>	+		+	+	+
Езоп: <i>Корњача и зец</i>	+		+	+	+
Десанка Максимовић: <i>Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић</i>	+		+		
Браћа Грим: <i>Пчелиња матица</i>	+			+	
Браћа Грим: <i>Бременски музиканти</i>	+			+	
Миленко Ратковић: <i>Радост због шкољке</i>		+			+
Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања					
Текстови:					
Стеван Раичковић: <i>Бајка о белом коњу</i>	+		+	+	+
Десанка Максимовић: <i>Прича о раку кројачу</i>	+		+	+	+
Народна бајка: <i>Чардак ни на небу ни на земљи</i>	+		+	+	+
Народна приповетка: <i>Ветар и сунце</i>	+		+	+	+
Душан Радовић: <i>А зашто он вежба</i>	+		+	+	+
Арапска народна прича: <i>Лав и човек</i>	+		+	+	+
Гроздана Олујић: <i>Стакларева љубав</i>	+		+	+	+
Александар Поповић: <i>Лед се топи</i>	+		+	+	+
Народна песма: <i>Женидба врапца подунавца</i>	+		+	+	+
Браћа Грим: <i>Пчелиња матица</i>	+			+	
Десанка Максимовић: <i>Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић</i>	+		+		
Прича за радознале: <i>Коњи који су остали упамћени</i>		+	+		
Карел Чапек: <i>Збирка марака</i>		+	+		
Мирослав Антић: <i>Брат</i>		+		+	
Десанка Максимовић: <i>Ко хоће да доживи чудо</i>		+		+	
Миленко Ратковић: <i>Радост због шкољке</i>		+			+
2. Права која обезбеђују развој					
Право на живот, опстанак и развој					
Текстови:					

	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Цветковић и други, 2018
Стојанка Грозданов Давидовић: <i>Прича о доброј роди</i>	+		+	+	+
Максим Горки: <i>Вранчић</i>	+		+	+	+
Милован Данојлић: <i>Љубавна песма</i>	+		+	+	+
Драган Лакићевић: <i>Растко и мач</i> , из књиге <i>'Штан Светог Саве'</i>	+		+		
Душан Радовић: <i>Здравица</i> (избор)	+			+	
Браћа Грим: <i>Пчелиња матица</i>	+			+	
Браћа Грим: <i>Бременски музиканти</i>	+			+	
Избор из књига за децу: <i>Паукова мрежа</i> , легенда из Велике Британије	+				+
<i>Прича у слици</i>		+	+		
Лафонтен: <i>Цврчак и мрави</i>		+		+	
Право на образовање Текстови:					
Светлана Велмар Јанковић: <i>Одломак из приче о Марку</i>	+		+		
Право на одмор, игру, слободне активности Текстови:					
Оскар Вајлд: <i>Себични џин</i>	+		+	+	+
Миомир Томић, Тамара Томић: <i>Енциклопедија дечјих игара</i> (избор)	+			+	
Обавезе родитеља у остваривању права Текстови:					
Максим Горки: <i>Вранчић</i>	+		+	+	+
<i>Народне успаванке</i>		+		+	
Драган Лукић: <i>Свакога дана</i>		+		+	
3. Партиципативна права					
Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање Текстови:					
Бранислав Црнчевић: <i>Љутице мече</i>	+		+	+	+
Драган Лукић: <i>Шта је отац</i>	+		+	+	+
Светлана Велмар Јанковић: <i>Одломак из приче о Марку</i>	+		+		
Астрид Линдгрен: <i>Пипи Дуга Чарапа</i> (одломак)	+			+	
<i>Збирка марака</i> , Карел Чапек, ванпрограмски текст		+	+		
Право на приватност Текстови:					
-					

(4.1) Програмски и ванпрограмски текстови за **четврти разред**³¹ са потенцијалом у образовању за права детета

Текстови:	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016
1. Јован Јовановић Змај: <i>Циганин хвали свога коња</i>	+		+	+	+
2. Народна песма: <i>Јетрвица адамско колена</i>	+		+	+	+
3. Бранислав Црнчевић: <i>Босоноги и небо</i>	+		+	+	+
4. Народна бајка: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
5. Бранислав Црнчевић: <i>Мрав добра срца</i>	+		+	+	+

³¹ Програм наставе и учења актуелан до 2020. године.

Текстови:	П	ВП	Жежел Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016
6. Гроздана Олујић: <i>Олданини вртони</i>	+		+	+	+
7. Браћа Грим: <i>Трнова Ружица</i>	+		+	+	+
8. Десанка Максимовић: <i>Пауково дело</i>	+		+	+	+
9. Рене Гијо: <i>Кад се снови остваре</i> , одломак из књиге <i>Бела грива</i>	+		+	+	+
10. Добрица Ерић: <i>Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата</i>	+		+	+	+
11. Светлана Велмар Јанковић: <i>Златно јагње</i>	+		+	+	+
12. Душан Радовић: <i>Плави зец</i>	+		+	+	+
13. Бранко Попић: <i>Мјесец и његова бака</i>	+		+	+	+
14. Народна песма: <i>Стари Вујадин</i>	+		+	+	+
15. Александар Поповић: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
16. Бранислав Нушић: <i>Прва љубав</i>	+		+	+	+
17. Народна прича: <i>Најбоље задужбине</i>	+		+	+	+
18. Народна песма: <i>Јеленче</i>	+		+	+	+
19. Бранко В. Радичевић: <i>Прича о дечаку и месецу</i>	+		+	+	+
20. Љубивоје Ршумовић: <i>Аждаја своје чеду тепа</i>	+		+	+	+
21. Х. К. Андерсен: <i>Ружно паче</i>	+		+	+	+
22. Народна бајка: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
23. Александра Поповић: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
24. Михаел Енде: <i>Бескрајна прича</i> (одломак)	+				+
25. Милутин Миланковић: <i>Кроз васиону и векове</i> (одломак)	+			+	
26. Михајло Пупин: <i>Од пашњака до научењака</i> (одломак)	+		+	+	
27. Информативни текстови: <i>Чаролија гледања и слушања на даљину - телевизија</i> <i>Чаролија речи - књига</i> <i>Чаролија рачунарског света - Интернет</i>	+		+		
28. Избор из књига, Драган Лакићевић: <i>Легенда о дечаку из Њујорка</i> (одломак)	+		+		
Избор из књига, Алекс Џ.Паркер: <i>Дружење, изласци и забављање - Извишење;</i> <i>Дружење, изласци и забављање - Другови са посебним потребама</i>	+			+	
29. Љубивоје Ршумовић: <i>Буквар дечјих права</i>		+		+	
30. Недељко Попадић: <i>Навијам за Виолету</i>		+	+		
31. Перл Бак: <i>Бела и жута девојчица</i>		+			+
32. <i>Бранково сећање</i>		+			+
33. Мира Алечковић: <i>Новогодишња песма</i>		+			+
34. Мића Одаловић: <i>На захтев публике</i>		+	+		

(4.2) Програмски и ванпрограмски текстови за четврти разред са потенцијалом у образовању за права детета, у односу на категорије и поткатогије права

Текстови:	П	ВП	Жежел Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016
1. Заштитна права					
Право на недискриминацију					
Текстови:					
Ј. Ј. Змај: <i>Циганин хвали свога коња</i>	+		+	+	+
Гроздана Олујић: <i>Олданини вртони</i>	+		+	+	+
Х.К. Андерсен: <i>Ружно паче</i>	+		+	+	+

	П	ВП	Жежел Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016
Народна песма: <i>Јетрвица адамско колена</i>	+		+	+	+
Бранислав Црнчевић: <i>Босоноги и небо</i>	+		+	+	+
Народна бајка: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
Александра Поповић: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
Алекс Ц.Паркер: <i>Другови са посебним потребама</i>	+			+	
Љубивоје Ршумовић: <i>Буквар деџих права</i>		+		+	
Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања					
Текстови:					
Гроздана Олујић: <i>Олданини вртови</i>	+		+	+	+
Х.К. Андерсен: <i>Ружно паче</i>	+		+	+	+
Браћа Грим: <i>Трнова Ружица</i>	+		+	+	+
Десанка Максимовић: <i>Пауково дело</i>	+		+	+	+
Рене Гијо: <i>Кад се снови остваре</i> , одломак из књиге <i>Бела грива</i>	+		+	+	+
Добрица Ерић: <i>Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата</i>	+		+	+	+
Светлана Велмар Јанковић: <i>Златно јагње</i>	+		+	+	+
Душан Радовић: <i>Плави зец</i>	+		+	+	+
Бранко Топић: <i>Мјесец и његова бака</i>	+		+	+	+
Бранко В. Радичевић: <i>Прича о дечаку и месецу</i>	+		+	+	+
Народна песма: <i>Стари Вујадин</i>	+		+	+	+
Народна бајка: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
Александра Поповић: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
Бранислав Нушић: <i>Прва љубав</i>	+		+	+	+
Михаел Енде: <i>Бескрајна прича</i> (одломак)	+				+
Алекс Ц.Паркер: <i>Дружење, изласци и забављање - Извиђење</i>	+			+	
Перл Бак: <i>Бела и жута девојчица</i>		+			+
Недељко Попадић: <i>Навијам за Виолету</i>		+	+		

2. Права која обезбеђују развој

Право на живот, опстанак и развој					
Текстови:					
Рене Гијо: <i>Кад се снови остваре</i> , одломак из књиге <i>Бела грива</i>	+		+	+	+
Народна прича: <i>Најбоље задужбине</i>	+		+	+	+
Народна песма: <i>Јеленче</i>	+		+	+	+
Народна песма: <i>Стари Вујадин</i>	+		+	+	+
Милутин Миланковић: <i>Кроз васиону и векове</i> , (одломак)	+			+	
Право на образовање					
Текстови:					
Бранко В. Радичевић: <i>Прича о дечаку и месецу</i>	+		+	+	+
Михајло Пупин: <i>Од пашњака до научењака</i> (одломак)	+		+	+	
Информативни текст: <i>Чаролија речи - књига</i>	+		+		
Информативни текст: <i>Чаролија рачунарског света - Интернет</i>	+		+		
Мића Одаловић: <i>На захтев публице</i>		+	+		
Љубивоје Ршумовић: <i>Буквар деџих права</i>		+		+	
<i>Бранково сећање</i>		+			+
Право на одмор, игру					
Текстови:					
Михајло Пупин: <i>Од пашњака до научењака</i> (одломак)	+		+	+	
Информативни текст: <i>Чаролија гледања и слушања на даљину - телевизија</i>	+		+		

	П	ВП	Жежел Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016
Информативни текст: <i>Чаролија рачунарског света - Интернет</i>	+		+		
Обавезе родитеља у остваривању права					
Текстови:					
Х. К. Андерсен: <i>Ружно паче</i>	+		+	+	+
Михајло Пупин: <i>Од паињака до научењака (одломак)</i>	+		+	+	
Народна бајка: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
Александра Поповић: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	+
Љубивоје Ршумовић: <i>Аждаја своје чеду тепа</i>	+		+	+	+
Драган Лакићевић: <i>Легенда о дечаку из Њујорка (одломак)</i>	+		+		
Мира Алечковић: <i>Новогодишња песма</i>		+			+
3. Партиципативна права					
Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање					
Текстови:					
Бранислав Црнчевић: <i>Мрав добра срца</i>	+		+	+	+
Мића Одаловић: <i>На захтев публике</i>		+	+		
Заштита приватности					
Текстови:					
-					

Прилог 2: Текстови у читанкама за млађе разреде основне школе у чијој дидактичко-методичкој апаратури је заступљен концепт права

(2.1) Текстови у читанкама за први разред у чијој дидактичко-методичкој апаратури је заступљен концепт права:

Текстови	П	ВП	Жежељ Ралић, 2018	Станковић Шошо и Костић, 2018	Јовић и Јовић, 2018
Игор Коларов: <i>Дум-дум Оливер и његов бубањ</i>	+		+	+	
Ј.Ј. Змај: <i>Песма о Кинезима</i>	+				+
Популарни и информативни текстови: Јохан Ангелус: <i>Младост Вука Караџића</i> (одломак)	+			+	
Доситеј Обрадовић: <i>Две козе, Два јарца</i>	+		+	+	+
Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	+		+	+	+
Душан Радовић: <i>Тужабаба</i>	+		+	+	+
Александар Поповић: <i>Неће увек да буде први</i>	+		+	+	+
Избор басни за децу, Езоп: <i>Птице, животиње и слети миш</i>	+			+	
Перо Зубац: <i>Добар друг ти вреди више*</i>	+				+
Бора Ољачић: <i>Први дан у школи</i>	+		+	+	
Народна прича: <i>Голуб и пчела</i>	+		+	+	+
Мира Алечковић: <i>Ветар сејач</i>	+		+	+	+
Григор Витез: <i>Загонетке</i>	+				+
Прича у сликама: <i>Да ли сте чули?</i>	+		+		
Бранко Ћопић: <i>Лијино писмо*</i>	+		+		
Прича у сликама: <i>Пријатељи*</i>	+		+		
<i>Игре на снегу</i> , прича у сликама	+			+	
Ж.Деларош, Е.Гримо, С.Дерм: <i>Животиње</i>	+			+	
Избор басни за децу, Езоп: <i>Лав и миш</i>	+			+	+
Љубивоје Ршумовић: <i>Дете</i>	+		+	+	+
Лав Николајевич Толстој: <i>Два друга</i>	+		+	+	+
Драган Лукић: <i>Јоца вози тролејбус</i>	+			+	
Ђуро Дамјановић: <i>Дан кад је јутро било слово</i>	+		+	+	+
Гвидо Тартаља: <i>Зна он унапред</i>	+		+	+	+
Радмила Жежељ: <i>Кад је Сава био Растко</i>	+		+		
Брана Цветковић: <i>Свети Сава</i>	+			+	
Популарни и информативни текстови: <i>Вук Караџић и Тришићу</i> , према књизи Миодрага Поповића <i>Вук Стефановић Караџић</i>	+				+
Популарни и информативни текстови, Мирјана Огњановић: <i>Легенда о Светом Сави</i>	+				+
Ј.Ј. Змај: <i>Зимска песма</i>	+		+		+
Воја Царић: <i>Пролеће</i>	+		+	+	
Прича у сликама: <i>Да ли сте чули</i>	+		+		
Љубивоје Ршумовић: <i>Ау што је школа zgodна</i>	+				+
Љубивоје Ршумовић: <i>Деца су украс света</i>	+		+	+	

* Текстови у којима није препознат концепт права, а у чијој дидактичко-методичкој апаратури се уочава концепт права.

(2.2) Текстови читанки за други разред у чијој дидактичко-методичкој апаратури је заступљен концепт права:

Текстови	П	ВП	Жежељ Ралић, 2019	Станковић Шошо и Костић, 2019	Манојловић и Бабуновић, 2019
Десанка Максимовић: <i>Бајка о лабуду</i>	+			+	+
Народна прича: <i>Седам прUTOва</i>	+		+	+	+
Драган Лукић: <i>Равнотежа*</i>	+		+	+	+
Народна басна: <i>Бик и зец</i>	+				+
Александар Сергејевич Пушкин: <i>Бајка о рибару и рибици</i>	+		+		+
Душко Трифуновић: <i>Два јарца</i>	+		+	+	+
Александар Поповић: <i>Два писма*</i>	+				+
Артур Шопенхауер: <i>Бодљикава прасад</i>		+			+
Доситеј Обрадовић: <i>Коњ и магаре</i>	+		+	+	+
Народна прича: <i>Свети Сава и отац и мати са малим дететом</i>	+		+	+	+
Бранко Ћопић: <i>Болесник на три спрата</i>	+		+		+
Тоде Николетић: <i>Шума живот значи</i>	+		+	+	+
Х. К. Андерсен: <i>Девојчица са шибицама</i>	+			+	
Десанка Максимовић: <i>Божји Батини цртежи</i>	+			+	
Драган Лукић: <i>Школа</i>	+		+	+	+
Дејан Алексић: <i>Једном је један дечко зевнуо</i>	+			+	+
Избор из енциклопедија и часописа за децу о значајним личностима: <i>Књиге, браћо моја, одломци из књиге Милутина Тасића</i>	+				+
Гвидо Таргаља: <i>Оцене*</i>	+		+		+
Драгомир Ђорђевић: <i>Ми имамо машту</i> (избор песама)	+		+		
Војислав Илић: <i>Први снег</i>	+		+		+
Ј. Ј. Змај: <i>Пролећница*</i>	+			+	
Феликс Салтен: <i>Бамби (одломак)*</i>	+		+		+
Десанка Максимовић: <i>Сликарка зима*</i>	+			+	
Информативни текст: <i>Да ли су деца у стара времена имала играчке</i> , Из енциклопедије за децу <i>Хиљаду зашто-хиљаду зато</i>	+				+
Гордана Илић: <i>На крају лета</i>	+				+
Прича у сликама: <i>Дечје игре</i>	+			+	
Народна песма: <i>Мајка Јова у ружји родила</i>	+		+		
Душан Радовић: <i>Лепо је све што је мало</i>	+		+	+	+
Душан Радовић: <i>Мама</i>	+		+	+	+
Гроздана Олујић: <i>Шаренорепа</i>	+		+	+	+
Мирјана Стефановић: <i>Златне рибице не праве штету</i>	+				+
Мирослав Антић: <i>Тајна</i>	+		+	+	+
Бранко Ћопић: <i>Огласи 'Шумских новина'</i> (одломци)	+		+		
Драгомир Ђорђевић: <i>Ја сам био срећно дете</i>	+				+

(2.3) Текстови читанки за трећи разред у чијој дидактичко-методичкој апаратури је заступљен концепт права:

Текстови	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Цветковић и други, 2018
Народна песма: <i>Марко Краљевић и бег Костадин</i>	+		+	+	

* Текстови у којима није препознат концепт права, а у чијој дидактичко-методичкој апаратури се учовао концепт права.

Текстови	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Цветковић и други, 2018
Стојанка Грозданов Давидовић: <i>Прича о доброј роди</i>	+		+	+	+
Браћа Грим: <i>Пчелиња матица</i>	+			+	
Браћа Грим: <i>Бременски музиканти</i>	+			+	
Астрид Линдгрен: <i>Пипи Дуга Чарапа (одломак)</i>	+			+	
Стеван Раичковић: <i>Бајка о белом коњу</i>	+		+	+	
Десанка Максимовић: <i>Прича о раку кројачу</i>	+			+	+
Народна бајка: <i>Чардак ни на небу ни на земљи</i>	+			+	+
Народна приповетка: <i>Ветар и сунце</i>	+		+	+	+
Душан Радовић: <i>А зашто он вежба</i>	+		+	+	
Гроздана Олујић: <i>Стактарева љубав</i>	+		+	+	+
Народна песма: <i>Женидба врапца подунавца</i>	+			+	+
Бранко Топић: <i>Мачак отишао у хајдуке*</i>	+		+		
И.А.Крилов: <i>Лабуд, рак и итук*</i>	+				+
<i>Коњи који су остали упамћени</i> , прича за радознале		+	+		
Карел Чапек: <i>Збирка марака</i>		+	+		
Љубивоје Ршумовић: <i>Домовина се брани лепотом</i>	+			+	
Арапска народна прича: <i>Лав и човек</i>	+			+	
Драгомир Ђорђевић: <i>Када на свет дођеш бели*</i>	+		+		
Народна прича: <i>Охолица*</i>		+	+		
Оскар Вајлд: <i>Себични џин</i>	+		+	+	
Миомир Томић, Тамара Томић: <i>Енциклопедија дечјих игара (избор)</i>	+			+	
Ј.Ј. Змај: <i>Пролећница*</i>	+			+	
Народна песма: <i>Двије сеје брата не имале*</i>	+		+	+	
Максим Горки: <i>Врапчић</i>	+			+	+
Мирослав Антић: <i>Шта је највеће*</i>	+			+	
Игор Коларов: <i>Аги и Ема</i>	+		+		
Бранислав Црнчевић: <i>Љутило мече</i>	+		+	+	
Драган Лукић: <i>Шта је отац</i>	+		+	+	
Народна приповетка: <i>Свијету се не може угодити*</i>	+			+	

(2.4) Текстови читанки за четврти разреду чијој дидактичко-методичкој апаратури је заступљен концепт права:

Текстови	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016
Гроздана Олујић: <i>Олданини вртови</i>	+			+	
Х. К. Андерсен: <i>Ружно паче</i>	+		+	+	+
Бранислав Црнчевић: <i>Босоноги и небо</i>	+			+	+
Александра Поповић: <i>Пепељуга</i>	+		+	+	
Избор из књига, Алекс Ц. Паркер: <i>Дружење, изласци и забављање-Извињење и Другови са посебним потребама</i>	+			+	
Десанка Максимовић: <i>Пауково дело</i>	+		+	+	+
Рене Гијо: <i>Кад се снови остваре</i> , одломак из књиге <i>Бела грива</i>	+		+		
Добрица Ерић: <i>Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата</i>	+		+		+
Светлана Велмар: Јанковић: <i>Златно јагње</i>	+		+		+
Бранко Топић: <i>Мјесец и његова бака</i>	+		+	+	
Бранко В. Радичевић: <i>Прича о дечаку и месецу</i>	+		+		
Народна песма: <i>Стари Вујадин</i>	+		+	+	+

* Текстови у којима није препознат концепт права, а у чијој дидактичко-методичкој апаратури се уочава концепт права.

Текстови	П	ВП	Жежељ Ралић, 2016	Станковић Шошо и Костић, 2016	Тодоров, Цветковић и Плавшић, 2016
Михаел Енде: <i>Бескрајна прича</i> (одломак)	+				+
Избор из књига, Драган Лакићевић: <i>Легенда о дечаку из Њујорка</i> (одломак)	+		+		
Ј. Ј. Змај: <i>Циганин хвали свога коња</i>	+		+		
Народна прича: <i>Најбоље задужбине</i>	+		+	+	+
Милутин Миланковић: <i>Кроз васиону и векове</i> , (одломак)	+			+	+
Народна песма: <i>Јеленче</i>	+		+	+	+
Михајло Пупин: <i>Од паињака до научењака</i> (одломак)	+		+	+	
Никола Тесла: <i>Прича о детињству</i> (одломак) *	+			+	
Народна песма: <i>Јетрвица адамско колена</i>	+		+	+	+
Народна бајка: <i>Пепељуга</i>	+				+
Љубивоје Ршумовић: <i>Аждаја своје чеду тепа</i>	+			+	
Светлана Велмар Јанковић: <i>Стефаново дрво</i>	+				+
Ф. Г. Лорка: <i>Луцкаста песма</i> *	+		+		
Бранислав Црнчевић: <i>Мрав добра срца</i>	+		+	+	+
Избор из књига, Егзипери: <i>Мали Принц</i> (одломак)*	+		+		
Мића Одаловић: <i>На захтев публике</i>		+	+		
Перл Бак: <i>Бела и жута девојчица</i>		+			+

* Текстови у којима није препознат концепт права, а у чијој дидактичко-методичкој апаратури се уочава концепт права.

Прилог 3: Категорије, поткатегорија права детета и фазе трансформативног дијалога у дидактичко методичкој апаратури у читанкама за млађе разреде основне школе

(3.1) Категорије, поткатегорија права детета и фазе трансформативног дијалога у дидактичко методичкој апаратури у читанкама за први разред

1. Заштитна права:

Право на заштиту од дискриминације

Текстови	Фазе трансформативног дијалога:		
	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза трансформативна фаза
Избор басни за децу, Езоп: <i>Лав и миш</i>	Л: ³² <i>Зашто лав није веровао да ће му се миш једног дана одужити? Шта је лав схватио? Чему те учи ова прича?</i> Е: ³³ <i>Чему се лав насмејао?</i>		Е: <i>Како све слаби могу помоћи јакима?</i>
Ј.Ј. Змај: <i>Песма о Кинезима</i>	Е: <i>Зашто песник каже да су Кинези смешни нама, али и ми њима? По чему се ми разликујемо од Кинеза? Да ли се ми разликујемо и међу собом? По чему се разликујемо споља у свом изгледу? По којим се унутрашњим особинама разликујемо?</i>		
Популарни и информативни текстови: Јохан Ангелус: <i>Младост Вука Караџића</i> (одломак)	Л: <i>По чему се Вук разликовао од својих вршњака?</i>		

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Доситеј Обрадовић: <i>Две козе, Два јарца</i>	Л: <i>Због чега су се они сукобили? Шта им се догодило након сукоба? На које су све начине могли да реше проблем? Шта си научио/научила из басне 'Два јарца'? Како су козе решиле проблем? Чему те учи ова прича? Упореди приче 'Два јарца' и 'Две козе'. Чији је поступак био мудрији?</i> К: ³⁴ <i>Каво решење су применили јарчеви а какво козе? Каквим реченицама се обраћају јарчеви један другом? За кога можемо рећи да је мудрије поступио? Препричај басну "Две козе" као случајни пролазник који је видео како су козе паметно решиле проблем. Испричај догађај у ком је неки проблем решен договором.</i> Е: <i>Како су поступиле козе? Како су поступили јарчеви? Шта је поука прве, а шта је поука друге басне?</i>			

³² Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2018). „Реч по реч”, Читанка за први разред основне школе. Београд: Нови Логос.

³³ Јовић, М. и Јовић И. (2018). Читанка за први разред основне школе. Београд: Едука.

³⁴ Жежељ Ралић, Р. (2018). *Маиа и Раиа „Различак”*, Читанка за први разред основне школе. Београд: Klett.

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	Е: <i>Објасни зашто се дете из песме плаши батина и прута?</i>	Е: <i>У песми се помиње кажњавање деце батинама. Објасни какво је твоје мишљење о томе.</i>		Е: <i>Предложи како треба да се решавају сукоби и међусобна неслагања</i>
Душан Радовић: <i>Тужабаба</i>	Л: <i>Објасни шта је у понашању дечака недругарски. Објасни шта ти се у његовом понашању не допада. Како би требало да се другови понашају и опходе? Испричај шта си научио/научила из овог текста.</i> К: <i>Када се деца тужакају?</i>	Е: <i>Како би ти поступио/поступила? Да ли ти се некада догодило нешто слично догађају описаном у овој драми. Испричај како се ти понашаиш према својим пријатељима.</i>		Е: <i>Наведи како треба да се понашамо према другима.</i>
Александар Поповић: <i>Неће увек да буде први</i>	Л: <i>Зашто се расправљају брат и сестра? Како би требало да се понашају брат и сестра?</i> К: <i>Продужи ову драмску игру тако да на крају буду задовољни и Милица и Влада, а и да мама добије дрва из подрума.</i> Е: <i>Предложи како би брат и сестра требало да се понашају. Замисли да се брат и сестра понашају потпуно другачије. У тој драми брат и сестра су спремни да поделе фил од торте и поморанцу, и желе да заједнички помогну мами.</i>		Е: <i>Објасни зашто је важно да чланови породице деле обавезе и помажу једни другима.</i>	
Избор басни за децу, Езоп: <i>Птице, животиње и слепи миш</i>	Л: <i>Зашто су ове животиње напустиле слепог миша? Чиме је он допринео да остане усамљен?</i>			
Перо Зубац: <i>Добар друг ти вреди више</i>		Е: <i>Да ли се некада посвађаш са својим друговима и другарицама? Објасни шта тада радиш. Испричај како се помирите после свађе. Да ли ти је друг некада помогао у невољи? Испричај. Како ти помажеш својим друговима и другарицама?</i>		

2. Права која обезбеђују развој

Право на живот, опстанак и развој (здравље, живот без сиромаштва)

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Бора Ољачић: <i>Први дан у школи</i>	К: Налог да ученици забране преточе у жељена понашања и ту се на експлицитан начин говори о одговорностима ученика у остваривању одређених права: <i>Не долазимо у школу прљавих руку. Долазимо у школу чистих руку.</i>			
Народна прича: <i>Голуб и пчела</i>	Л: <i>Како је голуб помогао пчели? На који је начин пчела спасила голуба? Шта је заједничко пчели и голубу? Чему те учи ова прича?</i> К: <i>Ко се први нашао у невољи? Како је пчела спасила живот голубу? Зашто пчела није дозволила да голуб страда? Које особине имају јунаци ове приче?</i> Е: <i>Како је голуб помогао пчели? Како се пчела одужила голубу? Зашто је голуб помогао пчели? Шта то говори о њему?</i>	Е: <i>Да ли ти је неко некада помогао да решиш неки проблем? Да ли си ти помогао или помогао некоме.</i> Испричај.		
Избор басни за децу, Езоп: <i>Лав и миш</i>	Л: <i>Шта се лаву десило? Ко је лаву помогао у невољи?</i> Е: <i>Шта је миш замолио лава?</i>			
Мира Алечковић: <i>Ветар сејач</i>	К: <i>Чије семе ветар расејава?</i> Е: <i>Како то ветар сеје цвеће?</i>		Л: <i>Шта би се догодило са биљкама да нема ветра?</i> Е: <i>Зашто је ветар коришћан?</i>	
Григор Витез: <i>Загонетке</i>			Е: <i>Како би свет без сунца изгледао?</i>	
Лав Николајевић Толстој: <i>Два друга</i>	Л: <i>Шта мислиш о дечаку који се попео на дрво? Протумачи последњу реченицу у причи. Шта си научио/научила из ове приче?</i> К: <i>Како су се понашали другови када су се нашли у опасности? Кад је опасност прошла, друг који је био на дрвету смејао се свом другу који није успео да побегне од медведа. Шта на основу тог понашања можеш да закључиш о њему? Какву је поруку добио друг који је мислио само на себе док је опасност трајала?</i> Е: <i>Како се понашао друг који је сишао са дрвета? Објасни шта такво понашање говори о њему. Подвуци последњу реченицу. Да ли се слажеш са тим? Објасни зашто.</i>	Л: <i>Испричај неки догађај у којем су ти пријатељи помогли у невољи.</i>	Л: <i>По чему се познаје прави пријатељ?</i>	
Бранко Ћопић: <i>Лијино писмо</i>	К: <i>Зашто је Жежурка пре пута добро прегледао своје бодље? О чему он озбиљно размишља?</i>			
Прича у сликама: <i>Пријатељи</i>	Клет: <i>... посматрај ову причу у сликама и испричај шта се све догодило. Закључи зашто су дечак и његов пас прави пријатељи.</i>			
Прича у сликама: <i>Игре на снегу</i>	Л: <i>На основу слика које гледаш, испричај шта се догодило дечаку на клизаљкама.</i>			
Прича у сликама: <i>Да ли сте чули</i>	К: <i>Објасни какве могу бити последице Мироковог, Весниног, Мишиног, тата Болетовог и Милановог понашања.</i>			

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Ж. Деларош, Е. Гримо, С. Дерм: <i>Животиње</i>	Л: <i>На који начин они помажу једни другима?</i>			Л: <i>Смисли и испричај како би ти помогао/помогла угроженим животињама у природи да преживе</i>

Право на образовање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Љубивоје Ршумовић: <i>Дете</i>	Е: <i>Љубивоје Ршумовић... написао је и збирку песама 'Буквар деčјих права'. Пронађи у библиотеци ту књигу. Са учитељицом или учитељем разговарајте о деčјим правима. Изнеси шта ти мислиш о томе.</i>	Е: <i>Објасни како ти разумеш своја права.</i>		
Бора Ољачић: <i>Први дан у школи</i>	Л: <i>Чему учитељица учи ђаке прваке?</i> К: <i>О чему је учитељица држала говор?</i>			
Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	Е: <i>...подсети се онога што знаш о својим правима и обавезама. Која су твоја права? Које су твоје обавезе? Сва деца на свету имају иста права. Она су записана у једном документу који се зове 'Конвенција Уједињених нација о правима детета'. Тај документ је потписала већина држава на свету. Распитај се код одраслих шта у том документу пише. Можете заједно то потражити на интернету.</i>			
Драган Лукић: <i>Јоца вози тролејбус</i>	Л: <i>Текст у ДМ апаратури: "Маму уопште не занима моје школовање. Отишла је на посао, а није ми написала домаћи задатак из математике, нити ми је прочитала лектуру." Александар Чортић, "Насмејана књига", страна 20.</i>			
Ђуро Дамјановић: <i>Дан кад је јутро било слово</i>	Л: <i>Како добри ђаци од слова граде нове речи? Зашто лоши ученици могу да граде само слова?</i> К: <i>Како је писац доживео свој полазак у школу? Чег се плашио? Шта ми је причињавало радост? Зашто је за њега полазак у школу тако посебан догађај?</i> Е: <i>Закључи како се дете осећа пре првог дана у школи.</i>	Е: <i>Опиши свој први дан у школи.</i>		
Гвидо Тартаља: <i>Зна он унапред</i>	К: <i>Шта мислиш о кашњењу на часове?</i>			Е: <i>Објасни зашто је важно да стижемо на време? Дете има своја права али и обавезе. Шта ти мислиш о томе? Наведи шта мислиш да су твоја права, а шта обавезе.</i>

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Брана Цветковић: Свети Сава	Л: <i>Шта је Свети Сава учинио за свој народ?</i> Дејан Николић, <i>'Илустрована занимљива српска историја'</i> , страна 24, говори о Светом Сави као оснивачу првих школа и болница који је непрекидно учио док је неписменост и незнање владала у Београду.			
Популарни информативни текстови: Јохан Ангелус: <i>Младост Вука Караџића</i> (одломак)	и Л: <i>Каква је била школа у Вуково време? На који начин су ђаци учили да читају? Шта је Вук Караџић учинио за свој народ?</i>		Е: <i>Замисли како би изгледало када би само ретки људи знали да читају и пишу.</i>	Е: <i>Објасни шта све можемо када знамо да читају и пишемо.</i>
Популарни и информативни текстови, Мирјана Огњановић: <i>Легенда о Светом Сави</i>	Е: <i>Са колико година деца обично крећу у школу?</i>	Е: <i>Шта све учиш у школи? Објасни шта се у твом животу променило откад знаш да читаш.</i>	Е: <i>Објасни зашто је школовање важно. Зашто је важно да људи знају да читају?</i>	
Право на одмор, игру, слободне активности				
Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Ј.Ј. Змај: <i>Зимска песма</i>	К: <i>Како се играју деца на снегу?</i> Е: <i>Испричај зашто деца из песме уживају у зими? Опиши како замишљаш игру деце из песме?</i>	Е: <i>Које су твоје омиљене зимске игре?</i>		
Драган Лукић: <i>Јоца вози тролејбус</i>			Л: <i>Објасни зашто су игра и маишта важни у одрастању.</i>	
Игор Коларов: <i>Дум-дум Оливер и његов бубањ</i>	Л: <i>Које његове поступке не оправдаваш?</i> и <i>Испричај како његова музика делује на укућане, станаре и животиње. Шта си научио/научила из ове приче?</i> К: <i>Како Оливерова музика делује на околину?</i>			
Воја Царић: <i>Пролеће</i>	К: <i>Каква промена се десила у дечјем животу?</i>	Л: <i>Наведи игре којима се најчешће играш у пролеће?</i>		
Љубивоје Ршумовић: <i>Деца су украс света</i>	Л: <i>Шта она највише воле да раде?</i>			
Обавезе родитеља у остваривању права				
Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	Л: <i>Запази и подвуци у песми стихове у којима се истиче брижност родитеља према деци.</i>			
Гвидо Тартаља: <i>Зна он унапред</i>				Л: <i>Предложи шта одрасли могу да учине ка-</i>

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
				<i>ко би деци помогли да говоре истину.</i>

Радмила Жежељ: К: *Ко му је помогао да заволи књиге? Кад је Сава био Растко*

3. Партиципативна права

Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Љубивоје Ршумовић: <i>Ау што је школа zgodна</i>		Е: <i>Размисли шта ти се у твојој школи не допада. (И)...напиши наслов 'У школи ми се свиђа ... наброј ствари које ти се свиђају.</i>		Е: <i>Шта у њој треба променити?</i>
Љубивоје Ршумовић: <i>Дете</i>	Л: <i>Песник Љубивоје Ршумовић је у песми 'Дете' поручио одраслима да децу поштују, воле и разумеју.</i> К: <i>Зашто песник на почетку и на крају песме истиче да дете није играчка за стрине и тете? Какав савет даје одраслима када је реч о деци?</i> Е: <i>Објасни како се треба односити према детету.</i>	Л: <i>Задатак за децу: Напиши кратку поруку својим родитељима или старатељима.</i>	Е: <i>Како чланови породице треба да се понашају једни према другима?</i>	
Љубивоје Ршумовић: <i>Деца су украс света</i>		К: <i>Шта је по твом мишљењу слобода?</i>	К: <i>Зашто је важно да сви живимо у слободи?</i>	
Драгомир Ђорђевић: <i>Није лако бити дете</i>	Л: <i>Објасни зашто није лако бити дете. Објасни због чега је лако бити дете.</i> К: <i>Наведи све разлоге из песме због којих није лако бити дете. Напиши у свесци тврдњу о томе зашто је лепо бити дете.</i> Е: <i>Какав је однос одраслих и деце у овој песми? Опиши какав треба да буде однос одраслих према деци. Објасни како по твом мишљењу дете треба да се понаша.</i>			Е: <i>У поруци их посаветуј како треба да се понашају према деци</i>
Ј.Ј. Змај: <i>Песма о Кинезима</i>		Е: <i>Испричај како се осећаш када откријеш да се са неким ко ти је близак не слажеш у мишљењу.</i>		Е: <i>Са друговима и другарицама у одељењу поразговарај о томе како треба да се понашамо када се са неким не слажемо у мишљењу.</i>

Право на приватност

/

(3.2) Категорије, поткатегорија права детета и фазе трансформативног дијалога у дидактичко методичкој апаратури у читанкама за други разред

1. Заштитна права:

Право на заштиту од дискриминације

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Бајка о лабуду, Десанка Максимовић	Л: ³⁵ <i>Зашто је црна птица била несрећна?</i> Е: ³⁶ <i>Лабуда у бајци је мучило то што је различит. Објасни како ти разумеш његов проблем. У једној познатој бајци говори се о једној животињици која је била несрећна зато то је била различита од своје браће и сестара. Није била прихваћена због свој изгледа и осећала се усамљено...</i>	Е: <i>Да ли се ти по нечему разликујеш од осталих? Како се осећаш због тога? Са ким најрадије о томе разговараш?</i>	Е: <i>Како би изгледао свет да су сва бића иста? Зашто је лепо што смо различити?</i>	
Бајка о рибару и рибици, Александар Сергејевич Пушкин	Е: <i>Шта мислиш о особама које понижавају дуга људска бића?</i>		Е: <i>Шта мислиш о изреци: Не суди ни о коме на основу изгледа?</i>	
Равнотежа, Драган Лукић				
Бик и зец, народна басна	Е: <i>У ДМ апаратури наводи се једна ситуација о којој ученици треба да размисле. Реч је о тексту о дечаку Андрији који се разликовао од својих вршњака по томе што је спорије и теже читао од својих другара из одељења. Описан је начин како је Андрија успео да савлада свој проблем: труд, добра воља и подршка других. Текст говори о прихватању различитости и важности подршке у остваривању права.</i>	Е: <i>Које своје особине волиш и не желиш да мењаш?</i>		

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Седам прUTOва, народна прича	К: ³⁷ <i>Шта им је донела свађа? Шта је био главни узрок пропадања ове породице?</i> Л: <i>Шта мислиш како су се синови понашали након разговора са оцем? На који начин је отац показао синовима колико је важно да се не свађају?</i> Е: <i>Замисли и испричај како је изгледао живот и дом ове породице после очеве поуке. (без свађе, уз сарадњу и уважавање)</i>	К: <i>Испричај неки доживљај у коме сте ти и твоји пријатељи били сложни. Шта сте тада постигли?</i> Е: <i>Укратко опиши како си</i>	К: <i>Зашто је важно да у породици влада слога? Од невоље нема школе боље. Сложна браћа граде нове дворе, а</i>	

³⁵ Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2019). „Уз речи растемо”, Читанка за други разред основне школе. Београд: Нови Логос.

³⁶ Манојловић, М. и Бабуновић С. (2019). Читанка за други разред основне школе. Београд: Едука.

³⁷ Жежељ Ралић, Р. (2019). Зов речи, Читанка за други разред основне школе. Београд: Klett.

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
		<i>се са неким посвађао/ла.</i>	<i>несложна и старе разоре. Е: Зашто је важно да сви у одељењу будете сложни?</i>	
<i>Два јарца, Душко Трифуновић</i>	<i>К: У ком тренутку су јарчеви изневерили очекивања навијача? Зашто су у песми важни стихови: 'вратише се на се смију/пусти људе да се бију'? По чему се разликују? Како треба решавати проблеме? Осмисли разговор (интервју) са јарчевима из кога ћемо сазнати зашто су овако поступили. Л: Како су јарчеви решили сукоб? Шта значи да су се јарчеви 'вратили сваки себи'? По чему се јарчеви из ове песме разликују од оних из басне? Шта си научио/научила из песме "Два јарца"? Е: Које поруке откриваш у овој песми?</i>	<i>Е: Да ли си некада присуствовао/пристувовала нечему сличном?</i>		<i>Е: Напиши неколико предлога како се могу мирољубиво и паметно решити сукоби. Ти и твоји другови разговарајте о свим предлозима.</i>
<i>Два писма, Александар Поповић</i>		<i>Е: Како се договараш са старијим члановима породице?</i>	<i>Е: Зашто је важно да будемо искрени? Објасни зашто су важни искрен разговор и договарање.</i>	
<i>Бодљикава прасад, Артур Шопенхауер</i>	<i>Е: Шта су ти показале бодљикаве животињице из ове приче?</i>		<i>Е: Ако не желиш да ти други људи чине, не чини ни ти никоме, а што желиш да други људи теби чине, чини и ти свакоме.</i>	
<i>Шаренореп, Гроздана Олујић</i>			<i>Е: У одељењу размените мишљења о томе да ли је добро да дивље животиње буду смештене у зоолошки врт. Зашто је то добро, а зашто лоше?</i>	
<i>Болесник на три спрата, Бранко Ћопић</i>			<i>Е: Размисли како је животињама у зоолошком врту. Где по твој мишљењу дивље животиње треба да живе?</i>	

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
			<i>Објасни зашто.</i>	

2. Права која обезбеђују развој

Право на живот, опстанак и развој (здравље, живот без сиромаштва)

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
<i>Коњ и магаре,</i> према Доситеју Обрадовићу	К: <i>Како је поступио коњ? Ко је све одговоран за лошу судбину магарета? Размислите шта је могло да се догоди на да магаре не заврши трагично, не рачунајући помоћ коња.</i> Л: <i>Шта је магаре замолило коња? Како је реаговао коњ на његову молбу? Шта је коњ требало да учини? Чему те учи басна 'Коњ и магаре'?</i>	Е: <i>Како ти помажеш другарима у одељењу? Ко теби највише помаже кад имаш неку невољу?</i>	Е: <i>Зашто није добро милити само на себе и своје потребе? Зашто је добро помагати некоме ко има проблем?</i>	
<i>Свети Сава</i> <i>отац и мати са малим дететом,</i> нар. прича	Л: <i>Шта све може да угрози здравље људи?</i>	Л: <i>Како ти бринеш о свом здрављу?</i>	Л: <i>Зашто је најважније добро чувати здравље?</i> Е: <i>Зашто је посебно важно добро чувати здравље? Здравље је највеће богатство.</i>	
<i>Болесник на три спрата,</i> Бранко Њокић		К: <i>О чему размишљаш када треба да идеш код лекара?</i>	К: <i>Здравље је највеће богатство.</i>	
<i>Бајка о рибару и рибици,</i> Александар Сергејевич Пушкин	К: <i>Које жеље рибареве жене можемо разумети и оправдати? Стави знак * поред жеље која је оправдана.</i>			
<i>Шума живот значи,</i> Тоде Николетић	К: <i>Зашто се текст зове 'Шума живот значи'.</i> Л: <i>Наведи примере лошег односа људи према шуми и њеним становницима. Неодговорни појединци секу шуму и уништавају биљни и животињски свет у њој. Они лоше поступају према природи и њеним становницима.</i>	Л: <i>На који начин ти чуваш природу?</i> Е: <i>Како ти чуваш природу?</i>	Л: <i>Зашто је важно чувати шуму?</i> Е: <i>Зашто су нам шуме важне?</i>	Е: <i>Нажалост, цела наша планета је угрожена. Размисли о томе шта би људи могли да ураде да би спасили шуме.</i> <i>Испричај.</i>
<i>Девојчица шибцима,</i> Х.Кристијан Андерсен	Л: <i>Како су се понашали пролазници према њој? О чему је све девојчица са шибцима маштала у новогодишњој ноћи? Шта се девојчици догодило на крају ове приче?</i>	Л: <i>Како би ти поступио да си на месту случајних пролазника?</i> <i>Испричај како би ти помогао</i>		

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
		/помогла гладној и напуштеној деци да им се живот олакша и побољша.		
Божих Батини цртежи, Десанка Максимовић	Л: Како је она, када се обогатила, поступала према вршњацима и сиромасима?			
Шаренорепа, Гроздана Олујић	К: Због чега се девојчица разболела? Л: Због чега се она разболела? Како је девојчица оздравила? Е: Због чега се девојчица разболела?			

Право на образовање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Школа, Драган Лукић	К: Каква се то борба води док у школској клупи седе по два борца. Л: За шта се ђаци боре у школи?	Л: Опиши како ти доживљаваш школу. Шта највише волиш у својој школи? Разговарај са друговима и другарицама о томе шта у школи посебно волиш.		
Једном је један дечко зевнуо, Дејан Алексић	Л: Шта је забринуло дечакове родитеље? Објасни како је читање књига помогло дечаку? Е: На шта мисли књижевница Јасминка Петровић када каже да се од читања расте? Објасни како разумеш значење следеће реченице: Троје деце ће спасити свет: дете са књигом у руци, дете у природи и дете које измишља игре без играчака.		Е: Зашто је важно да учимо и стичемо различита знања? Замисли се над питањем зашто је важно читати.	
Књиге, браћо одломци из књиге Милутина Тасића	Е: Упореди то што знаш о Доситеју, са оним што ти је познато о Николи Тесли. Шта су обојица волели? Размисли и кажи за шта су се обојица залагали?		Е: Зашто су књиге важне?	
Оцене, Гвидо Тартаља		К: О чему размишљаш када добијеш слабију оцену у школи? Испричај. Е: Присети се оцењивања у првом разреду основне школе. Да ли ти више прија такво оцењивање или оцењивање у другом разреду, где се виси-	Е: Зашто су оцене потребне? Покушај да замислиш школу без оцењивања. Размисли како би то деловало на ученике? Састави списак са називом ДОБРЕ и	

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
		на оцене изражава бројем. Објасни зашто.	ЛОШЕ СТРАНЕ ОЦЕЊИВАЊА. ...уписуј зашто су оцене потребне. ..уписуј оно што мислиш да није добро у вези са бројчаним оцењивањем.	

Право на одмор, игру, слободне активности

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
<i>Равнотежа,</i> Драган Лукић		К: Која је твоја омиљена зимска игра или забава? Е: Шта све волиш да радиш зими?		
<i>Ми имамо машту,</i> Драгомир Ђорђевић, (избор песама)		К: Опиши једну твоју маштовиту игру. Нацртај у свесци играчку из твоје маште.	К: Зашто је важно да се дечја машта подстиче и развија? Зашто је игра важна?	
<i>Први снег,</i> Војислав Илић	К: Зашто деца воле снег?	Е: Када стигне зима, чему се највише радујеш?		
<i>Пролећница,</i> Јован Јовановић Змај	Л: Објасни зашто се деца посебно радују пролећу?			
<i>Бамби (одломак по избору),</i> Феликс Салтен	Е: Зашто су ливаде добра места за дечије игре и сазнања о природи?			
<i>Сликарка зима,</i> Десанка Максимовић		Л: Испричај у којим зимским радостима ти уживаш?		
<i>Да ли су деца у стара времена имала играчке,</i> Из енциклопедије за децу "Хиљаду зашто-хиљаду зато"		Е: Које су твоје омиљене играчке? Коју ћеш од њих задржати и када не будеш више дете? Објасни зашто. Шта радиш са својим старим играчкама којима се више не играш?		Е: Замисли дан без играчака. Како би је дан такав дан могао да се проведе а да ниједног тренутка не буде досадан?

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
<i>На крају лета,</i> Гордана Илић		Е: <i>Како проводиш распуст?</i>		
<i>Дечје игре,</i> прича у сликама	Л: <i>Којих игара се играју деца на сликама?</i>	Л: <i>Наведи игре којих се радо играш са својим вршњацима. Која је твоја најдража игра. Објасни због чега. Која је твоја омиљена друштвена игра?</i>		
Обавезе родитеља у остваривању права				
Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
<i>Мајка Јова у ружји родила,</i> народна песма		К: <i>Присети се заједно са родитељима успаванки којима су тебе успављивали.</i>		
<i>Свети Сава и отац и мати са малим дететом,</i> нар. прича	К: <i>Шта је истакао као посебно важно у васпитавању детета? Како су се родитељи односили према добијеним саветима?</i>	Е: <i>Испричај шта је по твојем мишљењу најважније што си научио или научила у својој породици.</i>	Е: <i>Како све родитељи могу помоћи деци да стекну срећу у животу? Размисли и објасни зашто је важно слушати родитеље?</i>	
<i>Лепо је све што је мало,</i> Душан Радовић	Л: <i>Наведи речи којима родитељи храбре своје младунце.</i>	Е: <i>Које речи највише волиш да чујеш од одраслих, блиских особа? Шта ти говори када те бодре? Када тебе бодре твоји родитељи? Које речи тад</i>	Е: <i>Зашто је важно пружати деци подршку? Зашто малене треба бодрити када први пут нешто раде? Објасни зашто је важно да подржавамо блиске људе?</i>	
<i>Мама,</i> Душан Радовић	К: <i>Покушај да набројаш шта све мајка чини за своју децу?</i>	Е: <i>Како ти све мама или нека друга особа која брине о теби показује љубав, а како ти узвраћаш? Да ли постоји неко други ко ти је близак, а</i>	Е: <i>Зашто је важна мајчина брига? Како су маме важне у нашем животу?</i>	

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
		<p><i>брине о теби? Испричај. Л: Испричај када ти је мамина по- дршка била све потребна? Испричај ко- лико теби поддршка ро- дитеља значи? К: Нацртај у свесци медаљу за најмаму. Објасни заш- то је ту меда- љу заслужила.</i></p>		
<i>Бамби (одломак по избору), Феликс Салтен</i>		К: <i>Може ли Бамби имати поверења у мајку? Образложи.</i>		

3. Партиципативна права

Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
<i>Школа, Драган Лукић</i>		К: <i>Замисли да у близини треба да се гради нова основна школа и да си и ти позван/позвана да кажеш како би требало да изгледа. Какав би био тој предлог?</i>		
<i>Шаренореп, Гроздана Олујић</i>		К: <i>Зашто родитељи нису разумели своје дете?</i>	К: <i>Испричај један свој доживљај када те одрасли нису разумели.</i>	
<i>Златне рибице не праве штету, Мирјана Стефановић</i>	Е: <i>Шта би Исидора волела? (уважавање њеног мишљења) За шта је све молила родитеље?</i>			Е: <i>Осмислите одељењски пројекат под називом УСАМЉЕНОСТ И ШТА СА ЊОМ. Поделите се у групе и разговарајте о усамљености и о начинима на које се она може победити.</i>
<i>Бајка о рибару и рибици, Александар</i>				Е: <i>Размишљај о нечему</i>

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Сергејевич Пушкин				<i>што много желши. Осмисли план шта све можеш да урадиш да би ти се жеља остварила. Запиши свој план. Одреди за колико времена би то требало да се оствари. Записуј како напредујеш у остваривању циља.</i>
<i>Шума живот значи, Тоде Николетић</i>	К: <i>Какву су одлуку донели зец, лија и меда?</i> Л: <i>Шта су одлучиле животиње да ураде када су разумеле у чему је проблем? (да се удруже)</i> Е: <i>Шта су заједно одлучили? (да се удруже и спасу шуму)</i>		К: <i>Заједно смо јачи. Објасни.</i>	К: <i>Шта значи удружити се?</i>
<i>Књиге, браћо моја, одломци из књиге Милутина Тасића</i>			Е: <i>Објасни зашто је важно да се бавимо оним што волимо.</i>	
<i>Огласи 'Шумских новина' (одломци)</i>	К: <i>Када људи нешто јавно оглашавају?</i>			
<i>Ја сам био срећно дете, Драгомир Ђорђевић</i>	Е: <i>Шта би требало да се догоди да би дечак могао да каже: ја сам срећно дете? Зашто више није срећан? Шта би дечак радије радио?</i>		Е: <i>Објасни зашто је важно да се бавимо оним што волимо.</i>	
<i>Седам прUTOва, народна прича</i>			Е: <i>Зашто је важно да уважавамо туђе мишљење?</i>	

Право на приватност

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
<i>Тајна, Мирослав Антић</i>	К: <i>Шта се све може учинити са тајнама? Шта очекујемо од особе којој поверимо своју тајну?</i> Л: <i>Због чега се тајне шапућу?</i>	Л: <i>Како би се осећао/осећала да неко исприча другима тајну коју си му поверио/поверила</i> Е: <i>Имаш и ти неку важну тајну?</i>	К: <i>Како настају тајне? Постоји ли веза између чувања тајни и другарства?</i> Објасни. <i>Које се тајне крију а које откривају?</i> Л: <i>Какав би био живот</i>	

без тајни?
 Шта тајне
 чини тако
 важним?
 Е: Какав тре-
 ба да буде не-
 ко коме си
 спреман или
 спремна да
 повериш своју
 тајну?

(3.3) Категорије, поткатегорија права детета и фазе трансформативног дијалога у дидактичко методичкој апаратури у читанкама за трећи разред

1. Заштитна права:

Право на заштиту од дискриминације

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Народна песма: Марко Краљевић и бег Костадин	К: ³⁸ За какве се вредности залаже народни певач? Л: ³⁹ Како се бег Костадин односио према сиромасима, богаташима и својим родитељима? Шта Марко Краљевић замера бегу Костадину? Кома је Марко Краљевић помогао? (сиротицама, нахранивши их)	К: Наведи пример нечовешт-ва из твог окружења.		
Браћа Грим: Пчелиња матица	Л: Шта ти мислиш о поступању старије браће према најмлађем брату? (вређање и исмевање)			
Браћа Грим: Бременски музиканти	Л: Зашто животиње одлазе из села?			
Астрид Линдгрен: Пипи Дуга Чарапа (одломак)	Л: На основу чега се све може закључити да је Пипи била необична?			

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Стеван Раичковић: Бајка о белом коњу	К: Какав је био његов живот? Како се осећао када се нашао на слободи? Л: Зашто је коњ побегао оне ноћи када је ветар одикринуо врата на итали? Због чега је коњ избегавао људе и насељења места?	К: Шта је за тебе слобода?		
Десанка Максимовић: Прича о раку кројачу	Л: Шта се догодило Раку Кројачу? Е: ⁴⁰ Шта се предвече догодило Раку Кројачу?			

³⁸ Жежељ Ралић, Р. (2016). *Машиа и Раша „Река речи”*, Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Klett.

³⁹ Станковић-Шошо, Н. и Костић, М. (2016). *У свету речи”*, Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Нови Логос.

⁴⁰ Цветковић, М., Цветковић, С., Живановић, Т., Плавшић, М. и Првуловић, Б. (2018). *„Водено огледало”* - Читанка за трећи разред основне школе. Београд: Едука.

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Народна бајка: Чардак ни на небу ни на земљи	Л: <i>Ко је отео цареву ћерку?</i> Е: <i>Ко краде девојку?</i>			
Народна приповетка: Ветар и сунце	К: <i>Шта мислиш о људима који своју моћ показују на слабима и нејаким?</i> Л: <i>Око чега су се препирали ветар и Сунце?</i> Е: <i>Ко се у овој причи препире? Шта је предмет препирке?</i>	К: <i>Опиши једну своју препирку са другом или другомрицом.</i> Л: <i>Испричај догађај у коме си ти нешто постигао/постигла на леп начин.</i>		
Душан Радовић: А зашто он вежба	К: <i>Шта мислиш о решавању проблема физичком силом?</i> Л: <i>Због чега Миле вежба? (хоће да бије Жилета) Шта ти мислиш о његовој намери?</i>	К: <i>Да ли те је некад неко лажно оптужио? Како се разрешио тај проблем?</i>		
Гроздана Олујић: Стакларева љубав	К: <i>Како је дечак изгубио стаклену вилу? (насиљем, гурнуо ју је)</i> Л: <i>Како је дечак повредио Светлооку? (насиљем)</i> Е: <i>Како је девојчица нестала из дечаковог живота? Како би ова прича изгледала да девојчица није разбијена?</i>			
Народна песма: Женидба врапца подунавца	Л: <i>Зашто је Сјеница дјевојка молила сватове да буду тихи? (кобац ће је отети)</i>		Е: <i>Објасни народну пословицу 'Није сила нико мила'.</i>	
Бранко Ћопић: Мачак отишао у хајдуке	К: <i>Некада давно, због тешког живота у ропству под Турцима, Срби су одлазили у хајдуке⁴¹.</i>			
И. А. Крилов: Лабуд, рак и штука	Е: <i>Напиши састав на тему 'Неслога је велико зло'.</i>		Е: <i>Како разумеш пословицу: 'Сложна браћа кућу граде, а несложна је руше.'</i>	
Коњи који су остали упамћени, прича за радознале	К: <i>Отео ју је и одвео у Троју (тројански принц Парис Хелену). Грци су десет година покушавали да је врате.</i>			
Карел Чапек: Збирка марака	К: <i>Како се осећао Лојзик када му је дечак рекао 'Одлази, с тобом не разговарам'? Има ли његово сиромашно порекло везе са тим? Објасни како то разумеш?</i>	К: <i>Да ли си некада повредио/повредила пријатеља? Испричај.</i>		

2. Права која обезбеђују развој

Право на живот, опстанак и развој (здравље, живот без сиромаштва)

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
----------	-------------------	-------------------	---------------	----------------------

⁴¹ Питање се налази и у категорији партиципативних права / право на удруживање.

Љубивоје Ршумовић: Домовина се брани лепотом		Л: <i>Зашто је важно да до- мовина буде слободна?</i>	Л: <i>Испри- чај на који начин се могу чува- ти реке у нашој до- мовини?</i>
Стојанка Грозданов Давидовић: Прича о доброј роди	К: <i>Како је рода почела да једе само биљну храну? Како су остале роде гледале на добру роду? Процени родин поступак када је пустила жабу.</i> Л: <i>Објасни због чега је ова рода добра.</i> Е: <i>Рода је ухватила жабу и тражила да жаба пусти лептира. Зашто?</i>		
Арапска народна прича: Лав и човек	Л: <i>Како је човек у овој причи показао да има милостиво срце? (није убио лава)</i>		

Право на образовање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансфор- мативна фаза
Драгомир Брајковић: Када на свет дођеш бели	К: <i>У сегменту За радознале, пише: Светски дан детета обележава се 20. новембра, а дечја права поштују се током читаве године.</i>			
Народна прича: Охолица	К: <i>Колико одрасли поштују дечја права?</i>			

Право на одмор, игру, слободне активности

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансфор- мативна фаза
Оскар Вајлд: Себични џин	Л: <i>Како су се деца осећала док су се играла у џиновој башти?</i>	К: <i>Шта је за тебе игра?</i>		
Миомир Томић, Тамара Томић: Енциклопедија дечјих игара (избор)		Л: <i>Која је тво- ја омиљена игра? Опиши на који начин се играш са вршњацима из краја? Чега се најрадије играш у кући? Опиши једну игру....</i>		
Ј.Ј. Змај: Пролећница	Л: <i>Објасни зашто се деца посебно радују пролећу. (игра)</i>			
Народна песма: Двије сеје брата не имале	К: <i>Како се играју две сестре</i> Л: <i>Како су се сестре играле?</i>	К: <i>Чега се најрадије играш са њим(а) или са својим друговима?</i>		

Обавезе родитеља у остваривању права

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансфор- мативна фаза
Максим Горки: Вранчић	Л: <i>Пронађи у тексту савете које су Пудик дали његови родитељи.</i>			

	Е: <i>Какви су његови родитељи? Пронађи реченицу која најсликовитије приказује брижност маме врабце.</i>			
Мирослав Антић: <i>Шта је највеће</i>		Л: <i>Којим речима мама теби тена?</i>		
Игор Коларов: <i>Аги и Ема</i>	К: у препричавању филма Аги и Ема у ДМ: <i>Родитељи су му толико окупирани послом да их чешиће виђа на фотографијама него уживо.</i>			

3. Партиципативна права

Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Бранислав Црнчевић: <i>Љутило мече</i>	К: <i>Шта мече жели да промени? Зашто се мече бунило?</i> Л: <i>Због чега је мече љуто? (Није му уважено мишљење)</i>			
Драган Лукић: <i>Шта је отац</i>	К: <i>Смисли један савет за девојчицу из песме.</i> Л: <i>Који би ти савет дала њеном оцу?</i>		К: <i>Како се осећаш када чујеш реченицу 'Сместа то уради'? Како се тада осећаш? Да ли родитељи поштују твоје мишљење? Објасни.</i>	
Бранко Ћопић: <i>Мачак отишао у хајдуке</i>	К: <i>Некада давно, због тешког живота у ропству под Турцима, Срби су одлазили у хајдуке. (удруживање)</i>			
Народна приповетка: <i>Свијету се не може угодити</i>			Л: <i>Због чега је важно имати своје мишљење о нечему?</i>	

Право на приватност

/

(3.4) Категорије, поткатегорија права детета и фазе трансформативног дијалога у дидактичко методичкој апаратури у читанкама за четврти разред

1. Заштитна права:

Право на заштиту од дискриминације

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Х. К. Андерсен: <i>Ружно паче</i>	К: ⁴² <i>Шта мислиш о онима који се разликују од тебе? Прави ли разлику међу децом</i>		Е: ⁴⁵ <i>Шта мислиш, зашто је људима</i>	

⁴² Жежељ Ралић, Р. (2016). *Машиа и Рашиа „Речи чаробнице”, Читанка за четврти разред основне школе.* Београд: Klett.

⁴⁵ Тодоров, Н., Цветковић, С. и Плавшић, М. (2016). *Трешња у цвету”, Читанка за четврти разред основне школе.* Београд: Едука.

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
	(мама патка)?* ⁴³ <i>Зашто ова прича носи назив 'ружно паче'?</i> * <i>Какав савет је патка добила од своје старије познанице?</i> * <i>Зашто га није прихватила?</i> * <i>Како се мама патка односи према својој деци?</i> Л: ⁴⁴ <i>По чему се Ружо паче разликује од осталих ликова у бајци? Које њихове поступке не оправдаваи? (поступке људи)</i> <i>Шта је Ружно паче желело?</i> Е: <i>Како се пачићи односе према малом пачету? Зашто је паче испустило крик којег се и сам уплашило? Кога је писац представио у лику Ружног пачета? Како тумачиш речи старе патке да би она желела једно паче на 'преобрази'?</i>		<i>важно како неко изгледа?</i>	
Гроздана Олујић: Олданини вртови	Л: <i>Шта се десило са девојчицом? Зашто није срећна? Шта она жели? На који начин је вила наградила доброту и пожртвованост девојчице? (отклањањем ожиљака)</i>			
Бранислав Црнчевић: Босоноги и небо	Е: <i>Зашто деца и одрасли имају различит однос према Босоногом?</i>			
Александар Поповић: Пепељуга	К: <i>Зашто цар издаје саопштење да се у земљи не сме правити разлика међу децом?</i> <i>Процени, како се Пепељугин отац понаша према својој кћери у овом одломку? Шта схвата на крају?</i> Л: <i>Како се Пепељугин отац опходи према Пепини и Рози, а како према Пепељуги? Шта ти мислиш о таквом његовом понашању?</i>			
Избор из књига, Алекс Ц. Паркер: <i>Дружење, изласци и забављање-Извићење и Другови са посебним потребама</i>		Л: <i>Испричај како се ти опходиш према особи која има посебне потребе?</i>		
Перл Бак: Бела и жута девојчица	Е: <i>Шта је заједничко девојчицама Елис и Лен Меј? По чему се оне разликују? Чему нас она учи?</i>		Е: <i>Зашто народ каже 'Брат је мио које вере био'?</i>	
Ј. Ј. Змај: Циганин хвали свога коња	К: <i>Стереотип у ДМ апаратури: У делу: за радознале, говорећи о Ромима, пише: Роми више од свега цене слободу. Опште је уверење да су Роми музички врло надарени....</i>			
Избор из књига, Егзипери: <i>Мали Принц</i> (одломак)			Е: <i>Зашто су сви људи слични?</i>	

*Питања се налазе и у поткатегорији права и одговорност родитеља

⁴⁴ Станковић-Шошо, Н. и Чабрић, С. (2016). „Бескрајне речи”, *Читанка за четврти разред основне школе*. Београд: Нови Логос.

Право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Десанка Максимовић: Пауково дело	К: <i>Зашто није искористила своју надмоћ и уклонила мрежу?</i> Л: <i>Због чега је јунакиња скренула са пута? (да не би раздерала паукову мрежу)</i> Е: <i>Зашто она није уништила пауково дело, његову мрежу?</i>			
Рене Гијо: <i>Кад се снови остваре</i> , одломак из књиге <i>Бела грива</i>	К: <i>Како се понаша богати власник манаде према Фолку?</i>	К: <i>Да имаш коња, како би показао/показала своју пажњу и бригу за њега?</i>	К: <i>Имају ли животиње право на слободу?</i>	
Добрица Ерић: Чик, да погодите због чега су се посвађала два златна брата	Е: <i>Коју улогу има Оклагија? Зашто је она 'инвалид ратни'?</i>		К: <i>Како настаје свађа?</i>	
Светлана Велмар Јанковић: <i>Златно јагње</i>	К: <i>Због чега су браћа називала Растка кмекавцем и плачљивком?</i> Е: <i>Какав је однос старије браће према Растку?</i>			
Бранко Ћопић: Мјесец и његова бака	К: <i>Како прети унуку?</i> Л: <i>Шта бака намерава да уради када се унук врати кући?</i>			
Бранко В. Радичевић: <i>Прича о дечаку и месецу</i>	К: <i>Зашто се тврдица сурово односио према дечаку?</i>			
Народна песма: Стари Вујадин	К: <i>На шта Вујадин припрема синове? Зашто Турци окрутно потупају према хајдуцима? Зашто је старац Вујадин јунак?</i> Л: <i>Шта се десило Старом Вујадину и његовим синовима? Шта стари Вујадин саветује својим синовима? Како Турци поступају према хајдуцима?</i> Е: <i>Зашто се српски народ побунио против Турака? Колико дуго је робовао под његовом влашћу?</i>			
Народна бајка: Пепељуга	К: <i>Шта се дешава када се отац поново ожени?</i> Л: <i>Наведи захтеве које је маћеха давала Мари.</i> Е: <i>У ком делу текста је приказано понашање Пепељугиног оца према кћерки? Како је описана маћеха?</i>			
Александра Поповић: Пепељуга	К: <i>Процени, како се Пепељугин отац понаша према својој кћери у овом одломку? Шта схвата на крају?</i>			
Михаел Енде: Бескрајна прича (одломак)	Е: <i>Какав је био професор Менге? (Не бави се вршњачким насиљем.)</i>			
Избор из књиге, Драган Лакићевић: Легенда о дечаку из Њујорка (одломак)	К: <i>Може ли се рачунар злоупотребити?*</i> ⁴⁶			
Избор из књиге, Алекс Ц. Паркер: Дружење,		Л: <i>Како се осећаш када схватиш да си нес-</i>		Л: <i>На који начин можеш по-</i>

*Питање се налази и у поткатегорији права на игру, одмор и слободно време.

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
<i>изласци и забављање-Извињење и Другови са посебним потребама</i>		<i>весно повредио /повредила драгу особу?</i>		<i>казати да ти је жао што си тако поступио/поступила?</i>

2. Права која обезбеђују развој

Право на живот, опстанак и развој (здравље, живот без сиромаштва)

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Ј. Ј. Змај: <i>Циганин хвали свога коња</i>	К: <i>У каквој ситуацији се нашао главни јунак када је одлучио да прода коња?</i>			
Народна прича: <i>Најбоље задужбине</i>	К: <i>Зашто је Свети Сава пресудио у корист добрих дела, а не у корист новца?</i> Л: <i>Које су задужбине најбоље? (оне које указују на одговорност, солидарност)</i> Е: <i>Која је разлика између добрих дела трговаца?</i>			
Бранислав Црнчевић: <i>Босоноги и небо</i>	Л: <i>Шта на основу изгледа Босоногог и његовог надимка можеш да закључиш, у каквим животним условима он живи?</i>			
Милутин Миланковић: <i>Кроз васиону и векове, (одломак)</i>	Л: <i>У чему је значај Сунца? Испричај на који начин човек данас угрожава природу?</i>			
Народна песма: <i>Јеленче</i>	К: <i>Како је Јеленче настрадало? До чега могу довести непослушност и непромишљеност?</i> Л: <i>Шта се десило Јеленчету?</i> Е: <i>Шта мислиш, како би се песма завршила да је Јеленче слушало своју маму?</i>			

Право на образовање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Михајло Пупин: <i>Од пашњака до научењака (одломак)</i>	К: <i>Како је Михајло доживљавао школу? Како је његова мајка гледала на образовање?⁴⁷</i> Л: <i>Како је Михајло доживео школу и учитеља?</i>			
Милутин Миланковић: <i>Кроз васиону и векове, (одломак)</i>	Е: <i>Која је разлика између учења некад и сад?</i>			
Бранко В. Радичевић: <i>Прича о дечаку и месецу</i>	К: <i>Шта је дечак много желео? (Да чита и учи како се у свету може сатрти беда.)</i>			

Право на одмор, игру, слободне активности

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза

⁴⁷ Питање се налази и у поткатегорији права и одговорност родитеља.

Избор из књига, Драган Лакићевић: <i>Легенда о дечаку из Њујорка</i> (одломак)					К: Које су доб- ре стране поз- навања рада на рачунару? Може ли се рачунар зло- употребити? 48
Никола Тесла: <i>Прича о детењству</i> (одломак)	Л	Којих игара су се Никола и његов мачак најрадије играли?			

Обавезе родитеља у остваривању права

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Х.К. Андерсен: <i>Ружно паче</i>	К: <i>Прави ли разлику међу децом (мама патка)? Како се мама патка односи према својој деци?</i>			
Народна песма: <i>Јетрвица адамско колено</i>	К: <i>Каква је била Ковиљка?</i> Л: <i>Наведи примере Ковиљкине доброте.</i> Е: <i>Које су вредности ове песме?</i>			
Михајло Пупин: <i>Од пашњака до научењака</i> (одломак)	К: <i>Како је његова мајка гледала на образовање? Какав је био њен утицај на сина?</i> Л: <i>Наведи мудре савете које је мајка дала Михајлу. Шта су учитељ и Михајлова мајка схватили?</i>			
Народна бајка: <i>Пепељуга</i>	Е: <i>У ком делу текста је приказано понашање Пепељугиног оца према кћерки?</i>			
Љубивоје Ршумовић: <i>Аждаја своје чеду тепа</i>	Л: <i>На који начин аждаја изражава љубав према свом детету?</i>			
Светлана Велмар Јанковић: <i>Стефаново дрво</i>	Е: <i>У ком делу текста се приказује брижан однос мајке?</i>			
Ф.Г. Лорка: <i>Луџкаста песма</i>		К: <i>Како теби мајка исказује љубав?</i>		
Избор из књига, Драган Лакићевић: <i>Легенда о дечаку из Њујорка</i> (одломак)	К: <i>Зашто родитељи немају времена за његова интересовања?</i>			

3. Партиципативна права

Право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Текстови	дескриптивна фаза	индивидуална фаза	критичка фаза	трансформативна фаза
Бранислав Црнчевић: <i>Мрав добра срца</i>	К: <i>Шта га је мучило? (неправда јер је тата мрав отерао гладног цврчка са врата) Шта је мраву било важније? (одрицање од сопственог права зарад изражавања става према поступку оца који је отерао гладног цврчка; да цврчак буде сит, солидарност...)</i> Како он помаже пријатељу?(изражавањем			

⁴⁸ Питање се налази и у поткатегорији права на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања.

бојкота, указивањем на неправду, излазак из улоге ћутљиве већине...)

Л: *А како се сада понаша? Због чега се изненада променио?*

Е: *Зашто се један мрав осамио?*

Избор из књига,
Егзипери: *Мали
Принц* (одломак)

К: *Када тебе
одрасли не
разумеју?*

Мића Одаловић:
*На захтев
публике*

К: *Како
све деца
могу да
упознају
одрасле са
својим
идејама?*

Право на приватност: /

Прилог 4: Упитник за учитеље/учитељице о испитивању њихових ставова и мишљења о могућностима наставе српског језика у млађим разредима основне школе у образовању за права детета

Поштовани учитељи/учитељице,

Упитник који је пред Вама део је истраживања које спроводи мр Јелена Жунић Цицварић у оквиру докторске дисертације на Педагошком факултету у Ужицу Универзитета у Крагујевцу. Упитник је анониман, а Ваше мишљење и ставови биће од великог значаја и драгоцену помоћ. Најљубазније Вас молим да пажљиво одговорите на постављена питања. Добијени резултати биће коришћени искључиво у научне сврхе и с циљем да се унапреди образовно-васпитна пракса.

I

Молим Вас да попуните све податке о себи.

Хвала на сарадњи!

1. Пол: 1) мушки 2) женски
2. Школска спрема: 1) виша 2) висока 3) мастер/докторат
3. Године радног стажа у настави: _____
4. Запослен/а сам у школи _____
(назив школе и место)

5. Да ли сте до сада прошли обуке које су Вам пружиле могућност да се упознате са Конвенцијом о правима детета?

- а) не
б) да, обуку *Права детета у образовању* (Ужички центар за права детета)
в) да, нека друга, навести која: _____

II

1. Колико се слажете са доле наведеним тврдњама?

(заокружити само један одговор: 1 – *уопште се не слажем*; 2 – *углавном се не слажем*; 3 – *неодлучан/на сам*; 4 – *углавном се слажем*; 5 – *у потпуности се слажем*)

РБ	Тврдње:	1	2	3	4	5
1.	Потребно је образовати децу за права детета у оквиру наставе српског језика.					
2.	Укључивањем учења за права детета у наставу српског језика, доприноси се квалитету наставе овог предмета.					
3.	Садржаји наставе <i>књижевности</i> пружају могућност у образовању за права детета.					
4.	У својој пракси сам за образовање за права детета користио/ла садржаје из наставе <i>књижевности</i> .					

5.	Садржаји наставе <i>језика</i> пружају могућност у образовању за права детета.	1	2	3	4	5
6.	У својој пракси сам за образовање за права детета користио/ла садржаје из наставе <i>језика</i> .	1	2	3	4	5
7.	Садржаји наставе <i>културе језичког изражавања</i> пружају могућност у образовању за права детета.	1	2	3	4	5
8.	У својој пракси сам за образовање за права детета користио/ла садржаје из наставе <i>културе језичког изражавања</i> .	1	2	3	4	5
9.	Образовање за права детета је могуће кроз домаће задатке у настави српског језика.	1	2	3	4	5
10.	У својој пракси сам за образовање за права детета користио/ла домаће задатке.	1	2	3	4	5
11.	Оспособљен/а сам да образујем децу за права детета кроз наставу српског језика.	1	2	3	4	5

2. Колико се слажете са доленаведеним тврдњама?

(заокружити само један одговор: 1 – *уопште се не слажем*; 2 – *углавном се не слажем*; 3 – *неодлучан/а сам*; 4 – *углавном се слажем*; 5 – *у потпуности се слажем*)

РБ	Настава српског језика има потенцијал за:	1	2	3	4	5
1.	учење о својим правима	1	2	3	4	5
2.	стицање довољно знања и вештина о својим правима и правима других	1	2	3	4	5
3.	учење како се штите своја али и права других	1	2	3	4	5
4.	учење понашања у складу са вредностима права детета	1	2	3	4	5
5.	стицање довољно знања о својој култури	1	2	3	4	5
6.	стицање довољно знања о култури и језику других народа	1	2	3	4	5
7.	развијање толерантног односа према припадницима других култура, народа и верских заједница	1	2	3	4	5
8.	развијање толерантног односа према различитости у односу на лична својства: пол, инвалидитет, здравствено стање, социјални статус и порекло и сл.	1	2	3	4	5
9.	припремање за живот у слободном друштву, у духу разумевања, мира, толеранције, једнакости са свим људима	1	2	3	4	5
10.	развијање поштовања према природној околини	1	2	3	4	5

3. Колико се слажете са доленаведеним тврдњама?

(заокружити само један одговор: 1 – *уопште се не слажем*; 2 – *углавном се не слажем*; 3 – *неодлучан/а сам*; 4 – *углавном се слажем*; 5 – *у потпуности се слажем*)

РБ	Настава српског језика има потенцијал у образовању деце за своја поједина права:					
1.	заштита од дискриминације	1	2	3	4	5
2.	заштита од насиља, злостављања, занемаривања	1	2	3	4	5
3.	живот, опстанак и развој	1	2	3	4	5
4.	образовање	1	2	3	4	5
5.	одмор, игра, слободно време	1	2	3	4	5
6.	одговорност родитеља у остваривању права	1	2	3	4	5
7.	изражавање, уважавање мишљења и удруживање	1	2	3	4	5
8.	заштита приватности	1	2	3	4	5
9.	нешто друго, наведите:	1	2	3	4	5

4. Које су, према Вашем мишљењу, тешкоће у образовању за права детета у настави српског језика?

(Можете заокружити више одговора.)

1. Недовољна знања учитеља/учитељица о правима детета
2. Недовољна знања учитеља/учитељица да уоче права детета у садржајима наставе српског језика
3. Негативни ставови учитеља/учитељица према образовању за права детета у школи
4. Неадекватни садржаји наставе српског језика за интеграцију с правима детета
5. Недовољно времена на часу
6. Нешто друго, наведите: _____

Прилог 5: Збирка модела за примену настави српског језика у млађим разредима основне школе у функцији образовања за права детета

Структура:

1. МОДЕЛИ ОБРАЗОВАЊА ЗА ПРАВА ДЕТЕТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И СРОДНИХ ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ

- 1.1 Заштитна права – право на заштиту од дискриминације
- 1.2 Заштитна права – право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања
- 1.3 Права која обезбеђују развој – право на живот, опстанак и развој
- 1.4 Права која обезбеђују развој – право на образовање
- 1.5 Права која обезбеђују развој – право на игру, одмор и слободно време
- 1.6 Права која обезбеђују развој – обавезе родитеља у остваривању права
- 1.7 Партиципативна права – право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање
- 1.8 Партиципативна права – право на приватност

2. САДРЖАЈИ У ФУНКЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА ЗА ПРАВА ДЕТЕТА КОЈИ НИСУ ПРЕДВИЂЕНИ ПРОГРАМИМА НАСТАВЕ И УЧЕЊА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

- 2.1 Српски језик и сродне ваннаставне активности (садржаји и модели)
 - 2.1.1 Заштитно право – право на заштиту од дискриминације
 - 2.1.2 Заштитно право – право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања
 - 2.1.3 Права која обезбеђују развој – право на живот, опстанак и развој
 - 2.1.4 Права која обезбеђују развој – обавезе родитеља у остваривању права
 - 2.1.5 Партиципативна права – право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање
 - 2.1.6 Партиципативна права – право на приватност
- 2.2 Други наставни предмети и сродне ваннаставне активности
 - 2.2.1 Заштитна права – право на заштиту од дискриминације
 - 2.2.2 Заштитна права – право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања
 - 2.2.3 Права која обезбеђују развој – право на живот, опстанак и развој
 - 2.2.4 Права која обезбеђују развој – право на образовање
 - 2.2.5 Права која обезбеђују развој – право на игру, одмор и слободно време
 - 2.2.6 Партиципативна права – право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Примери представљају збирку модела у функцији образовања за права детета, а учитељи/учитељице их могу прилагођавати и користити у различитим садржајима наставе српског језика, за које процене да су погодни у образовању за права детета.

Образовање за права детета, а према дефиницији тог образовања, може се кроз наставу српског језика остваривати тако да деца:

- схвате да постоје права детета;
- схвате да та права важе за свако дете;
- препознају права детета у садржајима наставе српског језика и свакодневном животу;
- разумеју права детета и у стању су да наведу примере како се та права остварују, односно занемарују;
- разумеју да се права детета могу прекршити и да су због тога она заштићена правилима;
- разумеју да многи одрасли имају одговорност да заштите права детета и омогуће њихово остваривање;
- разумеју да својим деловањем могу допринети остваривању или кршењу својих права или права одраслих;
- разумеју своја лична искуства, жеље и потребе кроз перспективу људских права.

Примери интеграције садржаја права детета у наставне садржаје, а у функцији образовања за права детета, приказани су у две категорије. Прву чине *моделу образовања за права детета у настави српског језика и сродних ваннаставних активности*, и то у оквиру различитих предметних подручја и различитих секција – литерарне, библиотечке, новинарске, драмске, луткарске. Друга категорија, *садржаји у функцији образовања за права детета који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе*, разматрана је кроз две поткатогеорије и то: *садржаје и моделе у оквиру наставе српског језика и сродних ваннаставних активности и садржаје и моделе других наставних предмета и сродних ваннаставних активности*. Структура овог дела рада прати структуру примењену у истраживачком делу, тако да су и модели образовања приказани по категоријама и поткатогеоријама права, и то по доминантном праву које се уочава у текстовима, будући да није увек могуће начинити јасну дистинкцију између различитих права у истом тексту.

1. МОДЕЛИ ОБРАЗОВАЊА ЗА ПРАВА ДЕТЕТА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И СРОДНИХ ВАННАСТАВНИХ АКТИВНОСТИ

У овом делу рада посебна пажња је посвећена оним моделима који се односе на препознавање права детета у настави српског језика у уџбеничком тексту и наставним техникама. Приказани су модели обраде књижевноуметничких текстова у којима се исходи наставе српског језика и исходи образовања за права детета остварују децентрацијом, разумевањем хијерархије и природе права, демократских вредности и људских/дечјих потреба.

1.1 Заштитна права – право на заштиту од дискриминације

Препознавање права детета на заштиту од дискриминације у настави српског језика у уџбеничком тексту

- (1) Браћа Грим, *Пчелиња матица*, програмски текст из читанке за трећи разред

Задатак 1: Свака група добиће осам картица на којима су исписани догађаји из бајке. Распоредите картице са догађајима оним редоследом којим су се они у бајци догодили.

Картице:

Два царава сина пошла једном по свету да траже пустоловине...
Браћа исмевају свог најмлађег брата кога су прозвали Тупавко.
Тупавко спасава мраве, патке и пчеле од браће.
Човечуљак је дао браћи да једу, пију и спавају.
Браћа треба да реше три задатка и тако ослободе дворца чаролије.
Два брата су се претворила у камен.
Мрави, патке и пчеле помажу Тупавку да реши задатке.
Тупавко се жени принцезом и постаје цар.

Контрола грешке: на полеђини сваке картице написан је одговарајући редни број редоследа догађаја у бајци, што ће помоћи деци да остваре увид у свој рад, а евентуалне грешке исправе.

Задатак 2: Пронађите оне картице које указују на то да је неко право остварено или прекршено. Образложите своје мишљење.

Задатак 3: Размотрите: Зашто су браћа дала тај надимак најмлађем брату? Да ли су тиме нешто постигли? Зашто су то урадили? Како је младић коме је дат увредљив надимак реаговао на то?

У тексту се уочавају два права: право на изражавање мишљења и право на заштиту од насиља. Објасните ко и на који начин остварује или не остварује та права? Та два права су у сукобу, односно остваривањем једног права крши се друго право. Објасните како.

Размислите, које су наше одговорности када остварујемо своја права?

Учитељ/учитељица даје повратну информацију и указује на то да се одговорност у остваривању права огледа у томе да се остваривањем свог права не сме кршити право другог. У овом случају, браћа су дала младићу надимак Тупавко и тиме остварују право на изражавање мишљења, али истовремено крше право младића да буде заштићен од вербалног насиља, тј. увредљивог надимка. Учитељ/учитељица затим објашњава да су некада надимци настали на основу неке особености, личног својства особе: физичког изгледа, сметњи у развоју, порекла, боје коже, вере и др. и да је неприхватљиво да се било ко назива таквим надимцима.

Да ли у вашем окружењу има деце којима дају увредљиве надимке? Који су то увредљиви надимци? Зашто?

Да ли је вас неко исмевао? Како сте се због тога осећали? Размислите, шта све можемо, и ми као учитељи/учитељице и ви као другови/другарице, урадити да децу заштитимо од исмевања?

По чему је ова бајка слична причи „Голуб и пчела”? На који начин се народна изрека „Добро се добрим враћа” односи на ову бајку? Објасните.

Како сте ви помогли некоме ко је био у невољи? Да ли сте некада узвратили помоћ?

(2) Десанка Максимовић, *Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић*, програмски текст из читанке за трећи разред

Задатак 1: *Прочитајте и повежите наводе из текста из леве колоне са одговарајућим мотивима у десној колони.*

Наводи из текста:	Мотиви:
<i>Ретко која је очешљана као ја. Нисам имала ни оне леговане кратке сукње, ни ципеле на шнир.</i>	Дискриминација – подсмех због различитости
<i>Из села сам донела своју моду...: ампир цицану кецељу, дуге кончане чарапе, швапске опанчице, неку мешавину плитке ципеле и опанака.</i>	Негативна осећања
<i>У граду су изазвале првог дана подсмех, као и моје витице причвршћене обичним уплетњаком, и моја хаљина испод колена.</i>	Дискриминација – избегавање дружења због различитости
<i>[...] али се нико није померио нити ми пришао. [...] а бојкот којим су ме градске девојчице и дечаки дочекали учинио ме још усамљенијом.</i>	Опис различитости
<i>Ионако сам била усамљена, тужна што сам оставила село...</i>	Уочавање позитивних страна
<i>[...] десило се да знам ствари које нико други у разреду није знао. На последњем одмору стајала је крај мене неколицина дечака и девојчица који су се уздали у моју помоћ.</i>	Прихватање различитости и привикавање на њу
<i>И тако је оно што се чинило смешно у мом држању и одевању постало занимљиво или лепо, или се просто на то није обраћала пажња. Почела сам се навикавати на градски живот и стицати нове другове.</i>	

Задатак 2: *Анализа непознатих речи.* Будући да се различитост девојчице сеоског порекла у тексту описује кроз много, за данашњу, нарочито градску децу, непознатих речи, једна од активности може бити разговор о њиховом значењу: легована сукња, ампир цицана кецеља, швапске опанчице, кончане чарапе, витице причвршћене уплетњаком и сл. У том разговору је помоћ учитеља/учитељица нарочито добродошла.

Задатак 3: *Лист поделите на три дела.* На првом делу нацртајте девојчицу Десанку у складу са датим описом, јер су управо њен специфичан изглед и гардероба разлог за подсмех вршњака и вршњакиња. На другом делу нацртајте како изгледају њене другарице, а у тексту ћете пронаћи описе. На трећем делу нацртајте како изгледа, по вашем мишљењу, модерна девојчица.

Учитељ/учитељица разговара са ученицима и ученицама о цртежима. Они треба да образложе свој одговор у вези с цртежима.

Задатак 4: *Пресавијте лист који сте добили.* На првој половини листа представите цртежом дискриминацију девојчице Десанке, односно неправедно

поступање према њој. Обратите пажњу на то како изгледа она, а како друге девојчице. Цртежом треба да прикажете избегавање и подсмех другарица, али и њена осећања. На другом делу папира нацртајте како су је другови и другарице прихватили. Можете радити у облику стрипа, где ћете у говорним облачићима написати шта ликови мисле и говоре.

У наредним данима се може направити изложба цртежа како би ученици и ученице могли да остваре увид у сва решења. Естетско уобличавање треба наставити на часовима ликовног васпитања. Рад на задатку организовати у групама.

(3) Алекс Ц. Паркер, *Другови са посебним потребама*, ванпрограмски текст из читанке за четврти разред

Задатак 1: У левој колони радног листа⁴⁹ наведене су особености детета. Пронађите у тексту реченице којима писац предлаже како се треба понашати према деци са тим особеностима. Затим поразговарајте у групи и о вашим предлозима, договорите се, а онда предлоге упишите у десну колону.

Особеност детета:	Лепо понашање:
Дете је слепо.	Нема разлога да вичеш.
Дете користи колица.	Нема потребе да се овој особи говори успорено.
Дете има оштећен слух.	Увек јој приђи тако да може да ти чита са усана.
Дете има проблем са говором.	Немој да завршаваш реченице уместо њих. Немој да се претвараш да разумеш оно о чему говоре ако то, у ствари, није тако. Кажу „Извини, нисам те разумео”.

Задатак 2: Размислите, шта би још могло да представља лепо понашање које би пријало особи с наведеним особеностима, па допуните десну колону?

Задатак 3: Можемо планирати да посетите удружење особа са инвалидитетом које постоји у вашем месту и да од чланова и чланица тог удружења сазнате о њиховом животу и раду.

Претходно је потребно начинити план посете и дефинисати питања: које су тешкоће са којима се суочавају особе са различитим облицима инвалидитета; која помагала користе да би олакшала свакодневни живот; која помагала немају, а потребна су им; који су пожељни облици понашања према особама које имају неке потешкоће; шта су увредљиви, а шта пожељни називи за особе са различитим облицима инвалидитета и сл.

⁴⁹ Десна колона радног листа који добијају ученици и ученице бива празна.

Задатак 4: Размислите, па у радни лист⁵⁰ напишите одговоре на дата питања.

Шта министар/министарка за дечје проблеме може да уради како би живот детета које има сметње у развоју ⁵¹ био бољи?	Шта дете које има сметње у развоју може само да уради да би му било боље?	Како друге особе могу учинити живот бољим овом детету? (другари/другарице, учитељ/учитељица...) ⁵²
--	---	--

Дебата у функцији образовања за разумевање различитости и заштиту од дискриминације

Дебата може помоћи да деца постану свесна различитих мишљења у вези с правима детета, при чему се размишља и дискутује о *Бајци и лабуду* Десанке Максимовић, из читанке за други разред. Ученици и ученице се поделе у две групе. Једна група је *за* – слаже се с наведеном тврдњом, друга група је *против* – не слаже се с наведеном тврдњом. Свака група даје пет доказа за своје ставове. Потребно је изнети и доказе усмерене против тврдњи друге групе. Деца се договарају и одређују два/две своја/своје представника/представнице. Дебата је подељена у три дела:

- (а) Сваки говорник/говорница кратко износи своје ставове. Смењују се припадници/припаднице група *за* и *против*;
- (б) Представљају се докази који су супротни ставовима друге групе;
- (в) Сумирање – свако укратко објашњава своје мишљење.

Сваки део дебате је временски ограничен, те је потребно задужити дете које контролише време.

Деца која не излажу добијају усмерена питања за праћење дебате: *Да ли су докази, по вашем мишљењу, били довољно уверљиви? Који су докази, по вашем мишљењу, добри? Да ли су докази изнети довољно гласно и разговетно?*

Тврдња: *Лабуд треба да остане такав какав јесте – црн, или треба да постане бео.*

1. Пронађите и запишите доказе/образложење за одбрану лабудове жеље да постане бео. Зашто је то добро за лабуда?	2. Пронађите и запишите доказе/образложење зашто лабуд треба да остане такав какав јесте – црн. Зашто је то добро за лабуда?
--	--

⁵⁰ У радном листу који креира учитељ/учитељица оставља се више простора за писање.

⁵¹ Учитељ/учитељица може додатно појаснити о којој сметњи у развоју је реч, како би деца могла бити конкретна у одговорима. Одабрати неку из спектра физичких, менталних или чулних тешкоћа.

⁵² Уз ову активност се могу пустити инструктивни видео-материјали о Млађану и Млађани који говоре о конкретним начинима помоћи особама са инвалидитетом. Ови материјали ће бити представљени у наредним деловима рада.

Исти поступак супротстављања ставова може се применити при обради свих оних текстова у којима се неки елементи садржаја могу проблематизовати. На пример:

(1) Гроздана Олујић: *Шаренорепа*, програмски текст из читанки за други разред

Став који групе у дебати исказују и бране: 1) *Животиње треба да живе у Зоолошком врту.* 2) *Животиње не треба да живе у Зоолошком врту.* (Заштита од заробљеништва као вида насиља.)

(2) Дејан Алексић, *Једном је један дечко зевнуо*, програмски текст из читанки за други разред

Аргументи за дебату *за* и *против* осмишљавају се у односу на тврдњу: *За дете је важније да учи него да се игра.* Или: *Право детета на образовање је важније од права детета на игру.* (Сукоб права на игру и образовање.)

(3) Бранислав Црнчевић, *Мрав добра срца*, програмски текст из читанки за четврти разред

Ставови које групе у дебати исказују и бране: 1) *Деца треба некада да се супротставе и кажу родитељима да се не слажу с њима.* 2) *Деца увек треба да раде оно што родитељи од њих траже.* (Изражавање и уважавање мишљења.)

Интервјуи у функцији образовања за разумевање различитости

Информације у вези с правима детета могу се добити тако што деца у форми интервјуа питају за мишљење стручњаке и стручњакиње, или особе које немају специјалну експертизу о конкретном праву али искуствено могу говорити о некој теми: особу која се бави заштитом права детета; децу или наставнике и наставнице који су допринели унапређењу права детета у разреду, школи или локалној заједници. Пожељно је да буду заступљени интервјуи који ће учинити видљивим припаднике и припаднице националних мањина у школи и њихову културу; афирмативно представити децу којој је потребна додатна подршка; приказати живот вршњака и вршњакиња који живе у селу; живот деце која дуго пешаче до школе. Интервјуи се могу спроводити лицем у лице, телефоном или онлајн платформама за комуникацију. Кораци који се могу предузети у припреми и реализацији интервјуа (Golob & Karpf, 2008):

(а) Циљ: *Која је основна тема интервјуа? Шта желимо да сазнамо из њега?*

(б) Припрема: *Кога би требало интервјуисати? На који начин изабрати праве особе? Како контактирати са њима? Када би требало обавити интервју? Где би се интервју могао обавити? Кога би требало обавестити и од кога добити дозволу? На који начин ће се одговори бележити, нпр. снимањем мобилним телефоном или записивањем на папир?*

(в) Питања: *Која ћемо питања поставити? Колико имамо времена?*

(г) Спровођење интервјуа: *С каквим питањима почињемо интервју? Ко има какву улогу у групи – постављање питања, бележење одговора, снимање? Како завршавамо интервју?*

(д) Презентација: *Да ли ће презентација бити приказана у разреду? Да ли се планира писање чланка, израда постера или нешто друго?*

Визуелни материјали у настави српског језика у функцији образовања за уважавање различитости и права на недискриминацију

Наведени визуелни материјали могу бити у функцији образовања за права детета у оквиру предметног подручја *култура језичког изражавања*, као и у оквиру сродних ваннаставних активности.

(1) Ова активност се може реализовати приликом интерпретације текста *Другови са посебним потребама* А. Паркера, ванпрограМСки текст из читанке за четврти разред.

Задатак 1: *Погледајте илустрацију (Слика 1) и размислите о три ствари у вези с њом:*

Видим...

Мислим...

Осећам...



Слика 1⁵³

Задатак 2: *Испричајте причу на основу ове илустрације.*

Након неколико прича ученици и ученице коментаришу ону причу чија садржина, по њиховом мишљењу, може учинити срећном децу која имају потешкоће у развоју.

Задатак 3: *Размотрите: На шта указује штап у дечаковој руци и наочаре? Да ли познајете неко дете које не види или дете које се креће помоћу штака или колиџа (или има неке потешкоће у развоју)? Шта мислите о томе што се дечаџи и девојчиџе играју одвојено? Размислите зашто је важно да на сликама буду приказана деца која имају потешкоће у развоју или су по нечему различита од остале деџе? За кога је то важно?*

(2) Ученици и ученице су подељени у групе. Добијају флип-чарт папир на коме су написана питања.⁵⁴

Задатак 1: *Погледајте слику (Слика 2) и поразговарајте о питањима у вези с њом, а ваше одговоре упишите испод питања.*

Након петнаест минута долази до ротације флип-чарт папира у круг. Групе добијају папир са одговорима претходне групе, читају их и допуњавају својим одговорима. Након тога следи наредна ротација и тако све док групе не добију свој почетни папир на којем су радиле. Потом ће прочитати све допуне на постављена питања претходних група и извести о томе.

Питања за прву групу:

– Које осећање слика буди у вама: радост, тугу, равнодушност?

⁵³ Читанка: Станковић Шошо, Н. и Чабрић, С. (2016). „Бескрајне речи”, Читанка за четврти разред основне школе. Београд: Нови Логос

⁵⁴ Преузето и прилагођено (Gollob et al., 2008)

– *Шта вам се свиђа или не свиђа на њој? Зашто баш то што сте написали?*

Питања за другу групу:

– *Које речи вам падају на памет када гледате слику?*

– *Опишите слику својим речима.*

– *Шта је за вас важно у вези са сликом?*

Питања за трећу групу:

– *Размислите и напишите шта се догодило мало пре догађаја са слике.*

– *Наведите како би могао да гласи разговор између ова три дечака.*

Питања за четврту групу:

– *Који бисте наслов дали слици?*

– *Зашто је уопште та слика нацртана/насликана?*

Задатак 2: *Испричајте причу на основу слике 2.*

Исти поступак се може применити и у анализи слике 3.



Слика 2⁵⁵



Слика 3⁵⁶

(3) Деца су подељена у осам група. По две групе добијају исти сет од по четири слике (Слика 4).

⁵⁵ Преузето са:

<https://m.facebook.com/DocentesInclusivosParaguay/photos/a.600475216711575/3748901578535574/?type=3>

⁵⁶ Преузето са: https://www.barewalls.com/art-print-poster/icon-persons-with-disabilities-in_bwc42502023.html

<https://fr.dreamstime.com/escalier-raide-rampe-inconfortable-fauteuil-roulant-grand-image183280565>

Слике за прву и другу групу:



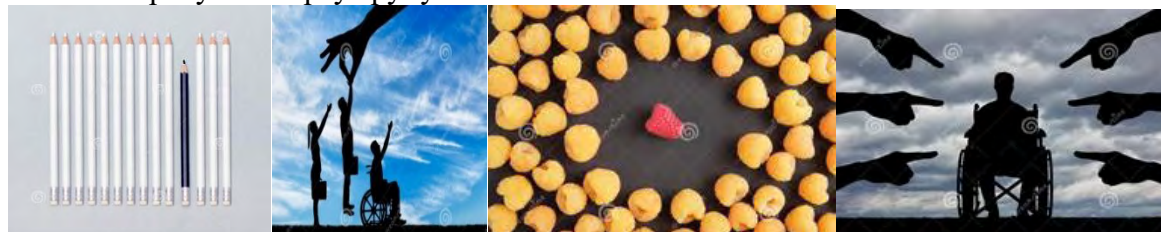
1)

2)

3)

4)

Слике за трећу и четврту групу:



5)

6)

7)

8)

Слике за пету и шесту групу:



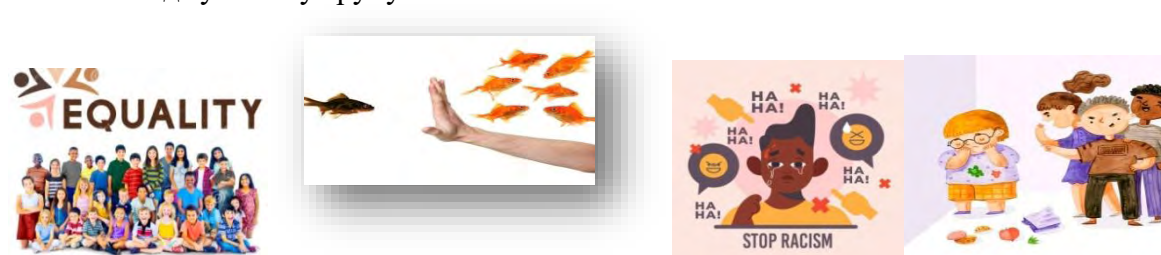
9)

10)

11)

12)

Слике за седму и осму групу:



13)

14)

15)

16)

Слика 4⁵⁷

Задаци:

Издвојте слике на којима су приказане различитости по боји коже. Потом их подигните како би их сви видели.

Подигните слику на којој је представљено уважавање разлика. Образложите одговор.

Издвојте слике на којима је представљено изругивање и поразговарајте о њима.

Групе које имају слике 6, 8, 12 треба да их подигну да их други виде. Размислите, на којој слици је, по вашем мишљењу, приказано праведније поступање и зашто тако мислите?

Одаберите једну слику и повежите је са садржајем неког текста о којем смо разговарали на часовима, или са књигом коју сте прочитали, или с неким догађајем у којем сте учествовали. Објасните зашто сте повезали ту слику са изабраним књижевним делом или баш са тим одабраним догађајем.

⁵⁷Слике са сајтова за бесплатно преузимање слика:
<https://www.pexels.com/><https://pixabay.com/><https://www.istockphoto.com/>

Свака група одабира једну слику, а затим допуњава започете реченице:

На слици видим... (чињенични опис);

Осећам... (емоционална реакција);

То ме подсећа на... (асоцијације, идеје, прича).

За домаћи задатак: Смислите и испричајте неку причу на основу слике.

Настава језика у функцији образовања за права детета

Образовање за права детета може се остварити и у настави језика, помоћу семантичких, синтаксичких, лексичких вежби.

Смислите придеве и глаголе настале од именица: избор, мир, сукоб, мисао?

Наведите што више глагола који показују напоре деце у остваривању својих права.

Који од следећих глагола најближе описује толеранцију: прихватити, попустити, убедити? (Пешикан, 2006: 31). Образложите одговор.

Смислите реченице које ће садржати парове речи: сарадња–решење; сукоб–срећа; мир–једнакост; одговорност–права; школа–игра.

За наведене речи напишите речи супротног значења: заточеништво, мир, различитост, одбацивање.

Речи сова и корњача означавају животиње и мушког и женског пола. Смислите реч којом бисте назвали мужјаке ових животиња.

Наведене речи напишите у женском роду: психолог, полицајац, научник.

Наведене речи напишите у мушком роду: домаћица, директорка, спремачица.

1.2 Заштитна права – право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Препознавање права детета на заштиту од насиља у садржајима наставе српског језика у уџбеничком тексту

(1) Душко Трифуновић, *Два јарца*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак: Упоредите јарчеве из ове песме са онима из басне „Два јарца”. Размислите о томе да ли се реченице у левој колони радног листа односе на песму или басну, или на оба текста. У одговарајуће поље радног листа упишите знак +. Објасните зашто сте тако урадили.

	Песма <i>Два јарца</i>	Басна <i>Два јарца</i>
Срели су се на уском путу.		
Наљутили су се један на другог.		
Сукоб су решили договором (ненасилно).		
Сукоб су решили тучом (насилно).		
Показали су да су мудри и ненасилни.		
Показали су одговорност.		
Показали су тврдоглавост.		
Због својих поступака су изгубили живот.		
Задовољни су својим поступцима.		

(2) Душко Трифуновић, *Два јарца*, програмски текст из читанки за други разред

Задаци су дати у радном листу. Након рада у групи следи излагање и дискусија на дате задатке, уз образложење.

Задатак 1: Прочитајте стихове из песме и подвуците у њима речи које указују на насиље исказано увредама, претњом, агресивним понашањем.

*Стали јарци па се мјере
онда почне да се дере
један с једне стране други с друге стране*

*Склањај ми се ружна стоко
бацићу те у дубоко
виче једна страна виче друга страна*

Шта мислите о понашању јараца? Које особине су они показали својим насилним поступцима и намером да се бију?

Задатак 2: Прочитајте стихове из песме и подвуците речи које показују да су јарци одустали од туче.

*Кад су дошли насред моста
један рече – сад је доста
и са једне стране и са друге стране*

*Вратимо се сваки себи
да до туче дошло не би
ни са једне стране ни са друге стране*

*Вратише се па се смију
пусти људе да се бију
и са једне стране и са друге стране*

О чему су се јарци договорили? Шта мислиш о њиховој одлуци? Зашто су јарци одустали од туче? Зашто је то добро решење по обојицу? Које особине су јарчеви показали тиме што су одустали од туче? Зашто се они смеју?

Задатак 3: Прочитајте стихове у којима се помињу навијачи, односно они који су посматрали тучу и одговорите на питања испод њих.

*Скупили се навијачи
да гледају ко је јачи
или једна страна или друга страна*

Зашто писац те посматраче назива навијачима? Шта су они желели? Објасните зашто су то желели. Шта мислите о том њиховом поступку? Објасните како навијачи могу да подстичу насиље и сукоб. Да ли у сукобима у вашем окружењу има навијача? Шта бисте поручили овим навијачима.

(3) Народна бајка *Пепељуга*, програмски текст из читанки за четврти разред
 Задатак 1 (ученици и ученице раде у групама): У левој колони радног листа наведена су Пепељугина права која су прекршена. Пронађите у тексту реченице које на то указују. Поразговарајте у групи о томе шта сте открили у вези с њеним прекршеним правима. Образложите одговор у десној колони.⁵⁸

Групе аргументовано излажу своје одговоре.

Прекршено право:	Образложење:
право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања	– Увредљив надимак: Пепељуга – <i>Забрањивала јој је да се умива, чешља и преоблачи, и свакојачко је тражила узроке да је кара и мучи.</i> – претње: <i>Ако ово просо не покупиш... убићу те!</i>
одговорност родитеља	Отац је требало да зна кроз какве муке пролази његова ћерка и да је заштити. Он то не чини.
право на заштиту од тешких облика рада	Пепељуга ради тешке послове у кући: [...] <i>ако ово не одредеш...</i> (кудељу) <i>Како је у кући највише радила и слушала у кући: носила воду, готовила јело, прала судове, мела кућу и радила све остале кућне послове...</i>
право на заштиту од дискриминације	Према Пепељуги отац и маћеха другачије поступају него према њеним полусестрама.

Задатак 2: Одаберите из табеле једно од поменутих права. Затим одговорите на следећа питања:

Шта то право вама значи? Зашто је за вас важно да то право буде остварено?

Која деца већ имају искуство са овим правом?

Зашто је за децу важно да то право буде остварено?

Ко брине о томе да се то право заштити? Ко и како може да помогне када се оно прекрши?

(4) Александар Поповић, *Лед се топи*, програмски текст из читанки за трећи разред

Задатак 1: *Обратите пажњу на понашање дечака у овом тексту, као и на осећања девојчице. Наведите како један дечак покушава да привуче пажњу девојчице која му се допада и како се она при томе осећа.*

На табли записивати одговоре деце: украо и сломио јој оловку; сакрио јој капу; гурао је кад су излазили из школе; отео њену торбу и закачио је на дрво; делио јој чврге, зврчке и чупања.

Задатак 2: *Шта мислите о оваквом начину испољавања љубави? Објасните зашто тако мислите. Како Гордана доживљава Болетово понашање? Наведите како се она осећа. Песник повременом духовитошћу покушава да ублажи Болетово поступање. Зашто није духовито када неко трпи чврге, чупање, гурање, уништавање ствари? Образложите одговор.*

Задатак 3: *Осмислите поступке другова и другарица који би могли да утичу на понашање дечака према девојчици. Измените завршетак приче тако да Боле на*

⁵⁸ У радном листу који се даје групама, десна колона је празна и деца је попуњавају. Овде је дата попуњена ради увида у потенцијалне продукте рада.

ненасиљан начин приказује своје симпатије према Гордани. Настави причу тако да је и девојчица реаговала на Болетово насилно понашање.

Задатак 4: Смеслите што више предлога који би помогли Болету да привуче Горданину пажњу, а да то не буде насилно.

Задатак 5: Напишите поруку Болету у којој ћете указати на оно што је погрешно у његовом понашању и објасните му зашто је то погрешно. Укажите на то како се Гордана осећа.

Задатак 6: Деца су подељена у неколико група. Смеслите разговор између Болета и Божја и прикажите га. Разговор треба да покаже оно што је погрешно у Болетовом понашању и зашто. Разговор треба да покаже како се Гордана осећа.

Ученици и ученице изводе сценски приказ, а остала деца наводе решење које им се највише свидело и дају образложење. Активност се може реализовати тако што се извођење снима, а затим се снимак анализира.

(5) Недељко Попадић, *Навијам за Виолету*, ванпрограмски текст из читанке за четврти разред

Свако дете добије радни лист⁵⁹. Половина одељења радиће на првој групи питања и задатака, а друга половина на другој.

Задатак 1: У левој колони радног листа наведена су питања и задаци о којима треба да размислите. Одговоре убележите у десну колону.

Питања и задаци (прва група):	Одговори:
Какав проблем има Виолета? Пронађите стихове који о томе говоре.	Неће са њом да се друже. Не говори с пола света.
Како се она осећа због тога? Пронађите стихове који о томе говоре.	тужна: Виолета кући плаче. Сама пати. усамљена: Сама шета. Неће са њом да се друже.
Како се још може осећати особа која трпи насиље?	
У којим стиховима откривате разлоге због којих је друга деца одбацују?	Праведна је. Пркосна је. (Ово су уједно и њене особине.)
Које право детета препознајете у овој песми, да ли је оно остварено или прекршено? По чему то знате? О којим врстама насиља је реч? ⁶⁰	право на заштиту од насиља искључивање из групе, одбацивање, игнорисање, неприхватање
Питања и задаци (друга група):	Одговори:
Како дечак у причи навија за Виолету и изражава симпатије према њој? Пронађите стихове о томе.	Свуд је браним. Претим. Молим.
Сетите се текста у којем дечак грубошћу показује симпатије према девојчици. Који начин ви подржавате и зашто?	Лед се топи, Александар Поповић, трећи разред
Дечак наслућује негативна осећања вршњака и вршњакиња због тога што пружа подршку Виолети. Пронађите стихове о томе.	Па и мене већ не воле...

⁵⁹ Десна колона радног листа који добијају деца је празна.

Какве особине дечак испољава тиме што не одустаје од тога да Виолети пружа подршку?	упорност, правдољубивост, оданост, храброст...
Које право детета препознајете у овој песми, да ли је оно остварено или прекршено? По чему то знате? О којим врстама насиља је реч?	право на заштиту од насиља искључивање из групе, одбацивање, игнорисање, неприхватање

Уместо табеларног облика задатка учитељ/учитељица може тражити од ученика и ученица да у датом тексту подвуку делове који пружају одговор на постављена питања.

Задатак 2: Питања за обе групе. *Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:*

Како разумете то да се неко одбацује зато што је праведан? Како се Виолета због тога могла замерити другима? Објасните зашто је она пркосна.

Да ли је могуће бити праведан, а не замерити се другима? Како се то може постићи?

Објасните како је могуће стати у одбрану друга или другарице, а да се никоме не замерите. Које одељењско правило би могло у томе помоћи? (Предложено правило уврстити на листу одељењских правила⁶¹, уколико такво или слично већ није на листи.)

Да ли се вама десило да вас другови и другарице одбацују и да неће да се друже са вама? Како сте се тада осећали? Шта сте радили да исправите ситуацију? Како можемо да им кажемо да нам смета то што нас одбацују и искључују из активности? По вашем мишљењу, из којих разлога се нека деца одбацују из друштва?

Задатак 3: *Измените завршетак приче тако да се Виолета и дечак осећају срећно.*

Задатак 4: *Осмислите увођење новог лика који би допринео: (а) промени понашања деце према Виолети и дечаку; (б) промени понашања дечака; (в) промени понашања Виолете.*

Ликови у књижевним текстовима и њихова права

Деца су подељена у пет група, свака извуче картицу са једним ликом из текстова обрађиваних у том разреду, нпр. Ружно Паче из бајке *Ружно Паче* Х. К. Андерсена; Тупавко из бајке *Бременски музиканти* Браће Грим; девојчица из бајке *Олданини вртови* Гроздане Олујић; Пепељуга из истоимене народне бајке; Лин Меј из текста *Бела и жута девојчица* Перл Бак; ликови из прича *Риба риби гризе реп* Јасминке Петровић; бели коњ из текста *Бајка о белом коњу* Стевана Раичковића, мрав из текста *Мрав добра срца* Бранислава Црнчевића и др. Учитељ/учитељица упућује на то да сваки од ових ликова има одређен проблем, осујећена су његова/њена права: живот, развој, здравље; живот без дискриминације, насиља и слично, у зависности од конкретног текста.

⁶¹ Модел *Одељењска правила* је представљен у оквиру поднасловa *Садржаји и модели других наставних предмета и сродних ваннаставних активности*.

Задаци:

(а) Замислите да сте ви лик чије је име написано на картици. Напишите у првом лицу једнине шта он/она нема или за чим много пати.

(б) Извуците по једну картицу у којој су наведене патње неког лика из обрађиваних текстова. Размислите и напишите који је то лик или ликови:

Исмевају ме зато што сам из друге земље – странац.

Несрећан сам зато што неће да се друже са мном.

Тешко ми је кад се други ругају мом изговору.

Стрепим да нећу имати шта да вечерам.

Тата неће да уважи моје мишљење.

(в) Замислите да имате моћ и да желите да помогнете том лику у остваривању права. Како бисте могли помоћи? Шта би могло да се учини да тај лик боље живи?

(г) Шта тај лик може сам да уради да би му било боље? Како би неки други људи, могли да олакшају живот лику?

(д) Осмислите и прикажите сцену ситуације кршења права и предложите решење за остваривање права.

Након излагања сваке групе, треба да уследи дискусија о понуђеним предлозима.

Децентрација – приче из различитих углова за разумевање вршњачког насиља

Недељко Попадић, *Навијам за Виолету*, програмски текст из читанке за четврти разред

Деца су подељена у пет група, свака има флип-чарт папир.

Задатак 1: Осмислите и испричајте догађај у песми из угла различитих ликова – како они виде овај проблем, његове узроке, како се осећају због тога.

Прва и друга група: *Испричајте причу из угла девојчице Виолете.*

Трећа и четврта група: *Испричајте причу из угла деце која неће да се друже са Виолетом. Укажите на разлоге избегавања.*

Пета група: *Испричајте причу из угла учитеља/учитељице. Како он/она види проблем и шта је у вези с тим проблемом урадио/урадила или планира да уради.*

Задатак 2: *Ваши флип-чарт папир даћете групи која се налази са ваше десне стране, а ви ћете узети флип-чарт папир од групе која је са ваше леве стране. Прочитајте шта је претходна група навела. Допишите и свој одговор. Након тога, предајте флип-чарт папир групи са десне стране, а преузмите нови од групе са леве стране.*

Ученици и ученице читају шта су написале претходне групе и допуњавају га својим предлозима. Ротирање флип-чарт папира спроводи се све док свака група не добије флип-чарт папир на којем је прво радила.

Задатак 3: *Прочитајте шта су све групе навеле и известите о томе.*

Након излагања група: *Да ли сада боље разумете Виолетино понашање? Да ли боље разумете понашање друге деце? А учитеља/учитељице? Образложите одговор.*

Употреба лутке у функцији образовања за права детета

Лик лутке се успешно може користити у настави српског језика, у виду сценског извођења уметничких текстова, које помаже деци да стекну више слободе у говору и покрету. Игра луткама доприноси лакшој социјализацији деце и конструкцији знања о животу, неговању критичког мишљења, памћењу, закључивању, али и маштању и креацији (Пенков, 2014). Коришћење лутке на часовима српског језика при обради књижевног текста и његовом сценском извођењу, омогућава ученицима и ученицама да пројектују своје страхове, стремљења, љубави, дилеме, да проговоре и поставе питања која из сопствене позиције никада не би. Лутка може оличавати позитивну и негативну страну људског живота, мотиве добра и зла, може изазвати код деце одређени утисак и мотивацију да у њој замисле извесне људске особине и импровизују неку причу везану за луткино име, изглед или претпостављени догађај.

У настави и у слободним активностима се може организовати активност за израду лутака које представљају, на пример, ликове из текстова које су обрађивали на часу. Уз помоћ направљених лутака могу се креирати дијалози или различити облици причања и препричавања из позиције лика лутке. Тиме се постиже и јача емпатија са књижевним ликом, његовим недаћама, страдањима, или пак радовање у постигнутим успесима. Важно је да се праве и користе лутке које представљају децу из одељења, школе, њихове породице, средине из које долазе, на пример, лутке различитих боја косе и коже, различитог пола, лутке без појединих екстремитета, лутке са различитим помагалима, лутке обучене у рите и слично. Тако се омогућава емпатично уживљавање у књижевне ликове који су транспоновани у лик лутке.

Форум театар представа

Форум театар је могућа техника трансформативне форме подршке образовању за права детета која се може применити у настави српског језика. Препоручено је да се ова техника реализује са децом у функцији превенције насиља и дискриминације над децом у образовном контексту (Калезић Вигњевић, Петрићевић, Лајовић, Радосављевић, Максимовић, Коруга и др., 2009).

Форум театар у фокусу има критичко сагледавање могућих исхода и трансформације одређене ситуације која се обрађује у уметничком делу. Ако у трансформативно дијалогској фази спознајемо могућност деловања у корист остваривања права кроз разговор са децом, исто се може пренети на поље сцене кроз технику форум театар представе, где ће деца кроз другачији сценски израз моћи да стекну увиде у могућност стваралачког, креативног и трансформативног деловања у процесу обраде одређеног текста, ситуације (Tolomelli, 2016). Основни циљ форум театра јесте да укаже на постојећи социолошки и/или културолошки проблем, приказан кроз причу о главном јунаку/јунакињи у борби са одређеним животним проблемом, али главни лик, упркос тој борби, доживљава пораз. Задатак учитеља/учитељица јесте да омогући публици да се укључи у представу тако што ће је ангажовати на проналажењу решења. У сценама, за које особа из публике сматра да су кључне за преусмеравање тока приче, а самим тим и крајњег исхода, особа из публике заузима место јунака или јунакиње на сцени и чини оно што сматра неопходним да би ствари постале другачије. На тај начин представа добија двојак карактер. С једне стране, указује се на конкретне проблеме с којима се припадници и припаднице одређених друштвених група сусрећу, чиме се отвара и простор за покретање и побољшање њиховог положаја. С друге стране,

оваква поставка проблема и отварање дијалога, осим што позивају на солидарност, омогућавају и изналажење конкретних, конструктивних решења за дате ситуације, што је и најважније (Tolomelli, 2016). Није циљ да се понуди одлично решење у сценама, већ да се понуди што више могућности и осети како је бити у одређеној улози – разумети некога ко је потлачен, дискриминисан по било ком основу или бити у улози онога ко се насилно понаша како би тако лакше деловали на промену понашања у стварности. На овај начин ствара се једна врста социјалне лабораторије где деца могу да испробају себе у разним ситуацијама, да испробају више решења за конструктивно деловање у одређеном односу или ситуацији.

У настави српског језика, форум театар се може користити, на пример, у интерпретацији бајке *Ружно паче* Х. К. Андерсена, која би имала за циљ да осветли позиције ликова у тексту и могуће начине њихове реакције у пружању помоћи пачету. Ученици и ученице сами бирају лик који желе да тумаче. Форум представа може продуковати различита разрешења ситуације у којој се одбацује дружење с девојчицом са села, из текста Десанке Максимовић *Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић*. Учитељ/учитељица поставља следеће задатке чија решења ученици и ученице сценски представљају: *Шта је могао да уради и каже учитељ? Шта је могла да каже или уради девојчица из школске клупе? Шта је могао да уради или каже друг или другарица из одељења?*

Свака прича у књизи *Риба риби гризе реч* Јасминке Петровић може се представити кроз форум представу тако да оно дете из приче које трпи насиље и дете/деца која се насилно понашају остају непромењени приликом замене ликова. Деца се могу укључивати у представу, једно по једно, нудећи решења која су усмерена на прекидање кршења права, тј. насиља. Деца се из својих улога могу одредити да буду лик вршњака/вршњакиње који пружа подршку лику који трпи насиље, или лику вршњака/вршњакиње који се насилно понаша, или одрасла особа која реагује на различите начине. Деца самостално бирају и својим деловањем усмеравају причу у жељеном правцу, освешћујући могућности помоћи ликовима из приче, Дарку, Катарини, Милици, Илији, и освешћују одговорност сопственог деловања у превенцији и заустављању насиља, односно могућност и одговорност да у случају кршења неког права реагују.

Модификација форум театар представе могућа је у случају када је реч о делима у којима нема типичних ликова који се насилно понашају или који доживљавају неправду, али је важно поимање различитих решења и трансформација одређеног понашања. Овако модификована форум представа погодна је за басну *Два јарца*. Задатак је да деца смисле и сценски прикажу што више могућих решења за сукоб два јарца, али тако да разрешење њиховог конфликта буде добро и за једног и за другог.

Ова драмска техника се не мора примењивати само на текстове из књижевности за децу. У оквиру драмске секције, или у сарадњи са литерарном секцијом, ученици и ученице могу креирати сопствени текст о некој проблемској ситуацији кршења права, водећи притом рачуна да заплет буде такав да негативан лик крши неке права, да постоје други ликови чија реакција не доводи до подршке жртви. Важно је нагласити деци да предложена решења не треба никоме да крше права, не смеју бити насилна или увредљива, чак ни према особи која се насилно понаша.

Када се деца као публика први пут сусретну са представом форум театра и могућношћу да сами буду протагонисти и протагонисткиње, дешава се да су збуњени и нерадо се укључују. Због тога је препорука да деца из драмске секције у почетку демонстрирају начине по којима ће се ликови замењивати како би се што више деце из

публике охрабрило за укључивање. Препорука је да се укључи и учитељ/учитељица у замени одређеног лика. Представа се зауставља и изводи онолико пута колико је публика инспирисана да реагује и мења ток представе. Завршни део форум театра подразумева разговор са публиком о многим решењима која су приказана.

Ситуације које се приказују кроз представу форум театра треба да буду осмишљене тако да представљају дискриминацију и насиље проистекло из неког личног својства детета. Деца могу сама предлагати ситуације и разлоге одбацивања, која су, по њиховом мишљењу, актуелна.

(1) У одељење је дошла нова девојчица Ана, која се креће помоћу штака. Марко и Ања јој се подсмевају, имитирају њен ход и називају је богаљком. Остала деца се смеју.

(2) Милица позива све другове/другарице у разреду на прославу рођендана, сем Дарка, који је најлошији ђак у одељењу.

Визуелни материјали у настави српског језика у функцији образовања за сарадњу и конструктивно решавање сукоба

Ученици и ученице су подељени у групе, свака група добије различиту слику.

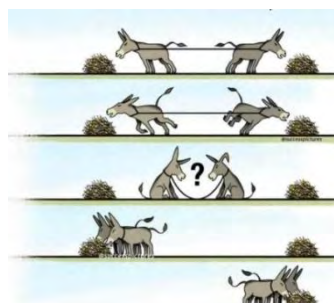
Задатак за прву групу: *Погледајте слику (Слика 5) и размислите о пословицама и изрекама које је најбоље описују. У групи се договорите о неколико наслова које бисте дали овој слици. Одаберите један и осмислите причу у којој ћете приказати успешну сарадњу ликова.*

Задатак за другу групу: *Погледајте слику (Слика 6) и размислите о пословицама, изрекама које је најбоље описују. У групи се договорите о неколико наслова које бисте дали овој слици. Одаберите један и осмислите причу у којој ћете приказати како су ликови успели да превазиђу сукоб и да се договоре.*

У анализи ове слике (Слика 6) отвара се могућност да учитељи/учитељице са децом разговарају о томе како је текао процес договора око наслова за слику и да објасне како су одлучили и изабрали баш тај. Учитељ/учитељица помаже деци да се присете процеса у одлучивању како би освестила могуће начине доношења одлука: компромисом – прихватање решења које не задовољава сву децу у групи; гласањем – када одлуку донесе већина, али је уважавају и поштују сви у групи; консензусом – доношење одлука којом су задовољни сви чланови групе. Треба имати у виду да је за доношење одлуке консензусом потребно издвојити значајно време да би ученици и ученице могли да дају предлоге, изнесу став о њима, искажу дилеме и одаберу једно.



Слика 5⁶²



Слика 6⁶³

⁶² Преузето са: <https://americasbestpics.com/picture/team-work-successpictures-n29DGo609>

⁶³ Преузето са: <https://www.pinterest.com/pin/335658978484141254/>

1.3 Права која обезбеђују развој – право на живот, опстанак и развој

Препознавање права детета на живот, опстанак и развој у настави српског језика у уџбеничком тексту

(1) Х. К. Андерсен, *Девојчица са шибицама*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак: *Девојчици у бајци прекршено је неколико права, а то треба да докажете наводима из текста. Свака група у радном листу треба да линијом повеже право, из леве колоне, које је овој девојчици прекршено, и одговарајући део текста, из десне колоне, који говори о томе. Образложите свој одговор, односно зашто сте тако повезали.*

Право на живот	<i>[...] лутала је кроз град једна сиромашна девојчица, гологлава и босих ногу. Гладна и прозекла, вукала се улицама, све малодушнија и уморнија... [...] покуша да се сети када је последњи пут окусила гушчију паштету... ...своје модре, подеране ноге подвукла је испод подеране хаљине...</i>
Право на пристојан живот, живот без сиромаштва	<i>[...] кући није смела да иде, јер није продала ниједан једини свежањ шибица, није добила ни гроша па би је отац тукао.</i>
Право на заштиту од насиља и занемаривања	<i>Али у хладну зору, у углу крај куће седела је девојчица румених образа с осмехом на уснама. Била је мртва. Смрзла се последње ноћи старе године. Новогодишња зора јави се над малим телом девојчице...</i>

(2) Браћа Грим, *Пчелиња матица*, програмски текст из читанке за трећи разред

Задатак: *Прочитајте картице на којима су написана права и картице на којима су написани наводи из бајке. Повежите картице права са одговарајућим наводом из текста. Образложите свој одговор, односно зашто сте тако повезали.*

Право:	Наводи из бајке:
Одговорност у заштити права других на живот	<i>Двојица старијих хтедоше да га разрију (мравињак), па да гледају како мали мрави у страху миле тамо-амо и склањају јајашица... Два старија брата хтедоше да ухвате коју (патку) па да их испеку... Двојица старијих хтедоше да наложе ватру испод дрвета и да погуше пчеле...</i>
Право на живот и дом	<i>Тунавко рече: 'Оставите их на миру! Не дам да их уплашите!' (мраве) 'Остави их на миру! Не дам да их убијате!' (патке) 'Оставите их на миру! Не дам да их погушите!' (пчеле)</i>

Заштита од насиља – исмевања	<i>Они га стадоше исмевати што се усудио да се својом малом памећу пробија кроз свет кад то не полази за руком ни њима двојици који су кудикамо паметнији.</i>
Заштита од насиља – увредљивог надимка	<i>Трећи, најмлађи син, кога су звали Тунавко...</i>

(3) Драгомир Ђорђевић, *Није лако бити дете*, програмски текст из читанки за први разред

Задатак: У левој колони радног листа наведено је неколико права детета. У тексту пронађите речи, стихове који упућују на неко од тих права. Упишите их у десну колону⁶⁴ поред одговарајућег права.

Право детета	Речи и стихови из песме
Право детета на здравље	Пери руке Рицинус Вакцине <i>Забрањене цигарете</i> <i>Под теретом торбе стењеш</i>
Право детета на заштиту од насиља	<i>Батинама кад се надаш,</i> <i>У одбрану зовеш тете,</i> <i>Пред прутом се испрепадаш</i> <i>... Зрелошћу ти неком прете</i>
Право детета на игру	<i>Много јурцаш</i> <i>На дрвеће све се пењеш</i>

Учитељ/учитељица може дати налог ученицима и ученицама да речи и стихове из песме подвуку, уместо да их упишу у радни лист.

(4) Тоде Николетић, *Шума живот значи*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак: У тексту се уочавају нека права ликова која се остварују или су прекршена. Која права ви уочавате? Објасните на који начин се она остварују или крише.

Учитељ/учитељица наводи права која деца, можда, нису препознала. Права се записују на табли, а деца образлажу свој одговор:

- право на живот, опстанак и развој – прекршено;
- право на здраву животну средину – прекршено;
- право на дом – прекршено;
- право на удруживање – остварено;
- одговорност (животиња) у односу на остваривање права на живот и здраву животну средину – остварено;
- одговорност (одраслих) у односу на остваривање права на живот и здраву животну средину – прекршено.

⁶⁴ Десна колона у радном листу који се даје деци је празна.

Разумевање природе права детета кроз хијерархију права и потреба

Освешћивање да су различитим особама различита права приоритетна у одређеним околностима може се на више начина реализовати у настави са децом млађег школског узраста. Погодна је симулација *пут на пусто острво* (Fountain, 1995б) којом се деца стављају у проблемску ситуацију избора и елиминације права, а погодан начин јесте и симулација *балон права детета* (Golob & Karpf, 2008), која је прилагођена образовању за права детета у настави српског језика у млађим разредима. Ова симулација се може реализовати у интерпретацији различитих текстова који имају потенцијала у образовању за права детета, а овде ће бити приказана у оквиру интерпретације текста *Девојчица са шибицама* Х. К. Андерсена, из читанке за други разред.

Ученици и ученице су распоређени у групе. Свака група добија плакат, маркере и исписана права на посебним картицама у облику врећа.

Задатак 1: *На папиру који сте добили треба да нацртате један велики балон који се налази изнад мора. То није обичан балон, већ је туристички, у којем се превозе путници у корпи. На корпу балона накачите, односно ставите на њу вреће са теретом. Има их десет и свака представља једно право: слободу изражавања, равноправност дечака и девојчица; здраву храну; чисту воду; право на образовање; право на уважавање мишљења; право детета које се креће помоћу колица; право на заштиту од сиромаштва; право на заштиту од насиља; право на приватност.*

Задатак 2: *Присетите се живота малене девојчице из бајке „Девојчица са шибицама” и њене патње. Замислите да сте ви путници и да путујете у овом „балону права”. Балон се подигао, а затим је, изненада почео да пада. Да би спречили даље пропадање, ви, односно путници морају бацити три вреће – три права, како би избегли несрећу. Ослободите се оних врећа, односно оних права која у овом тренутку нису неопходна девојчици из бајке. Задржите она права која су јој важна.*

Међутим, балон и даље пада. Потребно је да се избаце још три вреће с теретом, односно још три права. Поразговарајте и одлучите која су то додатна три права која се морају уклонити како би спречили да балон падне. Имајте у виду шта би девојчици из бајке било нарочито важно да остане и вреће с тим правима задржите.

Задатак 3: *Свака група ће представити своју листу права која су остала у балону, а након тога ћете прочитати права која сте одбацили. Пратите излагања других група и поредите их с вашим избором. Објасните разлоге за одбацивање неких права и разлоге зашто сте одређена права задржали.*

Задатак 4: *Постоје ли велике разлике између група? Да ли је било тешко договорити се са другарима из групе? Да ли је било тешко одабрати нека права као важнија у односу на друга? Објасните свој одговор.*

Учитељ/учитељица сумира и даје повратну информацију о томе да би укидање било ког од наведених права било лоше по децу. Међутим, у ситуацијама када су деци нека права угрожена, постаје изузетно важно да управо та права буду заштићена, јер ће деци њихово кршење нанети озбиљну штету. У том смислу, не постоје мање или више важна права, већ постоје она која су у одређеном тренутку најважнија за неку децу која су у специфичној, рањивој ситуацији. За девојчицу из бајке је процена да су јој у овом тренутку најважнија баш она права која су деца навела (право на заштиту од сиромаштва, право на заштиту од насиља). За неко друго дете, и у некој другој ситуацији, нека друга права била би важнија.

Образовање за права детета кроз демократске вредности

Идеја о анализи текстова кроз вредности преузета је и прилагођена (Golob & Karpf, 2008) узрасту деце у млађем школском узрасту и текстовима који су погодни за интерпретацију са децом.

Народна песма *Стари Вујадин*, програмски текст из читанки за четврти разред

Деца су подељена у групе. Свака група добија сет картица на којима су написане вредности: успех, љубав, сигурност, мир, ред, достојанство, лепо мишљење о себи, једнакост, правичност, поштовање других, искреност, породица, солидарност, пожртвованост, одговорност, правда, поштовање других, слобода, уважавање, здравље, родољубље, живот. Проверити са ученицима и ученицама да ли разумеју значења појединих вредности и оне нејасне појаснити.

Задатак 1: *Имајући у виду народну песму Стари Вујадин, раздвојте у три групе вредности које су исписане на картицама:*

- у прву ставите оне које су Старом Вујадину најважније у том тренутку;
- у другу ставите оне које су му најмање важне;
- у трећу ставите оне које за које нисте сасвим сигурни да ли су највише или најмање важне Старом Вујадину.

Пре него што одговорите, поставите себи питања која вам могу помоћи у груписању вредности: Зашто сте изабрали једну вредност као најважнију за Старог Вујадина, а зашто сте ону другу изабрали као најмање важну вредност? Да ли та вредност утиче на његово понашање? Шта највише брине Старог Вујадина? Којим поступцима ће Стари Вујадин остварити вредности које су му најважније? Којих се вредности одриче?

Учитељ/учитељица објашњава да живот као вредност Старом Вујадину није најважнији у том тренутку. Он се жртвује, одриче се слободе како би спасао своје јатаке. Њему су у том тренутку најважније вредности: родољубље, достојанство, пожртвованост, солидарност...

Задатак 2: *Размислите о томе, да ли би се у данашње време неко, попут Старог Вујадина, одрекао живота јер му је нека друга вредност важнија?*

Учитељ/учитељица даје повратну информацију о томе да се исте вредности различито цене у различитим временима и различитим деловима света. Тако, на пример, некада се сматрало да ће деца када их родитељи туку постати боље васпитана, те су родитељи често прибегавали њиховом телесном кажњавању. Данас се то сматра лошим поступањем према детету. За време Другог светског рата било је у реду да се деца укључују у ратне активности; често су били слављени мали борци за слободу и успешни бомбашаи. Данас је то, у највећем броју земаља, неприхватљиво. Некада нису постојала права детета и Конвенција о правима детета која штити права, нису постојала ни људска права, па су се дешавале многе ствари које из данашње перспективе изгледају неприхватљиво.

Задатак 3: *Наведите неке примере кршења људских права или права детета у прошлости.*

1.4 Права која обезбеђују развој – право на образовање

Препознавање права детета на образовање у настави српског језика у уџбеничком тексту

Душанка Бојичић, *Буквар лепог понашања*, ванпрограмски текст из читанке за први разред

Задатак 1: *Свака група ће добити картицу на којој је написано једно право. У тексту пронађите стихове који се односе на то право.*

Прва и друга група: право на образовање и одговорност

Домаће задатке редовно ради!

Не забушавај и не живи у лажној нади.

Трећа и четврта група: право на изражавање мишљења

Одељење је колектив сличних дечјих душа!

У њему свако свакога саслуша.

Пета и шеста група: право на заштиту од насиља

Тужакању и ругању ти увек одоли.

Задатак 2: *На радном листу су написана питања и задаци о којима треба да поразговарате и одговорите на њих.*

Прва и друга група: *Зашто је добро да се домаћи задаци редовно раде? Шта мислите да значи израз „не живи у лажној нади”? Објасните када сте ви живели у лажној нади. Замислите да је „лажна нада” особа. Како би она изгледала? Опишите је. Или: Нацртајте је.*

Трећа и четврта група: *Како разумете стихове: „Одељење је колектив сличних дечјих душа.”? Зашто је важно да „У њему свако свакога саслуша”? Поразговарајте о томе на који начин се ови стихови односе на наше одељење? Шта се дешава када деца једна друге не слушају? Својим изразом лица прикажите како се осећају деца у одељењу где свако свакога слуша. А када не слуша?*

Пета и шеста група: *Смислите начине како се може одолети тужакању и ругању? Објасните зашто је важно томе одолети? Како то ви чините? Да су тужакање и ругање рођена браћа, како би изгледали? Опишите их. Или: Нацртајте их. Можете нацртати и себе како им одолевате.*

1.5 Права која обезбеђују развој – право на игру, одмор и слободно време

Препознавање права детета на игру у настави српског језика у уџбеничком тексту

Драган Лукић, *Јоца вози тролејбус*, програмски текст из читанки за први разред

Задатак: *Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:*⁶⁵

Зашто се Јоца игра возача тролејбуса?

⁶⁵ Нека питања су преузета и прилагођена са: <https://mojaskola.rtsplaneta.rs/show/1387537/518/os1-srpski-jezik-dragan-lukic-joca-vozi-trolejbus>

Како је реаговао када га је мама позвала да јој донесе дрва?

а) Чуо је маму и одмах је послушао; б) Наставио је да се игра.
Зашто није послушао маму?

Како је Јоца реаговао када га је мама позвала на палачинке?

а) Чуо је маму и одмах је послушао; б) Наставио је да се игра.
Зашто је сада послушао маму?

У чему се види да је Јоца маштовит, духовит, сналажљив дечак?

Зашто се мама није наљутила на Јоцу када је није послушао? Како је она учествовала у Јоциној игри? Докажите да је ова мама брижна, толерантна, стрпљива, ведра. Који њени поступци то показују?

Како је Јоца на други начин могао да каже мами да ради важан посао и да не жели да га прекидају у томе? Како ви можете рећи одраслима да не желите да вас прекидају у игри? Да ли би одрасли у вашој породици то уважили? Зашто деца некада, када их одрасли позову да помогну, кажу: „Ево, сада ћу”, а то не учине? Како разумете то што је један тата рекао: „Мој син стално каже сада ћу. Ја никада не знам да ли то значи ускоро или никада”.

Наведите неке игре којих се играте заједно са одраслима из ваше породице? На који све начин у игри показујете да сте одговорни? Како се све може показати одговорност у игри? На који је начин је дечак Оливер из текста „Дум-дум Оливер и његов бубањ” песника Игора Коларова био одговоран или неодговоран према другима у својој игри?

Напишимо писмо

Игор Коларов, *Дум-дум Оливер и његов бубањ*, програмски текст из читанки за први разред

Задатак: Како можемо указати некоме да нам нешто смета у његовом понашању? Замислите да сте Оливеров комшија или комшиница. Коју бисте му поруку упутили? Напишите је.

Учитељ/учитељица може дати структуру поруке и тражити да се реченица допуну, на пример:

Драги Оливере,

Када ноћу гласно свираш бубњеве ја _____⁶⁶.
Због тога се осећам _____.
Предлажем да _____.
Надам се да _____.

Поздрав,

(потпис аутора/ауторке поруке)

⁶⁶ Уколико се деци даје радни лист за реализацију овог задатка, онда се оставља више простора / линија за одговор.

Потребе у функцији образовања за права детета

Анализа ликова у књижевноуметничким текстовима може се употпунити анализом њихових потреба, за шта може послужити листа потреба⁶⁷. Она се не даје ученицима и ученицама целовита, већ се креира радни лист у коме је исписано пет до осам различитих потреба, у зависности од текста који се обрађује. Будући да деца не знају значење неких речи, овај задатак отвара могућност да се деца упознају с новим речима, повезујући их са садржајем уџбеничког текста.

(1) Драгомир Ђорђевић, *Није лако бити дете*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак: *Погледајте радни лист. На њему су написане речи које означавају различите потребе. Издвојте оне потребе за које мислите да овом дечаку нису остварене или да би он волео да их оствари. Образложите одговор.*

(2) Оскар Вајлд, *Себични џин*, програмски текст из читанки за трећи разред

Задатак: *Погледајте радни лист. На њему су написане речи које означавају различите потребе. За сваки задатак изаберите потребе којима ћете допунити следеће реченице.*

(а) *Џин не дозвољава деци да се играју у његовој башти. Он страхује да се игром деце не наруше његов...*

(б) *Деца проводе време у џиновој башти зашто што имају потребу за...*

(в) *Џин је дозволио деци да се играју у његовој башти. Тиме је показао...*

Листа потреба:

Ред	Заштита	Одмор	Лепота
Учење	Слобода	Љубав	Блискост
Креативност	Развој	Различитост	Игра
Размена	Изражавање	Узајамност	Уживање
Додир	Припадање	Разумевање	Поштовање
Топлина	Одговорност	Прихватање	Уважавање
Захвалност	Саосећање	Подршка	Оснаживање
Поверење	Искреност	Промена	Слободан избор
Радост	Храна и вода	Здравље	Сигурност живота

Разумевање права кроз разумевање потреба ликова у текстовима се може остварити и у текстовима у којима се препознају друге поткатегорије права:

(3) Х. К. Андерсен, *Ружно Паче*, програмски текст из читанки за четврти разред

Задатак: *Погледајте радни лист. На њему су написане речи које означавају различите потребе. Издвојте оне за које мислите да Ружном Пачету нису остварене. Образложите одговор.*

(4) Х. К. Андерсен, *Девојчица са шибицама*, програмски текст из читанки за други разред

⁶⁷ Листа потреба је преузета и прилагођена: Rozenberg, 2006.

Задатак: *Погледајте радни лист. На њему су написане речи које означавају различите потребе. Издвојте оне за које сматрате да овој девојчици нису задовољене. Образложите одговор.*

(5) Народна бајка, *Голуб и пчела*, програмски текст из читанки за први разред

Задатак: *Погледајте радни лист. На њему су написане речи које означавају различите потребе. Издвојте оне потребе због којих је голуб помогао пчели. Потом издвојте оне потребе због којих је пчела помогла голубу. Образложите одговор.*

(6) Душан Радовић, *Мама*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак: *Погледајте радни лист. На њему су наведене речи које означавају различите потребе. Издвојте оне потребе које остварује дете из ове песме. Образложите одговор.*

1.6 Права која обезбеђују развој – обавезе родитеља у остваривању права

Напишимо писмо

(1) Драгомир Ђорђевић, *Ја сам био срећно дете*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак (може се радити у пару): *Ви треба да браните права овог дечака. Потребно је да напишете поруку дечаковом оцу. Објасните му како и због чега се његово дете осећа потиштено. Предложите оцу шта да уради да би дете било срећније и његова права остварена. Смесите предлог у којем дечак не одустаје од свирања виолине.*

(2) Драгомир Ђорђевић, *Бабе су нам сјајне*, програмски текст из читанке за други разред

Задатак (ученици и ученице раде у групама): *Напишите писмо тати и мами овог дечака. Треба да укажете на проблем и дате решење. Наведите како се дечак осећа због тога што мора да ради оно што му родитељи намећу, да свира виолину, уместо да се игра напољу са другом децом.*

Након читања писама, разговарати са децом о писму које, по њиховом мишљењу, даје најбоље решење проблема. Треба да дају и објашњење за свој избор.

Учитељ/учитељица може дати домаћи задатак: *Прочитајте песму „Све су мајке” Драгомира Ђорђевића. Напишите по чему се понашање мајке из ове песме разликује, а по чему је слично са понашањем мајке из песме „Бабе су нам сјајне”.*

(3) Драган Лукић, *Шта је отац*, програмски текст из читанки за трећи разред

Половина одељења добија један, а друга половина други задатак, исписан на радном листу.

Задатак 1: *Замислите да сте девојчица из ове песме. Решили сте да напишете писмо оцу.*

Драги тата,

У твојем понашању ми смета _____.

Због тога се осећам _____.

Волела бих (шта би волела да се у његовом понашању промени или како предложеш да се он понаша) _____.

Задатак 2: Замислите да сте отац ове девојчице и желите да напишете писмо ћерки. Објасните зашто се тако понашате према њој и зашто сте забринути? Да ли знате шта њој смета у вашем понашању? Шта бисте волели да ћерка промени у свом понашању? Да ли треба и ви да промените нешто у свом поступању и зашто тако мислите?

Деца излажу решења, а потом се могу начинити два заједничка писма која садрже најбоља појединачна решења и предлоге.

(4) Гроздана Олујић, *Олданини вртови*, програмски текст из читанки за четврти разред

Задатак: Сазнали сте да постоји једна девојчица чије је лице унакажено у пожару. Она се због тога повукла и изоловала. Дане проводи сама у стану. Тужна је и усамљена. Знате да не постоји магична моћ којом ће њени ожиљци нестати и покушаваате да пронађете друга решења да јој помогнете. Због тога сте решили да напишете писмо.

Прва и друга група: *Напишите писмо њеним родитељима.*

Трећа и четврта група: *Напишите писмо њеној учитељици/учитељу.*

Пета и шеста група: *Напишите писмо њеним друговима и другарицама из одељења.*

Седма и осма група: *Напишите писмо девојчици.*

Након читања, решења се коментаришу: *На који начин ће ваш предлог помоћи девојчици? Која врста помоћи по вашем мишљењу би највише помогла девојчици и зашто?*

Децентрација – приче из различитих углова за разумевање улоге родитеља у остваривању права детета

(1) Драган Лакићевић, *Легенда о дечаку из Њујорка*, програмски текст из читанке за четврти разред

Задатак: Замислите да сте баш ви тата или мама овог дечака. Испричаћете нам причу у којој ћете објаснити зашто сте проводили мало времена са својим сином, а због чега се он осећао усамљено. 1. Размислите о следећим питањима: *Зашто су родитељи тог дечака проводили мало времена с њим? Да ли су они желели да проведу више времена са сином? Шта их је у томе спречавало? Како су то објаснили дечаку?* 2. *Шта ви мислите, зашто је важно да родитељи и деца проводе време у заједничким активностима?*

Замислите да сте дечак с којим родитељи не проводе довољно времена. Испричајте о томе како проводите време, како се осећате.

(2) Народна бајка *Пепељуга*, програмски текст из читанки за четврти разред

Задатак 1: Свако дете добија радни лист на којем је написано:

Да сте министар/министарка за дечје проблеме, како бисте уредили свет у којем деца и млади попут Пепељуге не би доживели злостављање, немар и неправду?

Допуните реченице:

Одлучио/одлучила бих да...

Забранио/забранила бих да...

Побринуо/побринула бих се да...

Зауставио/зауоставила бих...

Наставио/наставила бих...

Неколико решења се прочита, ученици/ученице наводе она која би, по њиховом мишљењу, највише помогла Пепељуги да живи достојанствено. Образлажу одговор.

Задатак 2: *Размислите о томе шта би требало да се учини па да нека од ових жеља постане стварност. Ко је све одговоран да обезбеди остваривање Пепељугиних права? Шта може да уради отац?*

Интервјуи са ликовима из књижевних текстова

(1) Народна бајка, *Пепељуга*, програмски текст из читанки за четврти разред
Задатак (деца раде задатак у групи): *Извуците једну картицу. На њој је написано име неког лика из бајке: Пепељуга, отац, маћеха, сестре. Осмислите интервју с тим ликом. Договорите се у групи у вези с питањима која ћете им поставити. Одредите ко ће бити новинар/новинарка који ће водити, обавити интервју, а ко је лик кога он/она интервјуише.*

Након обављеног интервјуа учитељ/учитељица пита децу: *Да ли сте нешто ново сазнали о ликовима и разлозима њиховог понашања пошто сте их саслушали? Објасните.*

(2) Драган Лукић, *Шта је отац*, програмски текст из читанки за трећи разред
Задатак за две групе: *Осмислите интервју са оцем из бајке како бисте сазнали разлоге његовог понашања према ћерки.*

Задатак за друге две групе: *Осмислите интервју са девојчицом и сазнајте због чега јој смета понашање оца.*

Након реализације интервјуа организовати разговор са ученицима и ученицама о томе шта су ново сазнали о ликовима и да ли сада боље разумеју њихове поступке.

Наставак приче

Драган Лакићевић, *Легенда о дечаку из Њујорка*, програмски текст из читанке за четврти разред

Задатак: *Наставите причу тако да се прикажу родитељи који имају довољно времена да га проведу са сином. Осмислите заједничке активности у којима уживају и дечак и његови родитељи. Прикажите на који све начин они пружају подршку сину, исказују му љубав и поверење.*

Након извођења, деца треба да наведу која решења би, по њиховом мишљењу, највише усрећила дечака и зашто.

1.7 Партиципативна права – право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Препознавање права детета на партиципацију у настави српског језика у уџбеничком тексту

(1) Тоде Николетић, *Шума живот значи*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак (деца раде задатак у групи): *У леву колону радног листа⁶⁸ упишите све проблеме које је веверица уочила. У десну колону упишите решења која су животиње*

⁶⁸ У радном листу који се даје деци нису наведени одговори у колонама.

предложиле како би допринеле да се проблем реши или ублажи. Поразговарајте у групи о вашим предлозима и одаберите оне које ћете уписати у радни лист.

Разговарати са децом о одговорностима у остваривању права: уочавање проблема – деловање.

Проблеми које је веверица учила:	Решења за ублажавање проблема:
– неко у шуми сече грану по грану	– треба да раде
– неко уништава шуму	– треба да се удруже
– порушена птичија гнезда	– треба да шуму саде и природи служе
– тужни птићи	– треба да чувају шуму
– увело лишће	
– нема више хлада	
– незаинтересованост животиња за проблем: <i>Док ви имате јело на уму, неко нам уништава шуму.</i>	

(2) Драгомир Ђорђевић, *Ја сам био срећно дете*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак 1: *Како закључујете да родитељи не уважавају мишљење дечака из песме, (приче)? Пронађите и подвуците у тексту речи које показују шта све дечак ради и шта осећа због тога. Пронађите и подвуците у тексту речи из којих сазнајемо шта је то што би он желео да ради.*

У левом делу табле учитељ/учитељица напише: *Шта дечак ради и шта осећа*, а у десном: *Шта би дечак желео да ради*. Одговори деце се бележе у одговарајућу колону.

Шта дечак ради, шта осећа:	Шта би дечак желео да ради:
Вежба ноте и солфеђо.	Да љушти фудбал.
Свира тетки и сусетки.	Да се напољу игра са другом децом.
Зној му се са лица цеди.	
Жигају га прсти, врат и леђа.	
Не сме да прекине свирање.	
Струже, цвили, шкрипи, гуди.	
Мрзи виолину.	

Задатак 2: *Размислите о следећим питања и задацима и одговорите на њих:*

Зашто дечак више није срећан? Како закључујете да одлука да свира виолину није његова? Зашто он не сме да прекине са свирањем? Зашто је оцу важно да његов син свира виолину?

Објасните шта је све потребно да се деси да би овај дечак постао срећан. Размислите шта све дечак може да уради да би био срећнији. Зашто је лоше по њега ако не каже родитељима шта жели? Зашто је важно да родитељи знају шта дечак мисли о свирању и како се осећа?

Шта све ви радите против своје воље? Како се осећате због тога? Зашто је добро и потребно да се бавите оним што волите? Објасните зашто то није увек могуће? Зашто је важно да одрасли саслушају шта дете мисли о нечему? Шта можете да урадите како би се чуло ваше мишљење? О чему све деца могу и треба да изразе мишљење? А о чему не могу? Од чега то зависи?

Задатак 3: Учитељ/учитељица чита један по један пример, а деца која се слажу са тим да дете има право да изрази мишљење у вези с примером треба да подигне руку.

Деца имају право и треба да изразе мишљење о следећем:

- (1) којим спортом желе да се баве;
- (2) како ће другари из суседног одељења да уреде своју учионицу;
- (3) како би желела да проведу распуст;
- (4) да ли желе да припреме ручак заједно са родитељима/старатељима;
- (5) шта ће њихов комисија или комисионица да вечера;
- (6) која ће бити правила понашања у разреду;
- (7) коју игру би волела да играју на часу физичког васпитања.

Неколико деце образлаже свој став. Потребно је да својим одговорима покажу да разумеју да деца имају право да изразе мишљење у свим ситуацијама које се њих директно или индиректно тичу, на шта упућују примери 1, 3, 4, 6, 7.

1.8 Партиципативна права – право на приватност

Препознавање права детета на приватност у настави српског језика у уџбеничком тексту

Мирослав Антић, *Тајна*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак 1: *Размотрите: Шта каже песник, какве све могу бити тајне? Каква је то тужна тајна? Наведите пример. Како тајна може бити зла? Наведите пример. Размислите и објасните како тајне могу бити измишљене. Наведите пример. Да ли сте ви или неко вама близак имали искуство са неком тужном, злом или измишљеном тајном? А са лепом или смешном?*

Задатак 2: *Деца имају право на приватност и да се њихове тајне не откривају. Ипак, размислите, које су то тајне које није добро чувати? Да ли можете довести некога у опасност чувањем неких тајни? Објасните ту опасност. Када треба да откријете тајну одраслој особи у коју имате поверење?*

Задатак 3: *Осмислите и испричајте причу која ће садржати следеће речи: тајна, пријатељство, опасност, приватност.*

2. САДРЖАЈИ У ФУНКЦИЈИ ОБРАЗОВАЊА ЗА ПРАВА ДЕТЕТА КОЈИ НИСУ ПРЕДВИЂЕНИ ПРОГРАМИМА НАСТАВЕ И УЧЕЊА ЗА МЛАЂЕ РАЗРЕДЕ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

2.1 Српски језик и сродне ваннаставне активности (садржаји и модели)

У овом делу рада приказани су садржаји и модели у образовању за права детета који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе, а који могу представљати потенцијал који аутори/ауторке уџбеника, учитељи/учитељице могу интегрисати у садржаје различитих предметних подручја у настави српског језика. Посебна пажња је посвећена приказима визуелних материјала у функцији образовања за различита права и текстовима са потенцијалом у образовању за права детета који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе, као и

приказима различитих наставних техника којима се књижевни текст ставља у функцију остваривања исхода образовања за права детета.

2.1.1 Заштитно право – право на заштиту од дискриминације

Видео-материјали у настави српског језика – у функцији образовања за уважавање разлика и права на заштиту од дискриминације

Видео-материјали, попут кратких и анимираних филмова, могу се користити у функцији образовања за права детета као подстицај за тумачење књижевних текстова. Изабрани су мотивациони видео-материјали који изазивају емпатију код деце.

Задатак након сваког одгледаног филма може бити следећи:

Размислите о филму који сте гледали и о његовој садржини па допуните следеће реченице:

Видео/видела сам у филму...

Мислим...

Осећам...

Урадићу...

(1) *Социјални експеримент:* <https://www.youtube.com/watch?v=cjQqRfEhvzA&t=3s>

Филм је снимљен у форми социјалног експеримента, тзв. форми скривене камере; он указује на различите реакције особа према девојчици која стоји сама на улици. Једна је врста реакције када је девојчица лепо обучена и очешљана, а потпуно другачија када је њен изглед промењен. У првом случају јој пролазници и пролазнице прилазе, забринуте су за њену безбедност и нуде помоћ, док је у другом случају потпуно игноришу. Експеримент се понавља и у ресторану. И у овом случају су реакције особа потпуно различите и њихово понашање је експлицитно условљено стереотипима. Суровост која се исказује изазива буру негативних емоција код девојчице глумице, те се експеримент прекида.

Учитељи/учитељице у чијем се одељењу налазе деца ромске националности треба да буду обазриви у процени да ли и када филм треба пустити. Видео се може користити као мотивациони материјал у процесу интерпретације текста *Девојчица са шибаницама* Х. К. Андерсена, из читанке за други разред.

Задатак: *Наведите сличне реакције пролазника који посматрају девојчицу у бајци и у кратком филму који смо погледали.*

(2) *Пријатељство*

Краћа верзија филма: <https://youtu.be/pnL9XggEXh8>

<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=pnL9XggEXh8&feature=youtu.be>

Дужа верзија филма⁶⁹: https://www.youtube.com/watch?v=4INwx_tmTKw

Филм говори о прихватању различитости и улози деце у остваривању социјалне и образовне инклузије вршњака и вршњакиња са сметњама у развоју. У фокусу је прихватање и суживот у којем се не намећу магична решења којима се деца ослобађају својих физичких тешкоћа да би била прихваћена. Недвосмислено се сугерише да и деца

⁶⁹ Уколико би се пуштала дужа верзија филма, задатке за децу би требало модификовати и допунити.

са тешкоћама у развоју могу бити срећна и прихваћена. Указује се на то шта деца са сметњама могу, а не шта не могу да раде. Видео не изазива сажаљење, већ емпатију, и мотивише на акцију и деловање у корист права деце са сметњама у развоју.

Задатак 1: *Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:*

Каква осећања је изазвао овај филм код вас? Да ли је неки моменат за вас био посебно дирљив? Објасните свој одговор. Размислите, зашто је наслов овог филма: „Пријатељство“? У чему се оно огледа?

Због чега је девојчица из филма посебна? Које особине је красе? Да дечак из филма може да говори, шта би јој рекао?

Шта мислите о поступцима друге деце? Зашто је важно помоћи деци са потешкоћама у развоју да се укључе у игру са вршњацима и вршњакињама? Како то ви чините?

Задатак 2 (ученици и ученице су у групама): *Како разумете следеће правило у помагању онима којима је помоћ потребна: „Помоћи, али уз уважавање њихових осећања и онога што они могу“. Објасните како се ово правило односи на филм.*

Смислите и предложите још неку активност у којој би заједно учествовали дечак и девојчица или и друга деца из филма? Поразговарајте о предлозима у групи. Изаберите оне који, по вашем мишљењу, представљају најбоља решења. Припремите се да их презентујете и образложите своје мишљење.

Овај анимиран филм се као мотивациони материјал може користити у процесу интерпретације текста *Другови са посебним потребама* Алекса Ц. Паркера, из читанки за четврти разред. Он може отворити могућности и у интерпретацији приче *Хајди* ауторке Јохане Шпири, која говори о непокретној девојчици Клари.

(3) Филмови о мравима

Видео-материјали из серијала о мравима могу бити у функцији образовања за права детета као садржај који се користи у обради књижевноуметничких текстова у читанкама, на пример у делима: *Ружно Паче* Х. К. Андерсена; *Бела и жута девојчица* Перл Бак; *Другови са посебним потребама* Алекса Ц. Паркера; *Животиње* Делароа Е. С. Дерма; *Прича из живота књижевнице* Десанке Максимовић Десанке Максимовић. Активност која би се могла реализовати у оквиру интерпретације тих текстова јесте усмеравање анализе на делатни ниво, односно на освешћивање поступака којима се права особа из рањивих група осујећују, поступака и одговорности појединаца и оних који доносе одлуке у корист остваривања права, односно квалитетнијег живота рањивих група. Уочавање сличности између садржаја текста и видеа може бити један приступ у процесу анализе текста. Међутим, видео-материјали пружају могућности у образовању за права детета и уколико се анализирају независно од књижевних текстова.

Млаћан и Млаћана – дискриминација Рома: https://www.youtube.com/watch?v=oeIpuF_l-oM&t=20s

Задатак 1: *Прочитајте питања у радном листу који сте добили⁷⁰. Поразговарајте о њима а затим одговорите на њих.*

Прва и друга група: По чему се све разликују мрави у мравињаку? Са којим тешкоћама се због тога сусрећу?

Трећа и четврта група: Како се други мрави опходе према мравима који имају тамнију боју коже? Како се они осећају због тога? На какву су идеју дошли Млаћан и Млаћана?

⁷⁰ У радном листу се оставља више простора за уписивање одговора.

Пета и шеста група: *Како разумете реченицу из видеа: „Иако различите боје, они се не разликују од других мрави“? По чему се они не разликују? По чему се разликују? Поразговарајте о томе и ваше одговоре унесите у табелу радног листа. Којих одговора је више?*

По чему се разликују мрави у мравињаку?	По чему су слични мрави у мравињаку?
---	--------------------------------------

Седма и осма група: *Шта су на крају схватили остали мрави? Због чега је мравињак постао боље место за живот?*

Задатак 2: *На који вас начин ова прича о мравима подсећа на школу или место у којем живите? Присетите се када сте ви, по нечему, били другачији у друштву? Да ли сте некада ви поступили попут Млађана и Млађане? Објасните када се то десило. Шта је то што сте научили од Млађана и Млађане и обавезно ћете применити у животу?*

Млађан и Млађана – омладински клуб: https://www.youtube.com/watch?v=r280Vw50_94

Задатак 1: *Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:*

Шта раде мрави у омладинском клубу? С којим проблемима се сусрећу мрави који су другачији од већине? Да ли други мрави разумеју те проблеме? Објасните на основу чега то закључујете. Како Млађан и Млађана помажу овим мравима? Зашто је живот у мравињаку постао лепши и бољи за живот?

Повежите ову причу са животом у разреду или школи. Зашто се догађа да некада не знамо за проблеме вршњака и вршњакиња који живе у нашем окружењу?

Како ви можете да сазнаете више о животу других и другачијих у одељењу, школи, месту у којем живите? На шта вас може подстаћи поступање Млађана и Млађане? Како ви можете да допринесете да наше одељење/школа постане боље место за живот?

Наредна два видеа говоре о мравима са инвалидитетом и указују на изазове са којима се они суочавају у свакодневном функционисању. Архитектонске, комуникацијске и социјалне препреке осујећују квалитет њиховог живота и отежавају обављање свакодневних активности. Остали становници и становнице не учувају у почетку изазове са којима се ти мрави суочавају, али се касније јавила свест о проблему у мравињаку и жеља да се удруже како би отклонили баријере и живот учинили квалитетнијим за све који/које у њему живе. Тиме се на експлицитан начин указује на одговорност у препознавању проблема и трансформативно деловање у корист остваривања права најрањивијих у заједници.

Препреке за особе са инвалидитетом: https://www.youtube.com/watch?v=j6_EYDiezCE

Задатак 1: *Гледајте видео и одговорите на питања у радном листу⁷¹. У левој колони је наведено по чему су Марко, Миљан и Мирела другачији у односу на друге мраве. Уочите и напишите шта би они волели да раде и шта им је за то потребно. Две групе*

⁷¹ У радном листу је наведен текст у левој колони, док су остале празне и деца треба да их попуне.

ће радити задатак који се односи на мрава Марка, две групе на мрава Миљана, а две групе на мравицу Мирелу.

По чему су ови мрави другачији?	Шта би волео/волела да ради?	Шта им је за то потребно?
Мрав Марко је слеп.	... да се креће. ... да чита.	Тактилна стаза, пас водич, звучни семафор. Компјутерски програм који слова претвара у звук. Књиге написане Брајовим писмом. ⁷²
Миљан има проблем са слухом.	... да прати ТВ програм.	Прилагођен ТВ програм за особе са оштећеним слухом: титлован програм или програм на знаковном језику.
Мирела је у колицима.	... да се несметано креће по мравињаку. ... да иде у школу. ... да иде на пливање. ... да користи аутобус.	Отклонити ивичњаке са тротоара. Прилагодити стазе и рампе. Прилагодити тоалете. Поставити рампе за неометан силазак у базене. Аутобус са рампом за колица.

Задатак 2: Објасните како су се остали мрави организовали да помогну Марку, Миљану и Мирели. Зашто се у мравињаку јавила потреба да се помогне мравима са инвалидитетом? Размислите о томе како ова прича о мравима подсећа на живот у разреду, школи, месту? Како ви можете да сазнате и помогнете друговима/другарицама и другим особама са инвалидитетом? Ко све може и треба да им помогне?

Мика и Марта – мрави са хендикепом: <https://www.youtube.com/watch?v=WXaiA-98Qdw>

Задатак: Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:

Како мрави са инвалидитетом живе у мравињаку? Зашто Микин и Мартин живот у мравињаку није лак? Наведите изазове/проблеме које имају. Шта мислите о начинима на који превазилазе проблеме?

Шта мислите о томе што их другари често не примају у друштво јер су другачији од њих? Зашто то другари раде?

Размислите о томе да ли у школи има деце са тешкоћама у развоју (нпр., отежано се крећу, користе инвалидска колица, имају потешкоћа у говору или писању и сл.). Која су њихова права угрожена и на који начин? Шта мислите, шта би они навели као главне проблеме са којима се суочавају у школи?

Шта сте важно научили из овог видеа, што ћете обавезно применити у животу? Објасните зашто вам је то важно.

(5) *Inspiring The Future – Redraw The Balance* (Изазов за будућност – успостављање нове равнотеже)

<https://www.youtube.com/watch?v=qv8VZVP5csA>

⁷² Овај одговор није дат на основу видео-материјала. Деца могу предлагати и друга решења која ће бити подршка ликовима у остваривању права.

Тема филма се односи на родне стереотипе чије формирање започиње још у детињству. Филм указује на то да деца у вртићу на својим цртежима представљају у виду мушке фигуре најчешће следећа занимања: ватрогасац, хирург, борбени пилот. Изненађење настаје кад им у посету дођу особе наведених занимања, али женског пола.

Задатак 1: *Нацртајте особе следећих занимања: возач камиона, астронаут, хирург. Испод цртежа напишите имена тих особа. (а) Нека подигну руке они ученици и ученице који су нацртали мушкарца као возача камиона, а затим они који су нацртали жену. (б) Нека подигну руке сви ученици и ученице који су нацртали мушкарца као астронаута а затим они који су нацртали жену. (в) Нека подигну руке они ученици и ученице који су нацртали мушкарца као хирурга, а затим они који су нацртали жену.*

Ученички одговори се бележе у унапред припремљену табелу која се налази на табли. Након пребројавања и сумирања резултата, учитељ/учитељица најављује: *Погледаћемо један кратак видео у којем ћемо видети како су деца у једном вртићу нацртала борбеног пилота, ватрогасца и хирурга.*

Задатак 2: *Шта сте видели у филму? Зашто су деца најчешће цртала мушкарце који се баве овим занимањима? Да ли је за вас необично да особа женског пола вози борбени авион? А да буде ватрогасац? Зашто тако мислите? Како се каже женски ватрогасац? Како разумете то што једно дете, видевиши да су у питању жене ватрогасци, каже да су се они маскирали у жене?*

Учитељ/учитељица: *Некада се догађа да се одређена занимања прогласе као само мушка, или као само женска. Тада се може догодити да се ишчуђујемо или подсмевамо мушкарцима који су одабрали „женско занимање”, или женама које су одабрале „мушко” занимање. Да ли можете да наведете неки пример? Зашто то није добро и за кога није добро? Објасните зашто такво размишљање може бити значајно приликом избора будућег занимања?*

Овај видео се може користити у обради књижевног текста *Ерика* Лучије Тумијати, у којем је главна јунакиња у многим активностима успешнија од дечака, чиме изазива њихову завист, или у интерпретацији песме *Има једна Марија* Драгомира Ђорђевића, која такође говори о једној несвакидашњој девојчици.

Задатак 3: *Нацртајте особу чије је занимање кувар, фризер или учитељ и дајте јој име.*

Задатак даје могућност да се размотри како деца у млађем школском узрасту родно одређују и ова занимања. Задатак се даје пре него што погледају видео-материјал.

(б) *Добро је бити различит, јер да смо сви исти, не бисмо знали ко је* https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=10158549824634537&id=115721369536

Први део филма указује на бројне различитости деце у једном одељењу, које су саставни део њиховог идентитета и које, као такве, носе са собом многе предности. Свако дете се по нечему разликује и јединствено је по нечему: изгледу, сметњама у развоју, пореклу, способностима, вештинама, интересовањима. Будући да идентитет може да буде средство дискриминације, важно је код деце развијати доживљај сложеног идентитета, тј. научити их да себе, али и друге, посматрају кроз многобројне слојеве идентитета, а не само кроз један, пошто тиме укидају слободу избора и отварају простор за дискриминацију (Враћешевећ, 2011). Различитости деце представљају богатство и

предност у једном одељењу и деца треба да разумеју колико различитост обогаћује неку заједницу. Деца се оснажују у ставу да бити различит не значи ништа лоше и погрешно.

Други део филма износи мишљење деце о томе да ли свако има право на образовање и да ли знају неку децу која не иду у школу. Ученици и ученице треба да освесте да у њиховом окружењу постоје особе које имају одређене потешкоће у развоју и да им је због тога потребна додатна подршка, и то не само у процесу образовања. Тиме се истиче оквир њихове одговорности на делатном нивоу у остваривању права рањивих у њиховом окружењу.

Активност се може организовати у виду *разговора поводом филма*, тако што би филм био презентован по сегментима, а затим би деца одговарала на питања постављена у сваком делу филма.

Задатак након презентовања првог сегмента: *Размотрите: По чему се ви све разликујете у разреду? По чему се ти разликујеш? У чему си најбољи и зашто је то важно? Шта би било да сте сви исти? Да ли је добро бити различит?*

Задатак након презентовања другог сегмента: *Размотрите: Да ли сва деца имају право да иду у школу? Постоје ли нека деца која не иду у школу? Да ли их познајете? Како се та деца осећају? Да ли постоји неко у разреду коме треба више помоћи? Како помажете једни другима?*

Овом активношћу, разматрањем теме видеа, подстиче се закључивање у којем садржај филма не представља универзални одговор на сва постављена питања, већ управо супротно – садржај филма постаје полазиште за исказивање другачијих искустава, ставова и мишљења деце у вези с приказаним темама. Садржај филма треба да буде и полазиште за нова питања која ће учитељ/учитељица поставити у зависности од структуре одељења и личних особености ученика и ученица у њему.

У анализи садржаја који се баве различитошћу и идентитетом треба имати у виду да одговор на питања *Ко сам ја?* и *Да ли је добро бити ја?* зависи и од начина на који нас други виде. Како дефинишемо себе у великој мери је одређено и начином на који опажамо да нас други дефинишу (Врањешевих, 2011). Због тога је важно развијати идентитет деце кроз уочавање многих сличности и различитости које између њих постоје, избегавати одређивање других кроз само једну улогу јер би се тако укинуло много других аспеката који особу такође дефинишу.

Текстови са потенцијалом у образовању за права детета који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе – у функцији образовања за уважавање разлика и права на заштиту од дискриминације

(1) Мирослав Антић, *Гарави сокак*

Задатак 1: *Свака група ће добити картице на којима су исписани догађаји из овог текста. Договорите се и поређајте догађаје редоследом којим су се они догодили, а описани су у песми.*

Учитељ/учитељица ће, у реализацији наредног задатка, одредити по две картице за сваку групу.

Задатак 2: *Свака група треба да изабере онај део текста који је изазвао најјача осећања. Објасните зашто сте изабрали тај део.*

Картице:	Описи:
Миле Циганин. Другачији од свих осталих.	[...] био је ипак и остао нешто другачији од свих осталих. <i>Иако најмањи у разреду, Миле је увек седео у последњој клупи као да неком смета, као да је нешто друго него остала деца.</i> [...] Миле Циганин. Миле дилеја.
Вршњачко насиље над дечаком Милетом зато што је Ром.	<i>Тукли су га сви редом, без разлога, просто зато што је Циганин. Кад год неко нешто украде, Миле је добијао батине ни крив ни дужан.</i>
Дечак Мика реагује и пружа подршку Милету.	<i>Преместио сам Милета код себе у прву клупу и потукао се због њега до крви. Прогласио сам га за свог друга.</i>
Другарство песника и Милета. Заједничко дружење.	<i>Научио ме је цигански. Па смо нас двојица говорили нешто што нико не разуме. Били важни и тајанствени. [...] Миле ме је обожавао. [...] Измишљао је за мене циганске песме на већ познате мелодије...</i>
А онда је дошао рат.	<i>Мој Миле је морао да носи на руци жуту траку. Жута трака је значила да он није човек, него Циганин, и да свако може да га убије кад хоће. Био је насмрт преплашен [...]</i>
И у рату су добри пријатељи.	<i>Водио сам га кући из школе, узимао од њега траку и стављао на свој рукав. Догодило се да смо једном тако срели немачког војника...</i>
Живот Рома не вреди.	<i>Милета су једне ноћи одвели с групом Цигана и стрељали. Ја сам остао жив.</i>
И даље помажем Циганима. И даље чувам успомену на Милета.	<i>И кад год видим неког Циганина, да му треба помоћ, станем уз њега да му чувам страх...</i>

Задатак 3 (три групе раде један, а три групе други сегмент задатка): (а) *Поразговарајте о томе какав је Милетов живот био пре рата. Опишите га. Размислите и напишите Милетова осећања.* (б) *Поразговарајте у групи о томе какав је Милетов живот био током рата. Опишите га. Размислите о Милетовим осећањима и запишите их.*

Учитељ/учитељица на табли начини табелу у коју бележи одговоре.

Милетов живот пре рата:	Милетова осећања:
Милетов живот током рата:	Милетова осећања:

Задатак 4: *Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:*

Објасните зашто је Милетов живот и пре и после рата био тежак. Шта мислите о томе што Миле трпи вршњачко насиље само зато што је Ром? А о томе што су га

стрељали само зато што је Ром? У тексту се наводи „да он није човек, него Циганин, и да свако може да га убије кад хоће”. Шта мислите о том ставу?

Како закључујете да су дечак Мика (писац) и Миле постали добри другови? Шта је то пријатељство значило Милету? А шта је значило дечаку Мики?

Како се данас деца опходе према Ромима и Ромкињама који су њихови вршњаци и вршњакиње? Објасните свој одговор.

Задатак 5: Свака група треба да се договори и напише **правила** чије би поштовање учинило Милетов живот бољим: (а) пре рата; (б) током рата. Кога би данас та правила штитила?

Одговори група се бележе на табли, а ученици и ученице ће одабрати и образложити она решења која су важна како би Роми и Ромкиње били равноправни и поштовани.

(2) Љубивоје Ршумовић, Бела врана – црна овца

Задатак: Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:

Вране су чешиће: а) црне боје б) беле боје?

Каква је онда врана која је бела? Пронађите реч у песми која указује на то. Шта значи иштрчати? Када се каже за некога да „иштрчи”, да ли је то добро или лоше? Шта мислите, зашто је врана тужна што је другачија од осталих? Зашто она жели да буде црна као и све остале вране? Када сте се ви осећали као бела врана, кад сте „иштрчали” од већине? Присетите се неког текста који такође говори о томе да је лик био тужан јер је био другачији од других.

Овце су чешиће: а) црне боје б) беле боје?

И црна овца иштрчи од осталих оваца. Како она прихвата своју различитост? Пронађите и подвуците стихове у којима она теши врану. Објасните како разумете стихове:

Треба да смо обе сретне
Што смо тако изузетне!

Када се каже за некога да је изузетан, да ли је то добро или лоше? Шта мислите о томе што овца своју и вранину различитост види као изузетност?

Размислите, по чему сте ви изузетни? По чему је наше одељење изузетно?

Окрените се према другу/другарици у клупи. Размислите и реците му/јој по чему је он/она за вас изузетан/изузетна. Зашто је добро да наше различитости видимо као изузетност, а не као иштрчање?

(3) Драгомир Ђорђевић, Има једна Марија

Задатак 1 (даје се ученицима и ученицама пре читања песме): У левој колони радног листа су наведене особености детета. Размислите и ставите знак + поред имена на које се та особеност, по вашем мишљењу, односи.

Задатак 2: Анализирати: Да ли више знакова + има у колони Марија или у колони Марко? Објасните ако има разлике. Објасните зашто сте унели те особености за

Марију? Да ли сте неку особеност навели да имају и Марија и Марко? Објасните ту особеност.

Особености:	Марија	Марко
Не уме да спрема торте и колаче.		
Лема се.		
Са плота скаче.		
Носи цвикере.		
Воли да чита.		
Све побеђује у игри кликера.		
Има дуге кике.		
Зна да игра шуге.		
Зна лопту да шутне.		
Прави је ђаво.		
Никог се не боји.		

Задатак 3: Размотрите: Када сте чули песму, да ли сте били нечим изненађени? Ако јесте, објасните чиме сте били изненађени. Хајде да откријемо зашто је Марија једна необична девојчица. Које су особине девојчице која гледа строго, скаче, бије, игра шуге, лопте и кликере, има дуге кике? Да ли њена строгоћа, њена снага и храброст мало плаше дечаке? Шта мислите о томе што управо тим особинама и понашањем она заокупља пажњу дечака?

Задатак 4: Замислите сада да се некој девојчици допада један Марко, који је потпуно другачији по неким особинама од Марије. Опишите Марка. Како би у том случају песма гласила. Да ли би због таквог понашања Марко био необичан дечак? Објасните зашто.

Учитељ/учитељица даје повратну информацију о праву детета да буде другачије од већине других. Неки пут се негативно гледа на девојчице које не знају да обављају кућне послове или се баве тзв. мушким пословима и хобијима. Неретко због тога добијају погрдне надимке. Такође, неки пут се негативно гледа на дечаке који се баве тзв. женским пословима или хобијима, или се својим особинама не уклапају у типичну представу о мушкарцима. Такво размишљање је стереотипно и представља опасност у комуникацији зато што појединцима и појединкама укида право на индивидуалност (Врањешевећ, 2016). Такви ставови могу представљати оптерећење за онога ко је етикетан (дечак који не зна или не воли да игра фудбал, не воли да се бије, плашљив је, игра балет), али и ограничење (од девојчице се не очекује да буде храбра, неустрашива или да воли фудбал).

(4) Сликонице за децу у функцији образовања за разумевање разлика и за недискриминацију

Сликонице могу бити у функцији образовања за права детета, како на секцијама, тако и на редовним часовима у настави млађих разреда основне школе. Постоје сликонице за децу које се баве равноправношћу полова и превазилажењем родних стереотипа. Примећује се тежња да се посредством сликоница утиче на васпитавање деце у духу прихватања сопствених специфичности, исказивања мишљења, уважавања разлика и интеркултуралности.

(а) Дефеминизација бриге о деци и обављања кућних послова: Katrina Germein, *My dad thinks he's funny* (Тата мисли да је духовит); Jan Ormerod, *Sounshine* (Сунчев зрак); Philip Waechter, *Stohntage* (Дани у камену).

Свака група добије једну сликовницу и задатак да одговоре на питања и образложи свој одговор.

Прва и друга група: Katrina Germein, *My dad thinks he's funny*⁷³. Тата ужива да се игра са својим сином. Они проводе доста времена у заједничким активностима. Отац засмејава сина, показује нежност тако што га често грли, љуби, покрива и на друге начине исказује љубав према њему.

Задатак: *Ово је један веома необичан тата. Размислите и објасните зашто је необичан. Овај дечак је један веома срећан дечак. Размислите и објасните зашто је он срећан. Овај тата је потпуно другачији од тате из песме „Генерале, сило љута” Љубивоја Ршумовића*⁷⁴. Објаснити по чему је другачији.

Трећа и четврта група: Jan Ormerod, *Sounshine*⁷⁵. Приказана је атипична подела посла у односу на родне стереотипе: Једно обично јутро у породици малене девојчице. Она устаје уз прве зраке сунчеве светлости, буди тату и заједно спремају доручак. Пажљиво буде мајку како би заједно доручковали.

Задатак: *Да ли је за вас нешто необично у овој причи? Зашто је ова мајка једна срећна мајка? Зашто је овај тата један сјајан тата и супруг? Да ли је и тата срећан и зашто? Зашто је ова девојчица срећна девојчица? Да ли је важно да у обавезама око деце учествују подједнако и очеви и мајке? Образложите одговор.*

Пета и шеста група: Philip Waechter, *Stohntage*. Дечак и његов отац проводе време у свакодневним животним ситуацијама. Отац повија дечака, храни га, води у шетњу, купа, води у здравствено саветовалиште. Фокус је стављен на активности оца у одгајању детета и његовом потпуном учешћу у свакодневним обавезама око детета.

Задатак: *Шта мислите о тврдњи да мајке треба највише да брину о деци? Објасните зашто тако мислите.*

Након што групе представе свој рад на задацима, следи разговор са њима: *На који начин су представљени очеви у све три сликовнице? Шта је заједничко овим татама? Шта је за вас у њиховом понашању несвакидашње? А шта није? Које би послове, по вашем мишљењу, очеви требало да обављају? Наведите их. Да ли постоје „мушки” и „женски” послови у кући? Шта мислите о тој подели?*

(б) Девојчице и девојке су представљене супротно стереотипима, по којима су оне нежне крхке, интересују се за моду и траже себи доброг мужа: Jeane Willis & Tony Ross, *I want to be a cowgirl* (Желим да будем каубојка); Babette Cole, *Princes Smartypants* (Принцеза Паметне панталоне); Robert N. Munsch, *The paper Bag Princes* (Принцеза у папирној кеси); Babette Cole, *Tarzanna* (Тарзана).

Задатак: *Свака група ће добити једну сликовницу и радни лист на којем је написан задатак. Прочитајте задатак који се налази на радном листу и одговорите на њега.*

⁷³ <https://video.search.yahoo.com/search/video?fr=yhs-invalid&ei=UTF-8&p=My+dad+thinks+he%27s+funny#id=1&vid=da43d1d039d8768188cf99c610fd7054&action=click>

⁷⁴ Може се одабрати и неки други текст који говори о презапосленим или забринутим очевима.

⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=IPiQWtXBDZg>

Прва група: *Jeanne Willis & Tony Ross, I want to be a cowgirl*⁷⁶. Девојчица исказује бунт јер не жели да буде добра девојчица и да ради оно што околина од ње очекује. Не жели да седи у кући и прича са другарицама, не жели да ради кућне послове. Она хоће да буде каубојка и да ради напољу све ствари које раде каубоји.

Задатак: *Припремите се да препричате ову причу. Поразговарајте у групи о томе зашто ова девојчица жели да буде каубојка. Какве ће то промене донети у њеном животу? Шта мислите о томе што је она одлучна да изрази мишљење о томе шта жели, а шта не жели да ради?*

Друга група: *Babette Cole, Princes Smartypants*⁷⁷. Принцеза *Паметне панталоне* је бунтовна и независна девојка, потпуно срећна што је неудата. Покушава да удовољи својим родитељима тако што пристаје да се уда за онога ко успешно обави низ необичних и напорних задатака које је сама осмислила: да нахрани њене страшне кућне љубимце, да издржи дуже од ње у диско маратону, да обиђе читав свет на мотору којим она управља, да одведе њену мајку у шопинг. Нико није успео да изврши задатке и на тренутак је помислила да се спасла од удаје и да ће *живети срећно до краја живота*.

Задатак: *Припремите се да препричате ову причу. По чему се све принцеза из ове приче разликује од принцеза из других прича? Шта је то бунтовно у њеном понашању? Шта мислите о таквом њеном понашању? Шта јој је потребно да би била срећна до краја живота? Докажите да је она домишљата.*

Трећа група: *Robert N. Munsch, The Paper Bag Princess*⁷⁸. У овој причи принц и принцеза су заменили улоге тако што принцеза спасава принца. Змај долеће, спаљује кулу и отима принца, за кога је принцеза Елизабет требало да се уда. Својим дахом змај спаљује све њене хаљине, тако да она креће у потрагу за принцем обучена у једино што је могла наћи – у велику папирнату кесу. Успева да пронађе змајев замак у којем је принц заробљен, домишљатошћу савладава и надмудрује змаја и долази до свог принца. Али уместо да буде одушевљен што је принцеза дошла да га спасе, он је љутит што је она обучена у прљаву папирнату кесу и наређује јој да се врати по њега кад буде обучена као права принцеза. Прича се завршава атипично – принц и принцеза се нису венчали и нису живели срећно до краја живота.

Задатак: *Припремите се да препричате ову причу. Када сте прочитали причу, да ли вас је нешто изненадило и због чега? Шта мислите о понашању принцезе и зашто? Које особине она поседује? Шта мислите о понашању принца и зашто? Да ли ће ова принцеза патити што се није венчала с принцем и што нису живели срећно до краја живота? Објасните зашто тако мислите.*

Четврта група: *Babette Cole, Tarzanna*⁷⁹. Тарзана је храбра, способна и неустрашива девојка. Живи у хармонији са животињама у џунгли. Она пати што су животиње заробљене у зоолошком врту, љутита је када види крзнене бунде на женама, сматрајући да су многе животиње убијене зарад моде.

Задатак: *Припремите се да препричате ову причу. Шта мислите о томе што је Тарзана тужна? Пронађите разлоге за и разлоге против за тему: Крзнене бунде – да или не?*

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=DBIn0r3F17k>

⁷⁷ <https://video.search.yahoo.com/search/video?fr=yhs-invalid&ei=UTF-8&p=Princes+Smartypants+-+Babette+Cole#id=2&vid=ae1d2ae293cb97b0735b859b9d3feec4&action=click>

⁷⁸ https://mrta.nyc/wp-content/uploads/2015/09/the_paper_bag_princess1.pdf

⁷⁹ <https://babette-cole.com/10644-2/>

Након што свака група презентује свој рад, следи разговор са децом: *Шта је заједничко у особинама девојчице која жели да буде каубојка и принцезама из ових прича? Шта мислите о томе што се оне, по ономе што желе, разликују од многих других девојчица и многих других принцеза? Објасните своје мишљење. По чему је понашање принцеза из обе приче слично? Које су њихове исте особине?*

(в) Сlikовнице за децу приказују ликове који проживљавају кризу сопственог идентитета, њено превазилажење и прихватање своје различитости.

Свака група добија по једну сликовницу да прочита и да одговори на задатак записан на радном листу.

Задатак: *Размотрите: Због чега лик пати? Шта би била његова/њена велика жеља? Да ли се та жеља испунила? Шта се ликовима десило те су постали задовољни? Шта мислите о томе? Припремите се да препричате ову причу.*

Leo Lioni: *Pezzetino*⁸⁰ (Пезетино) је прича о Пезетину, комадићу, који себе доживљава на изразито негативан начин због тога што је, за разлику од свих других, мали део нечега великог. Он трага за својим пореклом желећи да открије чији је он део. У трагању открива и прихвата свој идентитет, срећан што је цео свој, а не нечији део.

Leo Lioni: *A color of his own*⁸¹ (Само његова боја). Камелеон је несрећан зато што није постојане боје као сви остали. После бројних патњи, прихвата да је то што јесте, освешћујући предности своје специфичности, односно способности да се адаптира на окружење.

Leo Lioni: *Alexander and the wind-up Mouse*⁸² (Александар и миш на навијање). Миш Александар не прихвата сопствени идентитет, он тежи и чезне да буде неко други. Ток приче доводи до обрта и увида да је управо добро бити – ја, прихватити себе и сагледавати своје позитивне стране. Тако Александар постаје срећан и захвалан што је обичан миш, а не играчка – миш на навијање.

Након излагања свих група учитељ/учитељица поставља задатак: *Шта је све заједничко овим ликовима у сликовницама?*

Прихватање особености

Десанка Максимовић, *Бајка о лабуду*, програмски текст из читанки за други разред

Задатак 1: *Навешћу вам различите особености и карактеристике. Неке од њих ви имате, а неке не. Уколико се нека односи на вас, потребно је да устанете и осмотрите да ли сте у већини или мањини ако имате следеће карактеристике: црна коса; девојчица; рођен/рођена ван Србије; ученик/ученица другог разреда; има пеглице; зна да вози бицикл; носио/носила гипс; има младеж на руци; тренира фудбал; има неки оживљак на телу; носи наочаре.*

Задатак 2: *Размислите о следећим питањима и задацима и одговорите на њих:*

⁸⁰ <https://video.search.yahoo.com/search/video?fr=yhs-invalid&ei=UTF-8&p=Pezzetino#id=2&vid=65c26232ace2d2d0e037b3c397b61255&action=click>

⁸¹ <https://video.search.yahoo.com/search/video?fr=yhs-invalid&ei=UTF-8&p=A+color+of+his+own#id=1&vid=e9aa54e62ee73cb96738bfb4bde29b24&action=click>

⁸² <https://video.search.yahoo.com/search/video?fr=yhs-invalid&ei=UTF-8&p=Alexander+and+the+wind-up+Mouse#id=1&vid=abc3670537db95f6409a13e4e7fb4edf&action=click>

Да ли сте некада, одговарајући на задатак, само ви устали зато што само ви имате наведену особеност? Да ли је било пријатније када сте стајали сами, у мањини или кад сте били у већини? Објасните зашто је тада било пријатније.

Које су то наше особености са којима смо рођени и на које не можемо да утичемо? Које су наше особености на које можемо да утичемо или их сами бирамо?

Нека обележја нам се допадају, а нека не. Која ваша особеност вам се нарочито допада? Објасните зашто баш та. Да ли постоји нека особеност која вам се не допада? Зашто? Да ли бисте је мењали? Због чега? Свако од нас је јединствен по нечему. По чему сте ви јединствени?

Након ове активности може се погледати кратки филм *Добро је бити различит, јер да смо сви исти, не бисмо знали ко је ко*, чији је садржај представљен у делу рада *Видео-материјали у настави српског језика – у функцији образовања за уважавање разлика и права на заштиту од дискриминације*.

Текст је погодан за анализу различитих аспеката и слојева идентитета особа, од којих су неки видљиви, а други мање видљиви. Потребно је указати на опасност посматрања себе и других само кроз један слој идентитета, пошто то ствара погодно тле за развој стереотипног мишљења, а тиме се укида могућност и себи и другима да се буде другачији и да се особа дефинише на много различитих начина.

Будући да је свако у извесном погледу као и *све друге особе*, као *неке друге особе* и као *ниједна друга особа* (Олпорт, 1969, према: Врањешевић, 2011), постоје делови идентитета који су идиосинкратички – особени и карактеристични само за ту особу, групни – карактеристични за групу којој та особа припада и универзални – заједнички за све особе на свету (Врањешевић, 2011). На овај начин се опажа нечија јединственост, непоновљивост и индивидуалност, упркос опаженим сличностима са другим особама и разликама у односу н њих.

У том смислу се овај текст, али и други који се баве темама личног и групног идентитета, различитошћу, толеранцијом на различитост и сл., може анализирати тако што ће ученици и ученице одговорити на питања:

(а) По чему је девојчица Десанка слична свим особама на свету? (б) По чему је Десанка слична само неким особама у свом окружењу? (в) По чему је Десанка јединствена – као ниједна друга особа?

Након излагања, могу се поставити питања у вези са идентитетом деце:

(а) По чему си ти сличан/слична свим особама на свету? (б) По чему си ти сличан/слична само неким особама? (в) По чему си ти јединствен/јединствена – као ниједна друга особа?

Ученици и ученице своје одговоре могу бележити у радни лист на којем је нацртан Венов дијаграм, који омогућава деци визуелизацију и боље разумевање сличности и разлика.

Задатак 3: *Измените крај приче тако да лабуд одустане од намере да постане бео, а да је притом задовољан својом одлуком. Сетите се да свако има право на то да његове различитости буду уважене. Осмислите разговор између краљице и птице.*

Слагање са тврдњама⁸³

(1) Задатак 1: *На левој половини табле написане су тврдње. Поред сваке се са десне стране налазе бројеви од 1 до 5. Потребно је да свако изађе и напише знак + на оном месту скале колико се слаже с написаном тврдњом. 1 значи – уопште се не слажем, а 5 значи – у потпуности се слажем.*

У исто време може изаћи неколико деце како би се процес изјашњавања брже завршио.

Тврдње:					
Свако од нас је јединствен.	1	2	3	4	5
Свако дете је добродошло у наш разред.	1	2	3	4	5
Била би штета кад би неко од нас отишао из разреда.	1	2	3	4	5
Сви имамо право да се наше разлике уважавају.	1	2	3	4	5
Сада се осећам боље када знам да ће се моје разлике уважити.	1	2	3	4	5
Покушаћу да помогнем другој деци у разреду тако да се и они осећају добро као и ја.	1	2	3	4	5
Није лепо када се неко разликује од већине.	1	2	3	4	5

Задатак 2: *Анализа: Погледајте таблу и видите са којим изјавама се ученици и ученице највише слажу, а са којим најмање. Да ли вас је нешто од тога изненадило? Образложите мишљење. Сетите се/погледајте листу наших одељењских правила. Да ли неку изјаву можемо уврстити у наша одељењска правила? Која је то тврдња и како би гласило правило? Образложите одговор.*

(2) Задатак: *Свако од вас треба да изађе и стави знак + код две тврдње са којом се највише слаже.*

Када сви заврше, утврђује се које тврдње имају највише слагања, а које најмање. Изјашњавање се може спровести и усмено.

(3) Учитељ/учитељица чита тврдње, једну по једну.

Задатак: *Уколико се слажете са тврдњом, отићи ћете у угао учионице у којем је на папиру написан знак +, а уколико се не слажете, отићи ћете у супротни крај учионице у коме је на папиру написан знак –. Они који су неодлучни, стаће на средину. Објаснићете свој избор.*

Проистекле дискусије о ставовима су пожељне и драгоцене. Активност се може реализовати приликом интерпретације текстова: Десанка Максимовић, *Бајка о лабуду*, читанка за други разред; Перл Бак, *Бела и жута девојчица*, читанка за четврти разред; Х. К. Андерсен, *Ружно Паче*, читанке за четврти разред; Десанка Максимовић, *Прича из живота књижевнице Десанке Максимовић*, читанке за трећи разред. Тврдње могу бити и у вези с текстовима који су обрађивани на часовима, а који се односе на друга права.

Правила и права

Задатак: *Размислите о томе зашто постоје правила у животу, на пример у школи. Зашто су она важна? Кога и како штите? Ко је све задужен да се правила*

⁸³ Преузето и прилагођено: Gollob & Karpf, 2008.

поштују? Наведите једно правило из наших одељењских правила које је вама посебно важно. Објасните зашто је баш оно важно. Које ваше право је заштићено тим правилом?

Учитељ/учитељица сумира одговоре деце и наводи да ниједна заједница не може лепо живети без договора њених чланова и чланица о поштовању одређених правила. Она помажу да се омогући поштовање права детета и људских права уопште, штите сваку особу, а нарочито оне најрањивије. У једној земљи постоје правила понашања и она су записана у законима; постоје школска правила, а постоје и одељењска правила понашања која су заједнички осмишљена и договорена да би се права свих у одељењу поштовала.

Повезивање правила са правом може се реализовати у анализи више књижевних текстова, како оних предвиђених програмима наставе и учења, тако и оних који нису, а имају потенцијала у образовању за права детета.

(1) Народна бајка, *Пепељуга*, програмски текст из читанки за четврти разред

Задатак 1 (ученици и ученице су подељени у групе): *Добићете картице на којима су исписана различита правила и различита права. Потребно је да повежете право са правилом које га штити.*

Правило:	Право:
Забрањено је претити и омаловажавати другог.	право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања
Родитељи треба да брину о својој деци.	одговорност родитеља, заштита од занемаривања
Деца не треба да раде тешке послове који су лоши по њихов развој или ометају школовање.	право на заштиту од тешких облика рада
Према сваком детету треба правично поступати.	право на заштиту од дискриминације
Свако дете треба да је пристојно обучено и да има кров над главом.	право на живот без сиромаштва

Након што свака група добије једно од наведених правила и права, учитељ/учитељица даје наредни задатак:

Задатак 2: *Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:*

Нажалост, правила и права детета која би помогла девојци из приче тада нису постојала. Размислите и поразговарајте о томе на који начин је непостојање (или непоштовање) овог правила угрозило девојци. Како се она осећала због тога? Чији су поступци довели до тога да јој баш ово право буде прекршено?

Како би постојање овог правила помогло Пепељуги? Испричајте нову причу у којој се правило поштује, чиме је њено право заштићено и остварено.

Након излагања група, ученици и ученице ће навести Пепељугина осећања у причама у којима су њена права поштована и образложити своје мишљење.

(2) Ова активност, повезивање правила и права, може се реализовати у интерпретацији и других текстова који говоре о осујећености тих права.

Задатак: *Размислите, и у радни лист убележите правила која би помогла лику из приче да оствари своја права и омогућила му да живи лепше и боље. Онда ћете наставити причу и описати како лик живи од тренутка када је поштовање тих правила постало обавезно.*

Правило:	Право:

(3) Активност у циљу освешћивања важности поштовања права и правила за побољшање квалитета живота ликова из текстова може се организовати применом технике *галеријска шетња*.

Учитељ/учитељица налепи пет флип-чарт папира на зидове учионице. На сваком је написан различит текст и име лика коме су права осујећена. Поред сваког флип-чарт папира налази се једна група деце.

Задатак 1: *Присетите се живота лика у наведеном тексту. Он због нечега пати, нека права му нису остварена. Сетите се што више правила чије би постојање и поштовање допринело да његов/њен живот буде лепши и бољи. Напишите их на флип-чарт папир. На мој знак променићете позицију тако што ћете прећи до наредног флип-чарт папира који је први са ваше десне стране. Прочитајте шта је претходна група урадила и допуните њихов одговор. Поново се на мој знак померате за једну позицију удесно и увек допуњујете рад претходних група. Завршавамо када поново дођете до вашег почетног флип-чарт папира.*

Затим се презентује кумулативни рад свих група. Могу тражити од оних група које су написале правило додатно појашњење њиховог доприноса остваривању права.

Задатак 2: *Осмислите правило које би за вас лично било нарочито важно и које би вам учинило живот лепшим. Потом наведите које је ваше право заштићено тим правилом.*

2.1.2 Заштитно право – право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Видео-материјали у настави српског језика – у функцији образовања за право на заштиту од насиља

Лепо понашање не интернету: <https://digitalni-vodic.ucpd.rs/crtani-filmovi/>

Овај анимирани филм указује на дигитално насиље које се догађа између другова и другарица у једном одељењу. Користећи апликацију за комуникацију, деца исмевају друга делећи видео-садржаје који угрожавању његово достојанство и излажу га подсмеху. Тако је он изопштен из друштва и оних активности у којима сви други учествују.

Ученици и ученице су подељени у шест група. Свака добија по један задатак:

Задатак 1: *Осмислите и представите сцену којом се приказује кршење права дечака – насиље у виду одбацивања и исмевања. Предложите нека решења за његову заштиту.*

Након неколико сценских извођења, ученици/ученице треба да одаберу оно које сматрају најбољим, уз образложење свог става.

Задатак 2: *Замисли да си дечак из филма. Испричај причу о догађају у првом лицу једнине. Како су се другови и другарице понашали према теби? Шта те је повредило и како се осећаш због тога? Шта би желео да се догоди да би се ублажила твоја туга?*

Након излагања, остали ученици и ученице могу да допуне причу.

Задатак 3: *Замисли да си друг или другарица из одељења дечака из приче и да си био/била сведок/сведокиња тог исмевања. Испричај своју причу о догађају у првом лицу једнине: због чега ниси реаговао/реговала; како се осећаш због тога; шта си све могао/могла да урадиш тада; шта можеш да урадиш сада?*

Након излагања, остала деца могу да допуне причу.

Текстови са потенцијалом у образовању за права детета који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе – у функцији образовања за право на заштиту од насиља

Јасминка Петровић, *Риба риби гризе реп*

Ученици и ученице су добили припремни задатак да код куће прочитају једну причу из књиге *Риба риби гризе реп* Јасминке Петровић, о којој ће говорити на наредном часу. Пожељно је унапред формирати групе, тако што ће свака добити једну причу. Радни лист који групе добијају садржи писмо једног од ликова из текста, а испод су записани задаци које деца треба да ураде.

Садржај писма:

Прва група: *Ја сам Дарко, имам десет година. Имам вишак килограма. Због тога ме вршњаци називају „Дарко Чварко”. Другови и другарице ме избегавају. Када сам ушао у аутобус, нико ми није дозволио да седнем поред њега, никога није било брига где ћу да седнем. Вређали су ме: „Људи, Чварак је почео да се топи од врућине...” Аутобус се орио од смеха. Несрећан сам због тога. Помозите ми.*

Друга група: *Ја сам десетогодишњи Љуба и имам велике зубе. С тешком муком спојим горњу и доњу вилицу и то траје само секунд. Зуби су ми заузели пола фаце. Ма шта пола фаце? Зуби су ми преко целог лица! Ја као да немам главу – имам само зубе. Страшно стрепим да због тога не будем подсмех својих вршњака и вршњакиња, јер знам колико се они подсмевају другима. Несрећан сам. Помозите ми.*

Трећа група: *Ја сам десетогодишња Милица. Другови и другарице ме вређају и искључују из групе због тога што носим наочаре. Ако ме неко позове на рођендан, други кажу да ћу им ја упропастити рођендан: „Милицу? Шта ће ти она? Кад је видим са оним њеним ћороскопима, три дана среће немам.” Кажу ми да имам црвене беоњаче, да изгледам као вампир и да не би волели да ме сретну у пола ноћи. А ни на рођендану. Кажу да сам кретенка. Тешко ми је због тога и не знам шта да радим.*

Четврта група: *Зовем се Илија и идем у четврти разред. Не умем да изговорим глас **р**, и, на срећу, нико ме од другова и другарица у разреду још увек није задиркивао. Међутим, наставник Ненад ме стално исмева због тога, па је то подсмевање постало моја ноћна мора: Ја заспим, али моје **р** неће. Целе ноћи ме јури кроз снове. Што ја брже трчим, **р***

постаје све веће и опасније... Ако не успем да побегнем – оно ће ме зграбити. Не могу више ово да поднесем. Помозите ми.

Пета група: Зовем се Катарина и имам проблем. Имам огромне уши због којих ме задиркују у школи и говоре ми: „Клемпава, клемпава!” Боље да се нисам ошишала. Док сам имала дугачку косу, уши ми се уопште нису примећивале, а сада је некако испало да на глави имам само уши. Смишљала сам решења како да свој проблем учиним невидљивим: хтела сам да залепим уши селотејном или жваком. Хтела сам да ставим мараму јер је трака за косу сувише мала. Можда и ћебе, оно је још веће. А можда је најбоље да преко ушију натучем гаће. Не знам шта да радим. Тешко ми је због овога. Помозите ми.

Задатак 1: Ви треба да одбраните права детета. Обратила су вам се деца која имају проблем. Реч је о деци из прича Јасминке Петровић. Траже од вас помоћ. Пре него што их посаветујете, поразговарајте у групи о следећим питањима: Шта је то што мучи ову децу? Која је њихова особеност изложена подсмеху вршњака, вршњакиња и одраслих? На који начин се вршњаци, вршњакиње и одрасли односе према њима? Како се та деца осећају због тога? На који начин покушавају да превазиђу своју патњу? Да ли им неко пружа подршку?

Задатак 2: Шта бисте одговорили деци која су вам се обратила? Опишите њихова осећања и наведите да их разумете. Укажите на њихово право које је угрожено и зашто је важно да оно буде заштићено. Охрабрите их, истакните оно у чему су успешни. Предложите им шта да раде.

Групе излажу своја решења, потом ученици и ученице дају предлоге за њихову допуну и њихово побољшање и образлажу своје одговоре.

2.1.3 Права која обезбеђују развој – право на живот, опстанак и развој

Видео-материјал у настави српског језика – у функцији образовања за солидарност и међузависност у остваривању права на живот, опстанак и развој

Прича о радости (Joy Story): <https://youtu.be/mAgEMINeC8w>

Овај анимиран филм говори о међусобној помоћи маленог пса и птице, о солидарности и одговорности у остваривању права на живот, опстанак и развој.

Задатак 1: Изразом лица покажите како се осећате након завршеног филма. Шта је у филму изазвало ваше изненађење? Како је настао проблем између пса и птице? Шта мислите о птици у првом делу филма? Да ли и у ком тренутку мењате мишљење о њој? Зашто је псић променио понашање према птици? Шта мислите о томе? По чему је садржај филма сличан народној причи „Голуб и пчела”? Како се пословица „Добро се добрим враћа” односи на овај анимиран филм?

Задатак 2: По две групе добиће картицу на којој је написано име истог лика из видеа: псића, птице, птића или пецароша. Осмислите и испричајте причу у првом лицу једнине, из улоге лика с ваше картице. Помозите нам да разумемо о чему ваш лик размишља, шта је његов проблем, зашто се тако понаша, како се осећа.

Задатак 3: Замислите да сте ви новинари и новинарке који су присуствовали догађају из видеа. Сислите што више наслова и поднаслова за чланак којим бисте известили о том догађају.

Задатак 4: Потребно је да заинтересујете своје вршњаке и вршњакиње да одгледају овај анимирани филм. Како бисте га представили?

2.1.4 Права која обезбеђују развој – обавезе родитеља у остваривању права

Текстови са потенцијалом у образовању за права детета који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе – у функцији разумевања обавеза родитеља у остваривању права детета

(1) Мирослав Мика Антић: *Протестна песма*

Задатак 1: У тексту пронађите и подвуците стихове који говоре о животу деце **некада** и о животу деце **данас**.

Учитељи/учитељице одговоре деце записују на табли.

Деца некада:	Деца данас:
<i>Ја, чувао, људи овце тамо негде на крај света</i>	<i>мојој деци кајмак смета, лук им смета... Све им смета.</i>
<i>Ја до школе пешачио и по киши и по снегу</i>	<i>моје кћери к'о кнегиње, к'о да се у свили легу: једном шмркну, двапут кину и беже у лимузину.</i>
<i>Ја крчио с оцем шуму. Плик до плика длан ми оспе.</i>	<i>Моје сину – господину тешко и да ђубре проспе. А он: одмах купи ствари и од куће у свет бежи. жврља нека писма опроштајна, пуна бола. Тражи новац, кука, моли – нема чиме стан да плати</i>
Однос родитеља према деци некада:	Однос родитеља према деци данас:
–	–
–	–

Задатак 2: Размотрите следећа питања и задатке и одговорите на њих:

Упоредите живот деце некада и данас. Уочите и објасните у чему је разлика. Каква су деца била некада, а каква су данас?

Шта можете да закључите – у чему се разликује однос родитеља према деци некада и данас? Одговори ученика и ученица се бележе на табли.

Против чега протестује овај отац? Зашто он мисли да су деца данас размажена? Пронађите у тексту шта је њему било довољно па да буде срећан када је био дете.

(„једна шума из детињства”, „ведрица врућег млека”, „тишина испод брега”, „плав лепет птичјих крила”, „огромне жуте звезде...”).

Како разумете песникове речи да се родитељи родитељи „зборају” и „леђа вечно криве због принчева и принцеза”? Шта мислите о томе? Размислите, зашто ни за децу није добро да буду попут принчева и принцеза?

2.1.5 Партиципативна права – право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Текстови са потенцијалом у образовању за права детета који нису предвиђени програмима наставе и учења за млађе разреде основне школе – у функцији образовања за право на изражавање мишљења

(1) Душко Радовић, *Песма о стиду и срамоти*

Задатак 1: Свака група ће добити радни лист на којем је приказано дрво које има корен, стабло и листове. У корен овог дрвета упишите оно чега су се неки из ове песме стидели (узрок). Стабло дрвета ће представљати „ћутање”. У листове упишите оно што се догодило због студа и ћутања (последиче).



Задатак 2:

Која вам је последица ћутања/студа најсмешнија? Размислите, шта би се десило да су ти неки, нешто казали или питали.

Зашто је добро када се не ћути?

Објасните зашто имамо одговорност да не ћутимо о некоме или нечему.

Шта све треба и мора да се саопшти или пита?

Какве су биле последице када сте ви нешто прећутали? Размислите, због чега се неки пут устручавамо да нешто питамо или кажемо?

Задатак 3: *Хајде да не ћутимо. У радном листу напишите поруку мами или тати, брату или сестри, другу или другарици, учитељу/учитељици, себи. Напишите шта код њих волите, али и шта вам код њих смета а што бисте волели да се промени.*

Порука за:	Волим када... и зато...	Смета ми... и зато бих волео/волела да...
Маму или тату		
Брата или сестру		
Друга/другарицу		
Учитеља/учитељицу		
Себе		

Задатак 4. *Допуните реченице:*

Имам **право** да кажем шта мислим и осећам, зато што...

Имам **одговорност да кажем** шта мислим и осећам, зато што...

Имам **одговорност** да исказивањем свог мишљења **не врећам друге**, зато што...

(2) Дејан Алексић, *Игроказ*

<https://www.opd.org.rs/wp-content/uploads/2019/11/Igrokaz-varijanta-za-Uzice-Dejan-Aleksic.pdf>

Ученици и ученице су подељени у групе, свака добије одређени задатак.

Задатак 1: Појава прва. *Мина, Урош и Софија разговарају о правима детета. О којим све правима разговарају? Зашто Мина каже Урошу: „Мораш да пазии да својим речима не повређујеш другог”? Објасни на који начин речи могу да повређују друге. Шта је увреда, а шта је клевета? Објасните како разумете Минину поруку Урошу: „Имаи право да изражаваи своје мишљење и ставове, али тако да тиме не повређујеш права других особа”. Како Урош криши права Софије? Одаберите део текста који вам се највише допада и припремите се да га прикажете.*

Задатак 2: Појава друга. *Да ли знате шта је то анкета? Зашто се она спроводи? Које информације Јован треба да прикупи анкетирањем вршњака и вршњакиња? Зашто је важно да деца искажу своје мишљење о томе како желе да им изгледа град или шта су њихове потребе? Јована и Уроша је мрзело да анкетирају другаре. Објасните зашто их је мрзело. Шта мислиш о њиховом поступку? Како је Урош повезао ово анкетирање са кришењем права на заштиту деце од укључивања у рад који је претња њиховом здрављу? Да ли је он у праву и зашто? Одаберите део текста који вам је најдуховитији и припремите се да га прикажете.*

Задатак 3: Појава друга. *Софија каже: „[...] једно су жеље, а друго потребе” и изненађена је тиме што Урош и Јован не уочавају разлику. Шта су за Уроша жеље и потребе? Како разумете Минине речи: „Дечја права обавезују државу да ти обезбеди оно без чега се не може. Не мора држава да ти купује конзолу.” Присетите се и наведите шта је све то без чега деца не могу. А шта је то без чега деца могу, а ипак би желела да имају? Одаберите део текста који указује на разлику између жеља и потреба и припремите се да га прикажете.*

Задатак 4: Појава трећа. *Размислите и објасните зашто су тачне следеће изјаве: (а) Минине речи: „Да, свако се осећа сигурније када зна која су му права и како да их оствари”; (б) Софијине речи: „Опет се потврђује да је знање – моћ”. Тема Јовановог и Урошевог састава је била: „Подришка породици – најбоља подришка деци”. Како ви*

разумете ту тему? Одаберите изјаву са којом се највише слажете и припремите се да је сценски прикажете. Које је најдуховитије представљање? Зашто вам је оно најдуховитије?

Кооперативне технике у функцији образовања за права детета

(1) Задатак: Свако од вас ће извући картицу на којој је написано неко право или картицу на којој је написана нека одговорност. Затим ћете формирати групе од по три члана/чланице тако да један члан/чланица у групи има картицу с написаним једни правом, а друга два/друге две картицу са једном одговорношћу. Водите рачуна да право и одговорност треба да буду у вези.

Могући примери права и одговорности:

Право:	Одговорност:
Имам право на образовање.	Имам одговорност да на време долазим у школу. Имам одговорност да питам шта је за домаћи када нисам у школи.
Имам право на слободу изражавања.	Имам одговорност да својим изражавањем не вређам друге. Имам одговорност да говорим истину.
Имам право на заштиту од насиља.	Имам одговорност да сукобе решавам мирним путем. Имам одговорност да не трпим насиље и да га пријавим.
Имам право на слободно удруживање.	Имам одговорност да удруживање буде мирно. Имам одговорност да удруживањем не вређам никога.
Имам право на приватност.	Имам одговорност да не одајем тајне других. Имам одговорност да тражим од других да ми не завирују у торбу или у преписку на мобилном телефону.
Имам право на равноправност.	Имам одговорност да у игру укључим и ону децу која имају тешкоће у развоју. Имам одговорност да не називам увредљивим именима оне који су друге боје коже.
Имам право на здравствену заштиту.	Имам одговорност да на време пијем лекове када сам болестан/болесна. Имам одговорност да поштујем савете лекара.
Имам право на игру.	Имам одговорност да својом игром не реметим право на одмор друге особе. Имам одговорност да саслушам предлоге за игру мојих вршњака и вршњакиња.
Имам право на заштиту од дрога, алкохола и цигара.	Имам одговорност да се информишем о штетним последицама дроге, алкохола и цигарета. Имам одговорност да кажем НЕ када ми неко понуди алкохол, цигарете, дрогу.

(2) *Задатак: Свако ће извући картицу на којој је написан један облик насиља или осећање које га прати. Формираћете групе за рад тако што прву групу чине деца која су извукла картицу на којој је написана реч у вези са физичким насиљем, у другој је реч с вербалним насиљем, у трећој је реч са социјалним или друштвеним насиљем, у четвртој је реч са насиљем путем дигиталне технологије, а у петој групи су речи у вези са осећањима која прате насиље. Да бисте успешно обавили задатак, потребно је да се крећете по простору и сазнајете шта је написано на картицама које су други извукли. Уколико мислите да сте нашли оне који су извукли картицу са истим обликом насиља, формирајте мали круг.*

Прва група, *физичко насиље* – на картицама је исписано: ударање чврга, гурање, уништавање ствари, измицање столице, плување, саплитање.

Друга група, *вербално насиље* – на картицама је исписано: исмејавање, омаловажавање, претње, називање погрдним именима, уцењивање, имитирање говора.

Трећа група, *социјално/друштвено насиље* – на картицама је исписано: искључивање из групе, давање првенства некоме на основу богатства, неукључивање, одбацивање, игнорисање, неприхватање.

Четврта група, *насиље помоћу дигиталне технологије* – на картицама је исписано: снимање насилних сцена и пуштање снимака, слање узнемирујућих СМС порука, снимање деце против њихове воље, лажно представљање на интернету, вређање некога на друштвеним мрежама попут Фејсбука, Инстаграма или Вајбер групе.

Пета група, *осећања која прате насиље* – на картицама је исписано: страх, повређеност, туга, одбаченост, беспомоћност.

Евалуација часа

Наведени предлози за сумирање и евалуацију часа могу се реализовати у оквиру анализе садржаја различитих предметних подручја наставе српског језика, у којима је препознат потенцијал у образовању за права детета.

(1) *Задатак: Свако од вас ће добити два самолепљива папира различите боје на којима ћете написати:*

- на самолепљивом папиру жуте боје: *две важне ствари које сте данас научили;*
- на самолепљивом папиру розе боје: *једну ствар коју ћете обавезно урадити у свом животу.*

На левој страни табле ученици и ученице залепиће папире розе боје, на десној страни папире жуте боје.

Учитељ/учитељица чита одговоре, групише их по тематској сличности и сумира.

(3) *Задатак: На флип-чарт папиру се налазе четири реченице које треба допунити. Размислите бар о две, напишите одговор на самолепљивом папиру, изађите и налепите га на одговарајуће место.*

На данашњем часу научио/научила сам о правима детета...

Открио/открила сам...

Желео/желела бих да поразговарам о...

Волео/волела бих да додатно сазнам у вези са овим правом...

Учитељ/учитељица чита одговоре и поставља питање: *С којим изјавама се слажете и зашто?*

(4) Сваки ученик/ученица на самолепљивом папиру напише: *На данашњем часу сазнао/сазнала сам нешто ново о себи, а то је...*

Ученици и ученице лепе папире на таблу, учитељ/учитељица чита одговоре и групише оне који се односе на неке теме.

Питање: *Који одговор вам је открио нешто ново о другу/другарици? Да ли то сазнање може да промени ваше понашање према њему/њој? Објасните.*

(5) Три кључне речи. Задатак: *Смислите три речи које би, по вашем мишљењу, биле асоцијација на текст. Једна реч треба да буде у вези са правом детета.*

2.1.6 Партиципативна права – право на приватност

Видео-материјали у настави српског језика у – функцији образовања за право детета на заштиту приватности

Заштита личних података и приватности на интернету и Заштита деце од нежељеног садржаја и интернет предатора: <https://digitalni-vodic.ucpd.rs/crtani-filmovi/>

На наведеном линку се налазе два анимирана филма намењена ученицима и ученицама млађег школског узраста, са темом важности заштите личних података и приватности на интернету и начина заштите деце од нежељеног садржаја и интернет предатора. Након одгледаних филмова, са децом се могу реализовати неки од наведених задатака.

Задатак 1 – први видео: *Размислите о томе шта су све наши лични подаци и зашто их не треба остављати на интернету. На који начин тако доводимо у опасност и себе и породицу? Ако се догоди да вам неко тражи личне податке, шта је важно да урадите? У групи смислите неколико правила за безбедно коришћење интернета. Напишите их и припремите се да их објасните.*

Задатак 1 – други видео: *Размислите зашто интернет није увек безбедан за децу? Како на интернету неко може да се претвара да вам је пријатељ? Шта он тиме жели? Како се заштитити од недобронамерних особа? У групи смислите неколико правила за безбедно коришћење интернета. Напишите их и припремите се да их објасните.*

Задатак 2: *Размислите и одговорите на питања: (а) Шта сам из филма важно сазнао/сазнала о безбедности на интернету? (б) Шта све раде деца која се безбедно понашају на интернету? (в) Шта ћу обавезно применити у свом животу?*

Учитељ/учитељица предлоге ученика и ученица из претходних задатака записује на табли.

Задатак 3: *Размислите и објасните на који начин може бити повезано право на приватност и право на заштиту од насиља?*

Задатак 4: *Упознајте одрасле у својој породици са овим правилима за безбедно коришћење интернета. Питајте их за њихове предлоге и запишите их. Којих правила се и одрасли могу придржавати?*

Прес-клипинг

Задатак 1: *Са одраслом особом из породице пронађите текстове у новинама у којима су представљена деца. Те новинске чланке исеците и донесите у школу. Уколико текстове нађете на интернету, чланак сликајте и пошаљите ми да га одштапам.*

Класификација и анализа. Свака група деце добије неколико чланака и радни лист у који уносе податке (фреквенције и квалитативне податке) који ће им помоћи у извођењу закључака. Учитељ/учитељица бележи и обједињује одговоре деце.

Који је узраст детета/деце представљен у чланку?	Деца која нису пошла у школу: Основна школа: Средња школа: Нема података о узрасту:
Ког је пола дете/деца?	Дечаци: Девојчице: И дечаки и девојчице: Нема података о полу:
Чланак приказује успехе детета/деце. Или: Позитивно приказује децу у активностима. Којим?	Школске: Спортске: Уметничке: Забава: Нешто друго:
Да ли постоји слика тог детета/деце? Да ли је наведено име тог детета/деце?	Да: Не:
О којим оствареним правима детета је реч у садржају чланка?	Насиље: Угроженост живота: Сиромаштво: Неодговорност родитеља: Нешто друго:
Да ли чланак приказује децу у несрећи, патњи, проблему. Којим?	Да: Не:
Да ли постоји слика тог детета/деце? Да ли је наведено име тог детета/деце?	Да: Не:
О којим прекршеним правима детета је реч у садржају чланка?	

Задатак 2: *Замислите да сте баш ви дошли са неке далеке планете и да се само на основу медијских наслова и ових чланака информисете о животу деце на планети Земљи. Шта бисте ви као ванземаљци и ванземаљке могли да закључите? Испричајте.*

Приликом рада на овом задатку, учитељ/учитељица треба да има у виду налаз публикације која се односи на анализу штампе (Врањешевић и Кораћ, 2005) који указује на то да је мало прилога о деци у медијима, а да су у постојећим најчешће приказани у улози жртве, незнатно на афирмативан начин. Уколико ово буде један од закључака анализе, питање за ученике и ученице би могло бити:

Зашто је добро да се у медијима приказују успеси деце? Зашто је у чланцима присутно више прича о патњи деце и кршењу њихових права?

Задатак 3: Да ли сте знали?

Да би објавили причу о детету, новинари и новинарке треба да питају и добију дозволу од деце и родитеља да се може о њима писати. Шта мислите, зашто је то важно за децу?

Када пишу о деци којој се догодило нешто ружно, медији не смеју да прикажу слику тог детета. Зато су некада лица деце приказана замућена (показати замућену слику детета). Не сме се објавити ни име тог детета. Шта мислите, зашто је то важно за дете? Које право детета се тако штити?

Задатак 4: Начините упутство и правила за медије у вези са извештавањем о деци, који ће поштовати Конвенцију о правима детета. Правила треба да помогну медијима како треба, а не само како не треба приказивати децу у медијима. Како можете упознати локалне медије са вашим предлозима?

Своје предлоге деца записују, а након излагања се издвајају она правила за која се деца договоре да су најбоља. На наредним часовима се може начинити акциони план за посету локалним медијима.

2.2 Други наставни предмети и сродне ваннаставне активности

Бројни су садржаји који се могу реализовати у оквиру различитих школских предмета и ваннаставних активности у образовању за права детета, у којима су подстицај за њихову реализацију садржаји из наставе српског језика. У овом сегменту рада су представљени визуелни материјали у функцији конструкције и деконструкције стереотипа и предрасуда као узрока дискриминације. Приказани су модели који упућују на разумевање права и одговорности, истраживачке активности и пројекти који доприносе унапређењу и заштити права, као и модели који омогућавају повезивање, креирање и праћење садржаја права детета у различитим животним контекстима.

2.2.1 Заштитна права – право на заштиту од дискриминације

Визуелни материјали у функцији конструкције и деконструкције стереотипа и предрасуда

Визуелни материјали могу помоћи деци да схвате да сегменти стварности могу да манипулишу нашим опажањем и буквално и метафорички (Fountain, 1995б: 107); могу помоћи деци да постану свесна важности сагледавања целовите слике пре него што о њој донесу суд. Ученици и ученице ће увидети опасност ако тумаче поступке других особа а да се при том не знају довољно у каквој се ситуацији оне, у ствари, налазе и који су прави разлози њиховог поступања. То може довести до погрешног закључивања, неправедних поступака, или до оправдавања неправедних поступака.

Анализа наредних визуелних материјала може отворити питање у вези са формирањем стереотипа када се погрешно закључује о некоме или нечему на основу непотпуних информација. Она такође може да отвори питање и у вези са настанком и ширењем гласина о некоме или нечему. Рад на овим визуелним материјалима може бити у функцији развијања медијске писмености код деце, у функцији њиховог оснаживања за боље разумевање садржаја које пласирају различити медијски канали и боље уочавање намере да се посматрач доведе у заблуду када се приказују само сегменти

одређене целине. Деца се на овај начин оснажују за боље разумевање скривених порука које утичу на обликовање ставова и формирање стереотипа. Допринос медијској писмености деце остварује се овладавањем критичким вештинама и знањима која помажу деци да постављају питања и идентификују заблуде.

(1) ДИВ модел – дескрипција, интерпретација и вредновање (Fountain, 1995б: 110-119)

ДИВ⁸⁴ модел представља начин деконструкције предрасуда и омогућава разумевање стереотипа, увиђање разлике између чињеница и интерпретације, вредновања; учење начина за деконструкцију стереотипа, односно начина како се етикете могу превести на конкретна и опазива понашања (Врађешевих, 2011).

Учитељ/учитељица припреми Power Point презентацију⁸⁵ са три фотографије (Слика 7).

Задатак 1: *Показаћу вам три слике, једну по једну, сваку на по 10 секунди. Опишите оно што сте видели. Одговор затим запишите у свеске.*

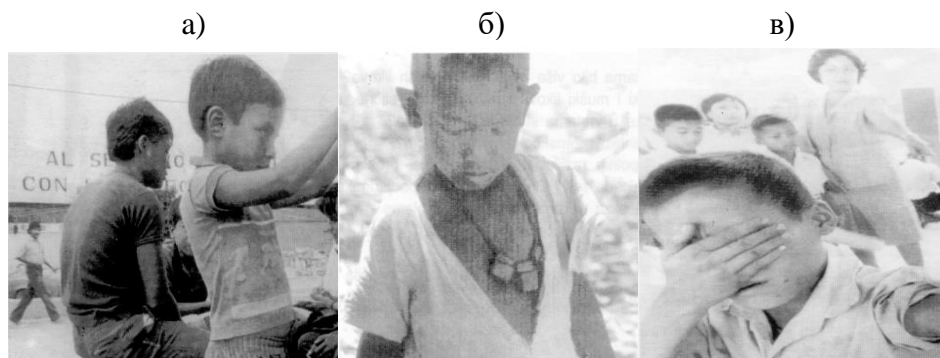
Када се све три слике прикажу, деца треба да прочитају шта су видели на првој, другој и трећој слици.

Задатак 2: *Сетите се да је задатак био да наведете оно што видите на слици. Којим чулом то остварујете? Наведите само оне записе који заиста представљају оно што сте видели.*

Учитељ/учитељица треба да објасни ученицима и ученицама да све друго што су навели, а није путем чула вида, заправо не представља оно што су видели, већ је тумачење онога што су видели. Затим тражи од њих да прочитају та тумачења. Кључно питање у одређивању да ли је нешто опис или вредновање јесте питање *Како то знаш?* Уколико се не може објаснити како то знамо, онда смо вероватно изразили тумачење, а уколико је једини могући одговор: *Видим или чујем*, онда смо највероватније изразили опис.

Учитељ/учитељица показује деци нове, целовите слике (Слика 8) и чита оно што је на њима представљено.

Сегменти слика:



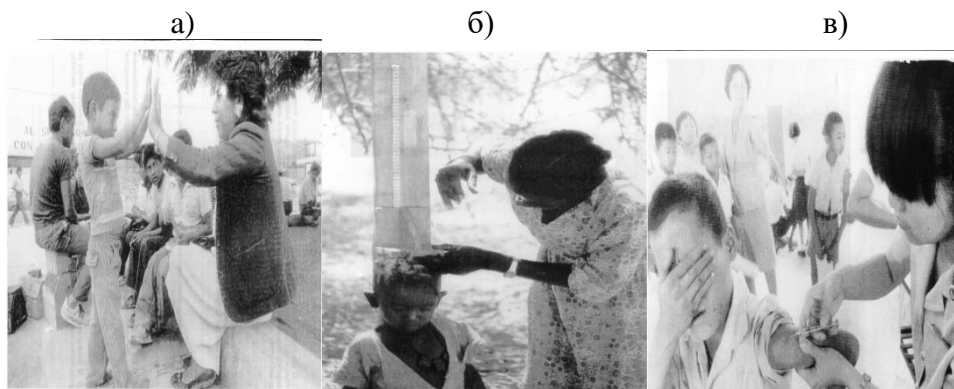
Слика 7⁸⁶

⁸⁴ Д означава дескрипцију (описивање) онога што се види или чује. Описивање је фактичко и неутрално. И означава интерпретацију (тумачење), нпр. поступака других људи а да се не зна довољно у каквој се ситуацији оналазе. В означава вредновање (евалуацију), давање вредности ономе што се види/чује и што се тумачи. Процес којим се иде од описивања ка тумачењу и вредновању, а да се притом не зна који су прави разлози нечијег поступања, може водити ка дискриминацији и њеном оправдавању.

⁸⁵ Слике могу бити презентоване и на паноу, на плакату, на наставним листовима и сл., у зависности од ресурса којим се располаже.

⁸⁶ Fountain, 1995б: 110-119

Целовите слике:



Слика 8⁸⁷

Објашњење слика:

(а) У Мексику је у току програм помоћи деци која живе и раде на улици. Овде се социјална радница игра са дететом које ради на пијаци. Када се са њима спријатељи, лакше ће наћи начин да им помогне.

(б) У Судану бројне организације раде на пружању помоћи у храни људима које је погодила суша. На овој слици здравствена радница Фатма ради на мерењу висине детета.

(в) У оквиру здравствене заштите на Тајланду, ученик добија вакцину у школи.

Задатак 3: *Размотрите: Видели сте само делиће слика. Како је то утицало на ваше тумачење слике? На шта нам важно указује ова вежба са приказом делова слика, а потом и приказом целовитих слика?*

(2) Учитељ/учитељица показује прву слику (Слика 9).

Задатак 1: *Шта видите на слици? На шта она указује? Објасните свој одговор.*

Ученици и ученице износе своје виђење⁸⁸, а онда се показује друга слика (Слика 10). Учитељ/учитељица даје мало времена да деца упореде ове две слике и дају спонтане коментаре.

Приказ дела слике



Слика 9

Приказ целовите слике



Слика 10⁸⁹

⁸⁷ Fountain, 19956: 110-119

⁸⁸ Приказ дела слике – ученици и ученице наводе да виде пса који је напао овцу и који хоће да јој науди.

⁸⁹ Преузето са: https://www.youtube.com/watch?v=nNPIC1MNgac&ab_channel=MundoUrbanoATX

Задатак 2: Размотрите: На шта указује друга слика⁹⁰? Због чега сте променили првобитно мишљење, оно које сте донели после посматрања прве слике? Шта мислите, зашто сам вам показао/показала ове слике? Шта сам желео/желела да уочите и сазнате? Због чега је опасно доносити пребрзо закључке на основу непотпуних података? Размислите, зашто је важно да не вреднујемо некога или нешто на основу делића целине? Присетите се, да ли се вама, или некоме у вашем окружењу (у школи или породици), десило да донесете погрешну одлуку зато што сте пребрзо закључивали, јер нисте имали довољно података о некоме или нечему? Објасните зашто је то било опасно и за кога? Како се такве ситуације могу избећи?

Додатни примери визуелних материјала (слике 11, 12, 13) који се могу користити у анализи ДИВ модела:



Слика 11⁹¹



Слика 12⁹²

Слика 13⁹³

Визуелни материјали у функцији разумевања дискриминације приказане у виду једнаког поступања према различитима

(1) Учитељ/учитељица показује деци илустрацију (Слика 14).

Задатак: *Шта мислиш, који би наслов (најбоље) одговарао овој слици. Зашто си одабрао/одабрала такав наслов?*

Даља анализа зависи од одговора деце и могла би да садржи следећа питања: *На слици видимо учитеља који поставља исти задатак свима. Шта мислите о задатку? За кога и зашто је неправедан? Ко је у предности? Ко никада, упркос труду, неће успети да изврши задатак?*

⁹⁰ Приказ целовите слике - пас који помаже овци да се извуче из воде у коју је упала.

⁹¹ Преузето са:<http://kecskefeszek.net/vicces-kep/vicces-rajzok/a-media-hatalma.html>

⁹² Преузето из архиве Ужичког центра за права детета.

⁹³ Преузето са:<https://www.askideas.com/media/15/Hungry-Kid-Trying-To-Eat-Puppy-Funny-Image.jpg>



Слика 14⁹⁴

Напомена за учитеља/учитељицу: Илустрација приказује облик дискриминације – тзв. *једнако поступање према различитима*, по којој се не уважавају специфичности и лична својства, па се одређена група или појединац/појединка доводи у неравноправан положају односу на остале. Овај вид дискриминације је теже уочљив и често је замаскиран аргументацијом праведности у једнаком поступању. Оваква ситуација, али и друге аналогне у животу, крију опасност од тзв. феномена *окриви жртве*⁹⁵ кад се неуспех појединца и појединке смешта у лична својства, а не у дискриминаторан и неприлагођен задатак, те се акција неуспешно усмерава на мењање личних својстава – слон да смрша, а рибица да се додатно мотивише.

Погрешно је равноправност тумачити као једнакост у третману и подршци – да сву децу треба третирати на исти начин пошто мислимо да су сва иста. Концепт равноправности, који се такође налази у основи права и принципа недискриминације, у овом контексту значи да сва деца остварују своја гарантована права, и да без обзира на различитости које међу децом постоје, уживање права на доступност образовања или права на квалитетно образовање, морају бити омогућени свој деци у истој мери. Уколико то подразумева пружање различите врсте подршке и различите мере за различите групе деце – то је потребно да се обезбеди (Врађешевећ, Цицварић и Жунић Цицварић, 2021).

(2) Праведност у поступању (Слика 15)⁹⁶. Учитељ/учитељица показује ученицима и ученицама први, потом други, па трећи део слике.

Задатак 1: *Ове три слике имају различите називе: „Једнако поступање”, „Уклањање препрека” и „Фер поступање”. Повежите назив и одговарајућу слику. Образложите свој одговор. Која слика, по вашем мишљењу, представља најправедније решење, за кога и зашто? Присетите се из свог окружења неког фер поступања, или уклањања препрека које је олакшало живот некој деци. Зашто је за неку децу важно да се уклоне препреке? Објасните како препреке отежавају деци да остварују права.*

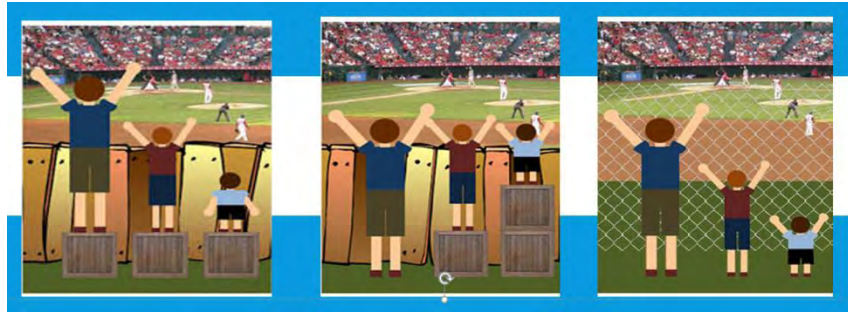
Задатак 2: Учитељ/учитељица може допунити дечје одговоре навођењем примера и постављањем питања:

⁹⁴ Преузето и прилагођено са: <https://www.change.org/p/the-make-the-education-system-better>

⁹⁵ Теорија окриви окривљеног (Ryan, 1976) – корени социјалних проблема смештају се у оног ко трпи последице, а не у карактеристике услова у којима се живи. На тај начин се проблеми објашњавају/решавају без мењања услова који га и стварају. Често се среће и служи да оправда дискриминацију и неједнакост, често несвесно (Врађешевећ, 2011).

⁹⁶ Слика се може анализирати у оним одељењима где су деца која раде по индивидуалном образовном плану (ИОП-у), односно по другачијем програму и уз додатну подршку.

- (а) Нека деца која се крећу помоћу колиџа не могу да уђу у школу, библиотеку или биоскоп јер су пред њима препреке у виду степеница. Како се та препрека може ублажити/уклонити?
- (б) Нека деца су слабовида и не виде да прочитају одштампани контролни задатак у школи. Како се та препрека може уклонити?
- (в) Нека деца су толико сиромашна да њихове породице не могу да им купе свеске и књиге за школу. Како се та препрека може ублажити/уклонити?
- (г) Нека деца су алергична на млеко и јаја. Због тога не иду на рекреативну наставу са својим другарима. Како се та препрека може ублажити/уклонити?



једнако поступање

фер поступање

уклањање препрека

Слика 15⁹⁷

Анализом наведених слика се на добар и узрасно прилагођен начин може објаснити остваривање праведности кроз додатну подршку деци. Смисао и крајњи циљ гаранције права на заштиту од дискриминације јесте успостављање праведног друштва у којем све особе уживају своја права. Концепт праведности је повезан са правом на недискриминацију, а нарочито је важан у образовно-васпитном процесу. Он се огледа се у ставу да деца која имају мање треба да добију више како би им се омогућило да током раног детињства и образовања могу да остварују права. Да би уживала права на исти начин као и друга деца, некима је потребна додатна подршка, или другачији облици подршке, а посебно оној деци која немају исте почетне позиције и којој је потребно више ресурса како би превазишла маргинализацију. Дакле, постоје одређене мере према групама које се због своје угрожености свесно стављају у повлашћен положај како би се на тај начин анулирала њихова дискриминисаност. Такве мере се називају – мере афирмативне акције (*Правилник о ближим критеријумима за препознавање облика дискриминације*, 2016). Праведност не представља једнак третман, већ значи да се подршка деци разликује у односу на њихове специфичности. Праведност значи не само прилагођавање подршке потребама детета већ и уклањање баријера у окружењу да би дете било у потпуности укључено и имало могућност да развија своје потенцијале (Врањешевих, Цицварић и Жунић Цицварић, 2021).

⁹⁷ Преузето и прилагођено са: <https://www.sophia.com.br/blog/a-diversidade-no-ambiente-escolar>

Симулација у функцији децентрације за разумевање изазова са којима се суочавају особе са сметњама у развоју

Активност⁹⁸ је у функцији децентрације и развијања емпатије према деци која имају потешкоће у развоју. Деца се стављају у позицију да доживе искуство немогућности обављања свакодневних рутинских активности које су условљене њиховим физичким карактеристикама. Активност се може реализовати као уводна или завршна активност при обради оних текстова који се садржајем односе на особе са телесним или чулним сметњама.

Учитељ/учитељица припреми материјал за реализацију ове активности: картице са задацима, каиш, торбу и новчаник, огрлицу, велику лаку кутију, јакну, тракицу за косу, теглу. Затим замоли осморо добровољаца/добровољки да стану испред осталих.

Задатак: *Свако од вас извлачи картицу на којој је написан задатак који треба да уради. Током обављања задатка држите једну руку иза леђа.*

На картицама су исписани следећи налози: (а) Закопчај каиш. (б) Извади новац из новчаника који се налази у торби. (в) Обуци јакну. (г) Вежи косу. (д) Закопчај огрлицу. (ђ) Пренеси велику лаку кутију са једног места на друго. (е) Завежи пертлу. (ж) Отвори теглу.

Деца неколико минута покушавају да изврше задатак, држећи једну руку иза леђа. Након тога следи анализа њиховог рада на задатку.

Питања за децу која су реализовала задатак: *Како сте се осећали током извршења задатка? Да ли вам је било лако или тешко? Објасните свој одговор. Шта мислите о томе како другима изгледа то што сте радили?*

Питања за децу која су посматрала: *Како сте се осећали током ове активности? Шта мислите, како је особама којима су овакве ситуације свакодневица? Ко су те особе? Образложите одговор.*

2.2.2 Заштитна права – право на заштиту од насиља, злостављања и занемаривања

Права и одговорности у заштити од насиља, злостављања и занемаривања

Учитељ/учитељица запише на табли:

Имамо право да будемо заштићени од насиља – одбацивања и исмевања.

Имамо одговорност да: _____.

Задатак 1 (деца су подељена у групе): *Смислите што више одговорности за ово право. Сваку одговорност запишаћете на једном самолепљивом папиру.*

Ученици и ученице читају све одговорности које су навели. Учитељ/учитељица на табли нацрта две колоне.

Задатак 2: *Одговорности које сте прочитали треба да разврстате у две колоне. У прву ћете ставити оне одговорности које се односе на то да својим поступцима не повређујемо друге (колона ЈА), а у другу колону ставићете оне одговорности које се*

⁹⁸ Идеја за осмишљавање активности је са обуке *Intercultural education*, Pestalozzi Children Foundation, Trogen. Наведени налози и задаци су прилагођени.

односе на то како реагујемо кад видимо да нас или нашег друга/другарицу неко вређа, одбацује и повређује (колони ДРУГИ). Одредите у коју групу спада одговорност коју сте навели.

Након урађених задатака, треба са ученицима и ученицама продискутовати следећа питања: У којој колони се налази више одговорности? Шта мислите, зашто је тако? Која одговорност вам је нарочито важна и зашто?

ЈА	ДРУГИ
Права и одговорности Својим поступцима не повређујемо друге.	Права и одговорности Реаговање када видимо да нас или нашег друга/другарицу неко вређа, одбацује и повређује.

2.2.3 Права која обезбеђују развој – право на живот, опстанак и развој

Истраживачке активности у мапирању небезбедних места у школи

Мапирање небезбедних места у школи – фотографисање.

У корелацији са наставом ликовног или грађанског васпитања, може се организовати конкурс за фотографију из школског живота, сликану мобилним телефоном, на неку тему о правима детета. Активност се може реализовати у пару, или групама од по троје деце, како би свака група имала један уређај за сликање. Тема је *мапирање небезбедних места у школи*, односно места на којима се деца осећају нелагодно и небезбедно. Начинити изложбу фотографија. Ученици и ученице треба да наведу разлоге због којих су се определила баш за та места. Небезбедна места могу бити у вези са физичком безбедношћу, али и субјективном безбедношћу, када се осећају нелагодно због нечега. Следи анализа дечјих одговора. Затим треба утврдити да ли постоји разлика између одговора дечака и девојчица. Следећи корак је одабир једног места које треба учинити безбеднијим и креирање акционог плана за одељењски пројекат: *Како да небезбедно место постане безбедније*.

У холу школе се може организовати изложба слика о небезбедним местима, а ученици и ученице из других разреда треба да обележе она за која мисле да их што пре треба учинити безбедним. Сlike које буду имале највише гласова биће тема за одељењски пројекат, или пројекат ученичког парламента.

Пројекти (акције и активности) ученика и ученица за допринос очувању животне средине и ублажавању сиромаштва

У реализацији неких садржаја наставе српског језика могу се реализовати пројекти, односно акције и активности у којима се деца ураном узрасту подстичу да предузимају акције у корист заштите и унапређења права детета. Деца се тако сусрећу са дефинисањем предмета пројекта, организацијом рада, начином комуникације, роковима који су важни сегменти планирања и реализације акција.

(1) Одељењски пројекат уз текст *Шума живот значи* Тода Николетића, из читанке за други разред. Мотивацију коју је текст изазвао код деце треба преточити у одељењску акцију у којој ученици и ученице доприносе очувању животне средине. Могућа је корелација са садржајима предмета Свет око нас и Грађанско васпитање.

Учитељ/учитељица појашњава и предлаже: *Видели смо на које су све начине животиње допринеле очувању свог дома – шуме. Разговарали смо и о начинима како ми можемо да допринесемо њеном очувању. Због тога ћу вам предложити одељењски пројекат – да засадимо дрво у дворишту школе или на неком другом погодном месту у окружењу. Шта нам је све потребно и шта треба да испланирамо у реализацији овог нашег пројекта?*

Након предлога, учитељ/учитељица ће начинити табелу коју ће заједно с њима попуњавати:

Кораци у реализацији пројекта/ активности:	Време / рокови:	Ресурси / шта нам је све потребно?	Ко је одговоран за реализацију ове активности?
Написати обавештење или молбу – информисање директора/директорке о намери			
Прикупљање информација: врста саднице која највише одговара; где се садница може купити и њена цена; место за садњу и сл.			
Набавка саднице			
Садња дрвета			
Начинити вест за школски сајт – треба да садржи све потребне елементе вести			
Одржавање саднице (заливање, орезивање, заштита од инсеката и сл.)			
Процена успешности одељењског пројекта			

(2) Одељењски пројекат уз текст *Девојчица са шибцима* Х. К. Андерсена из читанке за други разред. Учитељ/учитељица објашњава да у окружењу постоје деца којој се крше права о којима се говорило током обраде текста и да многи могу да помогну како би угрожена деца била срећнија и задовољнија. Предлаже да и њихово одељење да допринос бољем животу те деце тако што ће прикупити одећу, обућу, средства за хигијену, играчке које ће однети у Црвени крст. На тај начин ће помоћ стићи код деце којима је најпотребнија.

Задатак: *Одабраћете неколико другова и другарица који ће, заједно са мном, отићи у Црвени крст да сазнамо шта је деци која живе у тежим условима најпотребније. Заједно ћемо начинити план посете, навести питања на која треба да добијемо одговоре. Након тога испланираћемо план прикупљања средстава.*

2.2.4 Права која обезбеђују развој – право на образовање

Одељењске коверте права – право на образовање за права детета

Задатак треба да допринесе развоју дечје осетљивости за уочавање права у различитим контекстима, која се прожимају кроз све сегменте њихових живота.

На зиду учионице издвојити простор намењен за пано *Права детета*. Деца ће начинити *коверте права детета* тако да један коверат представља једно право. На сваком треба написати о ком праву је реч, налепити на њега илустрацију⁹⁹ (Gollob & Karpf, 2008) у вези с тим правом. На неке коверте налепити симболе у вези с правима детета, које су деца осмислила. Формиране коверте се прилепе на пано.

Након рада са симболима и илустрованим правима, пожељно је продубити разговор о теми појединачних права, што ће омогућити деци да повежу лично искуство с правима детета уопште и да освесте значај људских права за своје животе:

Шта ово појединачно право вама значи? Наведите ситуацију у којој сте остварили/оствариле или нисте остварили/оствариле право. Ко брине да се то право заштити? Ко вам помаже када се оно прекрши?

Даљи рад са ученицима и ученицама може се усмерити на темељније упознавање са правима детета током дужег временског периода, њихов садржај и смисао. Деци указати на ширину и свеобухватност садржаја у вези са правима детета, који превазилазе оквире наставних предмета.

Задатак: *Када препознате одређена права која се остварују или крше у некој школској ситуацији, или у неком наставном садржају, то ћете убележити на посебан папир који ћете ставити у коверту тог права. Написаћете и текстове који се односе на неко право детета или право одраслих.*

Инспирација за ову активност могу бити дечје књиге, позоришне представе, дечје емисије, филмови, чланци у новинама, али и сопствено искуство. Одељењске *коверте права* се анализирају на крају сваког полугодишта, или чешће, а у вези и са обележавањем датума који се односе на права детета.¹⁰⁰ Аспекти анализе могу бити ситуације које представљају: (1) остваривање и уживање права; (2) кршење права; (3) деловање у корист заштите права.

⁹⁹ <https://www.living-democracy.com/me/textbooks/volume-5/part-3/documents-and-teaching-material-4/>

¹⁰⁰ 24. јануар – Међународни дан образовања; 8. март – Дан Уједињених нација за права жена; 21. март – Међународни дан за елиминацију расне дискриминације; 7. април – Светски дан здравља; 8. април – Светски дан Рома; 22. април – Дан планете Земље; 15. мај – Међународни дан породице; 4. јун – Међународни дан деце жртава насиља; 8. септембар – Међународни дан писмености; 1. октобар – Међународни дан старијих особа; 11. октобар – Светски дан девојчица; 15. октобар – Светски дан чистих руку; 17. октобар – Међународни дан за искорењење сиромаштва; 16. новембар – Међународни дан толеранције; 20. новембар – Међународни дан детета; 3. децембар – Међународни дан особа са инвалидитетом; 10. децембар – Светски дан људских права; 20. децембар – Међународни дан солидарности и др.

Одељењски плакати – право на образовање за права детета

Креирање одељењских плаката може бити у функцији образовања за права детета које се остварује у оквиру наставе ликовног васпитања, часа одељењске заједнице, грађанског васпитања или верске наставе. У садржаје тих предмета интегрисани су, свакако, садржаји наставе српског језика.

Ученици и ученице ће начинити плакате који приказују садржаје *коверти права*, насталих у претходном периоду. Подељена у мање групе, деца припремају одељењски плакат о једном изабраном праву. Плакат може садржати неке од следећих сегмената: (1) наслов права; (2) текст о томе шта то право значи; (3) слика/симбол који га представља; (4) његова илустрација; (5) анализа структуре – које особе имају то право и коме оно највише значи; (6) садржај права – од чега оно штити децу и шта омогућава; (7) шта је потребно за његову примену и спровођење – средства, особе; (8) примери нарушавања права; (9) како би оно могло да буде остварено и унапређено.

Наведени делови плаката се поткрепљују садржајима примера из одељењских *коверти права*, односно садржајима наставе српског језика и других наставних предмета и ваннаставних активности који су повезани с правима детета. Повод за креирање одељењских плаката могу бити датуми који се везују за поједина права, али и ситуације остваривања или осујећења права које се дешавају деци и другим учесницима и учесницама образовног процеса у школи и ван ње. Повод могу бити књижевноуметнички текстови, позоришне представе или видео-материјали.

Пројекти (акције и активности) за остваривање права детета из осетљивих група на квалитетно образовање

(1) Инспирација за одељењски пројекат може бити текст *Другови са посебним потребама* Алекса Џ. Паркера, из читанке за четврти разред. Активности могу бити у вези са израдом едукативних материјала за њихове вршњаке и вршњакиње којима је потребна додатна подршка у образовању из школе или места у којем живе. Предлог је да то буду једноставнији Монтесори материјали који се могу израђивати на часовима ликовног васпитања и одељењске заједнице. И друга дидактичка средства се могу израђивати у заједничким активностима са одраслима. Учитељ/учитељица истиче да су разговарали о томе ко и на који начин може да помогне деци из осетљивих група / деци којој је потребна додатна подршка да би боље живела. Предлаже још један начин како да им се помогне, а то је реализација одељењског пројекта у којем би заједнички израдили играчке и образовне материјале који би допринели њиховом квалитетнијем образовању. У томе могу помоћи одрасли – родитељи, бабе и деде, старија браћа и сестре. Треба припремити слике и појашњења неколико материјала како би деца могла да одаберу оне које ће израђивати. Активност се може радити у пару или у мањим групама. Договорити се и утврдити план акције.

Напомена за учитеља/учитељицу: Припремити слике и начин израде неколико материјала. Они могу бити језички Монтесори материјали, али и материјали за практичне активности, сензоперцептивни, математички, материјали из космичке групе материјала или уметнички.

2.2.5 Права која обезбеђују развој – право на игру, одмор и слободно време

Интервенција и рад на визуелним материјалима у остваривању права на игру, одмор и слободно време, уз уважавање различитости

Интервенција и рад на визуелним материјалима може се реализовати на часовима одељењске заједнице или ликовне културе, у периоду који претходи обради књижевноуметничких текстова у чијој структури се уочава интеркултуралност, прихватање или одбацивање различитости.

(1) Деца су подељена у групе и свака добије флип-чарт папир. На његову средину налепљена је једна илустрација (Слика 16) одштампана на А4 папиру. Учитељ/учитељица подсећа децу да су на претходним часовима разговарали о томе по чему се деца све разликују – по физичком изгледу, одређеним сметњама у развоју, интересовањима, способностима и сл.

Задатак: *Треба да начините постер на тему „Прихватање различитости”. Проширите илустрацију која се налази на средини флип-чарт папира тако што ћете доцртати децу која су по нечему различита у односу на ону приказану на слици. Прикажите их у заједничкој игри са другом децом.*

Групе ће представити свој рад. Ученици и ученице ће изнети став о томе који постер, по њиховом мишљењу, на најбољи начин представља прихватање различитости и због чега тако мисле.



Слика 16¹⁰¹

(2) Задатак: *На папиру који сте добили нацртајте себе. Потом: Наставите рад на цртежу тако што ћете на њему доцртати или написати неку особеност коју бисте желели да имате у свом изгледу. Напишите ко ту особеност већ има. То може бити и неко из одељења.*

Уколико би деца издвојила неку особеност друга или другарице из одељења, разговор би се могао наставити у смеру: да ли и у којој мери дете које је издвојено као модел ту своју особеност сматра позитивном, односно нечим што га чини бољим у односу на друге.

¹⁰¹Станковић Шошо, Н. и Костић, М. (2018). „Реч по реч”, Читанка за први разред основне школе. Београд: Нови Логос.

(д) Шта то значи? Шта би требало? (*Више простора за спорт? Фудбал и за девојчице?*)

(2) Мој дневник. Свако дете води дневник два дана: шта ради, које активности обавља током дана. Извештавање се спроводи тако што учитељ/учитељица начини табелу и групише одговоре тако што бележи одговоре дечака и девојчица различитом бојом како би могле да се упореде активности у односу на пол.

Табела у коју ће се уносити одговори може да садржи питања: *Које све активности обављате током дана? Које кућне послове обављате? Како проводите слободно време? Којих се игара играте? У којој активности проводите највише времена?*

У даљем раду треба утврдити статистику, потом анализирати разлике и сличности између дечака и девојчица. Питати децу шта деца мисле о разликама и сличностима, шта значи анализа коју су реализовали и шта би могло након овога да се даље уради.

(3) Цртежи деце с обзиром на пол.

(а) Задатак: *Код куће нацртајте: дете које се херојски изборило са аждајом; дете које скија најбоље на свету; дете које је део експедиције у свемиру; дете које сади цвеће; дете које пере судове. Испод сваког цртежа напишите како се то дете зове.*

(б) Деца показују цртеже на часу.

На часу следи анализа. Учитељ/учитељица направи табелу у којој су наведени задаци и у којој ће бележити одговоре ученика и ученица.

Питање које учитељ/учитељица поставља за сваки цртеж јесте: *Ко је нацртао дечака а ко девојчицу у наведеној активности? Пребројати, а потом анализирати у којим цртежима је више дечака, а у којим девојчица. Шта мислите о томе? Зашто је то тако?*

(в) Учитељ/учитељица заједно с децом пребројава колико је ликова дечака, а колико ликова девојчица на цртежима, и закључују о томе у којим активностима су нацртани једни, у којима други.

(г) Учитељ/учитељица разговара с децом о цртежима и тражи њихово мишљење о активностима у којима су нацртани дечаки и о онима у којима су нацртане девојчице.

Активност може претходити интерпретацији текстова *Ерика*, ауторке Лучије Тумијати, *Има једна Марија*, аутора Драгомира Ђорђевића или претходно представљених родно нестереотипних сликовница.

2.2.6 Партиципативна права – право на изражавање, уважавање мишљења и удруживање

Права и одговорности у остваривању права на партиципацију

Образовање за права детета подразумева образовање и о одговорностима, јер деца треба да знају и шта могу (права) и шта морају (одговорности) (Пешикан, 2006).

(1) Деца су подељена у групе. Свака група добија по два наставна листа различите боје.

На првом треба да се допуни реченица једним од партиципативних права: на изражавање, на уважавање мишљења, на удруживање, на приватност.

Имам право на _____.

На другом се бележе одговорности у односу на то право:

Моја одговорност је да _____.

Деца из једне групе читају дописане одговорности, а деца из других група треба да наведу право повезано са том одговорношћу.

(2) Учитељ/учитељица наводи: *Деца имају право да искажу своје мишљење и учествују у доношењу одлука. Међутим, имају и одговорност када доносе одлуке. Размислите, која је одговорност деце у остваривању тог одређеног права? Да бисте одговорили на овај задатак, помоћи ће вам изреке: 'Све што је брзо, то је и кусо.'; 'Ко се жени на брзину, тај се каје натенане.'; 'Два пута мери, једном сеци.'; 'Не иди грлом у јагоде.'*

Након излагања следи питање: *Због чега је важно да се одлуке не доносе на брзину и без размисљања? Зашто су такве одлуке ретко када добре? (Пешикан, 2006).*

Одељењска правила

Образовање за права детета јесте и учење кроз права која треба да се остварују током реализације наставе, о чему је било речи у теоријском делу рада. Пожељно је договорити са децом правила рада на часу, којих ће се увек придржавати. Следећа група правила обезбеђује остваривање партиципативне групе права:

- (а) Свако има право да буде саслушан.
- (б) Свако ће саслушати све остале.
- (в) Сви имају слободу изражавања.
- (г) О својим друговима и другарицама говоримо са уважавањем.
- (д) Ословљавамо другове и другарице именом које они желе.

Поред наведених, са децом је могуће договорити додатна правила, а постојећа се могу конкретизовати, у зависности од узраста детета. Током процеса усаглашавања и доношења правила са децом треба продискутовати о њима, разговарати о разлозима за њихово доношење.

Задатак 1: *Објасните зашто је добро да постоје наведена правила. Зашто је поштовање тих правила важно за све нас у одељењу? Размислите и предложите још неко правило које ће помоћи да се сви у нашем одељењу осећају сигурно и уважено. За које правило мислите да ће вам бити нарочито тешко да га поштујете? А које неће? Шта треба радити ако неко од нас прекрши договорено правило?*

Задатак 2: *Предложите правила понашања у одељењу како би било мање вршњачког насиља.*

Формулације треба да буду и позитивне, не само у форми забране. Активност се може реализовати у оквиру Међународног дана против вршњачког насиља, тзв. Дана розе мајица, а повод може бити обрада текстова у чијој се структури уочава вршњачко насиље.

Представљени модели се могу користити у оквиру програмом планираних садржаја наставе српског језика, али се ти модели могу користити и у другим наставним предметима и ваннаставним активностима. Они пружају могућност да се тематска настава употпуни исходима у вези с правима детета. Приказани модели представљају основу на којој учитељи/учитељице могу образовати децу о њиховим правима, али и основу за надоградњу и креирање нових модела насталих промишљањем сопствене праксе.

Биографија ауторке

Јелена Жунић Цицварић рођена је 1974. године у Ужицу. Основне академске студије завршила је 1997. године на Учитељском факултету у Ужицу са просечном оценом 8,67. Магистарске студије из Методике наставе српског језика уписала је 1998. године на Учитељском факултету у Врању. Испите предвиђене студијским програмом положила је са просечном оценом 9,50. Магистарску тезу *Игра као могућност подстицања креативности ученика IV разреда у настави српског језика и књижевности* одбранила је 2010. године и стекла академски назив: магистар дидактичко-методичких наука. Докторске студије на Педагошком факултету у Ужицу уписала је 2015. године. Кроз континуирано образовање у земљи и иностранству стекла је шира знања и вештине у следећим областима: права детета, Монтесори метод рада, интеркултурално образовање, партиципативна методологија рада са децом.

Професионалну каријеру започела је 1998. године као учитељица у Основној школи „Браћа Јечменица” у Ужицу где је радила три године. Радни ангажман наставља у Основној школи „Нада Матић” до 2003. године. Основала је удружење *Ужички центар за права детета* 1998. године; у њему је од 2003. ангажована на позицији директорке програма. Сарадница је *Песталоци децје фондације* и других међународних и домаћих организација за програме из области образовања и заштите права детета.

Ауторка је и коауторка више научних радова, акредитованих обука за запослене у образовању. Координисала је велики број истраживачких пројеката, од којих су неки националног значаја, који се баве образовањем и правима детета у образовању.

Чланица је радне групе за израду *Националне стратегије за превенцију и заштиту деце од насиља*; радне групе *Националног конвента Европске уније за поглавље 26 – култура и образовање*; *Националне коалиције за мониторинг права детета*; *Коалиције за мониторинг инклузивног образовања*; *Монтесори друштва Србије*; *Мреже организација за децу Србије*.

ИЗЈАВА АУТОРА О ОРИГИНАЛНОСТИ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Јелена Жунић Цицварић,

изјављујем да докторска

дисертација под насловом:

Могућности наставе српског језика у образовању за права детета

која је одбрањена на Педагошком факултету у Ужицу

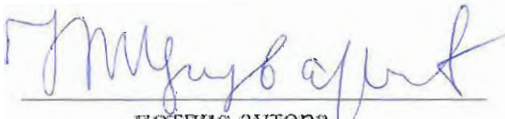
Универзитета у Крагујевцу представља *оригинално ауторско дело* настало као резултат

сопственог истраживачког рада.

Овом Изјавом такође потврђујем:

- да сам *једини аутор* наведене докторске дисертације,
- да у наведеној докторској дисертацији *нисам извршио/ла повреду ауторског* нити другог права интелектуалне својине других лица,
- да умножени примерак докторске дисертације у штампаној и електронској форми у чијем се прилогу налази ова Изјава садржи докторску дисертацију истоветну одбрањеној докторској дисертацији.

У Ужицу, 4. јануар 2023. године


потпис аутора

ИЗЈАВА АУТОРА О ИСКОРИШЋАВАЊУ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Ја, Јелена Жунић Цицварић,

ДОЗВОЉАВАМ

НЕ

ДОЗВОЉАВАМ

Универзитетској библиотеци у Крагујевцу да начини два трајна умножена примерка у електронској форми докторске дисертације под насловом:

Могућности наставе српског језика у образовању за права детета

која је одбрањена на Педагошком факултету у Ужицу

Универзитета у Крагујевцу, и то у целини, као и да по један примерак тако умножене докторске дисертације учини трајно доступним јавности путем дигиталног репозиторијума Универзитета у Крагујевцу и централног репозиторијума надлежног министарства, тако да припадници јавности могу начинити трајне умножене примерке у електронској форми наведене докторске дисертације путем *преузимања*.

Овом Изјавом такође

ДОЗВОЉАВАМ

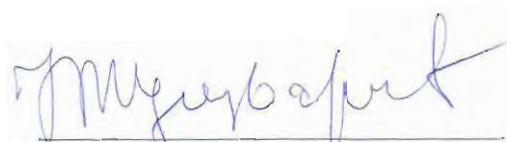
НЕ ДОЗВОЉАВАМ¹

¹ Уколико аутор изабере да не дозволи припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци, то не искључује право припадника јавности да наведену докторску дисертацију користе у складу са одредбама Закона о ауторском и сродним правима.

припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од следећих *Creative Commons* лиценци:

- 1) Ауторство
- 2) Ауторство - делити под истим условима
- 3) Ауторство - без прерада
- 4) Ауторство - некомерцијално
- 5) Ауторство - некомерцијално - делити под истим условима
- 6) Ауторство - некомерцијално - без прерада²

У Ужицу, 4. јануар 2023.године



потпис аутора

² Молимо ауторе који су изабрали да дозволе припадницима јавности да тако доступну докторску дисертацију користе под условима утврђеним једном од *Creative Commons* лиценци да заокруже једну од понуђених лиценци. Детаљан садржај наведених лиценци доступан је на: <http://creativecommons.org.rs/>