

# Implementacija koncepta dječjih prava u crnogorskom obrazovnom sustavu

Saša Milić  
Jovana Marojević  
Univerzitet Crne Gore

## Sažetak

Rad tematizira koncept participacije učenika u školi, sa stanovišta njihove slobode mišljenja, u kontekstu crnogorske kulture. S obzirom na deficitarni model djetinjstva koji je prisutan u kulturama naroda našeg podneblja, djeca su slabo poticana na aktivno djelovanje u vlastitom životu. U domeni njihovog školovanja, naročito je prisutan odnos prema djetetu/učeniku kao onom koji „još uvijek nije” ono što bi trebao biti, uvjetujući tako ograničavanje njihove *participacije* u mnogim aspektima školskog života, najkonkretnije, u nastavi. Pojmu participacije prišli smo iz pozicije dječjih prava, problematizirajući ga ponajprije sa stanovišta odnosa učenik-učitelj, shvaćajući ga kao *odnosan fenomen*.

Istraživanje je pokazalo kako značajan dio uzorka učenika u svim opserviranim indikatorima umjerenosti ili u potpunosti negira da su njihova participirajuća prava zadovoljena. Oko petine ispitanih učenika izjasnilo se da nemaju slobodu iznošenja mišljenja na satu, oko trećine, da su nepovjerljivi prema iskazivanju svog mišljenja posredstvom kutija Đačkog parlamenta i isto toliko ih smatra da nastavnici ne uvažavaju njihovo mišljenje. Statistički značajno manje učenika nego nastavnika smatra da nastavnici ohrabruju diskusiju, njeguju pluralistički kognitivni stil kod učenika, zainteresirani su za njihovo mišljenje i traže ga, odobravaju korištenje različitih izvora informacija u učenju, otvoreni su za razgovor s učenicima o temama koje su izvan sadržaja nastavnog gradiva. Diskrepancija se u odnosu prema nastavničkim odgovorima čini posebno indikativnom.

**Ključne riječi:** koncept djetinjstva, participacija, sloboda mišljenja

## Uvod

Crna Gora, jedna od bivših jugoslavenskih država, imala je relativno razvijen sustav obrazovanja u periodu nakon Drugog svjetskog rata i upravo je obrazovanje desetljećima bilo generator društvenog napretka. Obrazovni sustav razvijao se kroz širenje mreže osnovnih škola, osnivanjem značajnog broja gimnazija i srednjih stručnih škola u svim gradovima Crne Gore, te osnivanjem 1974. godine Univerziteta Crne Gore. Kvaliteta crnogorskog obrazovnog sustava se u velikoj mjeri zasnivala na kvalitetnom obrazovanom nastavnom kadru, te na njihovom entuzijazmu i spremnosti da ulože maksimum u obrazovanje djece i mladih. Recesija krajem prethodnog

stoljeća, raspad SFR Jugoslavije, pad sustava društvenih vrijednosti uvjetovali su i značajan pad kvalitete obrazovnog sustava, uvjetovali su da je Crna Gora 21. stoljeće dočekala s obrazovnim sustavom koji je imao mnogo negativnih karakteristika. Ključni pedagoški teoretičari u Crnoj Gori, međunarodne organizacije i nadležne prosvjetne vlasti, analizirajući situaciju u obrazovnom sustavu došli su do slične liste problema obrazovanja (Gazivoda, 2002; Milić, 2002, 2004; Đukanović, 2006; „Osnove...”, 2003): 1. oslabljena je integracijska uloga škole – škola jednostavno nije u mogućnosti da učenika integrira u društvo i nije u stanju zadovoljiti njegove socijalne

potrebe, te je učenik sve više prinuđen da sam traži i nalazi prostor i oblike povezivanja van škole; 2. škola nedovoljno potiče motivaciju učenika za učenje i permanentno intelektualno usavršavanje, dok autoritarna komunikacija nastavnika s učenikom predstavlja najzastupljeniji oblik komunikacije, što rezultira odsustvom stimuliranja učenika, te stanja njihove apatičnosti i anksioznosti; 3. nedovoljna povezanost škole i lokalne zajednice – odnos škole i lokalne zajednice sveden je na neformalnu komunikaciju, koju obilježava potpuno odsustvo ingerencija lokalne zajednice u pogledu upravljanja obrazovnim institucijama; 4. nedovoljna pedagoška edukacija roditelja i socijalnih partnera, kao i sudionika u obrazovnom procesu – suradnja roditelja i škole svedena je na osnovno informiranje o općem uspjehu učenika; 5. nedovoljna stručna osposobljenost nastavnika i motiviranost za stručno usavršavanje – fakultetsko obrazovanje nastavnika nije prilagođeno suvremenim shvaćanjima nastave i učenja, uglavnom se stječu znanja iz znanosti koje nastavnik treba predavati, dok se osjeća veliki nedostatak pedagoško-psiholoških spoznaja; 6. nedovoljna stručna autonomija i odgovornost škole i nastavnika; 7. nedovoljna obučenost direktora za stručno upravljanje školom – ne postoji institucionalizirani oblik osposobljavanja direktora škola za suvremeni menadžment; 8. nepostojanje metodičkog pluralizma u obrazovnom procesu – u nastavi dominira tradicionalni pristup uobličeni u gotovo potpunoj dominaciji frontalnog oblika rada, u kome se forsira transmisija/prenošenje znanja i u toj situaciji učenici su samo pasivni primatelji znanja, što uglavnom vodi prema razvoju reproduktivne domene mišljenja; 9. preopterećenost i nefleksibilnost nastavnih planova i programa – naglasak je na sadržajima koje učenicima treba prenijeti, a ne na očekivanim ishodima interakcije učenika i sadržaja programa; 11. niska kvaliteta stečenih znanja i nedovoljna osposobljenost za cjelovit osobni, društveni i radni angažman – kod učenika se u nastavi forsira mehaničko zapamćivanje gradiva, dok su druge važne sposobnosti poput samostalnog učenja, rješavanja problemskih zadataka, kritičkog mišljenja značajno zapostavljene; 12. neadekvatnost ocjenjivanja – ocjenjivanje se koristi više u pravcu otkrivanja „rupa“ u učeničkim znanjima i uglavnom ima sankcionirajući karakter,

a ne motivirajući; 13. nepostojanje odgovarajućeg sustava praćenja realizacije nastavnih programa – u obrazovnom sustavu ne postoji cjelovit i stručno utemeljen sustav organizirane, institucionalne evaluacije nastavnih programa, odnosno evaluacije programa mjerenjem postignuća učenika; 14. nepostojanje odgovarajućih materijalno-tehničkih uvjeta za realizaciju programskih zahtjeva.

Put ka nezavisnosti Crne Gore, te sve veća okrenutost potrebama vlastitog društva, kreirala su ambijent za podizanje razine svijesti o potrebi reformiranja obrazovnog sustava. Imajući na umu sve navedene nedostatke našeg obrazovnog sustava, nadležne institucije (Vlada Crne Gore, Ministarstvo prosvjete i nauke, Savjet za promjene) su gotovo konsenzusom usvojile strateški dokument „Knjiga promjena obrazovnog sustava u Crnoj Gori” kojim su deklarirani osnovni strateški pravci promjena, kao i osnovni principi na kojima će se bazirati promjene. Polazeći od spoznaje da je naš obrazovni sustav u velikoj mjeri centraliziran i da to predstavlja ozbiljnu prepreku u njegovoj modernizaciji, kao jedan od osnovnih principa reforme zacrtan je *princip decentralizacije*. Za Crnu Goru kao multikulturalno društvo izrazit značaj za obrazovni sustav ima i *princip jednakih mogućnosti*, koji podrazumijeva jednaka prava na kvalitetno obrazovanje svih građana, bez obzira na bilo koje relevantno obilježje individualiteta. Značajan iskorak u pogledu demokratičnosti obrazovnog sustava bit će ostvaren kroz primjenu *principa prava na izbor u skladu sa individualnim mogućnostima*. „Da bi učenici napredovali sukladno svojim sposobnostima i mogli da zadovolje posebna interese, na svim nivoima sustava mora postojati mogućnost izbora, a u okviru svakog segmenta ponuda različitih sadržaja, metoda i oblika rada” (Knjiga promjena, 2001). Crna Gora kao europska država odlučna je da kao jedan od principa reformi postavi i *princip uvođenja europskih standarda*. U direktnoj vezi s prethodnim principom je i *princip primjene sustava kvalitete* koji će stvoriti mogućnosti da se u našem obrazovnom sustavu prvi put formira relevantan i pouzdan sustav interne i eksterne kontrole kvalitete rada u obrazovnom sustavu. Društvo u tranziciji kakvo je crnogorsko društvo posebno mora voditi računa o ljudskim potencijalima, te se ovom reformom i *princip razvoja ljudskih resursa* definira kao

jedan od temeljnih principa. Svoju europsku orijentaciju Crna Gora iskazuje i kroz uvođenje *principa permanentnog obrazovanja* u reformu obrazovnog sustava kao temeljnog principa obrazovanja individue usmjerenog prema sveukupnom razvoju ličnosti, njene socijalne emancipacije, ali i kulturnog i ekonomskog napretka društva. Česta primjedba na račun crnogorskog obrazovnog sustava odnosila se na rigidnost i krutost sustava, koje smo pokušali prevladati kroz primjenu *principa fleksibilnosti*. Poštovanje ovog principa znači da cjelokupni obrazovni sustav treba biti elastičan, počevši od kreiranja obrazovne politike, preko izrade novih nastavnih planova i programa, pružanja veće slobode školama i nastavnicima u kreiranju odgojno-obrazovnog procesa itd. Nerijetko su se na račun crnogorskog obrazovnog sustava čule i primjedbe nedovoljne dobno-razvojne primjerenosti obrazovnog sustava, te se stoga i *princip usklađenosti programa s nivoom obrazovanja* nameće kao imperativ reformskih zahvata. Multinacionalnost i multikonfesionalnost Crne Gore dobivaju svoju punu afirmaciju kroz uvođenje *principa interkulturalnosti* kao temeljnog principa reforme obrazovnog sustava. Poštovanjem ovog principa želi se kreirati obrazovni sustav koji u punoj mjeri poštuje dječju rasnu, nacionalnu, vjersku, spolnu, socijalnu i bilo koju drugu osobitost, te obrazovni sustav koji je usmjeren na razvoj tolerancije, mira, sposobnosti suživota u razlikama, te sustava koji vodi ka deideologizaciji i depolitizaciji obrazovanja.

Ovaj istraživački rad usmjeren je prema kritičkoj analizi reformskih postignuća u području implementacije koncepta dječjih prava u crnogorski obrazovni sustav. U suvremenom svijetu čija je (pred)određujuća kvaliteta *promjena*, svaki raskorak s njom znači i nemogućnost napredovanja, rasta, življenja. Sagledavajući s ovih pozicija jedan odgojno-obrazovni sustav, pred nama iskrsavaju brojna pitanja: kako odgovoriti „donkihотовskom idealu pripremanja učenika za snalaženje u svijetu koji se mijenja” (Bruner, 2000, 9) i čemu bi zapravo trebalo poučavati djecu u našim školama; proizvodi li naša škola konformiste ili kreativce i stvaraoce svijeta; osposobljava li škola učenika za život u suvremenom društvu, za život u svijetu – „globalnom selu”, i omogućava li mu ravnopravno sudjelovanje ili makar pravo na istu startnu poziciju, zajedno sa svim tim drugim, drugačijim,

različitim od njega; je li je ona arena intelektualnih nadmetanja i podviga učenika, ili arena reproduciranja što većeg kvantuma što beskorisnijih činjenica o stvarnosti; je li je odnos učenika i nastavnika odnos reciprociteta u mogućnosti iskazivanja mišljenja, prava na njegovo uvažavanje ili sudjelovanja u odlučivanju; je li je naš odgojno-obrazovni sustav depersonaliziran; je li bi, u vremenu brojnih patologija društva, naizgled banalna vrijednost djetetove/učeničeve sreće trebala biti prepoznata kao cilj odgojno-obrazovnog sustava? Je li je „promjena” riječ koja opisuje crnogorski odgojno-obrazovni sustav, ili joj tradicijski odolijevamo? Čini nam se da je, u odgovoru na istaknute dileme, važan dio mozaika njihovog rješenja utemeljivanje obrazovnog sustava na idealu *participacije - idealu koji nadasve znači preporod lika svakog pojedinačnog učenika kao izvorišta i utočišta pedagoške koncepcije na kojoj počiva naše škole*. Na stranicama koje slijede, bavili smo se analizom koncepta participacije kako na teorijskom, tako i na nivou prakse u crnogorskim školama, potvrđujući pretpostavku o slabom afirmiranju ovog ideala u našem odgojno-obrazovnom sustavu.

### Koncepcija djetinjstva kao okvir koncepta participacije u našem društvu

Najzornija manifestacija odnosa jednog društva prema djetinjstvu kao njegovom konstruktivnom ogledalu se upravo u promoviranju vrijednosti dječjeg *sudjelovanja* u vlastitom životu. Pogledajmo stoga, kakva je slika djeteta u kulturama našeg područja. U raspravama o poziciji djeteta i djetinjstva u životu naroda našeg podneblja, neizbježnom se smatra opsežna etnopsihološka studija Žarka Trebješanina, *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Ovaj autor je svoje istraživanje utemeljio na podacima iz različitih područja – etnografije, lingvistike, psihologije, sociologije, pedagogije – i izveo stajalište o postojanju dva modela djetinjstva u srpskoj kulturi. Riječ je o sakralnoj, mitsko-magijskoj predodžbi, zasnovanoj na mitskom i religijskom poimanju svijeta, koja zapravo predstavlja sustav vjerovanja i stavova u odnosu prema djetinjstvu, te običajima, ritualima, obredima koji se vezuju za odrastanje djeteta. Nasuprot ovoj slici, u narodu postoji i svjetovna, empirijsko-racionalna ili profana predodžba o djetetu, zasnovana

na iskustvu, pa samim tim i lakše pojmljiva, ali manje koherentna slika u odnosu prema mitsko-magijskom. Dva spomenuta modela ističu, kao zajedničku, sliku djeteta kao „malog, nejakog, slabog i ne-ljudskog (nerazumnog, nesocijaliziranog itd.)” (Trebješanin, 2000, 291), dok se cilj i svrha razvoja prepoznaju u postajanju odraslim, socijaliziranim članom zajednice. Dijete je nekompletno, a samim tim i vrlo ovisno i upućeno na odraslog, čiji je zadatak da ga odgojem učini pouzdanim, razumnim, zreлим ljudskim bićem. Trebješanin ističe kako svjetovni model prepoznaje dijete kao *animal educandum*, biće koje bez roditeljske, ili brige odraslog ne može stasati i postati čovjekom. Kao takvo, ono se nalazi na margini društva, i njegov status je izrazito podređen i pokoran.

Ono štiti kad odrasli govore, odgovara samo kad mu se postavi pitanje, gleda u zemlju kad mu se odrasli obraća, odmah izvršava sve što odrasli zahtijeva, pa i objeđuje nakon odraslih. Kako se patrijarhalna kultura, kakva je naša, odlikuje izrazitom dihotomijom muško-žensko, tako ni slučaj djece nije lišen ove podjele. Tako je već samim rođenjem muško dijete privilegirano u odnosu prema ženskom, i njegovo odrastanje predstavlja uzlazni put postajanja punopravnim i ravnopravnim članom zajednice, koji ima visoko mjesto u obiteljskoj i društvenoj hijerarhiji. Životni put ženskog djeteta nipošto se ne može okarakterizirati kao uzlazan. Nizak položaj tijekom odrastanja postaje naročito nezavidan udajom djevojke, kada ona u svojoj novoj kući ima najniži status tijekom života – status one koja mora svima udovoljiti. Poboljšanje dolazi eventualnim rađanjem muškog djeteta, a žena se najviše poštuje kada ostari, kao svekrva. Ove odlike karakteriziraju „deficitarni model djetinjstva”, koji polazi s pozicija o ne-dovršenosti, ne-potpunosti djetetovog razvoja (Cucić, 2000).

Mnogi autori ističu kako odrastanje u našoj kulturi zapravo odlikuje suštinska proturječnost, koja proizvodi „kroničnu konfuziju u generacijama koje koračaju prema svijetu odraslih” (Pešić i sur., 1999, 20). To je zapravo model odrastanja koji kombinira sile paternalizma i permisivnosti, i prepliće stavove o djetetu kao nekompetentnom, onome kome treba zaštita, a koje se, posljedično, od prezaštićenog proizvodi u zavisnog i nesposobnog. Kako se u opisanoj

konceptiji djetinjstva, u kojoj dijete „još uvijek nije” ono što bi trebalo biti, pozicionira fenomen participacije, sa stanovišta odgojno-obrazovnog sustava?

## Participacija kao pravo

Diskusija o participaciji neizostavno se mora započeti na razini prava, s obzirom da ona svoje cjelovito uobličenje i objašnjenje doživljava upravo u tekstu Konvencije o pravima djeteta. Konvencija o pravima djeteta, usvojena na Generalnoj skupštini Ujedinjenih nacija 1989. godine je „najvažniji međunarodni ugovor o pravima djeteta, a svi drugi međunarodni ugovori o ljudskim pravima, čije su pojedine odredbe posvećene pravima djeteta, su njen subsidijarni oslonac” (Vučković-Šahović, 2001, 21). Konvencija o pravima djeteta uvodi pojam *participacije*, garantirajući time djeci i prava iz područja građansko-političkih. Participacija se, formalno gledano, u tekstu Konvencije javlja na tri načina:

- kao jedan od četiri osnovna principa Konvencije (pravo na život, opstanak i razvoj (član 6), pravo na nediskriminaciju (član 2), najbolji interes djeteta (član 3), u čijem bi se svjetlu trebala tumačiti i sva druga prava garantirana Konvencijom;
- kao grupa participativnih prava, kao što su: sloboda izražavanja (član 13), pravo na slobodu mišljenja, savjesti i vjeroispovijesti (član 14), sloboda okupljanja (član 15), pravo na privatnost (član 16), pravo na informiranje (član 17);
- kao pojedinačan član Konvencije – član 12, koji obvezuje države ugovornice da osiguraju pravo slobodnog izražavanja mišljenja djetetu koje je sposobno ga formirati, na način što će se mišljenju djeteta posvetiti dužna pažnja u skladu s njegovom zrelošću.

Princip participacije utemeljen je prije svega na priznavanju djetetove *sposobnosti da formira svoje mišljenje*, u skladu s dobnim i razvojnim mogućnostima. Dijete je u stanju da formirano mišljenje o stvarima koje ga se tiču i *izrazi*, a dužnost države je da *osigura mogućnost* da dijete bude saslušano. Pravo djeteta na participaciju posredno znači obvezu odraslih da omoguće prakticiranje tog prava i rade na stvaranju mogućnosti za njegovo ostvarivanje. Participacija ne znači nužno konfrontiranje odlukama odraslih, kako se obično tumači, naprotiv, ona znači zajedničko donošenje odluka, u kojem jedna-



ko sudjeluju i dijete i odrasli, s tim da se djetetovo mišljenje uvažava onoliko koliko to dopušta zrelost njegove odluke, i eventualna prava i interesi drugih uključenih strana.

Za nas je naročito relevantno kako se princip participacije realizira u obrazovanju. Prema članu 29 Konvencije o pravima djeteta, obrazovanje treba biti usmjereno prema „razvoju djetetove ličnosti, talenata i mentalnih i fizičkih sposobnosti do njihovih krajnjih mogućnosti” (Konvencija o pravima djeteta, 25), kao i na pripremanje djeteta za odgovoran život u društvu u duhu razumijevanja i tolerancije. Budući da je izdignuta na nivo principa, participacija daje okvir za tumačenje i ovog člana, jer bez nje, razumljivo, ne bi bilo moguće ostvariti ono što se njime jamči. Može li se, naime, zamisliti razvoj djetetove ličnosti bez njegovog sudjelovanja u tom procesu?!

## Određenje pojma participacije

Najšire gledano, participacija se može definirati kao proces razmjene u donošenju odluke koja se direktno tiče pojedinca, kao i okruženja u kome živi (Pešić i sur., 1999). Proces razmjene odnosi se na komunikaciju, u kojoj tri elementa moraju biti neizostavno zastupljena, i to: izražavanje mišljenja, slušanje mišljenja i uvažavanje mišljenja. Ova se definicija dalje razvija, pomičući težište na dijete kao nositelja prava, pa tako, prema mišljenju V. Dejanović, participacija u užem smislu podrazumijeva „proces u kojemu dijete ima pravo izraziti svoje mišljenje, da njegovo mišljenje bude saslušano, to jest da mu se posveti dužna pažnja i da, konačno, bude uzeto u obzir u donošenju svih odluka koje ga se tiču”. Šire tumačenje participacije neizostavno mora obuhvatiti i komponentu akcije, odnosno činjenja, pa tako spomenuta autorica participaciju u širem smislu definira kao „proces u kojemu dijete ima pravo izraziti svoje mišljenje, da njegovo mišljenje bude saslušano, da mu se posveti dužna pažnja, kao i da poduzima aktivnosti u svim stvarima i postupcima koji ga se tiču” (Pešić i sur., 1999: 31).

Upravo u pokušaju da sumira sve elemente participacije, i ne svede je samo na „izražavanje mišljenja učenika/djeteta”, L. Landy daje novu konceptualizaciju člana 12. Konvencije o pravima djeteta. Prema njoj, ovaj član čine četiri osnovne komponente, i to:

- prostor – djeci mora biti *data mogućnost* da iskažu svoje mišljenje
- glas – djeci treba pomoći da *iskažu svoj stav*
- publika – dječje mišljenje *mora biti saslušano*
- utjecaj – na osnovi dječjeg mišljenja *se mora djelovati* (Lundy, 2007).

Kako vidimo, participacija ne znači samo mogućnost djeteta da iskaže svoje mišljenje, već i obvezu da ono bude saslušano, kao i da se u skladu s njim, a u najboljem interesu djeteta i djeluje.

U literaturi opće poznat model participacije, poznat pod nazivom „ljestvice participacije”, ponudio je američki autor Roger Hart. Riječ je o hijerarhijski uspostavljenih osam razina participacije (Ivić i sur., 2001).

Prve tri razine odnose se na odsustvo participacije. *Manipulacija* predstavlja vrlo zastupljen oblik lažnog sudjelovanja djece u nekim aktivnostima zajedno s odraslima. Riječ je zapravo o obliku zloupotrebljavanja djece, u cilju ostvarivanja interesa odraslih. O manipulaciji se može govoriti u svim situacijama u kojima djeca na prvom mjestu nisu zainteresirana za sudjelovanje u nekoj aktivnosti, nisu ni upoznata s razlozima tog sudjelovanja, niti znaju kakve eventualne posljedice to sudjelovanje može imati po njih, ili neke druge sudionike u aktivnosti. Ona se tu javljaju isključivo kao sredstva putem kojih odrasli ostvaruju svoje ciljeve. Ovaj prividni oblik sudjelovanja često se događa u školskom životu učenika, u situacijama kada su angažirani u priredbama, sekcijama, natjecanjima koja nisu dio njihovih stvarnih interesa, a odrasli koji ih angažiraju grade pozitivniju sliku o sebi, ili postižu neki konkretniji cilj putem ovih aktivnosti.

Uporaba djece u *dekorativne* svrhe podrazumijeva aktivnosti čiji smisao djeca ne razumiju, niti su zainteresirani za sudjelovanje, o kome također ne mogu ni odlučivati, a pojavljuju se u njima na odluku odraslih, isključivo kako bi uljepšali doživljaj onih koji gledaju, bez ikakve suštinske uloge.

Za razliku od ove razine, sljedeća podrazumijeva smisleno pojavljivanje djece u aktivnostima koje se obično i tiču njih samih, iako je uloga odraslih i ovog puta prvenstvena. Ipak, za razliku od prethodnih razina, ova je manje manipulativna, i manje dekorativna, iako podrazumijeva *simboličku upotrebu* djece. Ovakva situacija u školi se može prepoznati

kada se na sjednicu povodom organizacije ekskurzije pozove i predstavnik učenika, čija se riječ ni u kom slučaju neće slušati, već će biti dovoljno da njegovo prisustvo podsjeti odrasle da je riječ o odluci koju donose za sve učenike – predstavnik učenik, sudionik u aktivnosti odraslih, samo je simbol sve druge djece u ime koje odrasli odlučuju.

Nakon tri opisane razine koje karakterizira odsustvo participacije, slijedi pet preostalih koje, u manjoj ili većoj mjeri, predstavljaju stvarnu participaciju djeteta u određenim aktivnostima. Participativna razina se može odrediti kao izraz kombinacije više varijabli, ili indikatora participacije, i to:

- obaviještenost djece (je li djeci objašnjeno u čemu bi trebali sudjelovati i zašto, i jesu li to razumjeli)
- sudjeluju li djeca u donošenju odluka o pokretanju te aktivnosti i o svom sudjelovanju u njoj
- odlučuju li djeca da dobrovoljno sudjeluju u toj aktivnosti
- jesu li djeca obaviještena o tijeku i ishodu te aktivnosti, te o njenim posljedicama za njih same
- pokreću li djeca inicijativu za neke aktivnosti
- upravljaju li djeca u cjelini, ili djelomično, tijekom aktivnosti (Ivić i sur., 2001).

U odnosu prema navedenim indikatorima, četvrta razina participacije podrazumijeva odsustvo inicijative ili sudjelovanja djece u donošenju odluka, ali značajnu obaviještenost o samoj aktivnosti, njenom smislu, tijeku i ishodu. To znači da je preduvjet participacije određena razina informiranosti djeteta. Peta participativna razina uvodi i komponentu konzultiranja djece oko aktivnosti, traženja i uvažavanje njihovog mišljenja, a zatim slijedi objašnjenje odraslih. Preostale tri razine razlikuju se prema tome tko inicira pokretanje aktivnosti, tko donosi odluku o njenom pokretanju, ili je ona donesena zajednički, i tko nadgleda i upravlja tijekom same aktivnosti.

## Priroda participacije u odgojno-obrazovnom procesu: odnos učenik – učitelj u participaciji

Kako je već spomenuto, participacija podrazumijeva korjenito mijenjanje pozicije odraslog, u ovom slučaju pozicije nastavnika. Riječ je, prije svega, o nastavnikovom autoritetu, koji se ne urušava (što je navedeno kao jedan od razloga protiv participacije), već se kvalitativno mijenja. Razmatrajući od-

nos participacije i autoriteta nastavnika, uputno je konstatirati kako postoje dvije vrste autoriteta nastavnika, pa ishod „borbe” participacije i dvaju autoriteta umnogome zavisi od toga o kojem je autoritetu riječ. U slučaju autoriteta zasnovanog na strahu – participacija bi svakako vodila do njegovog urušavanja (oni koji podrivanje autoriteta navode kao kontra argument participaciji, obično autoritet tumače kao nadmoć zasnovanu na strahu). U slučaju kada se autoritet zasniva na poštovanju, možemo govoriti o njegovoj komplementarnosti s procesom participacije, a nikako o njegovom eventualnom degradiranju.

Kažnjavajući autoritet (Vranješević, 2005), autoritet zasnovan na strahu, svodi se na kontrolu djeteta, odnosno njegovog ponašanja strahom od kazne ili sankcije koja mu slijedi ako se dijete na ponaša na način koji od njega očekuje nastavnik. Iskazivanje ovog autoriteta usmjereno je prema razvoju ekstrinzične ili vanjske motivacije učenika (ocjene, nagrade, pohvale, ukori i sl.), koja umnogome ometa razvoj samostalnog i odgovornog ponašanja, reguliranog vlastitim sustavom vrijednosti. Rekli bismo da je ponašanje u skladu s ovakvim autoritetom široko prisutno u našoj kulturi (bilo da je riječ o roditeljima, nastavnicima, ili nekim drugim starateljima).

Podržavajući autoritet (Vranješević, 2005), autoritet zasnovan na poštovanju, usmjeren je, prije svega, prema razvoju intrinzične (unutrašnje) motivacije, te razvoju unutrašnjeg lokusa kontrole. Ovakva motivacija podrazumijeva da dijete želi ono što radi, da mu je razvijena radoznalost, interesi za određena područja, da ono samo bira čime će se baviti (ili kako će se ponašati), ne zbog vanjskih potkrjepljenja, već iz osobne zainteresiranosti za to. Nastavnik kao podržavajući autoritet, umjesto kontroliranja djece i njihovog ponašanja, kontrolira uvjete i sredinu, djelujući tako preventivno na pojavu nekih neadekvatnih ponašanja. Uz to, takav nastavnik preventivno poštuje dijete, čini ga ravnopravnim partnerom u izboru, stvarajući ambijent za učenje bogat poticajima i novinama, koji u djetetu bude bezuvjetnu žed za znanjem. Ovo svakako ne znači, kako se to često prigovara podržavajućem autoritetu, anarhiju, niti da dijete radi što hoće. Naprotiv, njemu je ostavljena sloboda izbora, ali je izgrđenim sustavom vrijednosti i uvjerenja, te kontrolom sredine osigu-

rano da će dijete činiti valjane izbore, ili takve putem kojih će se učiti odgovornosti i samostalnosti, ne bivajući prezaštićeno od posljedica svojih djela.

pozicija nastavnika kao autoriteta u ova dva slučaja se radikalno mijenja. Nastavnik koji svoj autoritet zasniva na strahu zapravo stoji nasuprot djetetu, i izvan nekog učenikovog prostora, uvjetujući njegovo ponašanje sredstvima vanjskog potkrjepljenja. Nastavnik koji svoj autoritet zasniva na poštovanju stoji „na strani djeteta”, u učenikovom prostoru, koji je zapravo prostor zajedničkog učenja i međusobnog nadopunjavanja. Iz ove slike jasno je kako ovaj drugi naročito pogoduje razvoju participativne klime u učionici/školi, pa kao takav, sa stajališta participativnih prava predstavlja i nužan (pred)uvjet za njihovo ostvarivanje.

Primjena participacije u kontekstu škole podrazumijeva brojne izazove, naročito u odnosu učitelja – učenik. Naznačit ćemo neke do njih.

Najšire promatrano, participacija podrazumijeva sliku djeteta kao aktivnog subjekta, onog koji je u stanju stvarati i mijenjati, nikako samo kao onog koji je objekt djelovanja odraslih. Princip participacije upravo inzistira na prepoznavanju djeteta kao bića sa svojim potrebama, stavovima i potencijalima. Zahtjev za uvažavanjem mišljenja djeteta ujedno znači i njegovo duboko poštovanje – uvažavanje njegove mogućnosti i kompetentnosti da donese valjanu odluku, koja mora biti uvažena ako se želi poštovati „stvarni interes djeteta”. Usvajanje slike o djetetu koja nosi ove i slične odlike učinilo bi primjenjivnije participacije prirodnim, neusiljenim i potrebnim procesom u nastavi (i izvan nje).

Predodžba o djetetu kao kompetentnom, razumnom i sposobnom biću posljedično nužno utječe i na izmjenu uloge nastavnika. Ona sada bitno nadrašta isključivo nastavničku ili evaluatorsku ulogu, a sve više na snazi dobivaju „odgojne” uloge – motivacijska, uloga partnera u komunikaciji, partnera u afektivnoj interakciji, uloga regulatora socijalnih odnosa (Ivić, 2001). On prestaje biti samo onaj koji sve zna, koji je tu da podučava, i ocjenjuje – sada postaje partner, u komunikaciji, u učenju, u življenju. Obje strane pridonose svojim iskustvom, znanjem, kompetencijama. U ranije predstavljenom modelu participacije autora R. Harta, „ljestvica” koja podrazumijeva suradnju učenika i nastavnika zapravo se

smatra najpoželjnijim oblikom participacije. Osim što postaje partner u komunikaciji, učenju i odlučivanju, uloga nastavnika u procesu participacije ima i posrednu vrijednost – nastavnik koji provodi obrazac ponašanja koji podrazumijeva poštovanje, traženje i uvažavanje mišljenja djeteta, ujedno predstavlja i poželjan model za usvajanje.

Iskustvo suradnje u donošenju odluka se bitno reflektira i na polje komunikacije. Uspješna komunikacija u procesu nastave prije svega počiva na poštovanju i međusobnom uvažavanju, a upravo to je i osnova participacije. Učenje asertivnosti, promjene JA poruka kao bitnog elementa zdrave i produktivne komunikacije, važni su zadatci koji se postavljaju pred učitelja – kako za sebe samog, tako i za učenike. Umijeće da se drugi sasluša, da se pokaže uvažavanje njegovog mišljenja, ili se eventualno ukaže na druge moguće perspektive, i dođe do kompromisnog rješenja – sve su to socijalne vještine koje predstavljaju nužnu osnovu participacije.

Škola je, osim obitelji, društveni kontekst o kome se najviše govori kada je u pitanju proces participacije. Možda je uputno na početku naglasiti kako se, u brojnim istraživanjima provedenima kod nas na temu participacije, a čiji su ispitanici prvenstveno bili mladi, pokazalo kako oni sami svoja participativna prava mnogo više vezuju za okružje obitelji, pa ih u obitelji više i zahtijevaju, a ujedno im u njoj i više nedostaju (Pešić i sur., 1999). Kontekst škole se generalno ocjenjuje kao njima manje važan milje za provođenje participacije. Razloge za ovo, neki autori nalaze u: 1. činjenici da je mladima participacija u obitelji generalno važnija nego participacija u školi ili 2. da imaju skromnija očekivanja vezana za participaciju u školi, smatrajući da u načelu ne postoji mogućnost da oni u školi nešto mijenjaju (Pešić i sur., 1999). Kako god, vrlo je indikativna činjenica da djeca u školi i ne očekuju mogućnost suradnje i eventualnog sudjelovanja u donošenju odluka.

Prema nalazima nekih istraživanja (Monitoring i evaluacija reforme iz ugla roditelja, 2008; Korupcija u obrazovanju, 2008; Izvještaj Monitoringa stanja prava djece u Crnoj Gori, 2008; Pod rizikom: Socijalna ugroženost Roma, izbjeglica i interno raseljenih lica u Crnoj Gori, 2006; Mediji i obrazovanje, 2006), posredno zaključujemo kako je razina participacije djece u našem obrazovnom sustavu izuzetno

niska. Srodna istraživanja, provedena u regiji, potvrđuju našu pretpostavku o slabo razvijenoj participaciji učenika u našim školama. Studija Participacija mladih pod lupom, u okviru koje su provedena četiri velika istraživanja posvećena području participativnih prava djece/učenika, ističe sljedeće nalaze (Pešić i sur., 1999):

Nastavnici generalno imaju pozitivan stav prema participativnim pravima mladih, pri čemu najviši status, prema njima, imaju pravo na privatnost i na informacije, a zatim i pravo na vlastito mišljenje učenika i njegovo izražavanje, i pravo na izbore i odlučivanje; najmanje priznato pravo je pravo na udruživanje i mirno okupljanje učenika.

Više od 90 % nastavnika spremno je učenicima dati detaljne informacije i objašnjenja iz područja struke, dok taj postotak pada na oko 35 %, ako su u pitanju aktualna pitanja društvenog i političkog života. Svega oko 12 % nastavnika je spremno saslušati mišljenje učenika o političkim temama, ili neka njihova politička stajališta.

Kada je u pitanju pravo učenika na izbor i sudjelovanje u odlučivanju u školi, nastavnici, uz određena ograničenja, dopuštaju učenicima izbor učenika s kojim će sjediti u klupi, ili sudjelovanje u odlukama vezanim za uređenje škole. Ipak, oko 50 % nastavnika ne bi dopustilo „postavljanje šaljivih postera ili grafita u učionici”, ili pak organiziranje kluba mladih u okviru škole.

Kao granicu sposobnosti mladih za participaciju nastavnici najčešće navode dob od 15 do 16 godina, a svega nekoliko ispitanika u istraživanju navodi i dob od 7, 9 ili 11 godina.

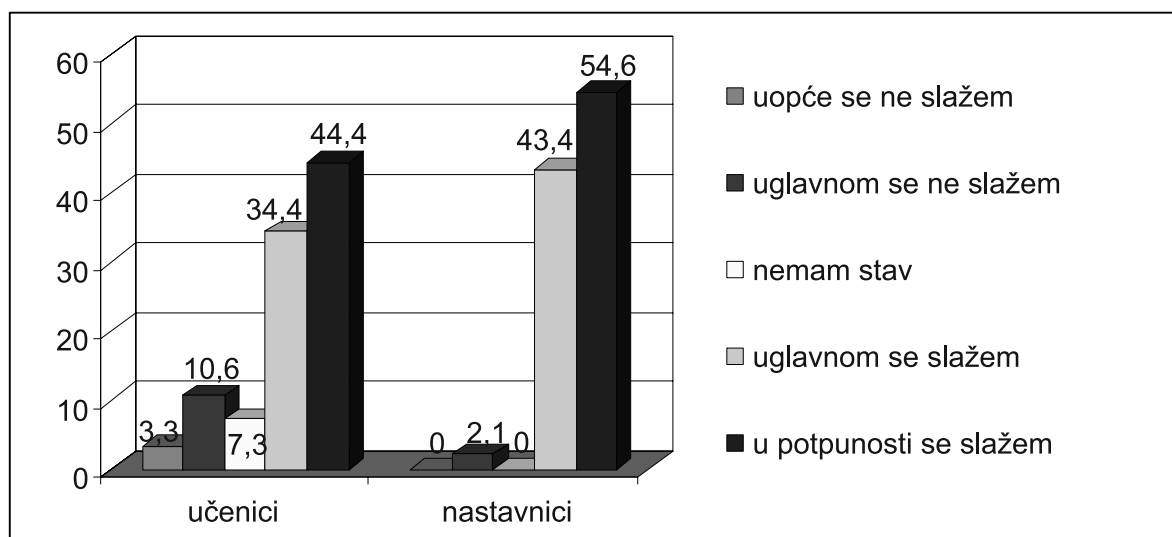
„Više od polovice učenika (58,9 %) je istaklo da uopće ne sudjeluje u donošenju odluka i u upravljanju školom, dok njih 35,5 % navodi da samo povremeno imaju priliku sudjelovati u odlučivanju o pitanjima važnim za školu” (Savić i sur., 2005, 69), rezultati su istraživanja J. Savića i suradnika, na temu participativnosti škola u Republici Srpskoj.

## Metodologija empirijskog istraživanja

Istraživanje dječje/učeničke participacije u školi, provedeno je na ukupnom uzorku od 249 ispitanika – 152 učenika i 97 nastavnika iz šest crnogorskih osnovnih škola. Za potrebe istraživanja konstruirane su dvije usporedive skale procjene Likertovog tipa, za dva istraživačka poduzorka – učenike i nastavnike. Varijabla participacije razrađena je preko deset indikatora, koji se prvenstveno odnose na prvu komponentu participacije – *pravo učenika da slobodno iskažu svoje mišljenje* u nastavi, školi uopće.

## Stanje prava na slobodu mišljenja i izražavanja, traženje i primanje informacija u crnogorskim školama

Korpus prava na slobodu mišljenja i izražavanja u školi razrađen je kroz 10 pokazatelja, počevši od onog je li



**GRAFIKON 1.** UČENICI IMAJU SLOBODU ISKAZATI SVOJE MIŠLJENJE NA SATU



učenici uopće imaju slobodu iskazati svoje mišljenje na satu do toga kakav je nastavnikov odnos prema toj slobodi, odnosno jesu li i sami okrenuti poticanju učenika na slobodno izražavanje u nastavi, na njegovanje neukalupljenog i kritičkog razmišljanja kod učenika i slično. Stavovi učenika i nastavnika raspoređeni su na kontinuumu od potpunog slaganja do potpunog neslaganja, i evo njihovog pregleda.

Na prvom mjestu nas je zanimao stav naših ispitanika povodom toga je li učenici uopće imaju slobodu izražavanja svog mišljenja na satu.

Indikativnim se čini postotak učenika koji se uglavnom ili uopće ne slažu s konstatacijom da imaju slobodu iskazati svoje mišljenje na satu – pitamo se, dakle, što je s 21,2 % učenika (uključujući i 7,3 % neopredijeljenih po pitanju svoje slobode izražavanja na satu) – petinom ispitanih! – koji u pogledu svoje slobode izražavanja na satu imaju negativne iskaze. Kako vidimo, nastavnici skoro u potpunosti potvrđuju ostvarivanje slobode mišljenja učenika.

Dalje nas je zanimalo koliko se učenici osjećaju slobodnim da pitaju nastavnika o nečemu što im nije jasno, ili ih zanima iz područja samog predmeta, ili šire.

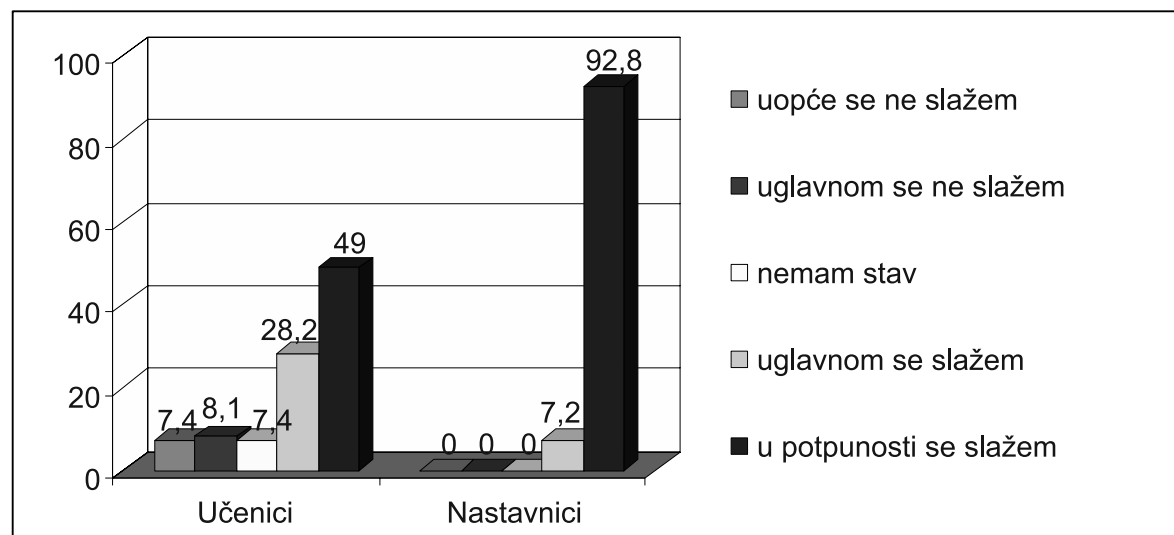
Kao i u prethodnom slučaju, skoro svi ispitanici nastavnici smatraju da učenici imaju slobodu da im postavljaju pitanja na satu. S ovim se, pak, ne slaže čak 15,5 % učenika.

Nadalje smo razmatrali stajalište učenika i nastavnika povodom Đačkog parlamenta, precizni-

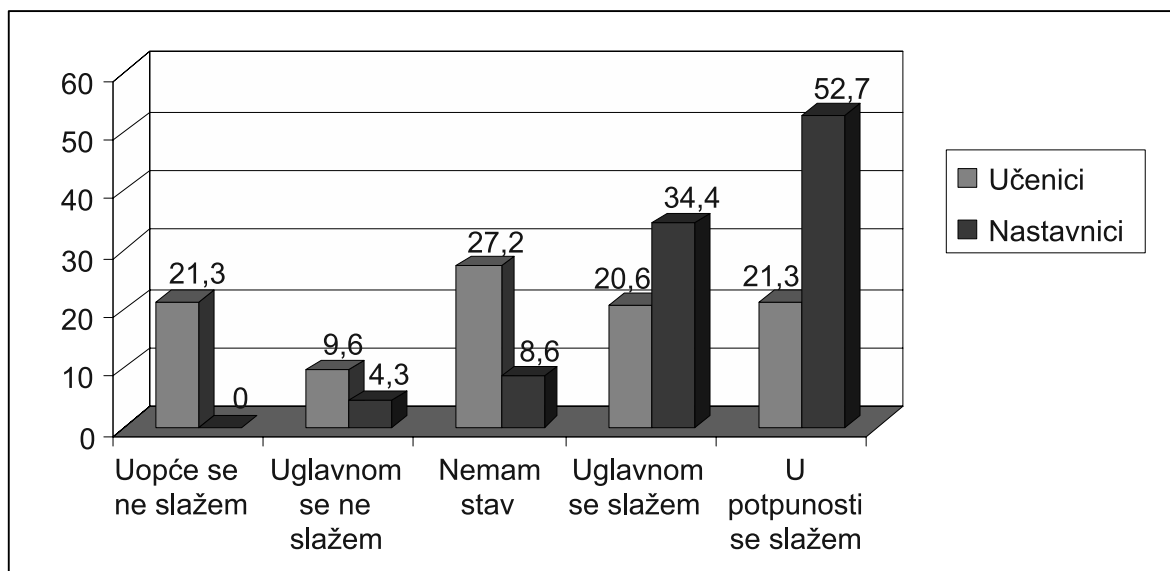
je, kutija za učeničke prijedloge, koji funkcioniraju u okviru ovog učeničkog tijela u školi. Interesiralo nas je koliko se učenici osjećaju slobodnim da iznose svoje prijedloge povodom školskih pitanja, i evo postotnog uvida u njihove i nastavničke odgovore.

Skoro trećina ispitanih učenika je izjavila da djelomično ili u potpunosti nemaju slobodu ostaviti svoje prijedloge u kutijama Đačkog parlamenta, dok 27,2 % njih iskazuje neodlučnost povodom istog. S obzirom da je riječ o aktivnosti čiji su potpuni kreatori sami učenici, koja je u potpunosti namijenjena ostvarivanju njihovih interesa, bez neposredne „kontrolne” nastavnika, očekivao bi se znatno veći postotak učenika slobodnih iskazati svoje ideje i prijedloge o pitanjima koja ih se neposredno tiču. Dobivenim odgovorima se posebice svjedoči postojanje neparticipativnog školskog etosa, i kreirane klime u kojoj se učenici ni u aktivnosti kojom potpuno upravljaju i koja im služi, ne osjećaju slobodnim da iskažu svoju ideju, mišljenje, stav. Diskrepancija između učeničkih i nastavničkih odgovora u ovom slučaju se pokazuje statistički značajnom ( $\chi^2=51.593$ ,  $p=0.01$ ,  $df=4$ ).

Zanimalo nas je nadalje, kakav je nastavnički odnos prema učeničkoj slobodi iznošenja mišljenja na satu – ohrabrujući ili restriktivan – i evo nalaza našeg istraživanja. Grafikon 4. pokazuje u kojoj mjeri nastavnici uvažavaju mišljenje učenika, i na taj način potiču i njihovu slobodu iznošenja istog.



GRAFIKON 2. UČENICI IMAJU SLOBODU POSTAVITI PITANJE NASTAVNIKU



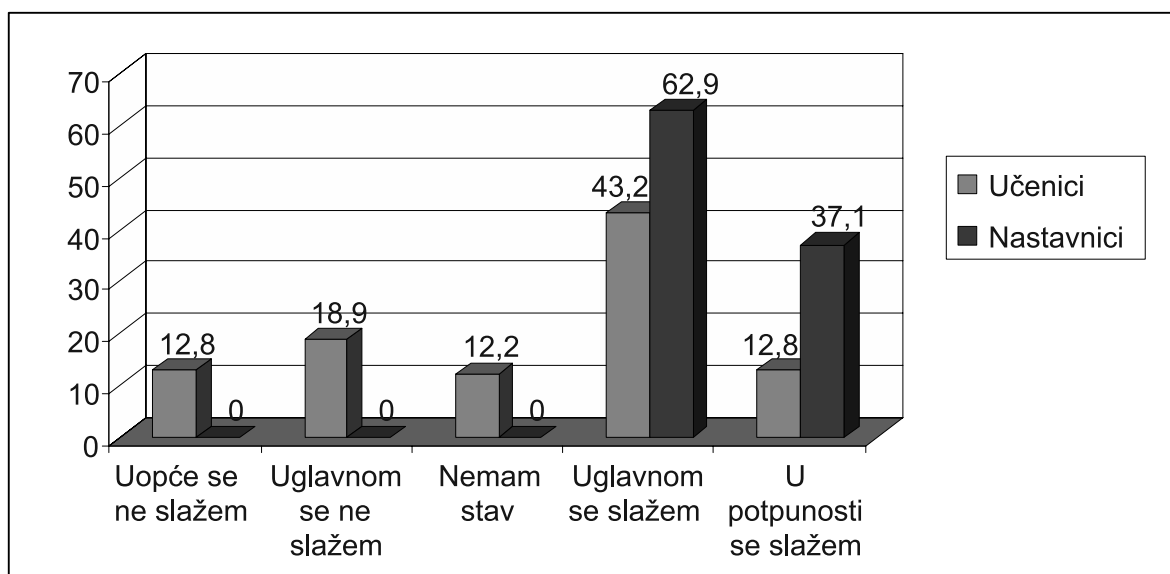
**GRAFIKON 3. UČENICI IMAJU SLOBODU OSTAVITI SVOJE PRIJEDLOGE U KUTIJAMA ĐAČKOG PARLAMENTA**

Cijeli uzorak nastavnika izjavljuje kako uvažava mišljenje učenika. Skoro trećina ispitanih učenika (statistički značajno manje -  $\chi^2=62.415$ ,  $p=0.01$ ,  $df=4$ ) - 31,7 % smatra da nastavnici ne uvažavaju njihova mišljenja.

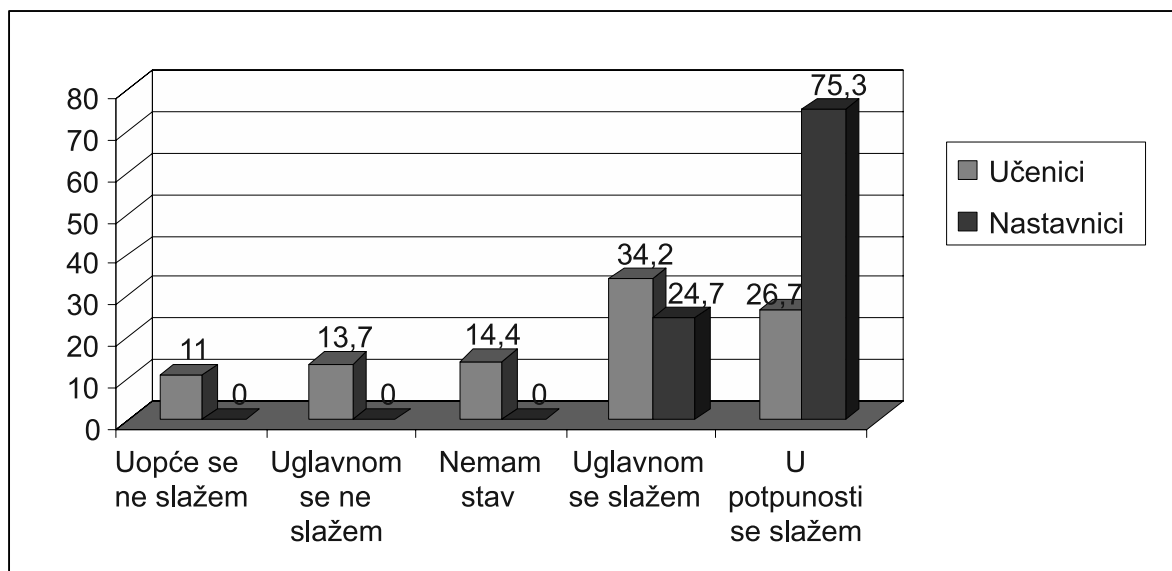
Nastavnički i učnički stavovi povodom toga jesu li nastavnici zainteresirani da doznaju stavove učenika, i da li ih potiču na iznošenje istih, postavlja-

njem pitanja, ili uopće pokretanjem diskusije – prikazani su na grafikonu 5 i grafikonu 6.

Cijeli uzorak ispitivanih nastavnika se izjasnio kako učenike pitaju za njihovo mišljenje. Učenici se, pak, statistički značajno manje ( $\chi^2=69.398$ ,  $p=0.01$ ,  $df=4$ ) slažu sa stavom da su nastavnici zainteresirani za njihovo mišljenje.



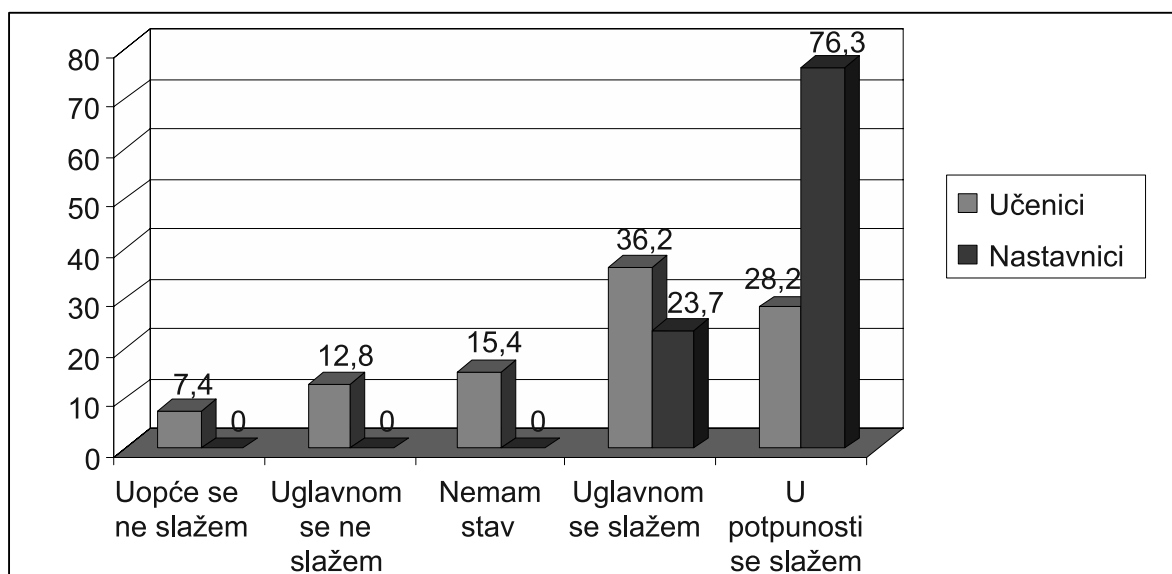
**GRAFIKON 4. NASTAVNICI UVAŽAVAJU MIŠLJENJE UČENIKA**



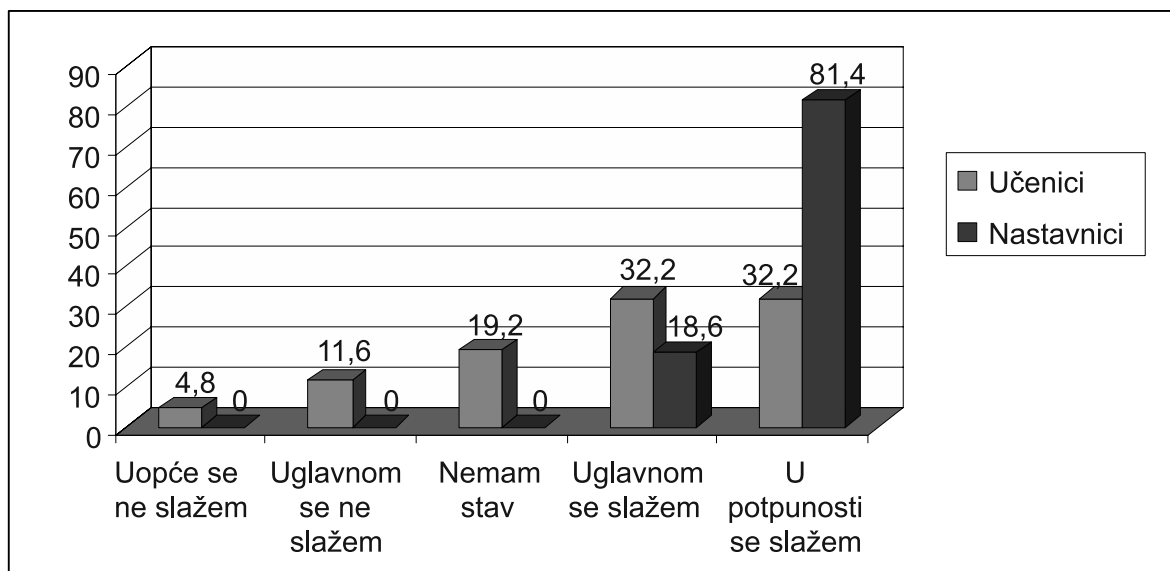
**GRAFIKON 5.** NASTAVNICI POTIČU UČENIKE NA IZNOŠENJE MIŠLJENJA POSTAVLJANJEM PITANJA

Kako vidimo, nastavnički odgovori apsolutno izostaju s negativnog pola raspona ponuđenih odgovora, dok je petina učeničkih odgovora koncentrirana upravo na tom polu kontinuuma – statistički značajno više učenika ( $\chi^2=43,978$ ,  $p=0,01$ ,  $df=2$ ) smatra da nastavnici ne otvaraju, niti potiču slobodnu raspravu učenika.

Nadalje nas je zanimalo je li nastavnici razvijaju pluralistički kognitivni stil učenika, na način što ih potiču na uvažavanje drugačijih i neukalupljenih ideja i rješenja. Ovaj indikator, koji predstavlja osnovnu vrijednost demokratske škole, predstavljen je na grafikonu 7.



**GRAFIKON 6.** NASTAVNICI POTIČU SLOBODNU DISKUSIJU UČENIKA

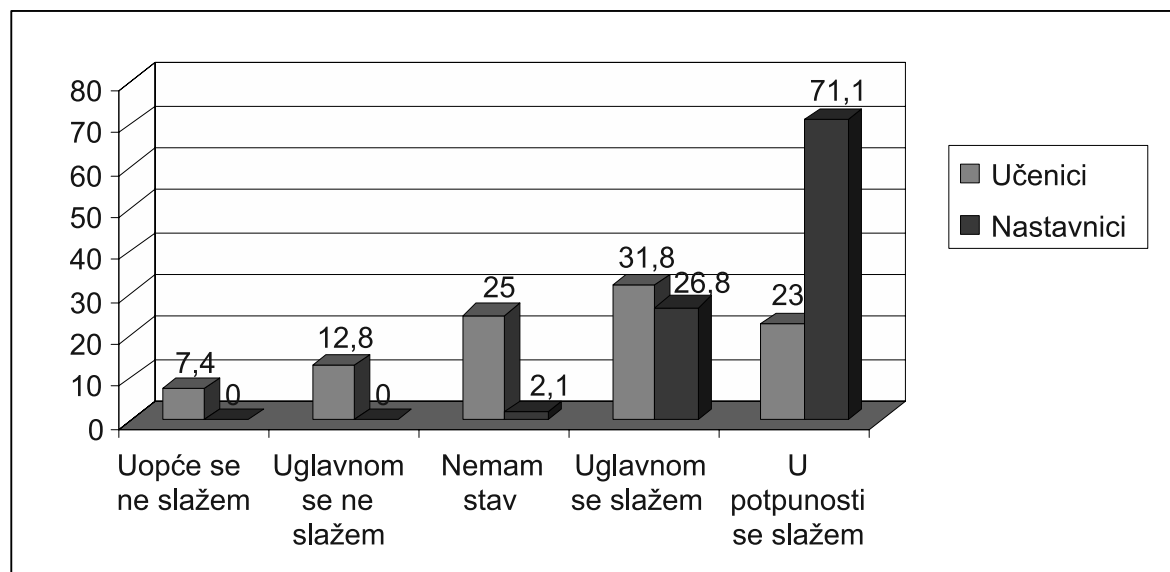


**GRAFIKON 7. NASTAVNICI POTIČU UČENIKE DA UVAŽAVAJU DRUGAČIJA MIŠLJENJA**

Nastavnički odgovori su u 100 % ispitanih slučajeva koncentrirani na pozitivnom polu raspona odgovora (slažu se sa spomenutim stavom), dok se čak 16,4 % učenika (statistički značajno manje u odnosu prema nastavnicima -  $\chi^2=43.954$ ,  $p=0.01$ ,  $df=2$ ) ne slaže se sa stavom da ih nastavnici potiču na toleriranje koegzistiranja pluraliteta ideja.

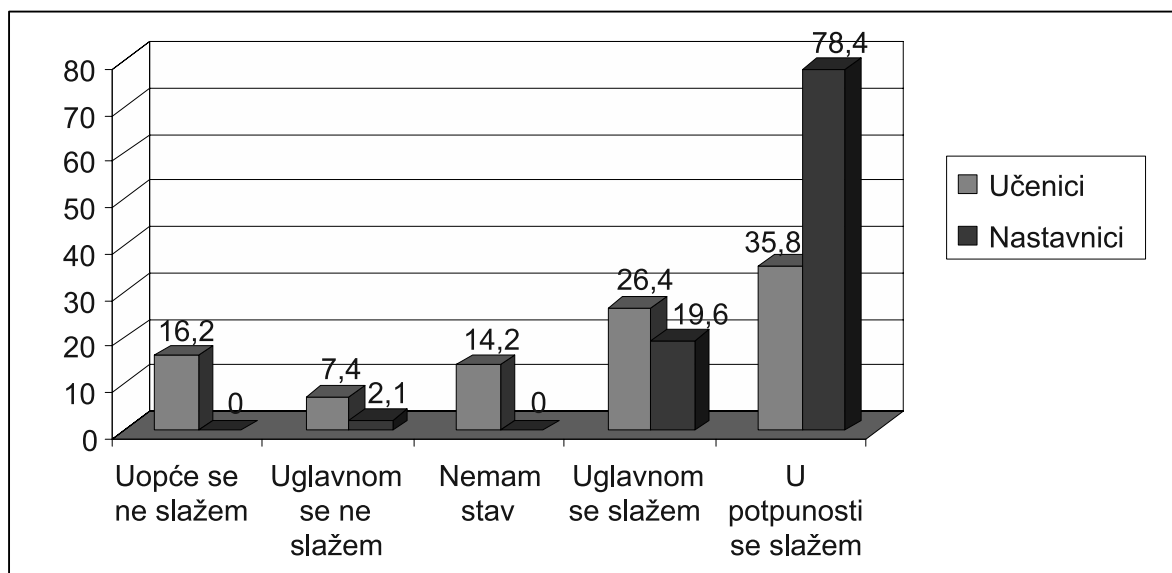
Zanimalo nas je nadalje, u kojoj mjeri nastavnici smatraju svojim zadatkom i informiranje učenika o temama koje nisu iz njihovih nastavnih područja i evo dobivenih odgovora.

Kako vidimo na grafikonu, 20,2 % ispitanih učenika se ne slaže sa stavom da nastavnici nastoje da im odgovore i na pitanja koja su izvan predmetnog



**GRAFIKON 8. NASTAVNICI ODGOVARAJU NA PITANJA UČENIKA KOJA SU IZVAN PODRUČJA NASTAVNOG PREDMETA**



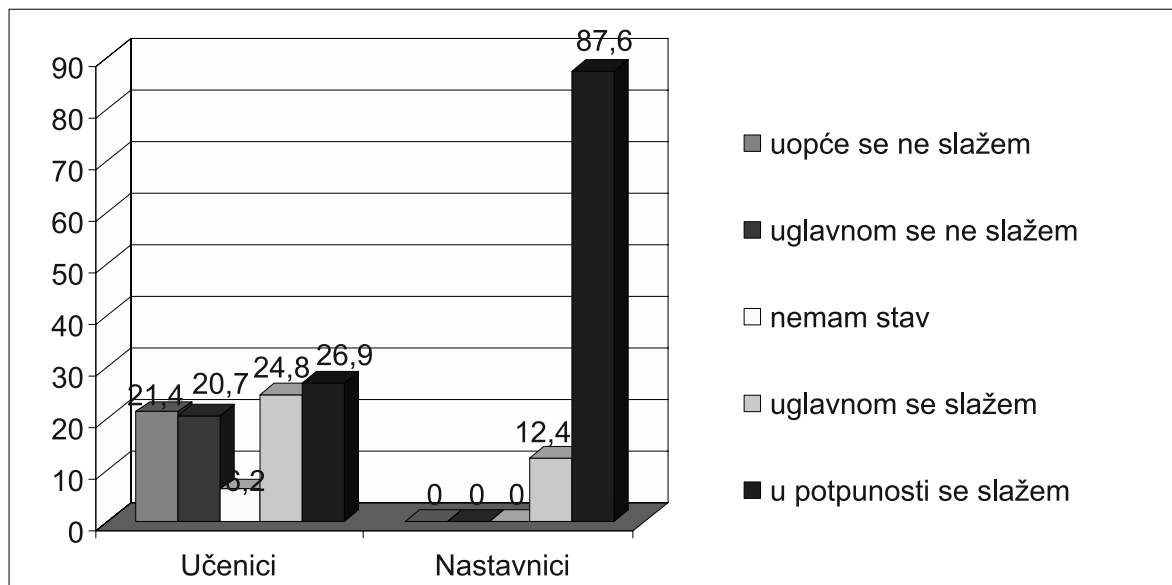


**GRAFIKON 9.** NASTAVNICI ODOBRAVAJU AKO SE UČENICI KORISTE RAZLIČITIM IZVORIMA U UČENJU ŠKOLSKOG GRADIVA (INTERNET, MASOVNI MEDIJI, KNJIŽNICE)

područja, dok se skoro svi nastavnici slažu kako nastoje da učenicima daju informaciju i kada su za njih nestručne dileme u pitanju. Riječ je naravno, o statistički značajnoj razlici u percepciji dvije grupe respondenata ( $\chi^2=54.259$ ,  $p=0.01$ ,  $df=2$ ).

Sljedeće pitanje u upitniku odnosilo se na nastavnički stav povodom „izvora znanja” čije korištenje

odobravaju učenici prilikom učenja školskog gradiva. S obzirom na kvantitet i promjenljivost znanja u suvremenom svijetu, kao i na najrazličitije oblike u kojima se ono danas „pakira” i dostupno je učenicima, smatrali bismo lošom nastavničkom praksom fokusiranje pažnje isključivo na propisane udžbenike. Mišljenja smo kako je, naravno, potrebno kritički



**GRAFIKON 10.** NASTAVNICI UVIJEK OBRAZLAŽU OCJENU UČENIKU

preispitivati same izvore i validnost i vjerodostojnost informacija koje prezentiraju, ali kako je upravo u ovom zajedničkom poslu učenika i nastavnika potencijal razvoja jedinog pravog odnosa učenika prema istini – odnosa sumnje, preispitivanja i istraživanja. Upravo ova vrijednost – vrijednost samostalnog učenikovog istraživanja i studiranja istine zanemarena je u našem odgojno-obrazovnom sustavu ili u cjelini zamijenjena receptivnim učenjem/nastavom. Odgovori prikazani na grafikonu 9 govore da su nastavnički odgovori koncentrirani u pozitivnim iskazima povodom iznesenog stava, dok se čak 23,6 % učenika (statistički značajno manje -  $\chi^2=53.950$ ,  $p=0.01$ ,  $df=4$ ) izjasnilo kako ih nastavnici ograničavaju u pogledu izvora znanja i učenja.

Dalje nas je zanimalo je li nastavnik uvijek obrazloži učeniku ocjenu koju je dobio, i u tom smislu zadovolji učeničko pravo na informaciju i objašnjenje ocjene. Dobiveni odgovori su raspoređeni ovako:

Primjećujemo kako se skoro 90 % nastavnika u potpunosti slaže s iznesenom tvrdnjom, Ipak, 42,1 % učenika smatra kako im nastavnici ne obrazlažu dodijeljene ocjene.

## Zaključak

Osvrćući se na rezultate našeg istraživanja, ističemo kako su se učenici u značajnom dijelu uzorka negativno (ili umjereno negativno) izrazili povodom toga da imaju slobodu iznošenja vlastitoga mišljenja na satu, ali i da postavbe pitanje nastavniku o nečemu što ih zanima iz područja nastavnog predmeta ili šire. Također, naši ispitanici u značajnom postotku svjedoče da nastavnici njihovo mišljenje ne uvažavaju, ali i da ne potiču učenike na slobodno iznošenje mišljenja i diskusiju. Osim toga, značajan je i postotak učenika koji su izjavili da nastavnici ne nastoje uvijek odgovoriti na njihova pitanja, te da se također re-

striktivno odnose prema mogućoj uporabi različitih izvora znanja u učenju školskog gradiva. Treba istaći posebno indikativan podatak o tome da učenici nemaju slobodu iznošenja mišljenja niti putem kućija Đačkog parlamenta – školskog tijela kojim oni u potpunosti upravljaju – što je *implicit*e znak snažnog neparticipativnog etosa škole, i uopće neizgrađene kulture u kojoj učenici sami sebe percipiraju kao važne sudionike odnosa i događanja u školi.

Na razini obrazovne politike, proklamirani ciljevi „novog obrazovnog sustava” Crne Gore, i na njima utemeljeni principi, leže upravo na vrijednostima koje osiguravaju poštovanje ljudskih/učeničkih prava, s posebnim naglašavanjem vrijednosti participacije: decentraliziranje sustava, jednake mogućnosti, izbor u skladu s individualnim mogućnostima, razvoj ljudskih resursa, permanentno obrazovanje, fleksibilnost i prohodnost sustava, interkulturalizacija i slično (Knjiga promjena, 2001). U praksi se, pak, kao najneposredniji počinitelji ograničavanja participativnih prava u školama pojavljuju nastavnici. To prije svega smatramo posljedicom neispravnog ustrojstva odnosa među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, učenicima i nastavnicima – odnosa disbalansa, na račun nemoći, nesposobnosti, nezrelosti, neodgovornosti i ovisnosti učenika u odnosu prema nastavnicima. Ovim se vraćamo na polaznu točku u razmatranju participacije djece u vlastitom životu, a ujedno i dajemo odgovor na pitanje o razlozima ovakvog stanja participativnih prava djece u našim školama – *konceptija djetinjstva u nekoj kulturi određuje i koncepciju participacije u istoj (koncepciju djetinjstva kreiraju odrasli) – njen raspon i kvaliteta određuje se prvenstveno uzusima kulture i mrežom vrijednosti na kojoj ona počiva. Revidirajmo sliku djeteta u našoj kulturi i našoj školi - učinimo ga vidljivijim*, omogućavajući mu participaciju.

## Literatura

Bruner, J. (2000), *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa  
 Cucić, V. (2000), *Prava deteta i zdravlje*. Beograd: UNICEF  
 Dukanovic, R. (2006), *Andragoške osnove obrazovanja odraslih*. Podgorica: Centar za stručno obrazovanje

Gazivoda, P. (2002), *Obrazovna raskršća*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva  
 Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001), *Aktivno učenje*. Beograd: Institut za psihologiju  
 Izvještaj Monitoringa stanja prava djece u Crnoj Gori (2008). Podgorica: Centar za prava djeteta Crne Gore

- Lundy, L. (2007), 'Voice' is Not Enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33 (6), pp. 927 – 942
- Knjiga promjena (2001). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore
- Konvencija o pravima deteta (2001). Beograd: UNICEF
- Korupcija u obrazovanju (2008). Podgorica: NVO CEPRIM
- Mediji i obrazovanje (2006). Podgorica: Institut za medije Crne Gore
- Milic, S. (2002), Individualizirani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore
- Milic, S. (2008), Savremeni obrazovni sistemi. Podgorica: Univerzitet Crne Gore
- Montoring i evaluacija reforme iz ugla roditelja (2008). Podgorica: Udruženje roditelja Crne Gore
- Osnove za promjenu nastavnih planova i programa /urednici Vukotić, P. i Živković, N. (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke Crne Gore
- Pešić, M. i sar. (1999), Participacija mladih pod lupom. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta
- Pod rizikom: Socijalna ugroženost Roma, izbjeglica i interno raseljenih lica u Crnoj Gori (2006). Podgorica: UNDP Crna Gora
- Savić, J. i sar. (2005), Djeca o sebi: Istraživanje o položaju djece u porodici, školi i okruženju. Banja Luka: NVO „Zdravo da ste”
- Trebješanin, Ž. (2000), Predstava o detetu u srpskoj kulturi. Beograd: Jugoslovenski centar za prava deteta
- Vranješević, J. (2005), Participacija učenika i autoritet nastavnika. *Inovacije u nastavi*, 18 (4), str. 83 – 90
- Vučković-Šahović, N. (2001), Prava deteta i Konvencija o pravima deteta. Beograd: Centar za prava deteta