

UTJECAJ FILOZOFIJE S DJECOM NA NEKE PSIHO-SOCIJALNO-EMOCIONALNE ASPEKTE RAZVOJA U UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI

Radanović, Rafaela

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:499526>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-21**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

**UTJECAJ FILOZOFIJE S DJECOM NA NEKE PSIHO-SOCIJALNO-
EMOCIONALNE ASPEKTE RAZVOJA U UČENIKA
OSNOVNOŠKOLSKE DOBI**

RAFAELA RADANOVIĆ

Split, 2023.

ODSJEK ZA FILOZOFIJU I PEDAGOGIJU

DIPLOMSKI STUDIJ FILOZOFIJE

Diplomski rad:

UTJECAJ FILOZOFIJE S DJECOM NA NEKE PSIHO-SOCIJALNO-
EMOCIONALNE ASPEKTE RAZVOJA U UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE
DOBI

Studentica:

Rafaela Radanović

Mentor: izv. prof. dr. sc. Bruno Ćurko

Komentor: izv. prof. dr. sc. Darko Hren

Split, rujan 2023.

Sadržaj

1.	UVOD	3
2.	POVIJESNA ZASTUPLJENOST	4
2.1.	Filozofija s djecom	4
2.2.	Filozofija za djecu	5
2.3.	Filozofija odgoja Eugena Finka	6
2.4.	Razlika pojmova <i>Filozofija za djecu</i> i <i>Filozofija s djecom</i>	7
3.	FILOZOFIJA U PRAKSI	8
4.	MORALNI RAZVOJ.....	11
4.1.	Teorije moralnog razvoja	11
4.1.1.	Piagetov pristup	13
4.1.2.	Kohlbergov model	14
4.1.3.	Neokohlbergovski pristup.....	17
5.	CILJ I HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA	20
6.	METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA.....	21
6.1.	Metoda istraživanja	21
6.1.1.	Prvi scenarij	22
6.1.2.	Drugi scenarij.....	23
6.1.3.	Treći scenarij.....	24
6.2.	Ispitanici	24
6.3.	Mjerni instrumenti.....	25
6.4.	Obrada podataka.....	25
7.	REZULTATI.....	26
8.	RASPRAVA	31
8.1.	Razrada rezultata prema strukturi scenarija	33
9.	ZAKLJUČAK.....	35
	SAŽETAK	36
	ABSTRACT.....	37
	LITERATURA	38

1. UVOD

Filozofija s djecom je suvremena filozofska disciplina koja ima cilj djecu naučiti misliti, odnosno razviti kritičko mišljenje kod djece i mladih. Moj interes za pedagogiju i filozofiju usmjerio me je na istraživanje u ovom radu. Cilj ovog rada jest istražiti utjecaj filozofije s djecom na neke razvojne vještine, kritičko mišljenje i moralno djelovanje učenika osnovnoškolske dobi.

Rad se proteže kroz tri dijela. Prvi dio rada odnosi se na povijesnu zastupljenost filozofije za djecu. Nastale kao obrazovni program koji je pokrenuo Matthew Lipman te primjenu filozofije u praksi kroz savjetovanja i organizirane obrazovne programe s naglaskom na direktnoj dijaloškoj metodi. U drugom dijelu su iznesene temeljne teorije o moralnom razvoju koje su bitne u daljnjem istraživanju. J. Piaget i njegov model moralnog razvoja, Kohlbergov model kliničkog intervjuiranja te Neokohlbergovski pristup moralnog prosuđivanja koji je najviše upotrebljen prilikom razrade podataka i kategorizacije odgovora. Treći dio rada se odnosi na istraživanje koje sam provela s učenicima četvrtog razreda osnovne škole. Anketa koju sam koristila u ispitivanju sastojala se od tri priče, odnosno moralne dileme u kojima su opisani događaji iz svakodnevnog života. Cilj istraživanja je ispitati utječe li sudjelovanje na radionicama filozofije s djecom na moralno promišljanje učenika.

2. POVIJESNA ZASTUPLJENOST

2.1. Filozofija s djecom

Filozofija s djecom usmjerena je na razvijanje kvalitetnog mišljenja kod djece. Možemo reći kako filozofija s djecom smjera k Deweyjevu cilju što znači da pokušava uvježbati i naučiti kvalitetno misliti djecu od najranije školske dobi.¹

„Filozofija za djecu nastala je 1970-ih u SAD-u kao obrazovni program. Ovaj program, koji je pokrenuo Matthew Lipman, bio je posvećen istraživanju odnosa između pojmova 'filozofija' i 'djetinjstvo', s implicitnim praktičnim ciljem uspostavljanja filozofije kao punopravnog 'sadržajnog područja' u javnim školama. Tijekom 40 godina program se proširio po cijelom svijetu, a teorija i praksa bavljenja filozofijom za ili s djecom i mladima čini se sve većim interesom u području obrazovanja i, implicirano je u društvu u cjelini.“²

Lipman, kao profesor na sveučilištu u radu sa studentima primijetio je kako je kasno u njihovim godinama pokušavati ih navikavati na kritičko mišljenje. Procijenio je kako je tad već kasno da bi se te sposobnosti kvalitetno poboljšale. Shvatio je da bi razvijanje i praksa uvježbavanja kritičkog mišljenja i logičkog promišljanja trebala započeti ranije. Zbog toga je Matthew Lipman napustio Sveučilište Columbia i odlučio osnovati Institut za unapređenje filozofije za djecu u New Jerseyju, pri Državnom sveučilištu Montclairu. Iako, nije uspio uvesti filozofiju za djecu u školstvo Sjedinjenih Američkih država pokrenuo je njeno širenje te se od tada sve više naglašava važnost usavršavanja mišljenja kod djece već od najmlađe dobi.³

Institut za unapređenje filozofije za djecu (*Institute for the Advancement of Philosophy for Children*) zamislio je kao tijelo koje se razvija i brine za teorijski razvoj i praktično širenje filozofije za djecu, odnosno praktičan oblik istraživanja gdje djeca i učitelji predstavljaju dijalošku zajednicu. Koncept dijaloga ima središte u kritičkom mišljenju i

¹ Usporedi: Usp. Ćurko, Bruno, „Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike“ Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017. str.173.

² : Kennedy, Vansieleghem, What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children-After Matthew Lipman (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>) posjećeno 28.8.2020.

³ Usp. Ćurko, Bruno, „Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike“ Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017. str.176

zajedništvu istraživanja stoga je povezan s grupnim mišljenjem i sudjelovanjem, a koncepcija mišljenja vezana je uz uvjerenje o čovjekovoj pogrešivosti i posljedičnoj nužnosti samokorekcije.⁴ Prema Lipmanu cilj kritičkog mišljenja je dobro prosuđivanje. Potrebno je spoznati probleme, kritički preispitivati i analizirati sve što je predstavljeno kako bi izabrali najbolji način svog djelovanja. Razvojem kritičkog mišljenja gradi se sposobnost donošenja odluka i prosudbi, planiranja, prognoziranja, interpretiranja i tumačenja. Usvajaju se komunikacijske vještine i svjesnost vlastitih stavova.⁵

Upravo su to važne značajke kojima se treba posvetiti prilikom predavanja i u provođenju radionica filozofije s djecom. Bitan je razvoj sposobnosti mišljenja, učenje za mišljenje, učenje za kvalitetno mišljenje, razvoj vlastitog mišljenja, kritičkog, pa tako i kreativnog mišljenja. S ciljem da djeca usavrše, odnosno uvježbaju se za kreativno i kritičko mišljenje.⁶

2.2. Filozofija za djecu

Filozofija za djecu izgrađena je na učenjima Johna Deweyja i Lava Vigotskog. John Dewey (1859.–1952.) je „najkritičniji prema činjenici da iskustvo filozofiranja ima malu praktičnu vrijednost u svakodnevnom životu.“⁷ U svom djelu *Demokracija i obrazovanje* ističe:

„... teorija ne opaža u dovoljnoj mjeri da je sve što škola mora ili bi morala uraditi za učenike... jest razvijati njihovu sposobnost mišljenja.“⁸ (Dewey, 1926) Škola je ta koja bi trebala formirati učenika i razvijati njihovu sposobnost mišljenja. Izrazito je cijenio ulogu škole u moralnom formiranju učenika, izražavao je osobitu potrebu da se život i događaji iz svakodnevice uvedu u učionicu te isticao važnost i potrebu za igrom i spontanom aktivnostima djece kao osnova za razvoj djece u školi.⁹

Dakle, za razvoj Lipmanove filozofije za djecu važan autor jest Vigotski. On, Lav Vigotski (1896.–1934.), ruski je psiholog koji je isticao potrebu za učenjima za mišljenje. Prema njegovoj teoriji razvoj pojedinca produkt je njegove kulture i uglavnom se odnosi na mentalni

⁴ Usp. Šimenc, Marjan, „Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu“ 2012.

⁵ Vidi više: Lipman (2003). str. 195-293.

⁶ Usp. Ćurko, Bruno (2012). Uvodnik,

⁷ Vidi više: Ledić, Jasminka, „(Ne)poznati John Dewey“ *Život i škola* : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja- 45 (1999), str.84.

⁸ Dewey, John, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. (1926.) str. 226.

⁹ Vidi više: Dewey, John, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. (1926.) str. 248.

razvoj, na procese poput mišljenja, jezika i rasuđivanja.¹⁰ Vigotski također ističe da nije bitno samo memorirati informacije, nego i znati promišljati i kritički procjenjivati. Nije dovoljno da djeca zapamte samo ono što im se kaže i predstavi, oni moraju ispitati i analizirati podatke koje su primili. Djetetu je potrebno da razmišlja o onome što uči u školi, treba znati prosuđivati i donositi zaključke na temelju naučenog.¹¹ Pretpostavlja da se razvoj odvija kroz socijalizaciju, direktnu komunikaciju prvenstveno s drugima, djetetovim okruženjem i da zato predstavljaju zajedničko znanje jedne kulture. Za razliku od J. Piageta koji je poučavao kognitivni razvoj, Vigotski se držao da su intelektualne sposobnosti puno specifičnije za kulturu u kojoj je dijete odgojeno. U stjecanju djetetovih socijalnih vještina i znanja najviše pomažu roditelji a zatim svi ostali koji sudjeluju u procesu odgoja.¹² Naglasak je na potpomognutom otkrivanju od strane nastavnika i suradnja s vršnjacima. Djeca uče kroz zajednicu, zajedničko iskustvo rješavanja problema s roditeljima ili učiteljem ili pak braćom, sestrama ili vršnjacima. Oni preuzimaju najveću odgovornost za vođenje rasprave i rješavanje problema te se postupno ta odgovornost prenosi i na dijete.¹³

2.3. Filozofija odgoja Eugena Finka

Eugen Fink svoju filozofiju započinje ispitivanjem odnosa filozofije i znanosti. Dolazi do zaključka kako se odgojem ostvaruje umna i duhovna zrelost te svijest o slobodi. *Odgoj kao vođenje i kao puštanje da raste* su njegova dva misaona modela koja slijedi u svojim istraživanjima. Oba ova modela upućuju na odgoj kao praktično djelovanje kojim se pomiruju dvije opreke ljudskoga opstanka; prirodno-kulturno je podložno mehaničkim i organskim zakonima razvitka i umno-duhovno koje samo sebi pripisuje zakone razvitka.¹⁴ Prema Vuk-Pavloviću, hrvatskom filozofu odgoja, osoba u „okviru društvene cjeline u koju je rodivši se zapao“ sama pronalazi put i opstaje bez obzira na događaje u okolini, društveni odnos i ostale utjecaje. Čovjek uči i uz slobodnu volju pronalazi pravi put kojim krenuti i ponašati se u skladu s „pravilima“. Sam dolazi do pretpostavki koje ga vode do skladnih odluka i valjanog djelovanja.¹⁵ Slično je i Finkovo stajalište po kojem je „odgoj kao slobodno duhovno samooblikovanje čovjeka“ moguć samo kao fenomen opstanka koji se očituje kao čudoredni

¹⁰ Usp. Vasta str.23.

¹¹ Usp. Čurko, Bruno, UVODNIK: Filozofija s djecom

¹² Vidi više: Vasta, str. 23.

¹³ Vidi više: Berk str. 267.

¹⁴ Usp. Čehok, Ivan, (2004). Filozofija odgoja Eugena Finka, Zagreb : Hrvatsko filozofsko društvo, Grafo mark (135-139)

¹⁵ Usp. Vuk-Pavlović, Pavao, Filozofija odgoja (273-292)

fenomen. Samooblikovanje uključuje razvijanje umnih sposobnosti i oblikovanje volje. Čovjek sam promišlja i određuje što učiniti i na koji način djelovati. Ono što um spoznaje kao dobro ili vrijedno to se voljno prihvaća i ozbiljuje kao dobro. Sloboda koja se izjednačuje s voljnim izborom nije ništa drugo nego sloboda izbora ovisna o osobi i okruženju, svemu onom što je čovjeku pruženo i otvoreno za spoznaju. Slobodna volja osobe predstavlja instrument kojim ona prihvaća ili odbacuje zbiljnost i procjenjuje dobro ili loše. Također se koristi kako bi se postavile osobne životne zadaće te samostalno i moralno donosile odluke bez obzira na ishod i posljedice vlastitog ponašanja.¹⁶

Upravo zbog toga, Lipman, navodi kako je već u ranoj dječjoj dobi potrebno razvijanje i praksa uvježbavanja kritičkog mišljenja i prosuđivanja. Davanjem prostora djetetovoj prirodnoj znatiželji i pravilnim usmjeravanjem razvijanja te znatiželje dovodi do konstantnog promišljanja od najranije dobi što pomaže djetetu u oblikovanju vlastitog mišljenja kao i buđenju svijesti o sebi samome i svijetu oko sebe. Nažalost, u današnjem školstvu je odgojna komponenta većinom zanemarena te se obrazovni sustav temelji na kratkotrajnom pamćenju informacija. Uključivanjem djece u filozofske diskusije razvijaju se tehnike mišljenja i promišljanja. Potrebno je oduprijeti se kopiranju društva i činiti nove stvari, biti jedinstvena osoba.

2.4. Razlika pojmova *Filozofija za djecu* i *Filozofija s djecom*

Oba naziva možemo svrstati u filozofiju koja je bavi kritičkim promišljanjima. Kao što je već ranije navedeno filozofija za djecu izgrađena je na učenjima J. Deweya i L. Vigotskog gdje je istaknuta potreba učenja za mišljenjem, a ne samo memoriranjem. Bitno je memorirati, ispitati i analizirati primljenu informaciju te samostalno prosuđivati i donositi zaključke. Nastavljajući Lipmanove ideje, takozvani Lipmanovci svoju metodologiju nazivaju „Filozofija za djecu“. Razvojem pokreta javljaju se novi pravci s novim metodama, edukativnim materijalima i alatima. Pojam Filozofija s djecom odnosi se na sveukupan pokret kojega je inicirala Lipmanova velika inovacija. Zasniva se na dijalogu formalne i neformalne logike, prilagođenoj djeci.¹⁷

¹⁶ isto (172-178)

¹⁷ Usp. Ćurko, Bruno, Uvodnik: Filozofija s djecom

3. FILOZOFIJA U PRAKSI

Prema Lou Marinoff filozofija s djecom jest dio filozofije u praksi. Filozofija s djecom, kao i ostale aktivnosti u filozofiji, pri praktičnoj primjeni stavljaju naglasak na direktnu dijalošku praksu s ljudima. Filozofija se nudi masama savjetovanjima i organizacijom obrazovnih programa te se na taj način upotrebljava filozofska praksa. Pod naziv „*filozofija u praksi*“ možemo svrstati: filozofska savjetovanja, sokratovski dijalog, filozofija u tvrtkama te filozofija s djecom.¹⁸ Program filozofije za djecu ne odnosi se na učenje o povijesti filozofije, niti o pojedinim filozofima. Uz pomoć radionica diskutira se o djeci općepoznatim temama. S ciljem usavršavanja i uvježbavanja kritičkog i kreativnog mišljenja analiziraju se teme iz svakodnevice.¹⁹

Prema tablici iz knjige *Philosophy – a School of freedom* možemo vidjeti osnovne karakteristike radionica Filozofije s djecom. (slika 1.)

Filozofija s djecom

ULAZ	ČUĐENJE I ZNATEŽELJA <ul style="list-style-type: none">• Filozofski izvori• Dječja pitanja• Konkretno situacije u stvarnom životu	}	CILJEVI
FILOZOFSKI PROCES	RAZMIŠLJANJE-RAZGOVOR <ul style="list-style-type: none">• Filozofska metoda• Tehnike dijaloga		Razvoj dijaloških vještina Argumentirani dijalog
IZLAZ	VREDNOVANJE, PONAŠANJE <ul style="list-style-type: none">• Filozofski stav u svakodnevnom životu• Društveno i političko sudjelovanje unutar društva		Pronalaženje smisla Kvalitetno zaključivanje

slika 1. kratki prikaz osnovnih karakteristika radionica filozofije s djecom,

Preuzeto: 21.9.2020. *Philosophy – a School of freedom*, France 2007. str.31

(https://www.academia.edu/39130137/Unesco_philosophy_A_school_of_freedom)

¹⁸ Usp. Lou Marinoff str. 12.

¹⁹ Usp. Ćurko, Bruno, „Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike“ Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017. str.176.

Upravo u ovom UNESCO-vo izdanju knjige *Philosophy_A_school_of_freedom* prikazano je kako kroz radionice filozofije s djecom ulaz (Input) predstavlja dječje čuđenje i znatiželja.²⁰ Kako navodi i Robert Fisher „djeca su rođeni govornici: ... oni brbljaju, opisuju, zapitkuju i raspravljaju cijelo vrijeme što potiče razvoj njihovog mišljenja, dovodi ih do rasuđivanja, dokazivanja, traženja uzroka, objašnjavanja događaja, struktura i smisla njihova iskustva. (Fisher, 2005)“²¹ Na razini grupe s kojom radi, filozof pokušava raspraviti o filozofskim problemima. Polazište najčešće uzima iz raznih filozofskih izvora, dječjih pitanja i konkretnih situacija iz svakodnevice kako bi se proveo kvalitetni dijalog s ciljem usmjerenim na značenje i pronalaženje smisla. Temelj na kojem se baziraju svi kvalitetni programi filozofije s djecom su dječja radoznalost, odvažnost da se koristi s nečim što je novo, brojna dječja pitanja te dječje iskustvo s kojim se svakodnevno susreću. Filozofski proces odvija se kroz razgovor i razmišljanje. U radionicama se postavljaju pitanja kako bi se potaknula dječja znatiželja i čuđenje što ih potiče na promišljanje o temi koja im je predstavljena. Većinom se to odnosi na teme koje su trenutno aktualne ili s kojim se djeca najviše susreću. Potrebno je aktivirati svu djecu kako bi slobodno izražavali svoje mišljenje i znali obrazložiti vlastiti odgovor. Sudionici uz filozofske metode, razgovorom i vođenjem dijaloga postižu dijaloške vještine. Izlaz (Output) podrazumijeva postupke i vrednovanje kroz političko sudjelovanje u društvu i filozofski stav u svakodnevnom životu kroz društveni angažman. S ciljem pronalaženja smisla i kvalitetnog zaključivanja. Nakon takvog „filozofskog procesa“ djeca slobodno i kvalitetno izražavaju svoje mišljenje. Mogu provoditi kvalitetan dijalog, iznositi svoj stav ili mišljenje i ujedno ga potkrijepiti argumentima. Sposobna su razmišljati o stvarima koje se odnose na njih i sve što se događa u okolini, prihvatiti ili odbaciti nečije a i svoje mišljenje. Samim tim razvijaju specifični filozofski stav. Nauče cijeniti sitnice i sve što se događa oko njih, djeluju u skladu sa svojim osobnim mišljenjem.²² Što bi uvelike utjecalo na razvoj i razmišljanje pojedinca jer kako navodi Vujčić

„Nastava je usmjerena na znanje. Proces odgojnog djelovanja ne nalazi se u prvom planu školskog rada. U praksi još nije prihvaćeno uvjerenje da je prava svrha odgojno-obrazovnog rada oblikovanje čovjeka kao cjelovitog ljudskog bića.“²³

²⁰ Usp. UNESCO, *Philosophy – a School of freedom*, France 2007.

²¹ Fisher, Robert, *Teaching Children to Think*, Cheltenham 2005. str.127.

²² Usp. Ćurko, Bruno, „Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike“ Hrvatsko filozofsko društvo, Zagreb 2017. str. 176-178.

²³ Vujčić, Vladimir, *Proturječnosti u moralnom odgoju*. Zagreb, 1981. str.18.

Dr. A. Vukasović je u svojim djelima u više navrata oštro kritizirao sustav rada škola. Odgojnu funkciju škole i njeno mjesto u društvu. Problem je zapostavljanje odgojnog rada škole, a time su i zanemarena unutrašnja ljudska svojstva, učenička razmišljanja, prosuđivanja, sloboda u donošenju odluka i sl. Školski rad je orijentiran na vanjska zbivanja i nastavnu građu, učitelji se striktno drže plana i programa škole a zanemarena su ljudska svojstva.²⁴ U svom djelu *Moralne kvalitete naših učenika* (1977) pisao je o razvoju moralnih kvaliteta naših učenika osnovne i srednje škole te razradio neka teorijska pitanja moralnog razvoja i odgoja. Istraživao je spoznajne, emocionalne i ponašajne aspekte u razvoju učenika i njihovih moralnih promišljanja. Način na koji različiti odgojni faktori i struktura izvođenja nastave utječu na razvijanje pojedinih struktura učenikove moralne ličnosti.²⁵ U mom istraživanju ćemo pokušati odrediti koliko će određeni predmet i način izvođenja pomoći, odnosno utjecati na učeničko promišljanje, donošenje odluka, rasuđivanje, kritičko mišljenje... Utječe li filozofija s djecom na razvoj njihovih moralnih stavova i moralnu samosvijest učenika.

²⁴ Vukasović, Ante, *Odgojna funkcija škole i njeno mjesto u društvu*, 1967. prema Vujčić, Vladimir, *Proturječnosti u moralnom odgoju*. Zagreb, 1981. str.20.

²⁵ usp. Vukasović, Ante, *Moralne kvalitete naših učenika*, Zagreb, 1977.

4. MORALNI RAZVOJ

Proučavanjem moralnog razvoja većinom su se povodili teolozi i filozofi, dok je danas moralni razvoj sve više zastupljen i u psihologiji osobito u području dječje i razvojne psihologije. Kako svijet zapravo funkcionira i učenje „pravila igre“ djetetu predstavlja najveći izazov djetinjstva. Potrebno je shvatiti fizikalna pravila poput onih o sili teže, složenih jezičnih pravila koja služe za sporazumijevanje. Razjasniti pravila koja predstavljaju zakone, kazne i svakodnevna pravila koja određuju svijet u kojem živimo. Bitno je shvatiti moralna pravila kojima društvo nastoji zaštititi pojedince i osigurati njihova prava te odrediti što je pravedno, a što ne. Brojne društvene norme pomoću kojih društvo upravlja radnjama iz svakodnevice i na taj način provodi zakone. To može biti prepuštanje sjedala trudnici, starijoj osobi, pomaganje invalidu, pristojno izražavanje i sl. Također je potrebno da djeca nauče kako se moralna i društvena pravila mogu mijenjati ovisno o situaciji, i da okolina može očekivati različite postupke prilikom razrješenja određene situacije. Društvena pravila kreirana su prvenstveno kako bi djeca naučila razlikovati „dobro“ od „lošeg“ ponašanja.

Puno teorija moralnog razvoja razjašnjavaju način na koji ljudi djeluju pošteno, nisu sebični i tako ispravno djeluju za sebe te dobrobit društva. Već tradicionalni naziv proučavanje „moralnosti“ ili „moralnog razvoja“ odnosi se na propitivanje kako djeca shvaćaju i slijede dana im pravila. Istraživači su uglavnom usmjereni na ponašanje i moralne odluke. Nastoje razjasniti proceduru dječjih postupaka, njihove moralne prosudbe koje se tiču poznavanja i razumijevanja moralnih pitanja i pravila.²⁶

4.1. Teorije moralnog razvoja

Postoji mnogo teorija moralnog razvoja i učenja, iako, nema nekog standardiziranog kriterija za njihove kategorizacije. U proučavanju moralnog razvoja djece upotrebljavali su uglavnom tri vrste kriterija koje su koristili istraživači a ujedno su se smatrale i najvažnijim komponentama moralnog ponašanja učeničke ličnosti. To su mjere ili kriteriji moralnog razvoja koje određuju jačinu i snagu nečije moralnosti i stil ukupnog moralnog ponašanja:

- iznos osjećaja krivice

²⁶ Usp. Vasta str. 520.

- otpornost na iskušenje
- sposobnost moralnog suđenja ²⁷

Istraživanja koja naglašavaju emocionalnu komponentu kao kriterij imaju osjećaj krivnje. Sastoji se od osjećaja vezanih za postupke koje procjenjujemo jesu li moralne ili ne moralne jer osjećaj krivice najčešće se proučava nakon kršenja određenih moralnih normi, u situacijama tzv. postprekršajnog ponašanja. Za razliku od istraživanja otpornosti na iskušenje, ona su isticala konativnu (voljnu ili ponašajnu) komponentu. Ovdje su mnogi istraživači smatrali da je to obuzdavanje, odnosno snaga ličnosti da se odupre različitim negativnim utjecajima. U procesu proučavanja ispitanik se uvodi u situaciju moralnog iskušenja u kojoj ima priliku izabrati želi li izvršiti ili ne izvršiti moralno neprihvatljivo ponašanje. Ovdje se konativnom karakteristikom moralne svijesti pretpostavlja da je osoba spremna za postupanje prema pravilima i ujedno biti dosljedna u njihovom korištenju. ²⁸ U ovom slučaju, spoznaja misli i osjećaja koji su moralno bitni povećaju mogućnost djelovanja u skladu s pravilima, ali to ne garantira. ²⁹ Istraživanja sposobnosti moralnog suđenja naglašavala su kognitivnu sastavnicu moralne svijesti koja se sastoji od poznavanja moralnih principa i načinu primjene moralnih postupaka. Ona se ne odnosi na moralno suđenje koje se bazira na posljedicama tih postupaka nego na njihovim namjerama, izražava stupanj moralne zrelosti i razvijenosti. ³⁰

Možemo reći da je moralna svijest razvijena kad su prisutne sve tri komponente. Budući da moralno ponašanje u sebi integrira emocionalnu, voljnu i kognitivnu komponentu može se zaključiti da istraživanja imaju jednostranu usmjerenost i da se prema tome ne može objasniti kompleksna priroda moralnog ponašanja. ³¹ Na temelju ovih kategorija istraživanja prema G. Karryby izvedene su četiri teorije moralnog razvoja ličnosti:

1. Teorija identifikacije sa psihoanalitičkim uporištem
2. Teorija socijalnog učenja ili bihevioristička teorija
3. Kognitivno-razvojna teorija
4. Teorija učenja uloge ³²

²⁷ Usp. Vujčić, proturječnosti u moralnom odgoju, Zagreb, 1981. 30-68 str.

²⁸ isto

²⁹ Usp. Berk 2015. str 482.

³⁰ Usp. Vujčić, Vladimir, Proturječnosti u moralnom odgoju. Zagreb, 1981. str.31.

³¹ Usp. Vujčić, Vladimir, Proturječnosti u moralnom odgoju. Zagreb, 1981. str.31.

³² G. Karryby prema Vujčić

Kognitivističko-razvojni modeli su najutjecajniji pristup u istraživanju i proučavanju razvoja dječjeg moralnog rasuđivanja. Teoretičari ovog pristupa slažu se da je djetetov kognitivni razvoj temelj moralnog razvoja i tek kada upoznamo način dječjeg promišljanja, njegove sposobnosti rasuđivanja i znanje o moralu možemo objasniti njegovo moralno postupanje.³³ Na temelju vizija o pravdi i pravednosti koje su stvorili djeca donose odluke i moralne prosudbe. Vrlo brzo ostvare i dublje razumijevanje moralnosti, znaju povezati moralna pravila te koriste značajniji broj varijabli.³⁴ Takvim istraživanjima bavili su se J. Piaget i njegov najpoznatiji sljedbenik L. Kohlberg.

4.1.1. Piagetov pristup

Moralno promišljanje djece svih uzrasta Piaget je proučavao primjenom moralnih dilema te naturalističkim pristupom.³⁵ Primjenom naturalističkog pristupa svoje zaključke zasnivao je na sustavnim zapažanjima dok se igrao s djecom od 3 do 13 godina. Promatranjem je ispitivao njihovo shvaćanje, kako stvaraju i primjenjuju pravila u dječjim igrama.³⁶ Zanimao ga je način i proces formiranja pravila i pod kojim se uvjetima ta pravila mogu mijenjati ili zanemariti. Smatrao je da takav način istraživanja daje najrelevantnije rezultate u analizi stvaranja pravila moralnog ponašanja i igru kao izrazito pogodno sredstvo jer izražava dječju spontanost.³⁷ Drugi Piagetov pristup sastojao se od zadataka koje je davao djeci i od njih tražio da riješe različite moralne dileme. Zadatak je da učenik pročita kratku priču i odgovori koji je lik zločestiji. Kao i ostali teoretičari koristio je priče, moralne dileme kako bi procijenio razinu dječjeg moralnog razvoja. Na temelju svojih istraživanja razvio je model moralnog razvoja kojim tumači kako djeca slijede pravila, a smatrao je da tu utjecaj imaju unutrašnji i okolinski činitelji prema kojima se razvoj provodi kroz četiri faze:

1. faza: Djeca u dobi od 2 do 4 godine igraju se bez formiranih pravila ali uvode svoja. Primjerice da razvrstavaju predmete prema boji. U tom razdoblju svog života nisu svjesni i ne shvaćaju što je moralno i zašto se treba pridržavati određenih pravila.
2. Poštivanje unaprijed dogovorenih pravila odvija se u drugoj fazi moralnog realizma karakteristično za djecu od 5 do 7 godina. Temelji se na objektivnim i fizičkim

³³ Usp. Vasta, 2005. str. 521

³⁴ Usp. Berk 2015. str. 491.

³⁵ Vasta, Heith i Miller,

³⁶ Usp. Hren, 2008

³⁷ Usp. Vujčić, Vladimir, Proturječnosti u moralnom odgoju. Zagreb, 1981. str.45.

aspektima situacije gdje se pri procjeni moralnih situacija uzimaju u obzir jedino fizičke odnosno objektivne posljedice. Ono što uzrokuje veći problem smatra se lošijim te se javlja osobna bezuvjetna pravda da nakon svakog nepoštivanja pravila mora slijediti kazna. Pri tom misleći da su pravila nepromjenjiva.

3. U trećoj fazi moralnog relativizma djeca od 8 do 11 godina shvaćaju da su pravila rezultat dogovora među ljudima kako bi međusobno pomagali i zaštitili jedni druge. Smatraju da se pravila mogu prilagođavati trenutnim uvjetima i obzirom na situaciju osoba razlučuje želi li ih poštovati ili ne.
4. U četvrtoj fazi djeca proširuju svoje moralno prosuđivanje s osobnog na društveni i politički plan, znaju stvoriti nova pravila, zamišljati određene situacije i sl. Istaknuta je zainteresiranost za zaštitu okoliša i pomaganje beskućnicima.

Prema svojim istraživanjima s djecom i analizom njihovih odgovora, Piaget je ustanovio dva stadija moralnog razumijevanja. Prvi je heteronomna moralnost gdje svrstava djecu u dobi od 5 do 10 godina koja djeluju u skladu s pravilima zadanih od osobe koja im predstavlja autoritet. Pravila za koja misle da trajno postoje, nepromjenjiva su i potrebno ih je strogo poštivati. U tom slučaju javljaju se dva činitelja koja ograničavaju moralno razumijevanje djece; utjecaj odraslih koji inzistiraju da se djeca trebaju pokoriti i kognitivna nezrelost i ograničenost djeteta da shvati ili zamisli drugu perspektivu i njihov realizam. Djeca vjeruju da svi jednakim načinom poštuju pravila i da su ona apsolutna iako su to pravila suradnje koja se mogu promijeniti.

Drugi stadij je autonomna moralnost gdje djeca od 10 i više godina prestaju gledati na pravila kao da su nepromjenjiva. Pravila promatraju kao promjenjiva i društveno dogovorena kako bi svima odgovarala.³⁸

4.1.2. Kohlbergov model

U pokušaju da suvremenim istraživačkim postupcima provjeri Piagetovu teoriju moralnog razvoja Lawrence Kohlberg ponudio je svoj model moralnog rasuđivanja. Služio se postupkom kliničkog intervjuiranja.³⁹ Razvio je niz moralnih dilema kako bi procijenio stupanj moralnog razmišljanja i donošenja odluka kod pojedinih osoba. Isto kao i svoj prethodnik, djeci je nudio

³⁷ Usp. Berk 2015 str. 492.

³⁹ Usp. Berk 2008. str 388.

moralne dileme kako bi odredio razinu njihovog prosuđivanja. Na temelju svojih istraživanja zaključio je da se moralno rasuđivanje razvija na tri predvidljive razine:

1. pretkonvencionalna
2. konvencionalna
3. postkonvencionalna

Svaka ova razina ima dvije faze koje prikazuju temeljne promjene u socio-moralnoj perspektivi osobe i svaka od njih ima dvije komponente, društvenu i moralnu koje predstavljaju biološke i okolinske utjecaje.⁴⁰

Pretkonvencionalna razina karakterizira moralno rasuđivanje temeljeno na pretpostavci da pojedinci moraju zadovoljavati svoje potrebe. To je prva faza odnosno heteronomna moralnost gdje iz moći i autoriteta proizlazi moral, te upravo ta pravila treba poštivati.⁴¹ Kazna i pokornost su prvi stupanj gdje se pravilno i pogrešno temelji na ideji da je dobro ono što je ugodno i nagrađujuće, dok loše stvari nisu ugodne i kažnjavajuće su.⁴² Dijete nema koncepciju ispravnog i pogrešnog, ono djeluje poslušno s ciljem izbjegavanja kazne.

U drugoj fazi individualnosti i instrumentalnosti drže se pravila i surađuju s vršnjacima uz osobnu korist i dobrobit. Smatraju da je moralno ponašanje briga o sebi iako ljudi imaju različite potrebe i stajališta te se ne mogu staviti u tuđu kožu. Djeluju moralno samo dok je to njima u interesu.⁴³ Ovaj stupanj je napredniji od prethodnog jer je uključen interes ostalih, ali se i dalje djeluje relativno jer nešto što je ispravno jednoj osobi, može biti pogrešno za drugu.⁴⁴

Prilagođavanje drugima svrstava se u treću fazu konvencionalne razine. Međuljudskim očekivanjima i konformizmu gdje se rasuđivanje ispravnog i pogrešnog temelji na očekivanjima drugih i potrebe njihovog odobravanja.⁴⁵ Odnosi u društvu temelje se na općepoznatom zlatnom pravilu „ne čini drugima ono što ne bi želio da čine tebi“. Moralno ponašanje je isto kao što očekuju bliske osobe, i ono što većina smatra ispravnim.⁴⁶ Kohlberg ga je još nazvao stupnjem „zajedničkih interpersonalnih očekivanja, odnosa i konformnosti“.⁴⁷

⁴⁰ Usp. Vasta, 2005. str. 523.

⁴¹ isto

⁴² Pennington str. 67.

⁴³ Vasta

⁴⁴ Pennington str. 67.

⁴⁵ isto

⁴⁶ isto

⁴⁷ Hren str 13.

Četvrta faza temelji se na strogoj poštivanju zakona. Moralnost se procjenjuje u skladu s društvenim sustavom i pravilima koja za svakoga vrijede podjednako. Za razliku od treće faze ovdje postoji povećana društvena perspektiva krenuvši već od toga da je ispravno ponašati se onako kako drugi očekuju od vas pa i važnosti pridržavanja zakona i reda.

U posljednje dvije faze moralnog razvoja, postkonvencionalnoj razini, Kohlberg moralno rasuđivanje temelji na pretpostavci da je važno očuvati vrijednost, dostojanstvo i prava svakog pojedinca. Na ovoj razini se moralno rasuđivanje izvodi iz onoga što se smatra pravednim u terminima prava, vrijednosti i zakona. Nebitno odnosi li se to na pojedinca ili sve pojedince koji žive u društvu. Ispravno i pogrešno zasnovano je na načelima koja mogu biti suprotna od postojećih društvenih standarda ili zakona.⁴⁸ Peta faza predstavlja društvene ugovore gdje je moralnost zaštititi ljudska prava svakog pojedinca. Dok šesta faza donosi opća etička pravila koja su iznad društva i zakona, kao što su pravda i poštivanje ljudskog dostojanstva. Ovdje se ispravno i pogrešno razmatraju u terminima načela koja nadilaze određeno društvo jer osoba prati načela humanog ponašanja i ne vodi se zakonima i pravilima izvedenih iz nekog društva. U ovoj fazi osoba ne djeluje u skladu s pravilima svog društva jer smatra da ona narušavaju osnovna načela.⁴⁹ Ljudski život je najcjenjeniji iako Kohlberg govori da je ova faza više teoretska nego stvarna.⁵⁰ Ne moraju svi doći do šestog stupnja, ali nije moguće da osoba preskače neki od stupnjeva kako bi došla do veće razine moralnog rasuđivanja.

Prema Pennington, Kohlberg nije odredio u kojoj dobi je osoba na određenoj razini ili stupnju, ali ipak približno određuje da je pretkonvencionalno u djetinjstvu a konvencionalno u adolescenciji. Nakon adolescencije je već upitno koliko će se osoba nastaviti razvijati i tvrdi da puno ljudi i ostanu na drugoj razini moralnog rasuđivanja, osobito na četvrtom stupnju. Samo mali postotak ljudi napreduje na peti stupanj a tek rijetki dopijaju na šesti stupanj moralnog rasuđivanja. Postkonvencionalna razina predstavlja najvišu fazu moralnog rasuđivanja ljudske vrste jer kad bi svi došli do moralnog rasuđivanja prema načelima, rat i nasilje prestali bi postojati.⁵¹ Ovaj način sličan je onome koji sam odabrala u svom istraživanju. Kohlbergov pristup sastojao se od zadataka koje je davao djeci i od njih tražio da riješe različite moralne dileme. U mom slučaju sam predstavila tri scenarija. Npr. da učenik odgovori je li Marko trebao ukrasti lijek jer nije imao dovoljno novca da bi ga kupio kako njegova supruga ne bi umrla.

⁴⁸ Penn str. 69.

⁴⁹ isto.

⁵⁰ vasta 524-530

⁵¹ Pennington str. 70

Učenik je morao odlučiti hoće li spomenuti lik poštivati ili prekršiti zakon/pravilo radi dobrobiti neke druge osobe.

Kao mjerni instrument Kohlberg je koristio tzv. Intervju moralnih prosudbi (engl. Moral Judgement Interview – MJI, Kohlberg, 1981). kojim se mjeri razvoj moralnog rasuđivanja. Temelj takvog istraživanja je shvaćanje morala kao pravednosti u cjeloživotnom procesu.⁵² Mjerni instrument je intervju u kojemu sudionik istraživanja daje odgovore na pitanja povezana s 10 hipotetskih moralnih dilema. Kod svake moralne dileme, sudionik se treba opredijeliti za način koji je moralno ispravan i obrazložiti svoj odabir.⁵³ Potrebno je doći do saznanja kojim se argumentima ispitanik služi u odlučivanju. Prema Penningtonu (1997), Kohlberg i Kramer (1969) ovu metodu su koristili kod djece i adolescenata kako bi pokazali napredak od niže prema višim razinama. Najčešći i ozbiljan prigovor istraživanju pomoću tehnike intervjuja je da on pretpostavlja postojanje mogućnosti verbalizacije procesa rasuđivanja. Kritičari navode da Kohlberg očekuje od svojih sudionika da se izražavaju kao moralni filozofi.⁵⁴

4.1.3. Neokohlbergovski pristup

L. Kohlberg je ostavio svoj utisak na ostalim istraživačima koji su se nadovezali na njegov rad svojim pristupima. Pa je tako, iz istraživanja mjernim instrumentom koji je prvobitno osmišljen samo kao „praktična alternativa Intervjuja moralnih prosudbi“ nastao neokohlbergovski pristup. Radi se o Testu određivanja tema, skraćeno TOT (engl. Defining Issues Test – DIT). Razvijen je 1973. godine s ciljem omogućavanja skupnih testiranja i objektivno ocjenjivanje rezultata te prati Kohlbergove razine. (Rest, 1979.). Budući da zahtijeva vještinu čitanja i sposobnost razumijevanja i promišljanja sadržaja prilagođen je djeci od dvanaest i više godina. Obzirom na to da djeca u toj dobi u uvjetima neometanog kognitivnog razvoja ne bi trebala biti u prvom, heteronomnom stupnju moralnog razvoja, mjerenje započinje s drugim stupnjem moralnog rasuđivanja. Ispitivanje sadrži pet priča i u svakoj je prikazana jedna moralna dvojba. Istraživač na temelju učenikovih odgovora otkriva stupanj njegovog moralnog rasuđivanja. TOT testom mjeri se moralno rasuđivanje na razini prepoznavanja i tako „pomaže“ ispitaniku doći do veće razine moralnog rasuđivanja, a time i do postkonvencionalne razine. Za razliku od istraživanja Kohlbergovim instrumentom gdje intervjuom moralnih prosudbi rezultat u velikoj mjeri ovisi

⁵² Usp. Hren 2008.

⁵³ Usp. Proroković, 2016

⁵⁴ Usp. Rest, Narvaez, Thoma i Bebeau, 1999.

o ispitanikovo sposobnosti logičnog i sustavnog verbaliziranja osobnih misaonih procesa. Na temelju istraživanja s TOT mjernim instrumentom Rest i suradnici su ponudili novi model koji razvoj moralnog rasuđivanja promatra kao postepen proces u kojem trenutnom mišljenju uz prisutnost starih uvode nove sheme te se na taj način promijeni zastupljenosti pojedinih shema moralnog rasuđivanja. Redefinirali su Kohlbergovu teoriju tako što su uveli tri sheme moralnog rasuđivanja koje su potvrđene faktorskim analizama rezultata različitih skupina ispitanika.

Prva shema; Osobni interes (engl. Personal Interest – PI) odgovara Kohlbergovim stupnjevima 2 i 3. Odnosi se na osobu koja pri moralnom rasuđivanju svoje prosudbe donosi s obzirom na dobrobit za sebe i njoj značajne ljude. Neke od karakteristika ove sheme su: proizvoljna, hirovita suradnja, zatim fokusiranost na sebe, prioritet osobne dobiti i usmjerenost na egzistenciju. U razmatranje osoba uključuje samo poznate ličnosti, usmjerena je na odgovornost i uzajamnost koja se odvija zajedno sa skupinom poznatih i bliskih osoba.

Druga shema; Pridržavanje normi (engl. Maintaining norms – MN) odgovara Kohlbergovom četvrtom stupnju. Moralno rasuđivanje odnosi se na to da ljudi trebaju surađivati s njima bliskim i dobro poznatim osobama. U tom slučaju interesi se usklađuju sa širim društvenim okruženjem i djelomičnom uzajamnosti koja je definirana pravilima i normama. Bitna je usmjerenost na obveze i šire društveno gledište. Javlja se potreba za normama te njihova uniformna i kategorička primjena.

Treća shema; Postkonvencionalnost (engl. Postconventional – P), predstavnici neokohlbergovskog pristupa definiraju kao mišljenje temeljeno na “zajedničkoj moralnosti”. Odgovara Kohlbergovom petom i šestom stupnju koji je za razliku od njih svoje poimanje morala temelji na specifičnoj filozofskoj tradiciji. Korištenje treće sheme pri moralnom rasuđivanju obuhvaća korištenje moralnih ideala na način da svi članovi društva imaju jednak status. U tom slučaju osoba može procijeniti postupke koje su u skladu s moralnim idealima ili pak nisu. Odbaciti zakone i uvriježena društvena pravila kada ona ne podržavaju te ideale i vodi se idealima koje mogu prihvatiti svi ljudi. Daje se prvenstvo baš tim moralnim idealima pored svih ostalih te je bitna potpuna uzajamnost i usmjerenost na prava.

Rest, obzirom da je prepoznao da se kompleksnost moralnog ponašanja ne može obuhvatiti samo s jednom varijablom predložio je tzv. četverokomponentni model morala. Sastavnice tog modela su moralna osjetljivost, moralno rasuđivanje koje se odnosi na promatranje mogućih radnji i odabir onoga što je moralno najopravdanije. Zatim, moralna motivacija koja se odnosi na pitanje *Zašto biti moralan?*, odabir moralnih postupaka i preuzimanje odgovornosti za

buduće posljedice. I zadnja od sastavnica je moralni karakter usmjeren na način izvođenja moralnih postupaka i iskazivanja hrabrosti, upornosti ili samokontrole koje podržavaju provedbu moralnog postupka. Svi su oni međusobno neovisni, a njihova prisutnost i razvijenost je nužna za moralno ponašanje. (Bebeau, 2002).

5. CILJ I HIPOTEZA ISTRAŽIVANJA

Glavni cilj istraživanja je usporediti zastupljenost različitih shema moralnog rasuđivanja u objašnjenjima koja su učenici ponudili uz svoje odluke povezane s moralnim dilemama u ponuđenim scenarijima ovisno o tome jesu li sudjelovali u radionicama filozofije s djecom ili nisu. Drugim riječima, ispitalo se utječe li sudjelovanje na radionicama filozofije s djecom na moralno promišljanje učenika.

Hipoteza: Učenici koji su prisustvovali radionicama filozofije s djecom će u svojim obrazloženjima odgovora vezanih uz moralne dvojbe statistički značajno učestalije koristiti argumente povezane s višim shemama moralnog rasuđivanja u odnosu na učenike koji nisu sudjelovali u takvim radionicama.

6. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

6.1. Metoda istraživanja

Obzirom da je cilj istraživanja bio provjeriti mogući utjecaj radionica filozofije s djecom na njihovo moralno rasuđivanje u istraživanje smo uključili djecu koja su tijekom jedne školske godine sudjelovala u radionicama u organizaciji udruge Mala filozofija te kontrolnu skupinu djece sukladne dobi iz slične sredine koja nisu sudjelovala. Radionice su se održavale jedan sat tjedno u OŠ Josip Pupačić, Omiš gdje sat „Male filozofije“ počinje uvodom u temu, nakon čega se učenike pokušava usmjeriti na konstruktivno promišljanje o temi i izražavanje vlastitog mišljenja. Kroz argumentirani dijalog i usmjeravanje u srž problema učenici razvijaju kritičko i kreativno mišljenje te dolaze do zaključka.⁵⁵ Također je bitan odabir priča koje služe kao podloga teme o kojoj se govori. Pričom se usmjerava na moralne dileme i problematiku koja otvara nova pitanja i odgovore te osviještenost problema povezujući ga sa svakodnevnim okolinom. Na taj način se usmjerava djecu na razmišljanje o svijetu oko sebe, o sebi te odnosu učenika/sebe i svijeta oko njega. Razvija se vlastiti filozofski stav o sebi i okolini koji mu nije nametnut nego je do njega došao vlastitim promišljanjima o određenom problemu.

Ovakvim redovitim promišljanjima možemo izvježbati učenike na logičko zaključivanje i prepoznavanje određenih vrijednosti. Radionice „Male filozofije“ imaju za cilj poticanje i uvježbavanje kritičkog, kreativnog i brižnog mišljenja. Isto kao što tvrdi Lipman u svom djelu *Thinking in education*. „Kako bismo poboljšali razmišljanje u školama, najvažnija dimenzija je briga za kritičko, kreativno i brižno mišljenje.“ (Lipman, 2003)⁵⁶ Kritičko mišljenje definira kao osvještavanje problema, kritičko preispitivanje i analiziranje. Kreativno mišljenje se odnosi na poticanje kreativnosti i inovativnosti te brižno mišljenje uključuje postavljanje vrijednosti u promišljanju.⁵⁷

Na uzorku od 67 učenika iz dvije osnovne škole napravljeno je istraživanje pomoću ankete u kojoj su predstavljene tri priče, odnosno slučaja na koje učenici trebaju odgovoriti. Svaki od slučajeva predstavlja izazovne moralne i etičke dileme, a konstruirani su na različit način i to da su prva dva slučaja u prvom licu (učenici se postavljaju u situaciju) dok je treći slučaj u trećem licu (promatranje situacije kao osoba sa strane).

⁵⁵ Vidi više Čurko, Kragić filozofija za djecu, primjer male filozofije

⁵⁶ Usp. Lipman, 2003. str. 197

⁵⁷ Vidi više Lipman, 2003. str. 195-293

Nakon popunjavanja ankete s moralnim dilemama korišten je Neokohlbergovski pristup čiji su pokretači Rest i suradnici, a nadovezuju se na rad od Kohlberga. Odgovori su kategorizirani prema 3 sheme moralnog rasuđivanja. Osobni interes, pridržavanje normi te postkonvencionalnost.⁵⁸ Prije samog analiziranja i kategoriziranja rezultata, ankete su kodirane brojevima od strane komentora te nasumično izmiješane kako bi se izbjegao utjecaj osobnog mišljenja. Tijekom kategorizacije odgovora lista s kodovima nije bila prisutna ocjenjivaču upravo iz razloga da se ne zna koji odgovor pripada određenoj školi. To su informacije koje je bilo ključno izostaviti te je na taj način osigurana nepristranost ocjenjivača kako bi se dobili što relevantniji rezultati.

6.1.1. Prvi scenarij

Ti i tvoj prijatelj idete u odličnu školu u kojoj je jako zabavno. U toj školi čak je i učenje zabavno. Tvoj prijatelj jako dobro zna matematiku. Tebi je od svih predmeta jedino matematika problem. Pišete ispit iz matematike. Kad si vidio zadatke bilo ti je jasno da nećeš baš dobro proći. Radi toga si prepisao rješenja testa od svog prijatelja. Prijatelj nije ni primijetio da si prepisivao od njega. Nažalost, učitelj je shvatio da ste vas dvoje prepisivali jedan od drugoga, samo ne zna tko je od koga prepisivao. Pozvani ste ravnatelju na razgovor. Kako je to jedna od najboljih škola, ravnatelj vam je pojasnio da morate priznati tko je prepisao. Onaj tko prizna da je prepisao morat će otići iz škole.

Što bi napravio?

Zašto?

Ovdje vidimo kratku priču gdje je opisan tipičan slučaj prepisivanja u školi, objašnjenje konteksta škole, učitelja, učenika i njihovih odnosa. Opisano je kako je učenik odlučio prepisati i kako je došlo do otkrivanja prepisivanja. Učenici trebaju pročitati priču i odgovoriti što bi oni napravili te obrazložiti svoj odgovor. Upravo ova priča je formulirana u prvom licu te se učenik koji odgovara na pitanje iz ankete treba postaviti u situaciju kao da je on prepisivao. Iskreno odgovoriti iz vlastite percepcije i prikazati svoje razmišljanje kako bi se procijenila njegova razina moralnog razvoja.

⁵⁸ Više u poglavlju 4.1.3

Predstavljen je slučaj koji učenika potiče na razmišljanje o moralnoj dilemi gdje se primjenjuju moralni principi poput iskrenosti, odgovornosti i pravičnosti. Analiziranje kako je školski sustav postavio pravila i sankcije te kako to utječe na ponašanje učenika koji treba razriješiti moralnu dilemu iako su mu već poznate posljedice.

6.1.2. Drugi scenarij

Prijateljica Ljubica jako voli pse. Koristi svaku priliku da ih mazi i da se igra s njima. Mama i tata joj ne dopuštaju da ima psa jer njen brat je jako, jako alergičan na pseću dlaku. Toliko je alergičan da se započne gušiti kad Ljubica dođe kući ne opranih ruku, a prije toga je mazila psa. Jednog dana Ljubica ti je odala veliku tajnu. Preko vikenda je na igralištu pronašla malog napuštenog psa mješanca. Uzela ga je i potajno ga skrila u garaži u svojoj kući. Totalno je uzbuđena radi psića, non stop trči u šupu i hrani psića, mazi se i igra s njime. Tebi je tajnu o psiću mješancu odala uz velike mjere predostrožnosti. Nikad nikome ne smiješ odati tu tajnu. Zakletvom te dodatno natjerala na osiguranje tajne. U utorak ujutro ste se dogovorili da dođeš kod Ljubice vidjeti psića, naravno u potpunoj tajnosti. Utorak ujutro ispred Ljubičine kuće je bila hitna pomoć. Odvozili su Ljubičinog brata. Ljubičina mama je bila jako tužna. Ljubica je stajala iza nje, pomalo se tresla. Lako je zaključiti kako je Ljubičin brat, Mirko, dobio jako težak napad alergije koji je uzrokovan onim malim psićem mješancem.

Što bi napravio/la? Bi li prekršio/la obećanja, zakletve i odala prijateljicu i njenog psića?

Zašto?

U ovom scenariju, slučaju tajnog psića prikazan je kontekst obitelji, prijateljstva i moralnih izazova koje susreće Ljubica. Opisivanje kako je došlo do sukoba između bratove alergije i Ljubičine želje za psom. Priča je formulirana u prvom licu al u ovom slučaju se učenik koji odgovara na pitanje iz ankete treba postaviti kao prijatelj kojem Ljubica vjeruje i očekuje da čuva tajnu iako je upoznat s cijelom obiteljskom situacijom. Vidljivo je razmatranje etičkog aspekta Ljubičinog postupka čuvanja tajnog psa. Način kako se odnosi na moralne principe poput odgovornosti prema obitelji i iskrenosti prema prijatelju. Također se razmišlja o važnosti održavanja obećanja.

6.1.3. Treći scenarij

Markova supruga umire od određene vrste raka. Liječnici kažu da bi novo razvijeni lijek možda mogao spasiti njezin život. Lijek je otkrio jedan lokalni kemičar i Marko je očajnički pokušao kupiti lijek, no kemičar je lijek naplaćivao deset puta više nego što je koštalo da se proizvede i puno više nego što je Marko mogao ponuditi. Marko posudi novac od svakog koga je poznao, no uspije sakupiti samo pola potrebnog iznosa. Ode zatim kemičaru i objasni mu svoju situaciju, tražeći od njega da mu proda lijek za iznos koji može priuštiti, no kemičar to odbije učiniti. Kasnije toga dana, očajni Marko provali u kemičarov dućan i ukrade lijek.

Je li Marko trebao ukrasti lijek?

Zašto da ili zašto ne?

Što bi ti napravio/la da si na Markovom mjestu? Zašto?

Ovdje vidimo slučaj krađe lijeka te detaljan opis Markove situacije, potrebu za lijekom i odluku da ukrade lijek. Kontekstualiziranje situacije kroz Markovu očajnu borbu za životom svoje supruge. Priča je konstruirana u trećem licu te potiče učenika na razmišljanje o etičkim i moralnim dilemama s kojima se Marko suočava. Odgovara na pitanje koje se ne odnosi direktno na njega nego na Marka i njegov slučaj. Kako se situacija odnosi na moralne principe poput prava na život, vlasništva i pravednosti vidljivo je analiziranje kako ekonomska nejednakost i cijene lijekova igraju ulogu u opisanoj situaciji.

Nakon što su se situacije analizirane pojedinačno za svaki slučaj, mogu se usporediti po pitanju moralnih dilema koje su se pojavile, konstrukcije situacije te kako su učenici reagirali na te dileme. Također, može se razmisliti o širem kontekstu filozofije i pedagogije te kako bi se ove situacije mogle koristiti kao primjeri za razmatranje etičkih i moralnih pitanja u obrazovanju.

6.2. Ispitanici

U istraživanju je sudjelovalo 67 učenika četvrtog razreda iz dvije osnovne škole. Od toga su 32 učenika (47,76 %) iz Oš Josip Pupačić, Omiš. Oni su u svojoj školi imali radionice filozofije za

djecu nazvane „Mala filozofija“. Ostalih 35 učenika (52,24 %) iz Oš Stjepana Ivičevića, Makarska nisu imali filozofiju s djecom.

6.3. Mjerni instrumenti

Mjerni instrument istraživanja je bio upitnik s tri događaja iz svakodnevnog života u kojima su opisane moralne dileme. Za svaku moralnu dilemu učenik je trebao odlučiti kako bi glavni protagonist trebao postupiti te je potom u slobodnoj formi objasnio svoju odluku. Obrazloženja su prvo kategorizirana u tri domene moralnog rasuđivanja. Ukoliko odgovor nije bilo moguće kategorizirati u jednu od tri domene, uvršten je u kategoriju „ostalo“ koja nije bila uključena u statističku obradu.

6.4. Obrada podataka

Nakon kategorizacije odgovora prema 3 sheme Neokohlbergovskog pristupa slijedilo je brojanje anketa i svrstavanje u tablicu. Izračun u tablicama je postavljen na temelju Hi-kvadrat testa kojim je prikazana povezanost između dvije varijable. Onih koji su sudjelovali na radionicama iz filozofije i onih koji nisu. Kod hi-kvadrat testa smatramo da je razlika između određenih frekvencija statistički značajna, ako je dobiveni hi-kvadrat veći od granične vrijednosti u tablici hi-kvadrata. $P < 0.050$ znači da postoji statistički značajna razlika.

Ta interpretacija vrijedi za sve daljnje izračune.

7. REZULTATI

U prvom scenariju gdje se govori o slučaju prepisivanja u školi učenici su najčešće odgovarali s izjavama kao što su: *ne bi priznao tko je prepisivao, priznao bih te okrivio bi drugoga*. No, upravo oni odgovori na potpitanje *Zašto?* bili su ključni u prikupljanju podataka prilikom istraživanja. Ti odgovori su svrstani u tri sheme Neokohlbergovskog pristupa.

- 1) Osobni interes odnosi se na osobu koja pri moralnom rasuđivanju svoje prosudbe donosi s obzirom na dobrobit za sebe i vlastitu odgovornost. To je vidljivo u odgovorima kao što su "okrivio bih drugoga jer ne želim napustiti školu i prijatelje" ili „priznao bih, možda me prebace u još bolju školu“ te opoziv na „grižnju savjesti“.
- 2) Pridržavanje normi gdje su svrstani učenici koji bi priznali krivicu jer je tako ispravno, osjećaju obavezu jer nije lijepo prepisivati te se oslanjaju na šire društveno gledište i djelomičnu uzajamnost. Odnosi se na nešto što je definirano pravilima i normama. „nije lijepo prepisivati i lagati, to je grijeh.“ Bitna je usmjerenost na obveze i šire društveno gledište.
- 3) Postkonvencionalnost je mišljenje temeljeno na “zajedničkoj moralnosti”. Uključuje primjenu moralnih ideala tako da svaki član društva ima jednak status. Izražen je osjećaj pravde, brižnosti i zaštita prijatelja koji nije kriv. Učenici su u ovoj fazi preuzimali odgovornost za svoje postupke.

Tablica 2. Učestalost odgovora povezanih s prvim scenarijem (slučaj prepisivanja u školi) kategoriziranih u tri sheme moralnog rasuđivanja dvije skupine učenika.

	Osobni interes	Pridržavanje normi	Postkonvencionalnost
Broj učenika koji su sudjelovali na radionici	10 (33.3%)	7 (23.3%)	13 (43.3%)
Broj učenika koji nisu sudjelovali na radionici	16 (44.4%)	5 (13.9%)	15 (41.7%)

Prema Hi-kvadrat testu vidimo da nije prisutna statistički značajna razlika u učestalostima pojedinih shema kojima su učenici objašnjavali svoje odgovore povezane s odlukama o moralnim dilemama prikazanim u prvom scenariju ($\chi^2=1.33$, $df=2$, $P=0.515$).

U drugom scenariju (slučaj tajnog psića) odgovori su svrstani u 3 sheme Neokohlbergovskog pristupa na sljedeći način.

- 1) U osobni interes spadaju odgovori kao što su „ne bi prekršio/la obećanje zbog psa ili prijateljstva. „ne bih odala prijateljicu jer bi je mama stavila u kaznu, tukla i sl.
- 2) Pridržavanje normi je izraženo preko odgovora kao što su: „ne bih prekršio obećanje radi zakletve“, odnosi se na obavezu. U tom slučaju interesi se usklađuju sa širim društvenim kontekstom i djelomičnom uzajamnosti koja je definirana pravilima i normama. Kako i vidimo prema odgovorima kao što su „prekršio bi obećanje radi brata, njegovog zdravlja, nije slušala roditelje i prekršila je obiteljsko pravilo“
- 3) Postkonvencionalnu fazu su u ovom scenariju obilježili odgovori da bi prekršili obećanje jer je bratov život bitniji od psa, radi njegovog zdravlja jer je bitniji ljudski život od zakletve i obećanja. Učenici su u ovom scenariju puno više naginjali na ovu razinu moralnog rasuđivanja nego u prethodnom.

Tablica 3. Učestalost odgovora povezanih s drugim scenarijem (slučaj tajnog psića) kategoriziranih u tri sheme moralnog rasuđivanja dvije skupine učenika.

	Osobni interes	Pridržavanje normi	Postkonvencionalnost
Broj učenika koji su sudjelovali na radionici	6 (18.8%)	8 (25.0%)	18 (56.3%)
Broj učenika koji nisu sudjelovali na radionici	12 (32.4%)	15 (40.5%)	10 (27.0%)

U ovom scenariju vidi se utjecaj „male filozofije“. Učenici koji su sudjelovali na radionici statistički su značajno češće svoje odluke obrazlagali koristeći postkonvencionalnu shemu o odnosu na one koji nisu sudjelovali na radionici ($\chi^2=6.09$, $df=2$, $P=0.048$).

U trećem scenariju, gdje je prikazana priča o krađi lijeka većina odgovora koji iskazuju da ja Marko trebao ukrasti lijek spadaju u prvu fazu moralnog rasuđivanja, osobni interes. Dok su u drugu shemu svrstani odgovori gdje učenici objašnjavaju zašto Marko nije trebao ukrasti lijek. Iz razloga jer se to ne smije, upao bi u probleme, završio u zatvoru i sl. Učenici su također iskazali svoje mišljenje i primjer kako bih zaradio više novaca.

Tablica 4. Učestalost odgovora povezanih s trećim scenarijem (krađa lijeka) kategoriziranih u tri sheme moralnog rasuđivanja dvije skupine učenika.

	Osobni interes	Pridržavanje normi	Postkonvencionalnost
Broj učenika koji su sudjelovali na radionici	18 (62.1%)	8 (27.6%)	3 (10.3%)
Broj učenika koji nisu sudjelovali na radionici	20 (57.1%)	14 (40.0%)	1 (2.9%)

Nije pronađena statistički značajna razlika u učestalostima pojedinih shema kojima su učenici objašnjavali svoje odgovore povezane s odlukama o moralnim dilemama prikazanim u prvom scenariju ($\chi^2=2.20$, $df=2$, $P=0.333$).

Nakon obrade svakog scenarija zasebno, uspoređeni su odgovori za sve scenarije skupno.

Tablica 1. statistički podaci cjelokupne ankete

	Osobni interes	Pridržavanje normi	Postkonvencionalnost
Broj učenika koji su sudjelovali na radionici	34 (36.6%)	25 (26.9%)	34 (36.6%)
Broj učenika koji nisu sudjelovali na radionici	48 (44.4%)	34 (31.5%)	26 (24.1%)

Gledajući odgovore učenika ukupno za sva tri scenarija, nije bilo statistički značajne razlike u učestalostima pojedinih shema kojima su učenici objašnjavali svoje odgovore povezane s odlukama o moralnim dilemama ($\chi^2=3.73$, $df=2$, $P=0.155$).

Drugi dio analize odnosio se na odluke o postupanju protagonista scenarija koje su učenici donosili vezano uz svaki od scenarija.

Scenarij 1.

	Priznao bih	Ne bih priznao	Neodređeno/ostalo
Broj učenika koji su sudjelovali na radionici	25 (75.8%)	2 (6.1%)	6 (18.2%)
Broj učenika koji nisu sudjelovali na radionici	28 (77.8%)	7 (19.4%)	1 (2.8%)

Učenici koji su sudjelovali na radionici statistički su značajno češće davali odgovore izvan dvije temeljne ponuđene kategorije ($\chi^2=6.40$, $df=2$, $P=0.041$).

Scenarij 2.

	Ne bih prekršio	Prekršio bih	Neodređeno/ostalo
Broj učenika koji su sudjelovali na radionici	9 (28.1%)	20 (62.5%)	3 (9.4%)
Broj učenika koji nisu sudjelovali na radionici	19 (51.4%)	13 (35.1%)	5 (13.5%)

Nije pronađena statistički značajna razlika u odgovorima učenika na dilemu prikazanu u drugom scenariju ($\chi^2=5.22$, $df=2$, $P=0.073$).

Scenarij 3.

	Trebao je ukrasti	Nije trebao ukrasti	Neodređeno/ostalo
Broj učenika koji su sudjelovali na radionici	20 (69.0%)	9 (31.0%)	-
Broj učenika koji nisu sudjelovali na radionici	16 (45.7%)	19 (54.3%)	-

Nije bilo statistički značajne razlike u odgovorima učenika na dilemu prikazanu u trećem scenariju ($\chi^2=3.48$, $df=10$, $P=0.062$).

8. RASPRAVA

Primarni cilj ovog istraživanja je bio utvrditi djeluje li filozofija s djecom na razvoj moralnih stavova, moralne samosvijesti i moralnog ponašanja učenika. Uspoređujući odgovore učenika četvrtog razreda iz dvije osnovne škole (Omiš i Makarska) na osnovu tri hipotetska scenarija dobili smo mješovite rezultate između moralnih stavova i rasuđivanja djece bez obzira kojoj školi pripadali, pogotovo što su učenici OŠ Josip Pupačić iz Omiša imali filozofiju s djecom kao predmet dok djeca OŠ Stjepana Ivičevića iz Makarske nisu. Kada je riječ o odgovorima učenika na sva tri scenarija ukupno nije bilo statistički značajne razlike. Zatim, u dijelu analize, u kojem su analizirana učenička obrazloženja svojih odgovora, na osnovu tri sheme Neokolbergovskog pristupa (osobni interesi, pridržavanje normi i postkonvencionalna faza kao najveći stupanj), od tri scenarija samo kod drugog scenarija dobivena je statistički značajna razlika. Na kraju, analizom odluka učenika o postupanju vezano za svaki scenarij jedino kod prvog scenarija dobivena je statistički značajna razlika.

Time hipotezu ovog istraživanja ne možemo potvrditi. Međutim, više je razloga za to. Jedan od glavnih vjerojatno je nedovoljan uzorak (67 djece ukupno). Ukoliko pogledamo tendenciju davanja odgovora djece koja su prisustvovala nastavi Filozofije s djecom i djece koja nisu vidimo određeni trend da se razlika nazire i to u korist djece iz prve grupe. Iako ove razlike nisu statistički značajne (osim u dva slučaja) daju nam za pravo da vjerujemo da bi razlike bile statistički značajne da smo imali mogućnost uključivanja većeg broja djece u istraživanje. Tim prije ako za svrhu ove rasprave zanemarimo statističku značajnost i usporedimo frekvencije i postotke odgovora učenika vidimo upravo ovu tendenciju (i vjerojatno nedostatak dovoljnog broja ispitanika za statističku značajnost rezultata). Kada je riječ o odlukama učenika o postupanju već smo rekli da jedino kod prvog scenarija imamo statistički značajan rezultat. Zaista, samo dva učenika od 33 su navela da ne bi priznala da su prepisivali dok bi njih 25 priznalo, a ostalih 6 su bili neodređeni. Kod učenika koji nisu sudjelovali u radionicama isto velik broj učenika, bi priznao ali isto tako daleko veći broj (u odnosu na prvu grupu učenika) ne bi, dok je samo jedan učenik bio neodređen. Vidimo trend da većina učenika iz obje grupe bi priznali, ali je svakako zanimljivo da učenici iz prve grupe ili su bili neodređeni u svojim odgovorima ili su bili za priznanje, ali nikako za ne priznavanje, što nije bio trend s učenicima iz druge grupe. Kada tome dodamo podatke iz analize obrazloženja svojih odluka vidimo da su se učenici druge grupe rukovodili ili postkonvencionalnim normama ili osobnim interesima, a svega 5 njih pridržavanjem normi, dok su učenici iz prve grupe bili više raspoređeni u sve tri

Neokolbergovske kategorije, s tim da je ipak bila najzastupljenija postkonvencionalna. Dakle većina djece u obje grupe zna što je ispravno, a eventualni utjecaj radionica filozofije s djecom se vidi u tome što više djece iz prve grupe je potaknuto time ili da prizna ili da traži neko alternativno rješenje izlaza iz situacije, ali svakako ne i da ne prizna i time dovede drugu djecu u potencijalne probleme.

Iako statistički nisu imali značajnost rezultati analize odluka učenika i u preostala dva slučaja pokazuju da djeca iz prve grupe su imala tendenciju približavanja postkonvencionalnim normama. U drugom scenariju 20 od 32 učenika iz prve grupe su izjavila da bi prekršila dogovor u odnosu na 13 učenika iz druge grupe. Ne bi prekršilo dano obećanje svega devet u odnosu na čak 19 učenika iz druge grupe. Kod neodređenih odgovora nije bilo neke velike razlike: 3 iz prve i 5 iz druge grupe učenika. Dodamo li tome analizu obrazloženja svojih odgovora iz ovog scenarija (koji je k tome i statistički značajan) vidimo da se djeca iz druge grupe gotovo ravnomjerno raspoređuju u sve tri kategorije, s tim da je ipak najviše zastupljena poštivanje normi (40,5%) Situacije je drugačija s djecom iz prve grupe preko pola (56,3 %) ih je obrazlagalo svoju odluku postkonvencionalnim normama, četvrtina poštovanjem načela, a 18,8% osobnim interesima. Drugim riječima većina ih je znala kako ispravno postupiti rukovodeći se postkonvencionalnim normama. Iako bi većina djece iz prve grupe isto ispravno postupila svega ih se deset rukovodilo postkonvencionalnim normama.

Treći scenarij nije imao statistički značajne rezultate ni u donošenju odluka niti u obrazloženjima istih. Međutim i tu imamo zanimljive tendencije. Kod odluke da li je Marko trebao ukrasti lijek ili ne, većina učenika iz prve grupe su smatrala da treba (69 %) u odnosu na 45,7% učenika iz druge grupe (napominjemo da ovdje nije bilo neodređenih/ostalih odgovora). Kada dodamo obrazloženja učenika vlastite odluke vidimo da jedni i drugi se rukovode osobnim interesima (62,1 % iz prve, odnosno 57,1 % iz druge grupe). Međutim, iako su mali postotci, ipak postoji razlika onih učenika koji se rukovode postkonvencionalnim normama iz prve grupe (10,3 %) u odnosu na učenike iz druge grupe (svega 2,9 %). Dalo bi se zaključiti da su se djeca iz obje grupe rukovodila Makijavelistički (cilj opravdava sredstvo) i da je u ovom slučaju cilj (potencijalno spašavanje jednog života) svakako opravdavao nedozvoljeno sredstvo⁵⁹ (krađa lijeka), sa ipak bitno izraženijom razlikom kod djece iz prve grupe. Koliki

⁵⁹ Analogno ovo bi smo mogli promatrati kao cost benefit analizu (CBA) u ekonomiji koja se bavi analizom troškova i koristi ili, u našem slučaju, da li se isplati nešto uraditi ili ne i koje su posljedice u oba slučaja.

utjecaj na ovakve rezultate su imale radionice iz predmeta filozofije s djecom možemo samo pretpostaviti.

Još jedan razlog zašto nije dobivena statistički značajna razlika svakako može biti uzrast djece. Istraživanje je provedeno nad djecom četvrtih razreda što znači uzrasta od deset ili jedanaest godina. Iako nije bilo uključeno u ovo istraživanje svakako bi bio zanimljiv i koristan podatak da su djeca upisivala svoje godine ili mjesec i godinu rođenja. Prema Piagetovoj teoriji kognitivnog razvoja djeca na ovom uzrastu su na nivou konkretnih operacija.

Drugim riječima, djeca nisu još uvijek sposobna da koriste hipotetičko-deduktivno mišljenje, da formiraju hipoteze i dedukciju, posljedice iz mogućeg i da imaju apstraktno mišljenje (odnosno mišljenje o apstraktnim pojmovima kao što je moralnost), što je sve odlika sljedećeg stupnja razvoja po Piagetu koji se naziva stupanj formalnih operacija. Upravo nedostatak ovih karakteristika mišljenja može da bude zbunjujući faktor u razvoju moralnog rasuđivanja kod djece, odnosno ograničenje za formiranje postkonvencionalnog moralnog rasuđivanja. Ako dodamo teoriju kognitivnog razvoja Vigotskog u ovu priču u tom slučaju nastava filozofije s djecom može se smatrati kao zona narednog razvoja. Upravo time možemo objasniti dobivenu statistički značajnu razliku u drugom scenariju kada je riječ o obrazloženjima učenika vlastitih odgovora i na scenariju 1 kada je riječ o učeničkim odlukama o postupanju.

Iako nisu bile obuhvaćene ovim istraživanjem, socio-demografske varijable svakako bi mogle biti još jedan od razloga zašto nije dobivena statistički značajna razlika. Ne dolaze sva djeca iz istih socio-demografskih uvjeta i vrlo vjerojatno da i ti uvjeti imaju utjecaj na razvoj moralnog rasuđivanja kod djece. Međutim, kako nemamo tih podataka možemo samo nagađati i preporučiti za neka sljedeća istraživanja koja se budu bavila ovom temom.

8.1. Razrada rezultata prema strukturi scenarija

Ono što bi još mogla prokomentirati je svakako analiza samih scenarija. Prvo što je uočljivo je svakako to da su prva dva scenarija formulirana u prvom licu, a treći u trećem licu iako je od djece traženo da se stave u poziciju Marka. Međutim, ono što je svakako zanimljivije jest analiza na temelju četiri osnovna parametra: cilj, sredstvo, posljedica donošenja odluke i obrazloženje za odluku. Vidjeli smo da u trećem scenariju cilj (potencijalno spašavanje ljudskog života) većina djece (iz obje grupe) opravdava sredstvo (krađu) bez obzira na

posljedicu (vjerojatna zatvorska kazna) iz osobnih interesa (potencijalno spašavanje voljene/bitne osobe). Sličnu situaciju imamo i u prvom scenariju gdje cilj (spašavanje prijatelja od nečega za što nije kriv) većina djece (iz obje grupe) opravdava sredstvom (priznanje vlastite krivice) bez obzira na posljedicu (premještaj u drugu školu) iz razloga koji većinom pripadaju postkonvencionalnoj fazi (preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje) za obje grupe ili osobnim interesima (grižnja savjesti) za učenike iz druge grupe. Upravo u ovom zadnjem parametru vidimo razliku između prvog i trećeg scenarija jer obrazloženje za odluku u velikom broju slučajeva (scenarij 1, za obje grupe učenika) ide iz pozicije postkonvencionalnosti.

Također, ciljevi u oba scenarija nemaju istu težinu. Spašavanje prijatelja od prebacivanja u drugu školu zbog nečega što si ti učinio i potencijalno spašavanje života voljene osobe teško da se mogu usporediti. U drugom scenariju cilj odnosno spašavanje Ljubičinog brata od težih zdravstvenih komplikacija popraćenih alergijom na pse većina djece iz prve grupe opravdava sredstvo (odavanje Ljubičine tajne) bez obzira na posljedice (prekršeno obećanje, izdaja prijatelja) iz razloga koji su također pripadali postkonvencionalnoj fazi (bratov život i zdravlje su bitniji od tajne i zakletve). Međutim, rezultati djece iz druge grupe su bili drugačiji. Većina ove djece ne bi prekršila dano obećanje ili zakletvu jer su postupala prema fazi poštivanja normi (zakletva/obećanje se poštuje) i tu je najuočljivija razlika u moralnom rasuđivanju djece iz obje grupe u sva tri scenarija, što možemo pretpostaviti da je posljedica radionice filozofije s djecom. Nadalje, usporedba ciljeva je moguća kod drugog i trećeg scenarija gdje spašavanje Ljubičinog brata od težih zdravstvenih komplikacija (izazvanih teškom alergijom na pse) i potencijalno spašavanje voljene osobe imaju sličnu težinu. Ali tu se javlja i jedan novi momenat koji nije bio prisutan u druga dva scenarija, a to je difuzija odgovornosti. Kod druga dva scenarija jedino od tebe (ili Marka u čiju se ulogu stavljaš) zavisi koji cilj će biti ostvaren. Odgovornost je direktna i nepodijeljena. U drugom scenariju ti nisi direktno izazvao moralnu dilemu nego Ljubica (ona je dovela psa) i ne zavisi samo od tebe ostvarenje cilja već je odgovornost podijeljena. Kao što ti možeš prekršiti zakletvu i pomoći njenom bratu u liječenju i oporavku tako isto može i ona priznati što je uradila i zato se to naziva difuzija odgovornosti. I upravo u takvim situacijama radionice filozofije s djecom mogu (i vjerojatno jesu) pomogle naučiti djecu da preuzimaju odgovornost onda kada je odgovornost difuzna (zašto ja kad može i ona, ona je napravila problem i slično).

9. ZAKLJUČAK

Prema rezultatima istraživanja kojeg sam provela s učenicima četvrtog razreda iz OŠ Omiš i OŠ Makarska analizirajući odgovore učenika ukupno za sva tri scenarija nije bilo statistički značajne razlike u učestalostima pojedinih shema. Dok za svaki pojedini slučaj možemo vidjeti poneka odstupanja u promišljanju. Analizom učeničkih obrazloženja odgovora prema tri sheme Neokohlbergovskog pristupa, od tri scenarija samo je kod drugog slučaja tajnog psića dobivena statistički značajna razlika. Učenici su češće svoje odluke potkrjepljivali koristeći postkonvencionalnu shemu o odnosu na one koji nisu sudjelovali na radionici.

Analizom odluka učenika o postupanju kod svakog scenarija jedino je u prvom scenariju, slučaj prepisivanja u školi dobivena razlika. Učenici koji su sudjelovali na radionici statistički su značajno češće davali odgovore izvan dvije temeljne ponuđene kategorije. Za drugi i treći scenarij nije bilo statistički značajne razlike.

Ovakvim rezultatima ne mogu reći da sam potvrdila hipotezu ovog istraživanja, ali svakako je da bi veći uzorak imao statističku snagu i dao bi možda drugačije rezultate. Zato je moja preporuka budućim istraživačima ove problematike da u istraživanje ovog tipa uključe veći uzorak učenika.

SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja je bio utvrditi da li filozofija s djecom ima utjecaj na razvoj i unapređenje moralnog rasuđivanja djece. Istraživanje je provedeno s dvije skupine četvrtih razreda osnovne škole. Jedna skupina je imala radionicu filozofije s djecom dok druga nije. U svrhu ispitivanja moralnog rasuđivanja djece korištena su tri hipotetička scenarija na temu moralnih dilema i na osnovu kojih su djeca donosila odluke i obrazlagala ih. Za kategorizaciju obrazloženja odluka korišten je Neokolbergovski pristup. Usprkos statističke značajnosti na dva od šest hi kvadrat testova ne mogu reći da je hipoteza, koja je glasila da djeca koja su slušala nastavu filozofije s djecom će imati viša moralna rasuđivanja, dokazana. Nekoliko je razloga za to, ali svakako jedan od glavnih je uzorak koji je iznosio 67 djece.

Ključne riječi: filozofija s djecom, moralno rasuđivanje djece, Neokolbergovski pristup

ABSTRACT

The scope of this research was to determine does philosophy for children have an impact on development and advancement of moral judgment of the children. Research was done in two groups of fourth grade, children in two separate schools of which one had philosophy for children as a subject and one had not. As a mean of research children's moral judgment I used three hypothetical scenarios with moral dilemmas in which children had to make decisions and justify it. For categorization of their decisions justifications I used Neokohlberg's approach. Despite two out of six chi square tests being statistically important I can't say that hypothesy, which stated that children that had philosophy for children would have higher moral judgment, was proven. There are several reasons for that, but one that is important is sample which was 67 children.

Key words: philosophy fo children, moral judgement of the children, Neokohlberg's approach

LITERATURA

1. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap
2. Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
3. Ćurko, Bruno (2017). *Kritičko mišljenje u nastavi filozofije, logike i etike*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo, str. 173.-215.
4. Ćurko, Bruno. (2012.) „Uvodnik: Filozofija s djecom“ u *Metodički ogled : časopis za filozofiju odgoja*, Vol. 19 No. 2, 2012. pp. (9-11), dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=152436 ;
Pristupljeno: 18.8.2020.
5. Ćurko, B. Kragić, I. (2008.) „Filozofija za Djecu: Primjer 'Male Filozofije'“, u *Život i škola*, br. 20 (2/2008.), god. 56., pp. 61. do 68.
6. Dewey, John, (1926.) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York. Plain Label Books, 1926.
7. Fisher, Robert (2005). *Teaching Children to Think*, Cheltenham: NelsonThornes
8. Hren, D. (2008). *Utjecaj visokoškolskog obrazovanja na razvoj moralnog rasuđivanja osoba mlađe odrasle dobi*, doktorska disertacija. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta.
9. Kennedy, Vansielegem, What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children-After Matthew Lipman
(<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/j.1467-9752.2011.00801.x>)
Pristupljeno: 28.8.2020.
10. Ledić, J. (1999). „(Ne)poznati John Dewey“ *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, str. 79.-92.
11. Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*, Cambridge: Cambridge University Press
12. Marinoff, Lou (2002)., *Philosophical Practice*. San Diego, CA: Academic Press.
13. Pennington, C. Donald, (2008). *Osnove socijalne psihologije*. Jastrebarsko, Naklada Slap.
14. Proroković, Ana. Gregov, Ilijana. (2016.) „Neki aspekti moralnosti srednjoškolaca u kontekstu atraktivnosti školskih programa“ u *Magistra Iadertina*, 15 (1) 2020. pp. 9-22.

15. Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
16. Strahovnik, V. (2018). *Moralna teorija o prirodi moralnosti*. Zagreb, Naklada „Lara“.
17. Strahovnik, V. (2019). *Moralni sudovi, intuicija i moralna načela*. Zagreb, Naklada „Lara“.
18. Šimenc, M. (2012). „Dijalog u filozofiji s djecom i razvoj filozofije za djecu“ u *Metodički ogledi*, 19 (2012) 2, pp. 13–27; dostupna na <https://hrcak.srce.hr/103677>.
Pristupljeno: 18.8.2020.
19. UNESCO, *Philosophy – a School of freedom*, France 2007.
20. Vasta, R. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
21. Vujčić, V. (1981). *Proturječnosti u moralnom odgoju*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Vukasović, dr. A. (1977.) *Moralne kvalitete naših učenika*, Zagreb, Izdavački zavod Jugoslavenske akademije.
23. Vukasović, dr. A. (1974). *Moralni odgoj*. Zagreb: Liber.
24. Vukasović, dr. A. (1967). „Odgojna funkcija škole i njeno mjesto u društvu,“ u *Encyclopaedia moderna*.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja RAFAELA RADANOVIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice FILOZOFIJE I PEDAGOGIJE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 11.9.2023.

Potpis

Rafaela Radanović

Izjava o pohrani završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: RAFELA RADANOVIĆ
Naslov rada: UTJECAJ FILOZOFIJE S DNECH NA NEKE PSIHO-SOCIJALNO-EMOCIONALNE ASPEKTE RAZVOJA U UČENIKA OSNOVNOŠKOLSKE DOBI
Znanstveno područje: HUMANISTIČKE ZNANOSTI
Znanstveno polje: FILOZOFIJA
Vrsta rada: DIPLOMSKI RAD

Mentor/ica rada:
BRUNO ČURKO, dr. sc. izv. prof.

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:
izv. prof. dr. sc. DARKO HREN

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):

izv. prof. dr. sc. BRUNO ČURKO

izv. prof. dr. sc. DARKO HREN

izv. prof. dr. sc. MARTA BRČIĆ KUJIŠ

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) rad u otvorenom pristupu

b) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

(zaokružite odgovarajuće)

Split, 11.9.2023.

Potpis studenta/studentice: Rafela Radanović