

# Etičke dileme kao stimulus u filozofiji s djecom

---

Iljadica, Iva

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:257503>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-05**

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



**SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET**

**DIPLOMSKI RAD**

**Etičke dileme kao stimulus u filozofiji s djecom**

**Iva Iljadica**

Split, rujan 2024.

**Odsjek: Odsjek za filozofiju**

**Studij: Diplomski studij engleskog jezika i književnosti i filozofije**

**Predmet: Filozofija s djecom**

**ETIČKE DILEME KAO STIMULUS U FILOZOFIJI S DJECOM**

**Studentica:**

Iva Iljadica

**Mentor:**

izv. prof. dr. sc. Bruno Ćurko

Split, rujan 2024.

## Sadržaj:

1. Uvod.....	1
2. Etika: Teorija i praksa .....	5
3. Etičke dileme .....	7
4. Nedostatak moralnog vodstva .....	9
5. Filozofija s djecom .....	10
6. Etičke dileme u filozofiji s djecom .....	16
6.1. Obrazovanje karaktera .....	18
6.2. Stupnjevi moralnog razvoja.....	19
6.3. Etičke dileme u obrazovanju.....	20
6.4. <i>Praxis</i> kao etički okvir za akcijska istraživanja .....	25
6.5. Istraživački model Shapiro i Stefkovich .....	28
6.6. Sposobnost djece da se bave etičkim dilemama .....	31
7. Dječja mašta u učenju.....	32
8. Emocionalna inteligencija i njeno podučavanje.....	33
9. Mehanizam traženja informacija .....	38
10. Kritičko razmišljanje kao alat za etičke dileme.....	39
11. Zaključak.....	44
Literatura .....	47

## 1. Uvod

Etičke i moralne dileme sastavni su aspekti ljudskog iskustva, a nastaju kada se pojedinci suoče sa složenim odlukama koje dovode u pitanje njihove vrijednosti, načela i osjećaj za dobro i zlo. Moralne dileme odnose se na situacije u kojima se potrebno odlučiti između više opcija na temelju moralnih načela, vrijednosti i osobne filozofije pojedinca. Primjer moralne dileme jest *dilema čamca za spašavanje* u kojem ima mjesta za 10 osoba, a u brodu koji tone nalazi se 11 osoba. Za razliku od moralne dileme koja se oslanja na moralnost i moralne razloge pojedinca, etička dilema odnosi se na slijeđenje pravila, zakona i normi. Primjer etičke dileme je poštivanje zakona nasuprot odanosti prijatelju. Ove dileme, koje često uključuju proturječne dužnosti ili izbore, tjeraju pojedince da se kreću kroz teška pitanja o tome što je dobro, pravedno ili pošteno. Tradicionalno, rasprave o etici i moralu bile su rezervirane za zrele pojedince, uz pretpostavku da djeca, zbog svojih kognitivnih sposobnosti u razvoju i ograničenog životnog iskustva, možda još nisu sposobna smisljeno se baviti tako dubokim problemima. Međutim, nedavni razvoj filozofije odgoja, posebice kroz radove Matthewa Lipmana i Johna Deweya, osporio je ovu predodžbu, tvrdeći da su djeca ne samo sposobna uhvatiti se u koštac s etičkim dilemama, već da je njihovo uključivanje u takve rasprave dobro za njihov intelektualni i moralni razvoj.

Ovaj diplomski rad istražuje koncept etičkih i moralnih dilema u kontekstu filozofije s djecom (P4C), fokusirajući se na filozofske, a napose odgojno-filozofske doprinose Matthewa Lipmana i Johna Deweya. Cilj rada je pokazati kako djeca posjeduju sposobnost etičkog rasuđivanja i da se, kada su pravilno vođena, mogu uključiti u filozofske rasprave koje poboljšavaju njihovo razumijevanje svijeta i njihove uloge u njemu. Jedno od točki u ovom istraživanju jest - uloga mašte kao ključnog alata koji pomaže djeci u razumijevanju etičkih dilema, potičući ih na istraživanje različitih perspektiva i ishoda u sigurnom i kreativnom okruženju.

Etika je filozofska disciplina koja se bavi pitanjima o tome što je moralno ispravno ili pogrešno, dobro ili loše, pravedno ili nepravedno. Etika proučava moral, osnovne kriterije za moralno vrednovanje, kao i uopće zasnovanost i izvor morala.

*„Etika (grč. ethos = običaj, ethikos = moralan, ćudoredan). Filozofijska disciplina koja ispituje ciljeve i smisao moralnih htijenja, temeljne kriterije za*

*vrednovanje moralnih čina kao i uopće zasnovanost i izvor morala.*“ (V. Filipović, 1984, 97)

Etika se bavi načelima i pravilima koja upravljaju ljudskim ponašanjem i rezoniranjem iza donošenja moralnih odluka. Proučavanje etike uključuje ispitivanje temelja moralnih vrijednosti, prirode moralnih prosudbi i procesa kroz koje pojedinci određuju što je etički prihvatljivo u određenoj situaciji.

Etika se tradicionalno dijeli na tri velika područja: normativna etika, metaetika i primijenjena etika. Normativna etika uključuje istraživanje moralnih standarda koji određuju kako se pojedinci trebaju ponašati. Uključuje teorije poput utilitarizma, koji zagovara radnje koje maksimiziraju ukupnu sreću, i deontologiju, koja naglašava važnost dužnosti i pridržavanja moralnih pravila. Metaetika, s druge strane, ispituje prirodu moralnih prosudbi, istražujući jesu li one objektivne istine ili subjektivna mišljenja. Konačno, primijenjena etika primjenjuje etička načela na probleme iz stvarnog svijeta, rješavajući dileme u područjima kao što su medicina, poslovanje i pravo. Etičke dileme javljaju se kada se pojedinac suoči sa situacijom u kojoj mora izabrati između dva ili više sukobljenih moralnih načela ili postupaka, od kojih svaki ima značajne etičke implikacije. Ove dileme često naglašavaju složenost moralnog donošenja odluka i izazove svojstvene određivanju ispravnog smjera djelovanja. Moralne dileme prisiljavaju pojedince da odvagnu posljedice svojih postupaka, uzmu u obzir prava i dobrobit drugih i razmisle o vlastitim moralnim uvjerenjima i vrijednostima, te odaberu jedno od ponuđenih rješenja.

Proučavanje etičkih dilema i njihovog utjecaja na moralni razvoj djece relativno je nedavno područje interesa u filozofiji odgoja. Tradicionalno se vjerovalo kako dječji kognitivni i moralni kapaciteti nisu u potpunosti razvijeni, što ih čini nesposobnima za razumijevanje ili sudjelovanje u složenim etičkim raspravama. Ovo je gledište dovedeno u pitanje sve većim brojem istraživanja koja sugeriraju da su djeca, čak i u ranoj dobi, sposobna moralno rasuđivati i mogu se baviti etičkim dilemama na smislene načine.

Psiholozi kao što su Jean Piaget i Lawrence Kohlberg značajno su pridonijeli našem razumijevanju moralnog razvoja djece. Piagetova teorija moralnog razvoja sugerira da djeca napreduju kroz faze moralnog rasuđivanja, počevši s fokusom na poslušnost i pravila i postupno razvijajući razumijevanje pravednosti, pravde i individualnih prava prema objašnjenju Vasta et al. (1998). Hren (2008) dalje objašnjava kako je Kohlberg proširio Piagetov rad, predlažući teoriju moralnog razvoja koja uključuje šest faza, u rasponu od

predkonvencionalne razine, gdje se moralno razmišljanje temelji na izbjegavanju kazne i traženju nagrada, do postkonvencionalne razine, gdje pojedinci donose moralne odluke na temelju o apstraktnim načelima pravde i ljudskih prava.

Međutim, obrazovni pristupi koje zagovaraju Matthew Lipman i John Dewey sugeriraju da djeca nisu samo pasivni primatelji moralnih normi, već aktivni sudionici u procesu etičkog razmišljanja. Lipman je posebno tvrdio kako bi filozofsko istraživanje trebalo biti sastavni dio obrazovanja, omogućujući djeci uključivanje u rasprave o etičkim dilemama i razviju svoje vještine moralnog rasuđivanja (Ćurko i Kragić, 2008). Primjerice, 1980. Lipman ističe: "Filozofija nije samo akademska disciplina; ona je način razmišljanja koji bi trebao prožimati sva područja obrazovanja. Ona pomaže učenicima razviti vještine kritičkog mišljenja, potiče ih na propitivanje i istraživanje te potiče dublje razumijevanje sebe i svijeta oko sebe " (Lipman, 1980, 30).

Korištenjem filozofskog dijaloga djeca mogu istraživati različite perspektive, preispitivati pretpostavke i razviti dublje razumijevanje etičkih koncepata.

Mašta je važan faktor koji pomaže djeci da se uključe u etičke dileme. Omogućuje im promišljanje različitih scenarija, istraživanje moguće posljedice njihovih postupaka i odluka, te suosjećanje s tuđim perspektivama. Mašta omogućuje djeci nadilaženje neposrednih iskustava i promišljanje o apstraktnim moralnim načelima na način koji im je pristupačan i smislen.

John Dewey (2004) je naglasio važnost mašte u obrazovanju, tvrdeći kako je ona neophodna za kreativno razmišljanje i rješavanje problema. Dewey je vjerovao kako obrazovanje ne bi trebalo samo prenositi znanje, već i poticati sposobnost kritičkog i maštovitog mišljenja o složenim pitanjima. Mašta igra ključnu ulogu jer omogućuje zamišljanje situacija drugačijih nego kakve jesu u stvarnosti. Kroz filozofsko istraživanje, dolazi se do zamišljenih sredstava i zamišljenih mogućnosti koje će u budućnosti potencijalno dovesti do rješenja problemske situacije. Dok se potencijalna rješenja ne realiziraju, ona predstavljaju hipoteze, ideje i sugestije. U trenutku kad se iskoriste u stvarnom rješavanju problema, postaju činjenice, istine i znanja.

Lipman (2003) je u svom razvoju programa Filozofija za djecu (P4C) također prepoznao važnost mašte u etičkom rasuđivanju. Maštoviti ljudi su otvoreniji alternativnim perspektivama i novim iskustvima koje vide kao prilike za kreativnu promjenu trenutnih uvjerenja. Iz tog

razloga, otvoreno i fleksibilno razmišljanje koje Filozofija za djecu promiče je upravo kreativno razmišljanje.

*Zajednica istraživača* je pojam koji uvodi Charles Sanders Peirce, a Lipman širi taj pojam na način da pretvara učionicu u istraživačku zajednicu gdje učenici slušaju jedni druge, međusobno nadograđuju ideje te zajedno dolaze do zaključaka (Ćurko, 2020). *Zajednica filozofskih istraživača* je filozofsko-pedagoška metoda koja se temelji na raspravi među djecom koja sjede u krugu, postavljaju pitanja i iznose vlastita razmišljanja, dok moderator usmjerava dijalog te se na kraju daje osvrt, evaluacija i zaključak. Lipman je tvrdio kako zajednica filozofskih istraživača potiče djecu da koriste svoju maštu za istraživanje različitih mogućnosti i da se uključe u proces etičke refleksije koji je i kreativan i kritičan. Uključivanjem u zajednicu filozofskih istraživača, djeca mogu razviti svoju sposobnost etičkog rasuđivanja i postati promišljenije, refleksivnije i empatičnije osobe.

Sposobnost djece da uče i raspravljaju o etičkim dilemama podupiru brojna istraživanja iz pedagoške psihologije i filozofije. Djeca su sposobna uključiti se u moralno rasuđivanje od malih nogu i da mogu imati koristi od prilika za raspravu o etičkim pitanjima u poticajnom i strukturiranom okruženju što su dokazale teorije i istraživanja cjenjenih pedagoga i filozofa Piageta, Kohlberga i Lipmana.

Studije provedene od strane raznih filozofa poput Lipmana, Kauffmana i Gallegosa su pokazale da kada se djeci pruži prilika da se uključe u filozofske rasprave o etičkim dilemama, mogu razviti svoje vještine moralnog rasuđivanja i postati refleksivniji i empatičniji. Ove rasprave pomažu djeci artikulirati osobna moralna uvjerenja, promatranje perspektive drugih te razvijanje razumijevanja etičkih koncepata. Štoviše, sudjelovanje u filozofskom dijalogu može pomoći djeci da razviju vještine kritičkog mišljenja, poboljšaju svoju sposobnost logičkog zaključivanja i poboljšaju svoju sposobnost učinkovitog komuniciranja svojih ideja.

Zaključno, proučavanje etičkih dilema u filozofiji za djecu, kako ga zagovaraju Matthew Lipman i John Dewey, nudi uvjerljiv argument za uključivanje filozofskog istraživanja u obrazovanje djece. Uključivanjem djece u rasprave o etičkim dilemama, možemo im pomoći pri razvoju vještine moralnog rasuđivanja, poticanje mašte i poticanje na promišljanje i na dodatnu empatičnost. Ovaj će rad dublje istražiti te ideje, ispitujući filozofske i odgojno-obrazovne doprinose Lipmana i Deweya, te razmatrajući implikacije njihova rada na obrazovanje djece u 21. stoljeću.



## 2. Etika: Teorija i praksa

Definicija etike u *Hrvatskoj enciklopediji* glasi:

„Etika je skup načela moralnoga (čudorednog) ponašanja nekoga društva ili društvene skupine koja se zasnivaju na temeljnim društvenim vrijednostima kao što su: dobrota, poštenje, dužnost, istina ljudskost itd.; znanost o moralu kao društvenom fenomenu koji se izražava u konkretnim ljudskim postupcima u okviru pravila, maksima i civilizacijskih zasada jednoga društva; filozofska disciplina koja ispituje zasnovanost i izvor morala, temeljne kriterije za vrjednovanje te ciljeve i smisao moralnih htijenja i djelovanja“ (*Hrvatska enciklopedija*, 2024).

Prema Leeju (1928), ono što etika zahtjeva nije samo refleksivni pristup, već djelotvorna moralnost. Primarni zadatak etičkog proučavanja je razjasniti i definirati pojmove koji se koriste u moralnim raspravama, s obzirom na to da popularna uporaba može biti nejasna i neprecizna. Etika mora ne samo katalogizirati pojmove, već ih i pročistiti i sistematizirati. Treba istražiti odražavaju li ti izrazi neku temeljnu moralnu stvarnost izvan individualističkog relativizma ili nominalizma. Poput Sokrata, koji je vjerovao u apsolutna značenja, etičko proučavanje ima za cilj otkriti ta načela i procijeniti njihovu valjanost. Etičko proučavanje uključuje više od identificiranja teorijskih načela; također ispituje univerzalije pronađene unutar specifičnih slučajeva. Iako je filozofska rasprava o prirodi ovih univerzalija složena, fokus ostaje na stvaranju racionalnog sustava. Jednom kada su teorijska načela uspostavljena, moraju se kritički ocijeniti radi njihove racionalne primjerenosti. Etika procjenjuje jesu li načela postojećeg moralnog sustava valjana ili ne, a ovaj proces uključuje provjeru jesu li nagrade i kazne racionalno opravdane. U *Moralu, moralnosti i etici* (1928):

„Etika formulira doktrinu, dakle, što je najviše dobro; ili, ako vrijedi da ne postoji Dobro nego samo dobra, kakva su ona, za što su, čemu služe itd. Daje teorijska načela za procjenu djelovanja i stanja jesu li ti principi individualistički ili apsolutni. Etika se bavi određenim djelovanjem i moralom. Bavi se svim fenomenima koji leže unutar općeg polja morala; ali se bavi svim teoretskim, refleksivnim, filozofskim. Etika nije pokušaj regulacije ponašanja. Pokušaji da se to učini tiču se moralnosti, a etika nije moral. Etika završava svoje

proučavanje percepcija dobra; moral počinje s pretpostavkom što je ispravno“ (Lee, 1928).

Povijesno gledano, moralni sustavi nisu uvijek bili oblikovani racionalnim načelima; religija i konvencije često su igrali veću ulogu. Kao rezultat toga, etičko proučavanje često završi formuliranjem novih, racionalno primjerenih načela, umjesto pronalaženjem postojećih sustava koji zadovoljavaju te standarde. Ovaj proces može biti spekulativan, budući da etička teorija primjenjuje univerzalna načela na određene slučajeve, prilagođavajući ih prema potrebi kako bi odgovarali racionalnim kriterijima.

Etika se bavi teorijskim i refleksivnim proučavanjem moralnih načela, a ne izravnim reguliranjem ponašanja. Istražuje što čini najviše dobro i načela za procjenu postupaka, bez nametanja određenog moralnog kodeksa. To znači da etika, kao filozofska disciplina prema Leejevom (1928) gledištu, mora biti nepristrana i ne može favorizirati neki određeni moralni sustav.

Ako pričamo o primjeni etike, važno je naglasiti Kidderovo stajalište i pitanjima što ako se društvo toliko udalji od svojih moralnih temelja da se ne može nositi s katastrofalnim događajima dvadeset i prvog stoljeća? Kako preživljavamo? Kidder (1995) smatra da nam je potrebna nam je sposobnost da prepoznamo moralne izazove i odgovorimo s oštrom savješću, jasnim osjećajem za dobro i pogrešno i odlučnošću da postupamo ispravno. To je ono što nazivamo etičkom prikladnošću.

Etička sposobnost je poput fizičke sposobnosti. Nije svojstvena; zahtijeva svakodnevni napor, ponekad nesvjestan, poput bavljenja sportom, a ponekad namjieran, poput rutine vježbanja. Postizanje i održavanje kondicije zahtijeva dosljedan trud, a etička kondicija nije ništa drugačija. Sam Kidder uspoređuje fizičku kondiciju s tzv. Etičkom kondicijom te naglašava da tijelo ne postaje sposobnije samo zato što pratimo sport ili zato što jednom otrčimo maraton. Ono postaje sposobnije jer svaki dan ulažemo u vlastiti napredak tako što sudjelujemo u aktivnostima te nastavlja:

„Etička sposobnost je uglavnom ista. Možete potjecati iz najmoralnije, visokoumne, ispravno misleće obitelji na svijetu - i to je od velike pomoći. Možete biti dobro školovani i dobro odgojeni u zajednici poštenih i marljivih ljudi — i to olakšava mogućnost da budete etični. Možda ste pohađali tečajeve etike u školi, radili za nekoga tko je bio uzor ispravnosti, ili prošli kroz tečajeve etike na poslu—sve je to korisno. Možda čak imate sreću živjeti s visoko

moralnim partnerom i radite u okruženju u kojem su vaše kolege i nadređeni su prirodno skloni poštenju i dubokom međusobnom poštivanju - što je sjajno. Ali to ne znači nužno da ste etički sposobni“ (Kidder, 1995, 130).

Etička sposobnost uključuje aktivan mentalni angažman, razmišljanje kroz teška pitanja i duboku brigu o ishodima. To nije samo analiza ili akademska rasprava; radi se o promjeni ponašanja i izgradnji bolje budućnosti. Etička sposobnost zahtijeva razmišljanje, rasuđivanje i brigu, a ne samo pasivno upijanje informacija ili druženje s etičnim ljudima.

„Etička sposobnost uključuje pronalaženje pravog pravca djelovanja u danim okolnostima, a ne samo pridržavanje krutih načela. Zahtijeva osjetljivost za ravnotežu, kompromis i racionalnost, izbjegavanje duboke i trajne štete. Radi se o uočavanju i rješavanju problema s etičkim uvidom, upravo kada je to potrebno“ (Kidder, 1995, 59).

### **3. Etičke dileme**

Teške odluke ne uključuju uvijek kršenje profesionalnih kodeksa ili zakona već često uključuju sukob između dviju "pravih" vrijednosti. Prema primjerima Kiddera (1995): ispravno je zaštititi ugrožene vrste i također ispravno osigurati poslove za drvosječe; ispravno je ponuditi kvalitetno javno obrazovanje i pravo kontrolirati povećanja poreza; ispravno je ponuditi jednake mogućnosti svima i ispravno je riješiti nejednakosti iz prošlosti; ispravno je poštivati suverene nacije i pravo je štititi ranjive; ispravno je osuditi moralni pad i ispravno je pokazati milosrđe. Dakle, možemo pronaći argumente koji podupiru obje strane u dilemi.

Za Kiddera (1995), te se dileme ne tiču ispravnog i pogrešnog – one su jasnije, poput varanja poreza ili laganja pod prisegom. Ispravni protiv ispravnih izbora zadiru duboko u naše temeljne vrijednosti, često suprotstavljajući jedne drugima. Kad se suočimo s takvim dilemama, izazov nije birati između dobra i zla, već između dva dobra koja se natječu. Za prevladavanje etičkih dilema ključno je razlikovati "ispravne" i "pogrešne" odluke i one koje su "ispravne" naspram "ispravnih". Potonji su izazovniji jer uključuju sukob između jednako važnih vrijednosti. Razumijevanje prirode dileme prvi je korak u pronalaženju rješenja.

Složenost donošenja etičkih odluka naglašena je kroz Kidderove četiri uobičajene dileme u kojima svaka strana ima valjane argumente. One su:

- „1. Istina nasuprot odanosti: Ovo se javlja kada se mora birati između poštenja i držanja obećanja o povjerljivosti.
2. Pojedinaac protiv zajednice: Ovo se događa kada su individualna prava u sukobu s dobrobiti šire zajednice.
3. Kratkoročno nasuprot dugoročnom: Odluka između trenutnih potreba i budućih koristi.
4. Pravda nasuprot milosrđu: Sukob između provođenja pravila i pokazivanja suosjećanja“ (Kidder, 1995, 18).

Istina i lojalnost često se sudaraju u scenarijima u kojima se mora birati između iskrenosti ili očuvanja povjerljivosti. Na primjer, kada se prijatelj povjeri o pogrešci koju je napravio, je li ispravnije reći istinu ili ostati odan? Dilema pojedinac protiv zajednice se pojavljuje kada su prava pojedinca u suprotnosti s dobrobiti zajednice. Klasičan primjer je rasprava o cijepljenju: pojedinac može odbiti cjepivo na temelju osobnih uvjerenja, ali to odbijanje može ugroziti javno zdravlje. Kod dileme kratkoročno naspram dugoročnog odluke često moraju uravnotežiti neposredne koristi s dugoročnim posljedicama. Primjerice, tvrtka može dati prioritet kratkoročnoj dobiti, ali uz rizik dugoročne održivosti. Kada su pravila i poštenje u sukobu s empatijom i suosjećanjem, javlja se dilema pravda nasuprot milosrđu. Primjer bi mogao biti treba li striktno provoditi zakon ili pokazati popustljivost prema nekome tko ga je prekršio pod olakotnim okolnostima. Za rješavanje ovih dilema Kidder (1995) preporučuje sustavan pristup u kojem je potrebno prikupiti informacija odnosno prikupiti sve relevantne činjenice i shvatiti kontekst dileme. Potom je potrebno identificirati proturječne vrijednosti i jasno artikulirati vrijednosti u sukobu, poput istine nasuprot odanosti ili kratkoročne dobiti nasuprot dugoročne dobrobiti. Treći korak bio bi izvagati opcije; razmotriti posljedice svake opcije, uzimajući u obzir utjecaj na sve dionike. Nakon procjene opcija, treba napraviti izbor koji je najbolji u skladu s osobnim temeljnim vrijednostima i uključenim etičkim načelima. Bolje rečeno, četvrti korak je donošenje odluke nakon čega slijedi promišljanje o samoj odluci te njenim ishodima. Ono može pomoći u suočavanju s budućim dilemama. Kako Kidder dalje navodi, etičke odluke su teške jer zahtijevaju balansiranje konkurentskih vrijednosti, a često nema jasnog točnog ili krivog odgovora. Dovode u pitanje naša moralna načela i tjeraju nas da damo prednost jednoj vrijednosti nad drugom. Ove odluke također imaju dugotrajne implikacije, utječući ne samo na uključene pojedince, već i na širu zajednicu. Kao takvi, zahtijevaju pažljivo razmatranje i promišljen pristup.

U rješavanju etičkih dilema, Kidder (1995) razlikuje razne etičke teorije koje mogu voditi donošenje odluka:

1. Utilitarizam: Ova teorija sugerira da je najetičniji izbor onaj koji će proizvesti najveće dobro za najveći broj ljudi. U praksi, to uključuje vaganje potencijalnih koristi i šteta te odluka da se maksimizira ukupna sreća ili dobrobit.
2. Deontološka etika: Za razliku od utilitarizma, deontološka etika usredotočuje se na pravila i dužnosti. Prema ovoj teoriji, neki postupci su sami po sebi ispravni ili pogrešni, bez obzira na njihove posljedice. Odluka temeljena na ovom pristupu uključuje poštivanje moralnih načela ili obveza, kao što su poštenje ili pravednost.
3. Etika vrlina: Ova teorija naglašava karakter i vrline moralnog činitelja, a ne posljedice ili pravila koja upravljaju radnjom. Potiče pojedince da djeluju na načine koji su u skladu s moralnim vrlinama kao što su hrabrost, poštenje i ljubaznost.
4. Etički relativizam: Ova teorija tvrdi da moralni standardi nisu apsolutni, već variraju ovisno o kulturi ili individualnoj perspektivi. Prema etičkom relativizmu, ono što se smatra ispravnim ili pogrešnim može se razlikovati među društvima ili čak pojedincima.

#### **4. Nedostatak moralnog vodstva**

Dok se vrijednosti razvijaju, Kidder (1995) navodi pojam unutarnje srži koja nam pomaže razlikovati dobro od zla. Ova srž može biti skrivena, oblikovana našim okruženjem i pod utjecajem racionalnih pogleda ili vjerskih uvjerenja, ali uvijek je prisutna. Kada procjenjujemo postupa li netko ispravno ili pogrešno, postavljamo dva pitanja: Koliko je dobro razvijena ova moralna srž? I koliko su radnje osobe u skladu s njom? Nedostatak moralnog vodstva može dovesti do nemorala, gdje pojedinci ne prepoznaju svoje postupke kao pogrešne. Ovo stanje, u svojoj krajnosti, dovodi do moralnog idiotizma, što rezultira značajnom štetom bez ikakvog osjećaja krivnje. Češće, proizvodi nisku amoralnost, koju karakterizira etička neosjetljivost, tretiranje drugih kao sredstava, a ne ciljeva, i neuspjeh u povezivanju s društvenim vrijednostima. Takvo ponašanje može biti pravno prihvatljivo i znanstveno točno, ali mu nedostaje moralna ispravnost.

Kidder objašnjava svojim riječima kako

„većina ljudi nije inherentno amoralna. Umjesto toga, većina zlodjela proizlazi iz nemorala — odstupanja od moralnih načela. Ova nepodudarnost često proizlazi iz nedefiniranih vrijednosti. Na primjer, bez jasnog razumijevanja "istine", možda nećete odmah uočiti neslaganje između djela i temeljne vrijednosti istinitosti. Sustavno i promišljeno prepoznavanje ovih vrijednosti, kao što je objašnjeno u četvrtom poglavlju, ključno je u suvremenoj obuci o etici. Takvi programi često postavljaju pitanja koja zahtijevaju odluke, potičući pojedince da artikuliraju razloge iza svojih izbora. Ovaj proces otkriva podržavaju li duboko ukorijenjene vrijednosti poduzete radnje, potičući usklađivanje između radnji i vrijednosti“ (Kidder, 1995, 43).

U svijetu s pospanim moralom, suočavanje pojedinaca s potencijalnim nedjelom može probuditi etičke odgovore. Posljedično, mnoge studije slučaja u obrazovanju o etici opisane u Kidderovom djelu usredotočuju se na pitanja ispravno-nasuprot-pogrešnom, a ne na dileme ispravno-nasuprot-ispravnom.

## **5. Filozofija s djecom**

Djecu oblikuju njihove obitelji te domovi u kojima žive. Kao učitelji i nastavnici, snosimo odgovornost i za iracionalnost koja prevladava u društvu. Po primjeru Sokrata shvaćamo da je cijenio napredak društva i pokušao razviti filozofsko promišljanje kod atenske mladeži i tako utjecati na nastajanje bolje budućnosti Atene. Sokrat je vjerojatno shvatio kako filozofija samosvijesti koju promiče sama po sebi neće biti dovoljna da spriječi samouništenje Atene, no ipak je ustrajao u svojim filozofskim nastojanjima, cijeneći ih više od samog života. Njegov angažman pokazao je da filozofija utjelovljuje zajedničko istraživanje kao način života, pristup koji treba njegovati u svim našim institucijama, ne samo među filozofima. Prema Lipmanu (1985) postoje dva argumenta za uvođenje filozofije djeci: jedan uži koji ističe njezine dobrobiti za trenutni kurikulum i okruženje u učionici. Drugi, širi koji sugerira kako filozofija s djecom simbolizira budućnost obrazovanja kao oblika života koji još nije ostvaren. Reforma obrazovanja trebala bi uključivati usvajanje zajedničkog filozofskog istraživanja u učionici kao modela usmjeravanja. Bez takve paradigme, nastavni plan i program riskira ostati nepovezan i bez smjera.

Zajedničko filozofsko istraživanje (*Community of philosophical inquiry -CPI*) uključuje grupno ispitivanje, gdje se sudionici uključuju u promišljeni dijalog o filozofskim konceptima poput pravde, prijateljstva i sreće. Kroz ovo kolektivno istraživanje i djeca i odrasli mogu iskusiti rast svojih sposobnosti rasuđivanja. Deweyeva filozofija naglašava transformaciju sirove znatiželje u disciplinirano istraživanje, što je u skladu s Lipmanovim obrazovnim modelom poticanja racionalnog razmišljanja kod učenika. Kennedy (2012) nabroja četiri temeljna ljudska instinkta koja ističe Deweyeva obrazovna teorija: „društvenu interakciju, konstruktivno djelovanje, istraživanje i umjetničko izražavanje. (Kennedy, 2012, 39). CPI pruža platformu za interakciju i razvoj ovih impulsa dok sudionici rade zajedno na propitivanju i rekonstrukciji svojih uvjerenja. Kennedy (2012) sugerira da filozofsko istraživanje u obrazovanju nije samo intelektualna vježba već i sredstvo etičkog i društvenog razvoja. Poticanjem otvorenog, kritičkog dijaloga, CPI pomaže u stvaranju minijaturnog društva u kojem sudionici uče upravljati i rješavati sukobe na demokratski i promišljen način. U konačnici, CPI služi kao model za to kako obrazovanje može dovesti do stalne rekonstrukcije osobnih i kolektivnih navika, promičući i intelektualni i moralni rast.

Nekoliko pedagoga je tvrdilo da Filozofija za djecu (P4C) služi kao preteča šire reevaluacije obrazovnog procesa, sugerirajući da bi njezina temeljna načela trebala utjecati na obrazovanje općenito. Neki od ključnih mislilaca uključuju M. Lipmana, G. B. Matthews i A. M. Sharp.

Svaki pokušaj redizajniranja obrazovanja trebao bi biti vođen jasnim razumijevanjem njegove svrhe. Grci su možda bili prvi koji su ustvrdili da je institucije potrebno poboljšati i da ih treba suditi prema idealima poput pravde i slobode. Iako pojam savršenstva danas možda nema tolikog odjeka, Deweyjevo uvjerenje da ljudske institucije nastoje približiti ideale poput istine, ljepote, zdravlja i pravde ostaje relevantno. Primarno pitanje u redizajniranju sustava obrazovanja jest: Koji je ideal koji obrazovna praksa želi postići? Alternativno, prvo se možemo zapitati: Na koji način nas je obrazovanje najviše razočaralo? Najveći neuspjeh tradicionalnog obrazovanja je njegova nesposobnost da kod ljudi razvije razumnost. Dok je u prošlosti nerazumnost mogla biti luksuz, danas su posljedice njenog toleriranja prevelike. Zajedničko rasuđivanje postalo je neophodno za naš opstanak. Tradicionalno obrazovanje često se odnosilo na inicijaciju u kulturu odnosno, kako i sam Lipman (1985) kaže, „obrazovanje je dosad stvaralo "kultivirane" ili "kulturne" pojedince“ (Lipman, 1985, 29). Međutim, pomnijim ispitivanjem, Lipman (1985) otkriva da, iako učenici mogu naučiti discipline, često ne uspijevaju kritički razmišljati unutar njih. Kako bismo bili istinski obrazovani, „moramo (1) tretirati svaku disciplinu kao jezik i tečno razmišljati u njoj, (2) njegovati razmišljanje, posebno

kroz filozofiju, i (3) vidjeti obrazovna postignuća kao istinski osobni rast, a ne puko gomilanje znanja“ (Lipman, 1985, 33). Središnja uloga filozofije u obrazovanju opravdana je jer nas najbolje priprema za razmišljanje među disciplinama. Nerealno je očekivati da se djeca odgajana u nepravednim ili iracionalnim institucijama ponašaju pravedno ili racionalno. Međutim, iracionalnost institucija može se riješiti i ne treba je opravdavati, jer to produžava ciklus u kojem djeca usvajaju iracionalna ponašanja koja potiče njihovo okruženje. Kao nastavnici, naš primarni fokus trebao bi biti na samoj obrazovnoj instituciji. Iracionalnosti i nedostatke unutar obrazovanja treba iskorijeniti jer imaju tendenciju da se ovjekovječe. To zahtijeva veću racionalnost nastavnog plana i programa, nastavnih metoda, obrazovanja nastavnika i postupaka testiranja, a sve to treba biti usklađeno sa širim ciljem stvaranja svijeta u kakvom želimo živjeti.

Često su komponente obrazovanja neusklađene, poput psa koji maše repom. Testiranje, koje bi trebalo biti sekundarna briga, često pokreće cijeli sustav, diktira sadržaj kurikuluma i utječe na obrazovanje nastavnika. Sve dok se na učenje gleda prvenstveno kao na prisjećanje informacija, testiranje će dominirati, gušeći neovisno mišljenje. Umjesto toga, trebali bismo se zapitati u kakvom svijetu želimo živjeti, koje obrazovanje može doprinijeti tom svijetu i koji će kurikulum najbolje podržati to obrazovanje. Učionica bi trebala oblikovati zajednicu istraživanja, gdje učenici sudjeluju u samoispravljaćem istraživanju važnih pitanja. Takva se zajednica može proširiti, poput valova u jezercu, u veće zajednice posvećene istraživanju i kreativnosti. Ova vizija, nadahnutu misliocima poput Charlesa Peircea i Johna Deweya, nudi nadu za ostvarenje promišljenijeg i povezanijeg društva. Međutim, ova idealistička vizija mora biti utemeljena na stvarnosti. Evo nekoliko praktičnih razloga koje Lipman (1985) izdvaja:

1. Kulturno prisvajanje: Tradicionalno obrazovanje često asimilira dijete u kulturu, ali reflektivni model omogućuje djetetu da prisvoji kulturu. Na primjer, udžbenici su često kruti i neatraktivni, ali djeca će vjerojatnije prihvatiti materijale predstavljene u kontekstualiziranom obliku, poput priča.

2. Konceptualni alati: Učenici moraju naučiti alate za istraživanje, kao što je etičko rasuđivanje, kako bi samostalno razmišljali. To uključuje stjecanje alata za svaku disciplinu, omogućujući im da se uključe u promišljenu evaluaciju i analizu.

3. Racionalizacija kurikuluma: Filozofija za djecu zahtijevala je opsežan pregled filozofskih sadržaja kako bi se prilagodili različitim razredima. Ostale bi discipline trebale slijediti primjer, osiguravajući da je kurikulum logički slijedan i da se svaki korak nadovezuje na prethodni.



4. Prijelaz na primarne tekstove: Oslanjanje na sekundarne tekstove u obrazovanju često stvara prepreku između učenika i njihovog intelektualnog naslijeđa. Prijelazna literatura, poput kurikuluma Filozofije za djecu, može premostiti ovaj jaz i pripremiti učenike za naprednije studije.

5. Primat rasprave: Poticanje rasprave u učionici poboljšava rasuđivanje i vještine propitivanja. Govor i slušanje su temeljne vještine koje podupiru čitanje i pisanje, a raspravi bi trebao biti prioritet u odnosu na vježbe napamet.

6. Fragmentacija kurikuluma: Izolacija akademskih disciplina dovodi do fragmentiranog kurikuluma. Ponovno uvođenje filozofskih aspekata svake discipline može pomoći u njihovoj integraciji, čineći kurikulum kohezivnijim.

7. Koncepti naspram vještina: Ne postoji inherentni sukob između konceptualnog razvoja i stjecanja vještina. Oboje se može integrirati kako bi se potaknulo originalno razmišljanje, dok se također rješavaju pogreške u zaključivanju.

Reforma obrazovanja trebala bi se usredotočiti na ove praktične korake kako bi se stvorio koherentniji, racionalniji i istraživački vođen kurikulum koji učenike priprema ne samo za ispite, već i za promišljeno, angažirano građanstvo. Maughn i Granger (2012) navode još jednu filozofsku teoriju o uvođenju filozofije u odgoj i obrazovanje djece. Ističu kako bi obrazovanje i kultura trebali pomoći učenicima kako bi se uključili u stvarna životna iskustva umjesto da ih ograničavaju na umjetna akademska okruženja. Školski kurikulum trebao bi omogućiti učenicima da istražuju i rješavaju probleme u svom životu, potičući reflektivno razmišljanje i dijalog. Pedagoški temelj Zajednice filozofskih istraživača (CPI) je pomoći učenicima primijeniti te vještine na situacije u njihovim iskustvima koje imaju dublje estetsko, etičko ili filozofsko značenje. CPI se također smatra alatom za promicanje demokratskog građanstva, oslanjajući se na ideju Johna Deweya o socijaldemokraciji kao zajednici koja koristi kolektivnu inteligenciju za postizanje svojih ciljeva. Filozofi unutar i izvan pokreta Filozofija za djecu tvrdili su da javno obrazovanje treba njegovati kulturu suradničkog promišljanja. Dewey je, na primjer, vjerovao da zajednice koje se bave istraživanjem odražavaju demokraciju, ne samo zato što samoupravljaju, već zato što se njihove metode samoregulacije mogu proširiti od malih grupa do većih društava. David Kennedy (2012) tvrdi kako je CPI ključan za sve demokratske prakse jer potiče kritičko razmišljanje, različite perspektive i dijeljenje moći u diskursu, dok također naglašava iskrenu i istinitu komunikaciju. Ovaj pristup uvodi neophodne elemente poput problematiziranja i samoispravljanja u rješavanju stvarnih problema zajednice. Kennedy

vidi Lipmanov CPI kao više od pukog pedagoškog alata, već kao idealan model demokratske prakse, posebno u poticanju dijaloga između djece i odraslih unutar obrazovnog okruženja. Filozofija za djecu također čini filozofiju dostupnom mladim ljudima prevođenjem složenih filozofskih ideja u iskustva s kojima se djeca mogu poistovjetiti. Lipmanova inovacija bila je stvaranje filozofskih novela za djecu, rekonstruirajući filozofska pitanja na način koji je relevantan za njihova iskustva. Ove pripovijesti pozivaju djecu na dijaloški odnos s filozofskim idejama, potičući maštovito razmišljanje i dublje bavljenje sadržajem. Nadalje, integracija filozofije u tradicionalne školske predmete obogaćuje razumijevanje učenika otkrivajući filozofske dimenzije unutar drugih disciplina. Ovaj pristup sprječava pogrešno obrazovanje povezano s pedagogijom koja se temelji na rutini i odvajanje predmeta od svakodnevnog života učenika. Baveći se filozofijom, učenici mogu istraživati sporne aspekte drugih disciplina, što dovodi do dubljeg i međusobno povezanog razumijevanja njihovih iskustava. Maughn i Granger (2012) međutim, za Deweyja tvrde da djecu nije vidio kao filozofe i nije se zalagao za filozofiju u predškolskom obrazovanju. Njegov fokus je bio na široj kulturnoj ulozi filozofije, za koju je vjerovao da zahtijeva razinu razumijevanja iznad dječje. Unatoč tome, Dewey je naglasio važnost istraživanja i rješavanja problema na razini djetetovog iskustva, sugerirajući da je razvoj ovih vještina ključan za kasnije rješavanje većih društvenih problema. Koncept "dijete kao kritičar" uklapa se u Deweyjevu viziju škola kao zajednica koje proširuju značenja i aktivnosti obiteljskog života, šireći društvenu svijest učenika. Škole bi trebale njegovati okruženje u kojem duh slobodne inteligencije prožima sve aspekte, pripremajući učenike da se kritički bave društvenim problemima. Pozivajući djecu da prakticiraju filozofiju kao kulturnu kritiku, tradicionalni odnos odrasli i dijete se transformira, promičući suradničko i demokratičnije obrazovno okruženje. Ova interakcija između djece i filozofije ključna je za zajednički razvoj i djeteta i same discipline filozofije.

Bleazby (2012) se nadovezuje na Deweyjevu teoriju o važnosti mašte. Prema Deweyevom mišljenju, zaključivanje je usko povezano s maštom, budući da zahtijeva predviđanje potencijalnih ishoda i razmatranje mogućnosti koje se protežu izvan izravnog iskustva. Dewey naglašava da zaključivanje uključuje "skok s poznatog na nepoznato", naglašavajući imaginativni aspekt zaključivanja. Čak i ako netko ne prihvati u potpunosti Deweyjevu specifičnu definiciju, očito je da je svako razmišljanje inherentno maštovito, budući da zahtijeva uspostavljanje veza izvan neposrednih iskustava.

Mašta također igra ključnu ulogu u korištenju prošlih iskustava za istraživanje budućih mogućnosti. Dewey (2005) napominje da su prethodna iskustva ključna za istraživanje jer nude

alternativna rješenja i metode za njihovo postizanje. Na primjer, osoba koja sumnja na provalu oslanja se na prošlo znanje o takvim događajima kako bi postavila hipotezu o vjerojatnosti zločina. Štoviše, mašta je ključna za moralno rasuđivanje, koje Dewey smatra vitalnim za sve misaone procese. Etika, često povezana s empatijom, uključuje zamišljanje tuđih perspektiva, osjećaja i potreba, poticanje razumijevanja koje je ključno za društvenu interakciju i život u zajednici. Suprotno Platonovom gledištu, Dewey (2005) ne vidi maštu kao suprotnost znanju ili stvarnosti. Umjesto toga, on tvrdi da nam mašta omogućuje ne samo razumijevanje, već i preobrazbu stvarnosti, olakšavajući individualni i društveni rast. Omogućuje i samotransformaciju, što dovodi do skladnije interakcije s okolinom, što je ključno za autonomiju i osobnu sreću. U tradicionalnom obrazovanju, međutim, mašta je često ugušena usredotočenošću na pamćenje činjenica koje se predstavljaju kao apsolutne istine. Ovaj pristup, koji kritiziraju znanstvenici poput Davida Kennedyja i Maxine Greene, ograničava sposobnost učenika da se prilagode novim situacijama i obeshrabruje kreativno razmišljanje. Umjesto poticanja mašte, tradicionalne metode naglašavaju učenje napamet i razvoj vještina, često stavljajući na stranu predmete poput umjetnosti, koji su obično povezani s maštovitim razmišljanjem. Sustavni pristup kurikulumu, koji prevladava u mnogim zapadnim zemljama, dodatno pojačava ovaj trend. Prioritet daje učinkovitost, odgovornost i standardizirano testiranje, često nauštrb poticanja kritičkog mišljenja i mašte. Ovaj model sužava kurikulum na vještine koje je lako provjeriti, zanemarujući maštovite aspekte učenja.

Dok su umjetnosti poznate po svojoj sposobnosti da njeguju maštu, ograničavanje mašte na ovo područje može ovjekovječiti pogrešno uvjerenje da je nevažna u drugim predmetima poput matematike i znanosti. Dewey je, međutim, tvrdio kako je mašta sastavni dio svih oblika mišljenja i da bi je trebalo njegovati kroz nastavni plan i program. Filozofija, poput umjetnosti, ima potencijal potaknuti inteligentnu maštu izazivanjem pretpostavki i istraživanjem alternativnih mogućnosti. Uključivanje filozofije u obrazovanje može pomoći integraciji mašte u sve predmete, budući da filozofsko istraživanje potiče propitivanje, kritičko razmišljanje i razmatranje višestrukih perspektiva. Filozofija za djecu (P4C), metoda na koju su utjecale Deweyeve ideje, posebno je učinkovita u poticanju maštovitog razmišljanja. Koristi izmišljene priče kako bi uključio učenike u filozofsko istraživanje, pomažući im da razviju vještine rasuđivanja, a istovremeno potiče njihovu maštu. Filozofija, sa svojim oslanjanjem na imaginativna sredstva poput metafora, analogija i misaonih eksperimenata, ima jedinstvenu sposobnost premostiti apstraktne koncepte s konkretnim iskustvima. Ovi maštoviti alati ne

samo da pojašnjavaju složene ideje, već i potiču učenike da promišljaju i bave se filozofskim pitanjima na smislene načine.

Djeca, koja se često smatraju prirodno maštovitima, posebno su prijemljiva za filozofiju, što je u skladu s njihovom inherentnom znatiželjom i sklonošću da se pitaju o svijetu. Uključivanjem filozofije u nastavni plan i program, nastavnici mogu iskoristiti ovu prirodnu sklonost i pomoći učenicima da istraže maštovite dimenzije svih predmeta. Međutim, prema Bleazby (2012), da bi filozofija učinkovito poticala maštu, mora se poučavati na način koji potiče refleksivno, zajedničko istraživanje, a ne kroz didaktičke metode usmjerene na učitelja. Pristup P4C, sa svojim fokusom na suradničku raspravu i kritičko razmišljanje, pruža idealan okvir za njegovanje inteligentne mašte kod učenika, pomažući im ne samo da se bave filozofskim idejama, već i da primjenjuju maštovito razmišljanje u svim područjima svog obrazovanja.

Filozofija se bavi temeljnim pitanjima s kojima se svi, pa tako i djeca, kad-tad susreću. Osobito djeca mogu pristupiti ovim pitanjima s jedinstvenom svježinom, neopterećena uobičajenim prihvaćanjem koje često prati odraslu dob. To djecu čini prirodnim filozofima. Ali znači li to da su oni sami po sebi vješti u filozofiji?

Kritičari često optužuju filozofe da pokušavaju raspravljati o prirodi bez znanstvenog znanja, povijesti bez razumijevanja kako povjesničari rade, religiji bez religioznog iskustva ili umu bez razumijevanja psihologije i neurofiziologije. Oni također kritiziraju filozofske rasprave o etičkim, političkim ili estetičkim pitanjima kojima nedostaje iskustvo iz stvarnog svijeta. Kad se filozofi ponašaju kako ovi kritičari sugeriraju, kritika ima neku valjanost. Iako je vrijedno potaknuti filozofski način razmišljanja kod djece, važno je nehotice im ostaviti dojam da filozofija postoji izolirano od drugih oblika znanja i iskustva. Djetetov prirodni osjećaj za filozofsku radoznalost nije dovoljan sam po sebi da bi se upustio u ozbiljno filozofsko istraživanje.

## **6. Etičke dileme u filozofiji s djecom**

Moralno ponašanje i razina moralnost ne raste sukladno s dobi. Ono se također ne uči direktno u obrazovnim ustanovama niti se stječe službena potvrda o etičnosti, odnosno moralnosti osobe. Prema podacima iz Kidderova djela *How Good People Make Tough Choices*, starije

odrasle osobe ne pokazuju uvijek više etičke standarde. Anketa Ropera iz 1991. otkrila je da 23% Amerikanaca nije pronašlo nikakav problem u obmanjivanju osiguravajućeg društva o tome gdje im je automobil držan. Druge ankete, poput one J. Waltera Thompsona, otkrile su da je devet od deset ljudi priznalo da redovito lažu. Odgovori na to što bi ljudi učinili za 10 milijuna dolara uključivali su napuštanje obitelji (25%), postajanje prostitutkom na tjedan dana (23%) ili čak ubojstvo neznanca (7%). Ispitivanje ovih moralnih stavova otkriva dva zabrinjavajuća trenda. Prvo, čini se da etički standardi opadaju s godinama, kako pokazuju Kidderova (1995) istraživanja:

- 70% 13-godišnjaka vratilo dodatni dolar dat greškom, samo 55% 17-godišnjaka bi učinilo isto.
- 65% srednjoškolki varalo na važnom ispitu, u usporedbi s 21% učenica osnovnih i 53% učenica nižih razreda.
- Istraživanje na sportašima na koledžu pokazalo je da dok su nesportaši poboljšali svoje moralno rasuđivanje tijekom vremena, rezultati sportaša su opali.

Drugi trend je pad etičkog ponašanja tijekom vremena:

- Istraživanje Instituta Josephson opisano u *How Good People Make Tough Choices: Resolving the Dilemmas of Ethical Living* pokazalo je da je samo 25% starijih ispitanika priznalo da su varali u srednjoj školi, u usporedbi s preko 60% sadašnjih srednjoškolaca. Ista je anketa otkrila da 75% studenata vjeruje da bi većina ljudi varala ili lagala da dobiju ono što žele, u usporedbi sa samo polovicom starijih osoba.
- Kidder (1995) spominje i povijesne usporedbe profesora Freda Schaba koje su pokazale kako je uvjerenje da je "poštenje najbolja politika" palo s 80% 1969. na 60% 1989., a slučajevi krivotvorenja potpisa roditelja kod studenata porasli su s 26% na gotovo 50%.

Kidder (1995) ističe da mnogi te trendove pripisuju raspadu obiteljskih vrijednosti, smanjenju vjerskog opredjeljenja, rascjepkanosti zajednice, utjecaju medija te rastućem cinizmu i sebičnosti. Zanimljivo otkriće profesora McCabea sugerira da imućnost također može igrati ulogu, pri čemu je vjerojatnije da će bogatiji studenti varati nego njihovi manje imućni vršnjaci. Cjelokupni moralni pejzaž je složen. Mladi ljudi, iako priznaju pogrešnost varanja, nastavljaju to činiti. Ipak, postoji značajna želja među mladima i poslovnim vođama da se etičko obrazovanje integrira u škole i korporativno osposobljavanje. Ova potreba za odgojem karaktera je kritična, jer dosljednost školovanja može biti jedna od rijetkih konstanti u inače

nestabilnom okruženju za mnogu djecu. Unatoč zbrci oko ispravnog i pogrešnog, etičko obrazovanje ostaje bitno.

## 6.1. Obrazovanje karaktera

Kidder (1995), poput mnogih filozofa, predlaže obrazovanje karaktera. Međutim, kao što je pokazao James Leming, ovo područje obuhvaća različite pristupe, neke učinkovitije od drugih. Moderni pokret za odgoj karaktera vuče korijene iz 1920-ih i 1960-ih. U 1920-ima, to je uglavnom uključivalo stvaranje i promicanje kodeksa ponašanja unutar škola. Međutim, značajna studija Hugh-a Hartshornea i Marka Maya iz 1928. pokazala je da jednostavno poticanje poštenog ponašanja ili raspravljanje o standardima ne utječe nužno na ponašanje. Do Drugog svjetskog rata, obrazovanje karaktera uglavnom je nestalo iz škola. U 1960-ima došlo je do ponovnog procvata, predvođenog Lawrenceom Kohlbergom i Sidneyjem Simonom, koji su uveli raspravu o "moralnoj dilemi", odnosno pristupe "pojašnjenju vrijednosti". Kohlbergova metoda imala je za cilj razviti moralno rasuđivanje učenika kako bi ih unaprijedili na više moralne stupnjeve. Simonova metoda zahtijevala je da učitelji djeluju kao neutralni pomagači, izbjegavajući nametanje svojih vrijednosti i poštujući sve vrijednosti koje su stvorili učenici. Pristup pojašnjavanja vrijednosti posebno je izazvao zabrinutost javnosti zbog toga što je "vrijednosno neutralan" i nema moralno usmjerenje, a istraživanje je pokazalo da je neučinkovit. Nasuprot tome, rasprave o moralnim dilemama općenito su bile uspješne.

Danas rastući pokret za obrazovanje karaktera traži ravnotežu između vrijednosti neutralnih i visoko strukturiranih pristupa. Istraživanja sugeriraju da učinkovito obrazovanje karaktera uključuje rasprave o moralnim dilemama, okruženja za suradničko učenje u kojima su učenici odgovorni za svoje i učenje i ponašanje drugih, školsko okruženje s postavljenim standardima, uzajamnim poštovanjem i zajedničkim upravljanjem te jasnu komunikaciju vršnjaka i zajednice o primjerenom ponašanju. Kako bi ovaj pokret uspio obrazovanje karaktera mora dobiti jasnu podršku zajednice," proširiti se izvan škola i osigurati opipljive nagrade za učitelje koji ozbiljno shvaćaju njegove ciljeve i razvijaju potrebne vještine" (Kidder, 1995, 41).

## 6.2. Stupnjevi moralnog razvoja

Kako djeca rastu, napreduju kroz različite stupnjeve moralnog razvoja. Ova intrigantna teza zaokupila je poznate teoretičare obrazovanja poput Jeana Piageta, koji je o njemu raspravljao u svom djelu *Moralno prosuđivanje djeteta* iz 1932. Međutim, Lawrence Kohlberg, razvojni psiholog, prvi je sustavno kategorizirao dječje reakcije na hipotetske moralne dileme. Provedene 1950-ih s dječacima u dobi od deset do šesnaest godina, njegove su studije dovele do formulacije njegovih danas poznatih "šest stupnjeva moralnog prosuđivanja", koji su povezani s dobi i razinom rasuđivanja.

U prvoj fazi Kohlberg (1977) je primijetio kako djeca postupaju ispravno prvenstveno kako bi izbjegla kaznu ili iz poštovanja prema autoritetu. Druga faza obilježena je rastućim osjećajem individualizma i poštenja, gdje se dobro i zlo doživljavaju kao relativni, a pravila se slijede samo ako služe neposrednim interesima. Ove prve dvije faze nazivaju se "pretkonvencionalnim". Sljedeće dvije faze nazivaju se "konvencionalne". U trećoj fazi, djeca postaju usklađenija s tuđim očekivanjima i usvajaju stereotipna "dobra" ponašanja. Počinju razvijati vrijednosti kao što su povjerenje, odanost, poštovanje i zahvalnost, vođeni zlatnim pravilom. Do četvrte faze djeca počinju prepoznavati važnost općeg moralnog sustava i teže ispunjavanju društvenih uloga i dužnosti. Oni se pridržavaju verzije Kantova kategoričkog imperativa, izbjegavajući akcije koje bi mogle potkopati društvene institucije ako budu univerzalno prihvaćene. Završne faze su "postkonvencionalne" ili "principijelne". U petoj fazi, iako djeca još uvijek vide vrijednosti kao relativne svojoj grupi, ona podržavaju te vrijednosti iz poštovanja prema društvenom ugovoru i zajedničkim zakonima, često koristeći utilitaristička načela za postizanje najvećeg dobra za što veći broj. Faza šest uključuje osobnu posvećenost univerzalnim moralnim načelima kao što su pravda, ljudska prava i dostojanstvo pojedinca. U ovoj fazi pojedinci shvaćaju da su ljudi sami sebi svrha i da se prema njima treba ponašati u skladu s tim. Kohlbergova teorija hvaljena je zbog svog sustavnog pristupa složenoj temi. Međutim, to je također izazvalo kontroverze i istraživanja usmjerena na razumijevanje načina na koji djeca prelaze između faza i zašto neka napreduju dalje od drugih. Unatoč priznavanju da napredno moralno razmišljanje nije uvijek u korelaciji s etičkim ponašanjem, Kohlbergov rad ostaje do danas temeljni okvir za razumijevanje moralnog razvoja djece.

### 6.3. Etičke dileme u obrazovanju

Djeca nesumnjivo razvijaju moralnost utjecajem okoline, ali se i dalje vodi rasprava o uvođenju etičkih dilema u obrazovanje djece. Young (1995) ističe važnost uloge nastavnika te samim učiteljima postavlja pitanje "zašto predajete?" Potiče ih da odvoje trenutak za razmišljanje o ovom pitanju. Pretpostavlja da su oni koji su uključeni u podučavanje, planiraju podučavati ili podržavaju edukatore, vjerojatno o tome razmišljali mnogo puta, ali svejedno traži da čak i nakon odgovora kopaju dublje kako bi otkrili motivaciju koja stoji iza njihovih odgovora. To je bio njegov čest pristup u predavanjima, a odgovori su uvijek prosvjetljujući i ohrabrujući za svakoga tko ulaže u poboljšanje obrazovanja. Početni odgovori na pitanje "Zašto podučavate?" ili "Zašto želite podučavati?" često odražavaju osobno zadovoljstvo, poput "Zato što volim matematiku", "Uzbudljivo je pomoći nekome u učenju" ili "Volim biti s djecom".

Ovi početni odgovori služe kao polazište za daljnja ispitivanja. Dijalog bi mogao napredovati ovako:

"Je li vaša ljubav prema matematici razlog zašto podučavate? Ide li dalje od toga?" "Da, uzbuđuje me i želim da moji učenici podijele to uzbuđenje i shvate važnost matematike." "Zašto je važno da učenici budu oduševljeni matematikom?" "Zato što je bitno znati matematiku, a učenje je ugodnije kada je zanimljivo i uzbudljivo." "Zašto je potrebno znati matematiku?" "Zato što je matematika povezana s toliko stvari koje svakodnevno radimo." "Kao na primjer?" "Pa, koristi se u mnogim zanimanjima, a svatko treba balansirati čekovnu knjižicu, izračunati poreze i takve stvari." "Zašto je potrebno znati kako se te stvari rade?" "Na primjer, ako ne znate matematiku, bilo bi mnogo poslova koje ne biste mogli dobiti jer bi drugi koji znaju matematiku bili poželjniji." "Dakle, poznavanje matematike studentima otvara prilike za karijeru?" "Da." "Zašto je to važno?" "Jer svatko treba posao kako bi dobio ono što mu je potrebno za preživljavanje." "Zašto je preživljavanje važno?" (Young, 1995, 37).

Pitanje "Zašto je preživljavanje važno?" čini se da ne zahtijeva odgovor, i to je poanta. Kada duboko ispitamo svoje razloge za poučavanje, na kraju dolazimo do zaključka koji se čini očit. Ovo putovanje često vodi do nepobitne istine o tome zašto odlučujemo poučavati. Gore opisano ispitivanje tipična je u njegovim interakcijama s učenicima. Započinje osobnim preferencijama



i postupno prebacuje fokus na dobrobit učenika. Iako se konačno obrazloženje razlikuje, uobičajene krajnje točke uključuju: "Potrebna nam je književnost da bismo vodili sretno i ispunjene živote", "Proučavamo povijest kako bismo učili iz prošlih pogrešaka i stvorili bolje društvo" ili "Znanost je ključna za razumijevanje našeg okruženja i izbjegavanje globalne katastrofe" (Young, 1985, 38).

Iako se ovi zaključci razlikuju, dijele dva ključna aspekta. Prvo, studenti obično smatraju kako daljnje opravdanje nije potrebno; došli su do značajne krajnje točke. Drugo, svi ovi zaključci vrte se oko ideje konačnog dobra. Dobro je preživjeti, voditi ispunjen život, poboljšati društvo i zaštititi naš okoliš. U konačnici, temeljni razlog poučavanja može se sažeti u želju za onim što je dobro. Ovo razmišljanje moglo bi se činiti zaobilaznim putem da bi se došlo do tako naizgled očitog zaključka. Ali budući da ova jednostavna, samorazumljiva ideja čini temelj rada kao nastavnika, lako ju je previdjeti. To je posebno izraženo danas, jer se od odgajatelja sve više traži da odgovore na različite preporuke, zahtjeve i kritike. Iako izjava "želimo ono što je dobro" ne bi trebala biti kontroverzna, definicija "dobrog" često je predmet velikih rasprava. Ono što svaka osoba doživljava kao dobro oblikovano je njihovim vrijednostima, a sukobi u vrijednostima glavni su izvor etičkih dilema u obrazovanju. Ovi sukobi mogu biti vanjski, između vrijednosti pojedinca i onih drugih, ili unutarnji, unutar nečijeg sustava vrijednosti. I jedno i drugo može predstavljati izazov za nastavnike.

Etičke dileme nastaju kada moramo birati između jednako nepoželjnih alternativa. Za razliku od jednostavnih odluka između dobrog i lošeg, etičke dileme uključuju nijansirane izbore gdje svaka opcija ima svoje nedostatke. Razumijevanje ovih dilema uključuje prepoznavanje relativne ispravnosti ili pogrešnosti opcija. Kako bismo bolje razumjeli i riješili etičke dileme, treba razmotriti različite vrste sukoba i izvore tih sukoba. Često se dileme mogu analizirati razmatranjem jesu li suprotstavljene alternative kvantitativno ili kvalitativno jednake. Osim toga, prepoznavanje namjeravanog dobra u svakoj alternativi odnosno „traženje pozitivnih aspekata ili željenog dobra svake alternative u dilemi može nam pomoći da formuliramo rješenje“ (Young, 1995, 41).

Ukratko, za Younga (1995) razumijevanje etičkih dilema zahtijeva prepoznavanje različitih razina dobra i izvora proturječnih vrijednosti. Usredotočujući se na pozitivne aspekte i željene ishode, nastavnici se mogu učinkovitije snalaziti u ovim složenim situacijama.

Campbell i Groundwater-Smith (2007) smatraju kako provođenje istraživanja s djecom, posebno onom pod državnom skrbi, zahtijeva visoku razinu osjetljivosti i stroge etičke

standarde zbog njihove percipirane ranjivosti. U djelu *An Ethical Approach to Practitioner Research* opisuje se putovanje prema stvaranju učinkovitog etičkog protokola za istraživanje sudjelovanja djece i mladih u donošenju odluka unutar sustava skrbi. Ocrtava brojne izazove i ključne trenutke s kojima se susreće, a često se čini da se ponavljaju. Projekt *The Mosaic Approach*, osmišljen kako bi ko-kreirao iskustvo boravka u skrbi, zahtijevao je pristup usmjeren na dijete gdje djeca vode rasprave i predstavljaju se. Unutar tog projekta, Campbell i Groundwater-Smith koristile su, kako i samo ime nalaže, mozaik raznih metoda počevši od obilazaka i šetnji predvođenih djecom. Djeca su pozvana da vode istraživače kroz prostore koji su im značajni (npr. njihov dom, škola ili ustanova za skrb). To pomaže u bilježenju njihovih proživljenih iskustava s njihove točke gledišta. Korištenjem metode fotografiranja djeci se daju fotoaparati za fotografiranje mjesta, predmeta ili trenutaka za koje smatraju da su važni. To daje vizualni prikaz njihovih iskustava i perspektiva. Crtanjem i mapiranjem djecu se potiče da crtaju ili stvaraju karte kako bi prikazali svoje okruženje, osjećaje i odnose, nudeći im još jedan neverbalni način komunikacije. Intervjui i razgovori su neformalne rasprave između djece i odraslih, a ta metoda omogućuje djeci da podijele svoja razmišljanja i iskustva. Njih često vode djeca, što im daje kontrolu nad temama i smjerom razgovora. Istraživači također promatraju djecu u njihovim prirodnim okruženjima kako bi razumjeli njihove postupke i ponašanja. Međutim, u mozaičkom pristupu, promatranje je više participativno i ima za cilj odražavati stvarnost koju djeca proživljavaju.

Djeca mogu koristiti i igranje uloga ili stvarati priče kako bi izrazila svoje osjećaje i iskustva na kreativan način vođen pričom. Konačno, audio ili video snimke omogućuju djeci da zabilježe i podijele svoje misli i iskustva na dinamičniji i interaktivniji način.

Kombinacija ovih metoda tvori "mozaik", koji pruža bogato, višestruko razumijevanje djetetovog svijeta dajući prioritet njihovom glasu i kretnji u procesu. Pristup mozaika često je iterativan, što znači da djeca mogu ponovno pregledati i poboljšati različite metode tijekom vremena kako bi produbila svoj angažman. Ova procedura iako je etički sporan, uključuje djecu kao suistraživače, osiguravajući prikladnost pitanja i materijala, te priznajući ulogu istraživača kao odrasle osobe u njihovom svijetu. Ispituje poteškoće u održavanju objektivnosti, osjetljivosti i suočavanju s problemima odraslih vratara. Cilj je pridonijeti raspravi o jačanju glasova male djece u dobi od četiri do šest godina, koja su tradicionalno isključena ili marginalizirana u ključnim forumima donošenja odluka poput sudskih postupaka i sastanaka za planiranje skrbi, kojima dominiraju glasovi odraslih. Prijašnja istraživanja sugeriraju da bi stariju djecu trebalo osnažiti u tim procesima, ali mlađa se djeca često smatraju nesposobnom.

Ovo istraživanje nastoji odgovoriti mogu li mala djeca istinski sudjelovati u donošenju odluka ili je njihovo isključivanje opravdano njihovim kognitivnim sposobnostima. Metodologija istraživanja uključuje pristup stajalištima starije djece, intervjuiranje roditelja i praktičara te interakciju s malom djecom koristeći različite tehnike za razumijevanje njihovih iskustava i zajedničko širenje nalaza. Isprva planirano da uključi starije osobe koje su napustile skrb i promatranje mlađe djece, istraživanje je evoluiralo kako bi dalo prioritet istinskim glasovima djece, a ne samo perspektivi odraslih. Ova promjena zahtijevala je pregovarački pristanak više odraslih osoba, osiguravajući temeljit, osjetljiv pristup koji je rješavao zabrinutosti svih sudionika. Istraživanje je ukorijenjeno u feminističkim vrijednostima, odbijajući prijevare i s ciljem osnaživanja svih uključenih kao što i same autorice jasno izriču:

"Naš pristup temelji se na feminističkim načelima koja naglašavaju suradnju, sudjelovanje i vrednovanje glasova koji su često marginalizirani. Vjerujemo da istraživanje treba provoditi sa sudionicima, a ne na njima, s fokusom na osnaživanje pojedinaca da podijele svoja iskustva i daju doprinos izgradnji znanja." (Campbell, Groundwater-Smith, 2007, 131).

Njihov stav se kosio s rigidnim sveučilišnim protokolom. Zahtijevalo je razumijevanje argumenata za i protiv etičkih kodeksa, koji, iako vode istraživače u pitanjima poput pristanka i povjerljivosti, također mogu ugušiti istraživačku kreativnost ako su previše rigidni. Umjesto toga, bio je potreban fleksibilan, refleksivan pristup, uzimajući u obzir jedinstvene etičke zahtjeve svakog istraživačkog projekta. U priručniku autorica Campbell i Groundwater-Smith (2007) istražuje se trebaju li postojati odvojeni etički protokoli za djecu i odrasle. Etičke smjernice često propuštaju uzeti u obzir djecu kao aktivne sudionike, izvorno osmišljene imajući na umu odrasle, u zločinima nakon Drugog svjetskog rata. Istraživači trebaju usvojiti 'etičku simetriju', tretirajući etička pitanja kao kontinuum i razmatrajući potrebe svakog sudionika pojedinačno. Ovaj pristup gleda na djecu kao na kompetentne, prilagodljive pojedince, koji zahtijevaju istraživačke protokole koji poštuju njihovu autonomiju i sposobnost da se smisleno angažiraju. Istraživanje je imalo za cilj održati etičke standarde aktivnim slušanjem sudionika i osiguravanjem procesa suradnje, osnaživanja. Početni plan istraživanja pretpostavljao je da su starija djeca kompetentnija u raspravi o svojim iskustvima, što je bilo u suprotnosti s ciljem tretiranja sve djece kao kompetentnih društvenih aktera. To je zahtijevalo pregovore sa sveučilišnim etičkim povjerenstvima i socijalnim službama, koje se često opiru uključivanju male djece zbog zabrinutosti oko njihova razumijevanja i pristanka. Međutim, dob ne bi trebala određivati sposobnost; nego bi izravna iskustva djece trebala voditi njihovu

uključenost. Osiguravanje da mala djeca mogu vjerodostojno izraziti svoje stavove zahtijevalo je pažljiv dizajn istraživanja i etička razmatranja. Istraživanje je imalo za cilj minimizirati uznemirenost, priznajući potencijalni emocionalni učinak razgovora o osjetljivim temama poput razdvajanja obitelji i postupaka skrbi. Uključivanjem djece u suradničke aktivnosti primjerene njihovoj dobi, istraživanje je nastojalo autentično zabilježiti njihova iskustva i perspektive, uravnotežujući etička razmatranja s potrebom da se pojača njihov glas u procesima donošenja odluka. Istraživanje je ujedno i učestalo sredstvo koje služi učiteljima da razviju znanje učenika kroz namjernu i reflektivnu praksu, koja se obično naziva *praxis*. Ovaj pristup od nastavnika zahtijeva kontinuiranu integraciju triju vrsta znanja: ideološkog, tehnološkog i empirijskog. U ovom radu tvrdim da kada se pedagoške teorije svedu na puke metode ili tehnološko znanje, a etičke teorije na ideološko znanje, akcijsko istraživanje postaje pretjerano instrumentalno. Takav redukcionizam može ovjekovječiti neučinkovite prakse, ističući potrebu za eksplicitnom teorijom koja povezuje ideološke i tehnološke aspekte i u teoriji i u praksi. Ova veza često nedostaje u pragmatičnoj perspektivi "pedagogije kao metode", koja prevladava u anglosaksonskoj tradiciji, ali je bolje istražena u tradiciji "pedagogije kao ljudske znanosti", koja je češća u europskom obrazovanju. Ovaj humanistički pristup pedagogiji, koji razmatra odnos između djelovanja i temeljnih pretpostavki o ljudskom razvoju, mogao bi obogatiti etiku pravde i kritike (temeljene na društvenim teorijama) koje dominiraju raspravom akcijskih istraživanja. Perspektive nastavnika o ljudskom razvoju značajno utječu na njihova akcijska istraživanja. Stoga "razumijevanje ljudskog razvoja od strane nastavnika igra ključnu ulogu u oblikovanju njihove prakse i, posljedično, njihovog akcijskog istraživanja. Bitno je da ove perspektive nisu samo rezultat osobne intuicije ili anegdotskog iskustva, već prije rezultat suradničke izgradnje znanja procese, gdje dijalog, razmišljanje i istraživanje temeljeno na dokazima vode profesionalnom rastu." (Campbell, Groundwater-Smith, 2007, 167).

Cochran-Smith i Lytle (1999) izrazile su zabrinutost oko kvalitete i svrhe akcijskog istraživanja u obrazovanju, postavljajući pitanje koriste li se ona učinkovito i primjereno. Pitanja koja postavljaju u biti su etička, usredotočuju se na relevantnost istraživanja i motivacije iza njega. Kritičari tvrde da akcijsko istraživanje u obrazovanju može postati prikladna metoda za rješavanje trenutnih problema ili primjenu akademskog znanja, bez rješavanja dubljih, temeljnih pitanja. Da bi bila uistinu učinkovita, akcijska istraživanja moraju biti kritična, oslanjajući se na socijalno-filozofske teorije poput Gadamerovih (1976) i Habermasovih (1981), s krajnjim ciljem doprinosa demokratskom i pravednom društvu. Znanstvenici poput Carra i Kemmisa (1997) naglasili su potrebu kako se akcijsko istraživanje usredotoči na

politike, procese i prakse koje podržavaju ovaj cilj, uokvirujući ga kao oblik kritičke obrazovne znanosti. Tzv. akcijska istraživanja u obrazovanju, iako su često utemeljena na društvenim teorijama, mogla bi imati koristi uključivanjem pedagoških teorija, posebno onih usklađenih s tradicijom "pedagogije kao ljudske znanosti" koja je bila istaknuta u Europi do 1980-ih. Za razliku od pristupa "pedagogije kao metode" koji je dominantan u anglosaksonskom kontekstu, pedagogija kao humana znanost nastoji razumjeti i podržati razvoj djece u odrasloj dobi, vođena povijesnim osobama poput Lockeja i Rousseaua. Ove tradicije gledaju na djetinjstvo kao na posebnu i vrijednu fazu ljudskog razvoja, koju treba štiti i njegovati, a ne samo pripremati djecu da ispune društvena očekivanja.

Campbell i Groundwater-Smith (2007) istražile su kako različite pedagoške tradicije utječu na akcijska istraživanja, posebice u smislu etičkih okvira koje pružaju. Predlažu da se postojećoj etici pravde, kritike i profesionalnog razvoja koji obično vode akcijska istraživanja, doda etika pedagogije, utemeljena na humanističkim znanostima. Ovaj pristup može ponuditi sveobuhvatniji model za nastavnike koji se bave akcijskim istraživanjem, pomažući u rješavanju trenutnih zabrinutosti o njegovoj kvaliteti i svrsi.

#### **6.4. Praxis kao etički okvir za akcijska istraživanja**

Koncept akcijskog istraživanja primarno je utemeljen na obrazovnom akcijskom istraživanju koje služi kao strategija za profesionalni razvoj nastavnika. Ovaj oblik istraživanja naglašava istovremeno stvaranje i primjenu znanja. Učitelji su odgovorni i za korištenje i za generiranje stručnog znanja u cikličkom procesu: oni primjenjuju postojeće znanje za postizanje određenih ciljeva i kroz tu primjenu konstruiraju novo znanje, koje zatim ponovno koriste u praksi. Ova samousmjerena i ciljno usmjerena konstrukcija profesionalnog znanja putem akcijskog istraživanja često se povezuje s aristotelovskom idejom 'praxisa' (Campbell, Groundwater-Smith 2007). Grundy (1998) primjećuje kako profesionalno znanje nije samo znanje koje informira praksu, već je ugrađeno u praksu, što znači da je to reflektivno znanje razvijeno djelovanjem. Polazeći od ideja Gadamera i Habermasa, znanje temeljeno na *praxisu*, također poznato kao *phronesis*, razlikuje se od teorijskog znanja (koje predviđa obrazovne stvarnosti) i *techné* (koje uključuje vještine i tehnike). Riedel (1977.), zagovornik pedagogije kao humanističke znanosti, tvrdi da teorijsko ili tehničko znanje nije isto što i uvid i razumijevanje koje razvija učitelj praktičar, a koje nastaje kroz praksu. Ovo praktično znanje, ukorijenjeno u

svrhovitoj intervenciji nastavnika u obrazovnom procesu, razvija se kroz njihovu izravnu interakciju s učenicima i specifičnim obrazovnim izazovima s kojima se suočavaju. Tvrdi se kako je akcijsko istraživanje ključni alat za nastavnike jer je stvarnost obrazovne prakse složena i nepredvidiva. S obzirom na raznolikost akademskih teorija i paradigmi, nastavnici se ne mogu osloniti samo na unaprijed određene metode. Umjesto toga, Campbell i Groundwater-Smith (2007) smatraju kako nastavnici moraju stalno procjenjivati najbolji način djelovanja u kontekstu specifičnih okolnosti s kojima se susreću. Ovaj je pristup često vezan za socijaldemokratski program, gdje etika pravde, kritika i profesionalizam igraju središnju ulogu u oblikovanju praksi akcijskog istraživanja.

Autorice djela *An Ethical Approach to Practitioner Research* spominju i četiri vrste etike. Ukorijenjena u liberalnoj demokratskoj tradiciji, etika pravde usmjerena je na procese donošenja odluka koji poštuju ljudsku slobodu, jednakost i pravednost. Naglašava važnost obrazovanja pravednih i slobodnih pojedinaca, što je u skladu s radom Stenhousea i Elliotta. Pod utjecajem kritičke teorije, posebice Habermasova djela, etika kritike u akcijskom istraživanju nastoji osporiti i transformirati društvene norme kritičkim ispitivanjem ideologija i praksi koje iskrivljuju razumijevanje i komunikaciju. Etika profesionalizma ističe akcijsko istraživanje kao sredstvo za profesionalni razvoj, potičući nastavnike da se uključe u refleksivne prakse kako bi postigli konsenzus o obrazovnim ciljevima i doprinijeli socijalnoj pravdi unutar demokratskog društva. Etika pedagogije naglašava stalni pedagoški odnos između nastavnika i učenika. Ova etika zahtijeva od odgajatelja da budu etički odgovorni i kritički svjesni svoje uloge u omogućavanju djeci da učinkovito i odgovorno sudjeluju u društvu. Nadahnut je pedagoškim teorijama koje obrazovanje smatraju moralnim i društvenim pothvatom.

Campbell i Groundwater-Smith (2007) svoje teze o istraživanjima završavaju raspravom o potrebi za pedagogijom koja povezuje obrazovne metode sa sveobuhvatnom teorijom ljudskog razvoja. Za razliku od užeg anglosaksonskog pogleda na pedagogiju kao puku metodu, europska pedagoška tradicija naglašava sveobuhvatni emocionalni, intelektualni, fizički i moralni razvoj djeteta. Pedagogija kao humanistička znanost tako problematizira odnos djeteta, škole i društva, promišljajući šire društvene norme i konvencije. Ovaj model sugerira da pojedinac nije samo podložan kolektivu, već također zahtijeva da kolektiv dostigne taj podređeni status. Zanimajući specifičan sadržaj ovog obrazovnog modela u bivšem Sovjetskom Savezu, moglo bi se tvrditi da je on ukorijenjen u determinističkom pogledu na ljudski razvoj sličan onom Johna Lockeja: na djetetov rast u potpunosti utječu vanjski čimbenici

— kao što su škola, pokreti mladih , i obitelj, sve pod kontrolom države—bez obzira na osobne kvalitete, uvide ili motivacije. Obrazovanje je u potpunosti u službi vanjskog ideala, definirajući dijete ne onim što ono trenutno jest, već onim što brzo mora postati, naime 'sluga kolektiva.' Ovaj koncept je usporediv s tradicionalnim kršćanskim obrazovnim idealima gdje se dijete vidi kao 'grešnu po prirodi' i mora se oblikovati u 'bogobožnu osobu koja služi Bogu', odražavajući uvjerenje da je pojedincima potrebno društvo koje će kontrolirati njihovu grešnu prirodu i omogućiti život u zajednici (De Jager, 1975: 31).

Campbell (2007) navodi i pristup Instituta za pedagoške inovacije u Moskvi, temeljen na antropološkoj perspektivi, koji je sugerirao da društvo zahtijeva neovisne i racionalne pojedince da postanu demokrati, a ne pojedince kojima je država potrebna da slijede kolektiv. Uspostavili su nacionalni sustav sa specijaliziranim učiteljima koji provode oko deset sati tjedno u nastavi, a ostatak pružaju 'pedagošku podršku' učenicima, njihovim roditeljima i drugim učiteljima. Ova podrška ima za cilj poticanje otvorenih i demokratskih odnosa između nastavnika i učenika. Iz njihova rada proizlaze tri perspektive ljudskog razvoja. Prvo, prihvaćaju humanističku ideju da je djetinjstvo posebna faza s jedinstvenim kvalitetama koje treba cijeniti zbog onoga što dijete danas jest, a ne samo zbog onoga što bi trebalo postati. Drugo, oni vide obrazovanje kao sredstvo za razvoj neovisnih građana za demokratsko društvo, naglašavajući potrebu da učitelji promišljaju o potencijalnim sukobima između očekivanja odraslih i djetetove perspektive. Njihovo je stajalište više u skladu sa stajalištem Vygotskog da je ljudski razvoj interakcija između individualnih radnji i društvenog i kulturnog okruženja, a ne s Rousseauovim romantičnim pojmom da su ljudi inherentno dobri. Iz navedenog možemo zaključiti kako učitelji oblikuju svoje odnose s učenicima na temelju različitih perspektiva, koje odražavaju njihove poglede na povezanost između etike pedagogije i etike pravde ili kritike. Te će perspektive vjerojatno utjecati na probleme koje identificiraju u svojim akcijskim istraživanjima i rješenja koja predlažu. Na primjer, oni koji se slažu s Lockeovom teorijom '*tabula rasa*' usredotočit će se na discipliniranje djece da se prilagode društvenim normama, postavljajući pitanje kako provesti pravila koja djecu oblikuju u intelektualce, religiozne pojedince ili kritične građane. Suprotno tome, oni koji se slažu s Rousseauovim prirodnim obrazovanjem usredotočit će se na stvaranje okruženja koje djeci omogućuje da razviju svoju inherentnu dobrotu, potičući samosvijest i intrinzično zadovoljstvo, a ne vanjske nagrade.

Zato Campbell i Groundwater-Smith (2007) predlažu model kako učitelji mogu integrirati teorije o odnosu između djece, škola i društva u svoju nastavnu praksu. Ovaj model, ukorijenjen u pedagogiji kao humanoj znanosti, sugerira da bi se učitelji trebali uključiti u suradnički i

racionalni proces izgradnje znanja, uzimajući u obzir ideološke, tehnološke i empirijske aspekte svog rada. Ovaj pristup, koji je u suprotnosti s anglosaksonskom tradicijom kurikuluma koja je više orijentirana na proizvode, naglašava važnost autonomije nastavnika i refleksivne prakse u razvoju kurikuluma. Također naglašava potrebu da učitelji kontinuirano povezuju normativno i empirijsko znanje kako bi stvorili uravnotežen i etički pristup obrazovanju.

## **6.5. Istraživački model Shapiro i Stefkovich**

Iako znanstvenici priznaju važnost etike u obuci obrazovnih voditelja, ostaje neriješeno pitanje koje se tiče najboljih metoda podučavanja ovog predmeta. Nadalje, o ovom pitanju provedeno je ograničeno istraživanje koje navode Poliner Shapiro i Stefkovich (2011). One promiču edukatorima i pruža okvir za raspravu o različitim pristupima poučavanju etike, posebno u različitim školskim okruženjima. U ovim nesigurnim vremenima, suočenim s brojnim izazovima, za one koji predaju etiku ključno je jasno razumijevanje vlastitih uvjerenja, kako osobnih tako i profesionalnih. Nastavnici, učitelji i odgajatelji moraju prepoznati važnost uključivanja u iste vježbe istraživanja duše koje traže od učenika, kao što je razvijanje osobnih i profesionalnih etičkih kodeksa. Samoistraživanje je ključno za razumijevanje ovih metoda podučavanja i razloga koji stoje iza njih. Autorice se slažu s Witherellom i Noddingsom (1991.), koji su izjavili da bi obrazovanje trebalo ozbiljno shvatiti kao potragu za smislom života i značajem života pojedinca. Uključivanje u teške dijaloge koji dovode do samootkrivanja može biti izazovno, ali je ključno za jasno izražavanje etičkih kodeksa. Ovaj proces također transformira ono što bi moglo izgledati kao usmjerenost na sebe u sredstvo služenja drugima i brige za druge pomažući im da pronađu svoj glas i vrijednosti.

Iako se etika može poučavati na različite načine, rješavanje problema s kojima se susrećemo - kao što su različitost, prethodna priprema i evoluirajuća priroda etike kao procesa koji zahtijeva samorefleksiju – lakše su kada se odvoji dovoljno vremena . Prepoznajući izazove u poučavanju etike, dijele svoja iskustva s nadom da drugi mogu učiti iz njihovih uspjeha i ograničenja. Unatoč različitim pristupima etici – Poliner Shapiro naglašava etiku brige i kritike, a Stefkovich naglašava etiku pravde - njihove su pedagoške metode iznenađujuće slične. Njihova je nastava reflektivna, orijentirana na proces i konstruktivistička. Potiče učenike da izvlače značenje iz vlastitih iskustava, a ne samo da uče napamet bilješke i etičke kodekse. Njihov cilj je osnažiti studente kako bi oni, zauzvrat, mogli osnažiti druge. Uključuju različite



perspektive etike koristeći paradigme pravde, brige, kritike i profesionalizma, te koriste različite metode podučavanja, uključujući predavanja, rasprave i aktivnosti u malim grupama. Od učenika se očekuje da vode osobne dnevnike i pišu refleksivne etičke dileme, koje se analiziraju pomoću četiri etičke leće i prezentiraju razredu. Predstavljaju raznolikost kao jednu od najvećih prednosti jer nudi različite perspektive o etičkim pitanjima, ali predstavlja i značajne izazove. Učitelji moraju pažljivo upravljati ovim razlikama, izbjegavajući stereotipe i potičući učenike da promišljaju o vlastitim etičkim kodeksima, uzimajući u obzir perspektive drugih. Zato je raznolikost izazov, ali i snaga ovog procesa. Na nastavu etike gledamo kao na trajni proces koji uključuje i profesore i učenike. Kroz svjesno razmišljanje o pedagogiji, cilj je biti iskreniji prema učenicima i osigurati da su metode podučavanja prikladne. Ovo razmišljanje također daje učenicima model kako da provode vlastitu moralnu samoprocjenu.

Povratne informacije učenika u istraživanju Shapiro i Stefkovich (2011) bile su pozitivne, a mnogi su izrazili kako je reflektivna priroda utjecala na njihovo razmišljanje i etičko donošenje odluka. Iako ne zagovaraju "jedan najbolji model" za poučavanje etike, otkrile su da je posvećivanje značajne količine vremena etici omogućilo učenicima da prijeđu preko svoje početne nelagodu introspekcijom. Mnogi su učenici čak željeli više vremena za istraživanje ovih pojmova. Refleksivna priroda tečaja i rasprave s kolegama također su pridonijeli osjećaju jedinstva unutar skupine. Također su istaknule važnu ulogu nastavnika u donošenju odluka naglašavajući da je „etičko odlučivanje u obrazovanju složen i višestruk proces. Zahtijeva od obrazovnih voditelja da razmišljaju ne samo o posljedicama svojih odluka, već i o tome kako su te odluke usklađene s različitim etičkim paradigmatama kao što su pravda, skrb, kritika i profesija” (Shapiro, Stefkovich, 2011, 183).

Shapiro i Stefkovich (2011) naglašavaju važnost dijaloga između nastavnika u suradnji, fokusirajući se na osobna uvjerenja, metode podučavanja i isporuku sadržaja. Takve rasprave pomažu procijeniti glasove koje naglašavamo u učionici - bilo da se radi o pravdi, kritici, brizi ili kombinaciji. Njihova su iskustva također istaknula potrebu za dodatnom etičkom paradigmatom - etikom profesije. Etika profesije potiče nastavnike da prošire svoje razmatranje nastavnih pitanja izvan granica učionice, pa čak i same škole. Poziva ih da razmisle o tome kako njihove osobne vrijednosti utječu na njihov izbor kurikuluma i da prepoznaju potencijalne neželjene posljedice koje te odluke mogu imati na učenike, školsko okruženje i širu zajednicu. Istaknuti paradoks u suvremenom američkom obrazovanju vrti se oko sadržaja kurikuluma. Neki znanstvenici i autori (kao što su Bennett, 1988; Bennett, Finn i Cribb, 2000; Hirsch, 1987, 1996; Ravitch, 2003; Ravitch i Finn, 1987) zalažu se za očuvanje tradicionalnih nastavnih

planova i programa u školama. Naglašavaju važnost održavanja klasičnog kanona i podržavanja dugotrajnih značenja i znanja koji su se tijekom vremena pokazali postojanim. Središnji dio njihovog argumenta je potreba za zajedničkim vrijednostima i jedinstvenim kulturnim temeljima. Nasuprot tome, drugi znanstvenici (uključujući Anyona, 1980, 2005; Apple, 1986, 2000, 2001, 2003, 2006; Fine, 1991; Freire, 1970, 1993, 1998; Giroux, 1992, 2000, 2003, 2006; Greene, 1978, 1988, 2000; Weis & Fine, 2005) kritički su ispitali i doveli u pitanje tradicionalne nastavne planove i programe. Njihove su analize otkrile ono što se često naziva skrivenim kurikulumom dominacije (Purpel & Shapiro, 1995), ističući kako konvencionalni obrazovni sustavi mogu ovjekovječiti društvene nejednakosti. Prema tim kritičarima, tradicionalni nastavni planovi i programi često promiču kompetitivnost, individualizam i autoritarnost, te teže razvrstavanju učenika u obrazovne smjerove koji ograničavaju njihove buduće mogućnosti.

Iako zagovornici tradicionalnih nastavnih planova i programa mogu tvrditi da je njihov pristup neutralan i apolitičan, ova je pretpostavka podložna osporavanju. Povijesno gledano, škole su propagirale ideale "posesivnog individualizma" i "meritokracije", implicitno sugerirajući da je neuspjeh osobna greška i često marginalizirajući one koji se ne uklapaju u bijele, muške, eurocentrične norme srednje klase. Kritički teoretičari koristili su se istraživanjem kako bi razotkrili te temeljne predrasude unutar kurikuluma. Oni postavljaju probna pitanja kao što su kako bi se povijesni događaji poput dolaska Kristofora Kolumba u Ameriku trebali poučavati, koje bi se činjenične informacije trebale prezentirati i kako bi se učenici trebali baviti tim temama. Oni također razmatraju učinak izostavljanja kontroverznih tema iz obrazovnih rasprava i implikacije proračunskih ograničenja koja sprječavaju uključivanje novih, relevantnih nastavnih materijala. Baveći se ovim izazovnim pitanjima, obrazovni voditelji imaju priliku otkriti skriveni kurikulum i riješiti ga. Suradujući s učiteljima, osobljem, roditeljima i članovima zajednice, oni mogu raditi na razvoju nastavnog plana i programa koji istinski služi najboljim interesima učenika. Različiti okviri i pristupi mogu voditi obrazovne voditelje u donošenju ovih kurikularnih promjena. Na primjer, mogli bi se osloniti na etiku brige koju je opisao Noddings (1992., 2002., 2003.) kako bi stvorili kurikulum usredotočen na teme brige, a ne na tradicionalne akademske discipline. Alternativno, Starrattov (1994b) model etičke škole uključuje leće pravde, kritike i skrbi, promičući rasprave u učionici i projekte koji njeguju autonomiju, povezanost i transcendenciju na razvojno primjerene načine. Nashov (1996.) koncept etike stvarnog svijeta, utemeljen na primijenjenoj etici i koji obuhvaća osobni, društveni i profesionalni moral, također nudi vrijedne uvide za konstruiranje smislenih i

suvremenih etičkih rasprava koje koriste studentima, nastavnicima, osoblju i široj zajednici (Shapiro, Stefkovich 2011).

## **6.6. Sposobnost djece da se bave etičkim dilemama**

Članak pod naslovom "Dječje procjene postupaka donošenja odluka u vršnjačkom, obiteljskom i školskom kontekstu", Charlesa C. Helwiga i Susan Kim, istražuje kako djeca procjenjuju procese donošenja odluka u različitim društvenim okruženjima. Istraživanje je uključivalo 72 djece u tri razreda (1-2, 3-4 i 5-6) koja su sudjelovala u strukturiranim intervjuima. Ovi intervjui zahtijevali su od njih da procijene tri pristupa donošenju odluka - konsenzus, vladavina većine i temeljen na autoritetu - u kontekstu grupa vršnjaka, obitelji i učionica. Također su zamoljeni da odaberu najprikladniju metodu za dvije različite odluke: jednu koja favorizira dječju autonomiju i drugu koja je sklona autoritetu odraslih. Rezultati otkrivaju kako djeca na svim razinama razreda nisu jednostavno prihvatila autoritet odraslih, već su svoje prosudbe temeljila na društvenom kontekstu i prirodi odluke. Općenito, konsenzus je bio favoriziran u okruženju vršnjaka i obitelji, dok je donošenje odluka na temelju autoriteta preferirano za pitanja vezana uz školu, posebno ona koja uključuju nastavni plan i program. Osim toga, starija su djeca bila sklonija prepoznati da ograničeno znanje i sposobnosti djece mogu ograničiti njihovu sposobnost samostalnog donošenja odluka. U uvodu studije Helwig i Kim (1999) naglašava se važnost procesa donošenja odluka unutar društvenih skupina, naglašavajući da različiti konteksti mogu zahtijevati različite pristupe. Na primjer, demokratske procedure poput vladavine većine mogu biti favorizirane u političkim okruženjima, dok se konsenzus može preferirati u grupama vršnjaka, a metode temeljene na autoritetu mogu biti prikladnije u hijerarhijskim okruženjima kao što su škole ili obitelji. Ovo razumijevanje je ključno, posebno za djecu, koja se općenito suočavaju s većim ograničenjima svoje autonomije u usporedbi s odraslima. Istraživanja u ovom području, uključujući studije Nuccija i drugih, sugeriraju da djeca razlikuju situacije u kojima je autoritet odraslih primjeren od onih u kojima treba prevladati osobni izbor. Samim time, nameće se očigledan zaključak; djeca su sposobna donijeti emocionalno suvisle odluke ovisno o situacijama u kojima su se našla.

## 7. Dječja mašta u učenju

U nastavi često koristimo binarne koncepte za uvođenje tema, a zatim možemo proširiti razumijevanje pomicanjem prema posredničkom konceptu. Na primjer, kada učimo o temperaturi, počinjemo s "vruće" i "hladno", na temelju toga kako se oni odnose na temperaturu našeg tijela. Zatim uvodimo koncept "toplo" kao posredovanje između to dvoje. Ovaj se proces može nastaviti dalje, posredujući između "toplog" i "hladnog" da bi se shvatilo "hladno", i tako dalje. Ovaj postupak posredovanja može se primijeniti na različite binarne koncepte, iako se ne mogu svi posredovati. Na primjer, pojmovi poput "život" i "smrt" ili "priroda" i "kultura" su diskretni i nemaju jasno posredovanje. Međutim, kada se ova metoda primijeni na takve parove, može dovesti do maštovitih ideja, poput duhova (živih i mrtvih) ili likova iz fantazije poput Petera Rabbita (kombinacija prirodnih i kulturnih osobina). Ovo sugerira da je proces posredovanja temeljan za naše rano razmišljanje i da nije samo trivijalan.

Egan (1994) ističe kako proširenje dječjeg razumijevanja nije ograničeno na asocijacije sadržaja; također može uključivati formiranje medijacija između binarnih pojmova, često kroz metaforičke veze koliko i preko logičkih. Razumijevanje se može produbiti pronalaženjem medijacija između binarnih koncepata koje koristimo za uvođenje sadržaja. Što se tiče dječjih priča, dva su ključna zapažanja. One su apstraktne i emocionalne. Dječje rano razumijevanje svijeta često je provedeno kroz emocionalne koncepte. Teškoća proučavanja mašte slična je izazovu proučavanja emocija. Priče su moćan alat za organiziranje materijala za izazivanje emocionalnih reakcija, a poučavanje može imati koristi od usvajanja pristupa nalik pričama. Tretirajući lekcije kao priče, a ne samo ciljeve koje treba ispuniti, ponovno se povezujemo s tradicijom pripovijedanja, povećavajući emocionalnu angažiranost akademskog sadržaja.

Egan (1994) smatra kako bismo koristiti afektivne kategorije vođene emocijama i pristupiti nastavi kao pripovijedanju da bi znanje bilo korisno i dostupno za djecu. Usmjerenost na dječju maštu dovodi do principa poučavanja i učenja koji se značajno razlikuju od dominantnih pristupa usmjerenih na logičke i matematičke sposobnosti. Ova načela naglašavaju važnost uzimanja u obzir mašte u obrazovnim praksama. Kad se govori o "učinkovitom poučavanju", ključno je zapitati se imaju li uključena djeca mašte i razmotriti implikacije toga za njihovo učenje i metode poučavanja.

## 8. Emocionalna inteligencija i njeno podučavanje

Tominey et al. (2017) uočavaju važan utjecaj modeliranja ponašanja nastavnika, posebice kod emocionalne inteligencije; Svakog jutra gospođa Mitchell razmišlja o tome kako bi njezine emocije mogle utjecati na njezino podučavanje. Kad se osjeća preopterećeno ili frustrirano po dolasku u školu, duboko udahne i planira kako upravljati svojim emocijama kako bi ostala u potpunosti angažirana sa svojim učenicima i kolegama učiteljima. Srdačno dočekuje djecu i njihove obitelji kad stignu, pitajući ih za osjećaje. Tijekom dana učenici koriste mjerač raspoloženja u učionici kako bi prepoznali svoje emocije. Gospođa Mitchell također koristi mjerač raspoloženja kako bi razgovarala o vlastitim emocijama, osjećajima likova u knjigama, događajima koji su uzrokovali te emocije i kako se emocije likova razvijaju tijekom vremena. Kroz te interakcije, gospođa Mitchell aktivno oblikuje emocionalnu inteligenciju i potiče njezin razvoj kod svojih učenika. Za Salovey i Mayera (1990) emocionalna inteligencija uključuje sposobnost prepoznavanja i upravljanja vlastitim emocijama, kao i emocijama drugih, koristeći te emocije za usmjeravanje razmišljanja i ponašanja. Emocije utječu na naš fokus, pamćenje i sposobnost učenja, naše odnose s drugima te naše cjelokupno fizičko i mentalno zdravlje. Razvijanje emocionalne inteligencije omogućuje pojedincima da učinkovito upravljaju svojim emocijama, sprječavajući ih da ih preplave iznenadni osjećaji poput ljutnje. Djeca s višom emocionalnom inteligencijom bolja su u pažnji, više su angažirana u školi, stvaraju pozitivnije odnose i pokazuju veću empatiju.

Za Ravera, Garnera i Smith-Donalda (2007) emocionalna inteligencija ima značajne implikacije i za djecu i za odrasle. Za djecu je viša emocionalna inteligencija povezana s boljom pažnjom, većim angažmanom u školi, jačim odnosima i većom empatijom. Prema istraživanju koje je proveo Rivers i sur. (2012), ta djeca također pokazuju bolju regulaciju ponašanja i zarađuju bolje ocjene. Za odrasle, veća emocionalna inteligencija korelira s boljim odnosima, pozitivnijim osjećajima o poslu i, posebno za učitelje, smanjenim stresom povezanim s poslom i izgaranjem.

Brackett i Rivers (2014), oslanjajući se na rafiniranu teoriju emocionalne inteligencije Mayera i Saloveyja (1997), identificirali su pet ključnih vještina koje se mogu naučiti kako bi se poboljšala emocionalna inteligencija: prepoznavanje emocija u sebi i drugima, razumijevanje uzroka i učinaka emocija, točno izražavanje emocija, izražavanje emocija prikladno vremenu, mjestu i kulturi te regulacija emocija. Ove vještine, sažete akronimom RULER, ključne su za

modeliranje emocionalne inteligencije i poučavanje potrebnim emocionalnim vještinama za spremnost na učenje. Jedan od učinkovitih alata za poučavanje emocionalne inteligencije je mjerač raspoloženja, tabela označena bojama koja pruža zajednički jezik za prepoznavanje i raspravu o emocijama i njihovom utjecaju na poučavanje i učenje. Škole koje cijene emocionalnu svijest potiču i učenike i nastavnike da koriste raznolik rječnik kako bi opisali svoje osjećaje. Mjerač raspoloženja pomaže prijeći s generičkih odgovora poput "dobro" na specifičnije opise poput "znatiželjan", "uzbuđen" ili "zabrinut". Ovaj alat omogućuje i odraslima i djeci da prepoznaju ulogu koju emocije igraju tijekom dana, razmotre njihove uzroke i razmisle o strategijama za održavanje ili promjenu svog emocionalnog stanja prema potrebi.

Za malu djecu, posebno onu od 3 do 8 godina, pojednostavljena verzija mjerača raspoloženja najbolje funkcionira. U početku je svaka boja povezana s jednom riječju: crvena za ljutnju, plava za tugu, zelena za smirenost i žuta za sreću. Kako se djeca bolje upoznaju s mjeračem raspoloženja, uče dodatne osjećajne riječi koje odgovaraju svakoj boji. Mjerač raspoloženja uči djecu da su svi osjećaji prihvatljivi i da mogu naučiti strategije za upravljanje čak i neugodnim emocijama na načine koji su pozitivni i konstruktivni.

Tominey et al. (2017) podupiru važnost modeliranja pet vještina (RULER) za djecu koje je osmislio Brackett. Učitelji mogu vježbati ove vještine tijekom dana redovitim provjeravanjem mjerača raspoloženja:

- „Prepoznati: Prepoznati kako se osjećaju obraćajući pozornost na fizičke znakove poput držanja, razine energije, disanja i otkucaja srca.
- Razumjeti: Razmisliti o tome što je uzrokovalo emocije i kako bi one mogle utjecati na interakcije.
- Označiti: Točno opisati svoje osjećaje koristeći širok emocionalni rječnik.
- Izraziti: Odabrati odgovarajući način da se izraze vlastite emocije, s obzirom na vrijeme, mjesto i kontekst.
- Regulirati: Odlučiti se o strategijama za održavanje ili promjenu emocionalnog stanja, ovisno o osobnim ciljevima“ (Tominey et al. 2017, 8).

Učinkovite strategije regulacije mogu uključivati duboko disanje, pozitivan samogovor, preoblikovanje negativnih iskustava, kratku šetnju ili traženje socijalne podrške. Učitelji mogu

pomoći djeci da razviju emocionalnu inteligenciju ugrađujući mjerač raspoloženja u prakse upravljanja razredom i aktivnosti učenja. Prepoznavanje emocija i razgovor s djecom gradi temelje za samoregulaciju, a nastavnici mogu koristiti te informacije za prilagodbu aktivnosti u razredu kako bi bolje angažirali učenike.

Za Tominey et al. (2017) edukatori mogu dalje promicati emocionalnu inteligenciju kroz čitanje naglas, gdje se novi emocionalni vokabular može uvesti i povezati s temama u razredu. Korištenje mjerača raspoloženja tijekom ovih aktivnosti pomaže djeci da razmotre emocije likova i vježbaju primjenu svoje emocionalne inteligencije. Učitelji također mogu podijeliti osobne priče o vlastitim emocijama kako bi modelirali odgovarajuće emocionalno izražavanje i regulaciju. Ove priče, praćene raspravama, potiču djecu da podijele vlastita iskustva i nauče kako učinkovito upravljati svojim emocijama. Edukatori mogu integrirati vještine RULER-a u različite aktivnosti, kao što su kreativna umjetnost, glazba i pokret te igra pretvaranja, pomažući djeci u vježbanju različitih emocionalnih stanja i izražavanja.

Istraživanje Malit et al. Iz 2009. godine bavi se dječjim moralom i moralnom motivacijom. Učinak moderiranja sugerira da je simpatija osobito ključna u predviđanju prosocijalnog ponašanja među djecom s niskom moralnom motivacijom, budući da kompenzira njihov nedostatak moralne motivacije. Nasuprot tome, djeca s visokom moralnom motivacijom smatraju se prosocijalnom bez obzira na razinu simpatije. Ovo posljednje zapažanje može ukazivati na ranu razvojnu vezu između moralne motivacije i prosocijalnog ponašanja, u skladu s teorijama moralnih psihologa (Bergman, 2002.). Stoga bi visoka moralna motivacija mogla predstavljati djetetovu predanost moralnim načelima, potičući ih da djeluju moralno (Blasi, 2004; Haste, 1990; Walker, 2004). Ovaj je rezultat dobiven od strane Blasi i Walker (2004) u skladu je s prethodnom studijom Malti et al., (2007).

Pokazujući da razine simpatije predviđaju prosocijalno ponašanje djece, podržavaju se ranija istraživanja (Eisenberg & Fabes, 1998.), ali također pokazujemo da ovaj odnos nije ograničen na određene socioekonomske ili kulturološke skupine. U ovoj studiji, procjene prosocijalnog ponašanja i od strane majki i odgajatelja u vrtiću bile su u korelaciji s razinama dječje simpatije u reprezentativnom uzorku djece vrtića, pojačavajući ideju da je simpatija značajan motivator za prosocijalne radnje. Moralna motivacija također je bila povezana sa simpatijom koju su procijenili učitelj i dijete, naglašavajući međupovezanost moralnih emocija i moralnog prosuđivanja kao što su predložili socijalno-kognitivni teoretičari Arsenio et al., (2006) i Piaget (1932/1965, 1981). Budući da je moralna motivacija definirana kao izražavanje prosudbe o

moralnoj odgovornosti, nalazi podupiru Helwigov (2008) argument da djeca vjerojatno koriste svoju empatiju da bi oblikovala moralne prosudbe. Drugi cilj bio je istražiti odnos između moralne motivacije i prosocijalnog ponašanja. Moralni teoretičari naglašavaju da je moralna motivacija ključna za (prosocijalne) moralne radnje (Blasi, 2004), ali empirijski dokazi su rijetki, osobito u djetinjstvu. Analize Malti et al. Pokazale su da je moralna motivacija u prosocijalnim kontekstima bila izravno povezana s istovremenim i longitudinalnim prosocijalnim ponašanjem koje je ocijenila majka, dok je moralna motivacija u pogledu štete bila povezana s prosocijalnim ponašanjem koje su ocijenili učitelji. Ova otkrića nude prve dokaze izravne uloge moralne motivacije u dječjim prosocijalnim radnjama. Međutim, značaj ovog rezultata ublažen je mogućnošću da na rezultate utječu specifične mjere korištene u istraživanju. Iako je ovo bilo reprezentativno i longitudinalno istraživanje s velikim uzorkom, mjere su bile donekle ograničene. Osim toga, samo je jedan od tri regresijska modela pokazao moderirajući učinak moralne motivacije, ostavljajući neizvjesnost o tome hoće li različite mjere proizvesti različite rezultate. U drugoj studiji, Malti et al. Pozabavili su se uključivanjem više bihevioralnih mjera prosocijalnog ponašanja i simpatije, zajedno s proširenom mjerom moralne motivacije. Proveli su detaljnije ispitivanje odnosa između prosocijalnog ponašanja, simpatije i moralne motivacije, koristeći novi longitudinalni uzorak djece s dodatnim bihevioralnim mjerama simpatije i prosocijalnog ponašanja te proširenim mjerama moralne motivacije. Koristeći više metoda, nastojali su utvrditi je li predviđanje prosocijalnog ponašanja poboljšano kada se uzmu u obzir dodatne mjere simpatije i proširene mjere moralne motivacije. Prethodno istraživanje koje je proveo Denham (1986) sugerira da su opservacijske mjere prosocijalnog ponašanja posebno učinkovite u demonstriranju ranih veza između prosocijalnog ponašanja, moralnih emocija i moralne kognicije, budući da su više kontekstualno valjane (tj. povezane s društvenim kontekstom i sposobnostima mladih djeca) nego druge vrste izvješća. Osim toga, nastojali su potvrditi nalaze iz prethodnog istraživanja. Koliko je dosad poznato, nijedno prethodno istraživanje nije longitudinalno istraživalo ove odnose tijekom srednjeg perioda djetinjstva koristeći pristup s više informacija i više metoda. Ova strategija može pomoći u razjašnjavanju prijašnjih nedosljednosti u odnosu između simpatije i prosocijalnog ponašanja, što bi djelomično moglo biti posljedica razlika u metodama mjerenja.

Hipoteza simpatije-altruizma kritizirana je kao pogrešna, budući da konceptualizira simpatiju kao spontanu emociju koja proizlazi izravno iz specifične društvene situacije. Ova hipoteza previđa činjenicu da simpatija može zahtijevati sposobnost zauzimanja tuđe perspektive i može biti povezana s individualnim motivima, vrijednostima i moralnim prosudbama na značajan



način. Slijedeći ovo razmišljanje, u Malti et al. tvrdili su da su i moralna motivacija i simpatija ključni pokretači moralnih i prosocijalnih radnji i mogu neovisno i zajedno doprinijeti prosocijalnom ponašanju djece. U skladu s rezultatima prvog istraživanja, predvidjeli su da će simpatija neovisno predvidjeti prosocijalno ponašanje kroz različite mjere, te da će moralna motivacija moderirati odnos između simpatije i prosocijalnog ponašanja. Također su očekivali da će moralna motivacija biti izravno povezana s prosocijalnim ponašanjem. Kako bi olakšali usporedbu između rezultata dvaju istraživanja, kontrolirali su spol, socioekonomsku pozadinu i kontekst moralne motivacije.

Podaci za ovu studiju prema Malti et al. (2007) izvedeni su iz prvog i drugog vala drugog švicarskog longitudinalnog istraživanja koje se fokusiralo na razvoj socijalne kompetencije od djetinjstva do adolescencije. Dječja moralna motivacija procijenjena je korištenjem dva skupa hipotetskih kršenja pravila: (a) zanemarivanje prosocijalnih dužnosti (npr. ne pomaganje djetetu u nevolji, ne dijeljenje olovke) i (b) kršenje strogih moralnih pravila nanošenjem psihološke ili fizičke ozljede (npr. krađa čokolade drugom djetetu, guranje djeteta s ljuljačke). Ova se analiza usredotočuje na podatke o moralnoj motivaciji prikupljene tijekom prve procjene (T1), kao što je učinjeno u Studiji 1. Redoslijed prezentacija priča sustavno je uravnotežen kako bi se izbjegli bilo kakvi učinci reda. Svaka je priča prikazana kroz sekvencu od tri sličice rodno usklađenih karikatura. Nakon što su čuli priču, djeci su postavljena dva pitanja, kao u studiji 1: (a) razumijevanje valjanosti pravila (Je li ono što je protagonist učinio ispravno? Zašto/zašto nije?) i (b) samopripisivanje emocija kao počinitelj (Kako bi se osjećao poslije? Zašto?). Što se tiče priča o šteti, rezultati istraživanja Malti et al. (2007) pokazuju da je 96% djece razumjelo valjanost pravila, dok ga je 89% razumjelo u kontekstu prosocijalnih dužnosti. Što se tiče prosocijalnih dužnosti, 70% djece pripisuje sebi mješovite ili negativne emocije kao počinitelju; za dužnosti povezane sa štetom iznosio je 78%. Kao i u prethodnom istraživanju opravdanja su kategorizirana kao: (a) moralni razlozi (npr. Nije pošteno krasti), (b) empatična zabrinutost za žrtvu (npr. Drugo dijete će biti tužno), (c) razlozi orijentirani na sankcije (npr. Učitelj bi mogao saznati i uzrujati se), (d) hedonistički, sebični razlozi (npr. On voli sve olovke), (e) nerazrađeni razlozi (npr. Nije lijepo/on ima olovke), i (f) drugi razlozi, koji se ne mogu klasificirati ili ih nema. Za priče o prosocijalnim dužnostima, 33% djece opravdavalo je svoje emocije moralnim ili empatičkim razlozima, 5% se referiralo na autoritet, 21% ponudilo je hedonističke argumente, a 40% dalo je nerazrađene razloge. Kao odgovor na priče o štetnosti, 39% dalo je moralne ili empatijske razloge, 11% spomenulo je sankcije od strane vlasti, 16% dalo je hedonističke argumente, a 34% dalo je nerazrađene razloge.

## 9. Mehanizam traženja informacija

Pitanja predškolske djece mogu biti ključna za kognitivni razvoj. Kada se djeca suoče s prazninama u svom razumijevanju ili nedosljednostima, postavljanje pitanja im pomaže da dobiju određene informacije baš onda kada im trebaju. Ove ciljane informacije posebno su učinkovite jer se traže tijekom stanja povećane receptivnosti, što često dovodi do dublje obrade. Budući da ova pitanja pomažu djeci da poboljšaju svoje znanje, sposobnost postavljanja pitanja predstavlja učinkovit mehanizam za kognitivni rast, koji se u ovom kontekstu naziva Mehanizmom traženja informacija (IRM). Ovaj pojam ne obuhvaća samo verbalno ispitivanje, već i druga ponašanja kao što su geste, izrazi lica i vokalizacija usmjerena na dobivanje informacija. Međutim, značaj dječjih pitanja u njihovom kognitivnom razvoju uglavnom je zanemaren. Da bi pitanja imala ulogu u kognitivnom razvoju, mora biti ispunjeno nekoliko kriterija: djeca trebaju postavljati pitanja koja traže informacije, primiti informativne odgovore, biti motivirana za dobivanje informacija koje traže, postavljati pitanja relevantna za njihov kognitivni razvoj i koristiti odgovore kako bi postigli promjenu u svom stanju znanja.

Chouinard et. al. (2007) proveli su četiri istraživanja koja istražuju te aspekte.

Prvo istraživanje analiziralo je pitanja iz prijepisa četvero djece u dobi od 1;2 do 5;1, otkrivajući da djeca često postavljaju pitanja koja traže informacije i ustraju dok ne dobiju informativne odgovore, što ukazuje da ih sama pažnja ne zadovoljava. Sadržaj njihovih pitanja razvija se usporedo s njihovim konceptualnim razvojem, što sugerira da su komponente IRM-a aktivne od rane dobi i da se s vremenom prilagođavaju.

Drugo istraživanje proširilo se na iznimno verbalnu djecu, koja koriste geste i vokalizacije za traženje informacija, i potvrdila je prisutnost IRM-a odnosno mehanizma za traženje informacija u ove mlađe djece. Studija je također ispitala jezična pitanja među starijom djecom, s podacima iz studije dnevnika koja je uključivala 68 roditelja djece u dobi od 1;0 do 5;0, pokazujući da djeca dosljedno koriste IRM u različitim kontekstima.

Treće istraživanje bilo je usredotočena na pitanja djece u domeni biološkog znanja, uključujući 112 parova roditelj-dijete u zoološkim vrtovima s različitim vrstama prikaza životinja. Rezultati su pokazali da djeca postavljaju dublja biološka pitanja kada su u interakciji sa stvarnim životinjama nego s crtežima ili replikama, sugerirajući da priroda podražaja utječe na dubinu dječjih upita i podupire njihov konceptualni razvoj u biologiji.

Četvrto istraživanje testiralo je mogu li djeca postavljati pitanja kako bi riješila problem, a uključivalo je 67 četverogodišnjaka koji su morali identificirati predmet skriven u kutiji. Djeca kojima je bilo dopušteno postavljati pitanja bila su uspješnija u identificiranju predmeta, što ukazuje na promjenu u njihovom stanju znanja. Ta su djeca koristila svoje postojeće konceptualno znanje za generiranje relevantnih pitanja, pokazujući da je postavljanje pitanja strateški alat za kognitivni rast.

Sve u svemu, Chouinard et al. (2007) zaključuju da ove studije podržavaju postojanje mehanizma za traženje informacija (IRM) kao vitalnog alata za učenje djece. Djeca postavljaju pitanja koja su u skladu s njihovim kognitivnim razvojem, ustraju u traženju informacija kada su potrebne i koriste informacije koje prikupe za izgradnju znanja i rješavanje problema. Implikacije ovog modela za kognitivni razvoj su značajne i zahtijevaju daljnje istraživanje.

## **10. Kritičko razmišljanje kao alat za etičke dileme**

Kritičko mišljenje uključuje procjenu valjanosti tuđih izjava. Budući da informacije od drugih nisu uvijek pouzdane, važno je da djeca razviju sposobnost kritičkog mišljenja. Do treće godine djeca počinju shvaćati da ljudi mogu dati netočne informacije i da su neki izvori vjerodostojniji od drugih. Međutim, čak i starija djeca često imaju problema s kritičkom procjenom izvora. Nedavne studije naglašavaju utjecaj društvenih iskustava u objašnjenju zašto se djeca ponekad ne upuštaju u kritičko razmišljanje. U modernim društvima ljudi su često bombardirani tvrdnjama koje ne mogu osobno provjeriti, kao što su teorije o Zemljinoj jezgri, obećanja potrošačkih proizvoda ili predviđanja telepatskih vanzemaljaca. Adler (2006) smatra kako je procjenjivanje ove tvrdnje bio problem znanstvenika još od vremena Platona.

Odrasli su općenito svjesni da ne bi trebali vjerovati svemu što im se kaže. Na primjer, iako je uobičajeno čuti da ljudi nasjedaju na prijevare, većina odraslih bila bi skeptična prema nasumičnoj e-poruci neznanca koji tvrdi da nudi veliko bogatstvo. Mnogo se raspravljalo o tome koliko dobro djeca mogu kritički procijeniti takve informacije. Velik dio istraživanja bio je usredotočen na prirodu samih tvrdnji, poput toga jesu li potkrijepljene dokazima (Kiehl, 2006; Kuhn, 1999), jesu li interno dosljedne ili odgovaraju li poznatim činjenicama (Harris, 2007). Nedavno su istraživači počeli istraživati kako djeca procjenjuju vjerodostojnost

određenih pojedinaca kao izvora informacija. Ovaj se članak usredotočuje na to pitanje i njegove implikacije na razvoj vještina kritičkog mišljenja djece.

Dječja diferencijacija među izvorima istraživanja Koeniga, Harrisa i drugih (npr. Koenig & Harris, 2005; Harris, 2007) pokazala su da u dobi od 3 i 4 godine djeca počinju prepoznavati da se različiti ljudi razlikuju u svojoj vjerodostojnosti. U tipičnoj studiji, djeca promatraju dva glumca kako označavaju poznate predmete, jedan točno, a drugi netočno (npr. loptu nazivaju "cipelom"). Kada im se predstavi nepoznat predmet i daju dvije nove oznake od strane glumaca, četverogodišnjaci će vjerojatnije odabrati oznaku od glumca koji je prethodno ispravno označio objekte. Trogodišnjaci također razlikuju glumce, ali pod specifičnijim uvjetima, primjerice kada jedan glumac prizna da ne zna ime predmeta. Jaswal i Neely (2006) otkrili su da djeca predškolske dobi preferiraju točne izvore u odnosu na odrasle samo na temelju točnosti. Pasquini i sur. (2007) izvijestili su da su četverogodišnjaci davali prednost izvorima koji su bili točni 75% vremena u odnosu na one koji su bili točni samo 25% vremena. Razumijevanje da govornicima može nedostajati relevantno znanje. Činjenica da se trogodišnjaci izbjegavaju oslanjati na izvore koji priznaju neznanje slaže se s drugim dokazima da čak i mala djeca razumiju da neki ljudi znaju više od drugih. Na primjer, Robinson, Champion i Mitchell (1999) pokazali su djeci zapečaćenu posudu i zamolili ih da pogode njezin sadržaj. Nakon toga, glumac je nagađao, bilo da je vidio unutrašnjost kontejnera ili ne. Vjerojatnije je da će djeca u svim dobnim skupinama promijeniti svoju pretpostavku kada je glumac vidio unutra. Također postoje dokazi da djeca predškolske dobi uzimaju u obzir opće znanje kada procjenjuju izvore. Lutz i Keil (2002) otkrili su da četverogodišnjaci vjeruju da će liječnici znati više o biologiji, a automehaničari više o mehaničkim uređajima, što ukazuje na rano razumijevanje specijalizirane stručnosti. Razumijevanje kako govornici ne prenose uvijek ono što znaju Kako bi kritički procijenili ono što govornici govore, djeca moraju razumjeti da ljudi mogu izabrati lažne ili obmanjujuće izjave. Do predškolske dobi djeca počinju shvaćati koncept prijevere, učeći da izgled može biti varljiv i da ljudi mogu imati lažna uvjerenja. Do treće godine djeca shvaćaju da govornikove riječi možda ne odražavaju njihova prava uvjerenja.

Unatoč tome, mala djeca često ne uspijevaju donijeti zaključke kao odrasli kada postoji motiv za davanje iskrivljenih informacija. Mills i Keil (2005) otkrili su da dok su starija djeca više skeptična prema sebičnim tvrdnjama, djeca u vrtiću su manje, pokazujući pristranost prema pretpostavci da su izjave istinite ako su u skladu s interesima govornika

Legare i Heyman (2005) pitali su djecu o korištenju samoprocjena za procjenu osobnih karakteristika. Starija djeca bila su skeptičnija, posebno u pogledu evaluacijskih osobina poput inteligencije, dok su mlađa djeca više vjerovala samoprocjenama, često zato što su vjerovala da bi ljudi trebali govoriti istinu. Starija su djeca, međutim, prepoznala da ljudi mogu iskriviti informacije iz raznih razloga. Društveno iskustvo i kritičko razmišljanje Ako čak i djeca predškolske dobi razumiju da ljudi mogu lagati, zašto djeca ranog osnovnoškolskog uzrasta ponekad propuštaju propitivati izjave koje služe sebi? Jedno od objašnjenja je da im nedostaje socijalno iskustvo potrebno za prepoznavanje kada su informacije vjerojatno iskrivljene. Heyman, Fu i Lee (2007) usporedili su razmišljanje američke i kineske djece, koristeći nacionalnost kao zamjenu za društveno iskustvo. Otkrili su da su kineska djeca, koja odrastaju u kulturi koja naglašava upravljanje dojmovima, pokazala veći skepticizam od svojih američkih kolega, što sugerira da društvena iskustva značajno oblikuju dječje razmišljanje. Kad bi se dječje kritičko mišljenje razvijalo isključivo sazrijevanjem, ne bi bilo potrebe za njegovim poticanjem. Međutim, dokazi koji povezuju kritičko mišljenje s društvenim iskustvima sugeriraju da je poučavanje djece kritičkom razmišljanju vrijedno. To bi se moglo suočiti s izazovima, poput straha da bi djeca mogla izazvati autoritet ili da bi mogla ignorirati kritične znakove ako ne žele čuti kontradiktorne informacije. Osim toga, djeca bi mogla imati problema s dosljednom primjenom kritičkog rasuđivanja, osobito u situacijama visokog pritiska poput impulzivne kupnje.

Prethodna istraživanja (Lee & Cameron, 2000) sugeriraju da rasprava o tome kako se ljudi mogu zavesti može pomoći djeci da razviju kritičko mišljenje. Na primjer, djeca bi mogla naučiti o "promidžbenoj namjeri", shvaćajući da je marketing osmišljen kako bi utjecao na njih isticanjem pozitivnih i umanjujućim negativnim stranama. Iako odrasli često razgovaraju s djecom o prijevari, to je obično na pojednostavljen, moralistički način koji možda neće potaknuti duboko razumijevanje. Nijansiraniya rasprava, s obzirom na to zašto laganje može biti moralno pogrešno, mogla bi biti učinkovitija. Jedan praktičan pristup je započeti sa scenarijima koje djeca intuitivno razumiju, poput onih koji uključuju jasan osobni interes. Jedan takav primjer daju Gee i Heyman (2007); predškolci su skeptičniji prema tvrdnjama nekoga s očitim motivom da laže, poput djeteta koje tvrdi da je bolesno kako bi izbjeglo kamp. Razgovaranje o takvim situacijama moglo bi pomoći djeci da shvate suptilnije oblike prijevare.

Još jedna strategija je govoriti o heuristici - praktičnim pravilima za prosuđivanje izvora informacija. Mala djeca mogu vjerovati onima koji izgledaju samouvjereno ili ljubazno, ali odrasli im mogu pomoći da shvate da se tim znakovima može manipulirati. Potrebna su daljnja

istraživanja kako bi se istražilo kako je dječje razmišljanje o izvorima informacija povezano s njihovim razumijevanjem mentalnih stanja. Neka su istraživanja koja su provela Pasquini et al. (2007) ispitivala vezu između uspješnosti djece na zadacima teorije uma i njihove sposobnosti da procijene izvore, ali odnos ostaje nejasan. Također je važno istražiti razmatraju li djeca razloge iza netočnih informacija ili jednostavno izbjegavaju nepouzdanu izvore ne shvaćajući zašto. Na primjer, izbjegavaju li djeca nekoga tko daje netočne informacije iz istog razloga zbog kojeg bi odrasla osoba mogla izbjegavati neispravno računalo, bez ispitivanja temeljnog uzroka? Još jedan put za buduća istraživanja je ispitati kako djeca vjeruju drugima u kontekstu stvarnog svijeta, kao što je odluka hoće li podijeliti osobne podatke s nekim koga su upoznali na internetu. Ovo bi se istraživanje moglo oslanjati na studije o tome kako emocije i očekivanja utječu na način na koji ljudi obrađuju nove informacije, te razmotriti rizike i dobiti povjerenja u različitim odnosima i kulturama. Ove bi studije, zaključuje Heyman (2008) mogle dovesti do novih strategija za pomoć djeci da izvuku korist iz tuđeg znanja, a istovremeno minimiziraju rizike da budu manipulirani.

Salmon (2008) ističe još jedan alat za poboljšanje dječje kognitivne razvijenosti u primjeru šetnje susjedstvom. Tijekom šetnje, predškolski razred gospođe Silvije fotografirao je zgrade, tvrtke i ljude. U učionici je koristila rutinu Vidi/Razmisli/Zapitaj se kako bi potaknula djecu da razmišljaju o svojim iskustvima. Ove su rutine jednostavne strategije usmjerene na dijete koje produbljuju razmišljanje i mogu se integrirati u dnevne aktivnosti u razredu. Na pitanje: "Što vidiš?" djeca su na fotografijama prepoznavala poznata mjesta. Mark, zaintrigiran visokim zgradama, počeo ih je graditi od blokova, inspiriran svojom znatizeljnom o njihovoj stabilnosti tijekom uragana. Gospođa Silvia vodila je njegovo razmišljanje pitajući ga što misli o zgradama, što ga je navelo da nacrti i izgradi visoku strukturu. Djeca su potom testirala stabilnost svojih blok tornjeva koristeći materijale za simulaciju uraganskih vjetrova, raspravljajući o svojim opažanjima i usavršavajući svoje dizajne. Rutinska razmišljanja, kao što je Vidi/Misli/Čudi se, pomažu djeci da artikuliraju svoje misli i povežu nove ideje s prijašnjim iskustvima. U ovom su primjeru djeca istraživala koncepte stabilnosti, gravitacije i konstrukcije tijekom duljeg razdoblja, poboljšavajući svoje razumijevanje ponovljenim vježbanjem. Ove rutine podržavaju samostalno učenje i čine misaoni proces vidljivim u učionici. Korištenjem rutina razmišljanja, učitelji mogu potaknuti dublje istraživanje i promovirati metakognitivne vještine, njegujući kulturu razmišljanja u učionici. Na primjer, gospođa Carla koristila je rutinu Misli/Odgonetni/Istraži kada je dijete, Alexander, pokušalo održati ravnotežu kamenom na drvetu. Ova rutina, u kombinaciji s *What Makes You Say That?*

rutinom, potaknula je djecu na kritičko razmišljanje o tome zašto kamen pada i kako to spriječiti. Dokumentirajući i raspravljajući o njihovim misaonim procesima, učitelji pomažu djeci da postanu svjesna svog razmišljanja, što je ključno za kognitivni razvoj.

Uključivanje rutina razmišljanja u dnevne aktivnosti potiče djecu da razviju navike uma koje podržavaju kritičko razmišljanje. S vremenom te rutine postaju sastavni dio kulture u učionici, pomažući djeci ne samo da dublje razumiju pojmove već i da artikuliraju svoje razmišljanje i strategije rješavanja problema. Za Salmona (2008), ovaj pristup usklađen je s okvirom vidljivog razmišljanja, koji naglašava da se proces razmišljanja očituje kroz dokumentiranje i promišljanje, čime se obogaćuju dječja iskustva učenja.

## 11. Zaključak

Ovaj rad istražio je duboku i često podcijenjenu sposobnost djece da se uključe u filozofsko istraživanje, posebno u odnosu na etičke i moralne dileme. Oslanjajući se na filozofiju odgoja Matthewa Lipmana i Johna Deweyja, tvrdi se kako djeca ne samo da su sposobna razumjeti složene etičke koncepte, već imaju i značajnu korist od aktivnog sudjelovanja u filozofskim raspravama. Istraživanje etičkih dilema kroz priče i vođeni filozofski dijalog potiče kritičko razmišljanje, empatiju i moralni razvoj kod djece, opremajući ih alatima za snalaženje u složenosti svijeta koji ih okružuje.

Jedna od središnjih tvrdnji ovog rada je da djeca posjeduju inherentnu sposobnost da se uključe u filozofsko zaključivanje. Suprotno tradicionalnim uvjerenjima da je filozofija domena rezervirana za odrasle, ovaj je rad pokazao da djeca, kada im se pruži odgovarajuće vodstvo i poticajno okruženje, mogu smisleno sudjelovati u filozofskom diskursu. Doprinosi Lipmana i Deweya bili su ključni u preoblikovanju našeg razumijevanja kognitivnih i moralnih sposobnosti djece. Lipmanov razvoj programa Filozofija za djecu (P4C) temelji se na premisi da su djeca prirodno znatiželjna i sposobna za duboko razmišljanje, te da ih treba poticati da istražuju filozofska pitanja kao dio svog obrazovanja.

Deweyeva filozofija odgoja, koja naglašava iskustveno učenje i kritičko mišljenje, utjecala je na Lipmanov pristup. Dewey je vjerovao da obrazovanje treba ići dalje od pukog prijenosa znanja, potičući razvoj refleksivnog i maštovitog mišljenja kod učenika. Njegove ideje podržavaju ideju da se djeca mogu baviti etičkim dilemama na načine koji poboljšavaju njihovo razumijevanje sebe i svijeta. Tvrdi se kako se djeca potiču da razmišljaju filozofski, ona se razvijaju ne samo kognitivno, već i emocionalno i moralno, postajući promišljenije i reflektivnije osobe.

Sposobnost djece da sudjeluju u filozofiji nadilazi puko angažiranje; uključuje sposobnost smislenog doprinosa filozofskom istraživanju. Kao što je objašnjeno u ovoj tezi, dječje jedinstvene perspektive mogu ponuditi dragocjene uvide u etička i moralna pitanja, izazivajući odrasle da preispitaju pretpostavke i istraže nove načine razmišljanja. Istraživanja koja uključuju djecu u filozofsko istraživanje ne samo da obogaćuju naše razumijevanje načina na koji djeca razmišljaju i rasuđuju, već također doprinose širem polju filozofije uvođenjem novih i različitih gledišta.



Korištenje etičkih dilema, posebno onih predstavljenih kroz dječje priče, pokazalo se vrlo učinkovitim alatom za poticanje moralnog i kognitivnog razvoja mladih učenika. Priče pružaju poznat i privlačan medij kroz koji djeca mogu istraživati složena moralna pitanja. Identificirajući se s likovima i situacijama u pričama, djeca se mogu uhvatiti ukoštac s etičkim pitanjima na način koji im je pristupačan i smislen. Ova je teza pokazala da kada se djeca bave etičkim dilemama kroz priče, ona su potaknuta da razmotre različite perspektive, razmišljaju o posljedicama postupaka i razviju dublje razumijevanje moralnih načela.

Rasprava o etičkim dilemama u filozofskom kontekstu potiče djecu da nadiđu jednostavne pojmove dobrog i lošeg, potičući ih da kritički razmišljaju o razlozima koji stoje iza njihovih prosudbi i širim implikacijama njihovih odluka. Ovaj proces etičkog rasuđivanja nije samo intelektualno poticajan, već također pridonosi razvoju empatije. Uzimajući u obzir perspektive drugih i potencijalni utjecaj njihovih postupaka, djeca postaju usklađenija s osjećajima i potrebama onih oko sebe. Ova empatična svijest ključna je za razvoj moralnog karaktera i jedan je od najznačajnijih ishoda uključivanja djece u filozofsko istraživanje. Štoviše, sposobnost snalaženja u etičkim dilemama oprema djecu vještinama kritičkog mišljenja koje su ključne za njihov sveukupni intelektualni razvoj. Dok razmatraju različite mogućnosti, važu prednosti i nedostatke različitih postupaka i brane svoja stajališta, djeca razvijaju sposobnost logičnog i sustavnog razmišljanja. Ove vještine su neprocjenjive ne samo u području filozofije, već u svim područjima učenja i života. Poticanjem kritičkog razmišljanja i moralnog rasuđivanja, rasprava o etičkim dilemama pomaže u stvaranju pojedinaca koji su ne samo empatičniji i ljubazniji, već i pametniji i sposobniji za donošenje informiranih odluka.

Implikacije integracije filozofije, posebice kroz istraživanje etičkih dilema, u obrazovanje djece protežu se daleko izvan individualnog razvoja. Kao što se tvrdi kako se djeca od malih nogu uče da razmišljaju kritički i empatično, veća je vjerojatnost da će izrasti u odrasle osobe koje su promišljene, promišljajuće i moralno osviještene. Te su kvalitete ključne za stvaranje pravednijeg i suosjećajnijeg društva. Njegujući ove osobine kod djece, postavljamo temelje za budućnost u kojoj su pojedinci bolje opremljeni za snalaženje u moralnim složenostima modernog svijeta. Razvoj empatije kroz filozofsko istraživanje posebno je značajan u današnjem sve više međusobno povezanom i raznolikom svijetu. Kako djeca uče razumjeti i cijiniti različite perspektive, postaju otvorenija i tolerantnija, što su osobine koje su ključne za miran suživot u globalnom društvu. Sposobnost suosjećanja s drugima i razmatranja etičkih implikacija vlastitih postupaka ključna je za suočavanje s društvenim, političkim i ekološkim

izazovima našeg vremena. U tom smislu, integracija filozofije u obrazovanje djece nije samo korisna za individualni razvoj, već i za kolektivnu dobrobit društva.

Potičući djecu da se uključe u filozofske rasprave, pomažemo u njegovanju generacije kritičkih mislilaca koji su sposobni propitivati pretpostavke, osporiti nepravde i tražiti rješenja za složene probleme. Veća je vjerojatnost da će ti pojedinci postati vođe i inovatori koji mogu pozitivno doprinijeti društvu. Naglasak na etičkom razmišljanju i empatiji također pomaže u stvaranju kulture ljubaznosti i poštovanja, gdje se pojedinci cijene zbog njihovih doprinosa, a različitosti se slave.

Zaključno, ovaj rad dovodi do zaključka kako su djeca sposobnija uključiti se u filozofska istraživanja, osobito u kontekstu etičkih dilema, nego što se to općenito priznaje. Uključivanjem djece u filozofske rasprave, ne samo da podržavamo njihov kognitivni i moralni razvoj, već također pridonosimo stvaranju empatičnijeg, ljubaznijeg i intelektualno sposobnijeg društva. Radovi Matthewa Lipmana i Johna Deweyja pružaju čvrste temelje za razumijevanje važnosti filozofije u obrazovanju djece, a njihove su ideje i dalje relevantne u 21. stoljeću. Istraživanje etičkih dilema kroz priče i filozofski dijalog moćan je alat za poticanje kritičkog mišljenja, empatije i moralnog zaključivanja kod djece. Kao nastavnici, roditelji i društvo u cjelini, imamo odgovornost osigurati djeci priliku da se pozabave ovim važnim pitanjima, pomažući im da se razviju u promišljene, promišljene i moralno osviještene osobe. Prihvatanjem filozofskih sposobnosti djece možemo izgraditi budućnost u kojoj su pojedinci ne samo pametniji i sposobniji, već i ljubazniji i suosjećajniji. Dok napredujemo, bitno je da nastavimo integrirati filozofiju u obrazovanje djece, prepoznajući njenu vrijednost u oblikovanju umova i srca sljedeće generacije. Prednosti takvog pristupa su dalekosežne, protežu se izvan individualnog razvoja do stvaranja pravednijeg, empatičnijeg i intelektualno živahnijeg društva. Čineći to, poštujemo naslijeđe mislilaca poput Lipmana i Deweya i pridonosimo stalnoj potrazi za znanjem, razumijevanjem i ljudskim procvatom.

## Literatura

1. Adler, A. "Understanding Human Nature" Prometheus Books, 2006.
2. Blasi R., Walker, L.W. "*Moral Identity: A Theory of the Self and Moral Development*" Cambridge University Press, 2004.
3. Bleazby, Jennifer B. "Dewey's Notion of Imagination in Philosophy for Children." *Education and Culture*, vol. 28, no. 2, 2012, pp. 95–111. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.2.95>. Accessed 17 May. 2024.
4. Brackett, M. "*The RULER Approach to Social and Emotional Learning: A Guide for Educators*", Yale Center for Emotional Intelligence, 2014.
5. Campbell, A., Groundwater-Smith S. 2007. „An Ethical Approach to Practitioner Research“ Routledge, Abingdon.
6. Chouinard, Michelle M., et al. "Children's Questions: A Mechanism for Cognitive Development." *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 72, no. 1, 2007, pp. i–129. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/30163594>. Accessed 08 Aug. 2024.
7. Cochran-Smith, M., Lytle, S. "Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities" Teacher College Press, 1999.
8. Conlan, Lisa. "Why Philosophy for Children?" *Teaching Geography*, vol. 38, no. 1, 2013, pp. 20–21. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/23756984>. Accessed 17 May. 2024.
9. Ćurko, B. „Zajednica filozofskih istraživača kao metoda u ranom bioetičkom obrazovanju“ *Jahr : Europski časopis za bioetiku*, Vol. 11 No. 2, 2020.
10. Ćurko, B. Kragić, I. „Filozofija za djecu – primjer „Male filozofije“, *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LIV No. 20, 2008. <https://hrcak.srce.hr/36899>
11. [De Jager, H.](#) "The Development of Meaning: A Study of Children's Understanding of the Concept of Life" Gordon and Breach, 1975.
12. Dewey, J. „Art as Experience“ TarcherPerigee, New York, 2005.

13. Dewey, J. „Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education“ 2004.
14. “Editorial: Philosophy and Children.” *Philosophy*, vol. 71, no. 276, 1996, pp. 181–181. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/3751178>. Accessed 17 May. 2024.
15. Egan, Kieran. “Young Children’s Imagination and Learning: Engaging Children’s Emotional Response.” *Young Children*, vol. 49, no. 6, 1994, pp. 27–32. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/42726502>. Accessed 25 Jun. 2024.
16. Filipović, V. *Filozofijski rječnik*, Matica Hrvatska, 1984.
17. Gregory, Maughn, and David Granger. “Introduction: John Dewey on Philosophy and Childhood.” *Education and Culture*, vol. 28, no. 2, 2012, pp. 1–25. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.2.1>. Accessed 17 May. 2024.
18. Harris, J. *"The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do"* Free Press, 2007.
19. Helwig, Charles C., and Susan Kim. “Children’s Evaluations of Decision-Making Procedures in Peer, Family, and School Contexts.” *Child Development*, vol. 70, no. 2, 1999, pp. 502–12. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/1132103>. Accessed 17 May. 2024.
20. Heyman, Gail D. “Children’s Critical Thinking When Learning from Others.” *Current Directions in Psychological Science*, vol. 17, no. 5, 2008, pp. 344–47. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/20183316>. Accessed 03 Aug. 2024.
21. Hren, D. *Utjecaj visokoškolskog obrazovanja na razvoj moralnog rasuđivanja osoba mlade odrasle dobi*, Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, 2008.
22. Kaufmann, Larry. “Can Ethics Be Taught?” *Journal for the Study of Religion*, vol. 31, no. 1, 2018, pp. 207–23. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/26489090>. Accessed 17 May. 2024.
23. Kennedy, David. “Lipman, Dewey, and the Community of Philosophical Inquiry.” *Education and Culture*, vol. 28, no. 2, 2012, pp. 36–53. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/10.5703/educationculture.28.2.36>. Accessed 15 May. 2024.
24. Kidder, R. M. 1995. „How Good People Make Tough Choices: Resolving the Dilemmas of Ethical Living“ HarperCollins Publishers, Inc., New York
25. Kiehl, E. *"The Role of Emotion in Learning and Development: A Focus on the RULER Approach"* Cambridge University Press, 2006.

26. Lee, Harold N. "Morals, Morality, and Ethics: Suggested Terminology." *International Journal of Ethics*, vol. 38, no. 4, 1928, pp. 450–66. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/2377964>. Accessed 15 May. 2024.
27. Lee, W., Carr, M. "Learning Stories: Constructing Learner Identities in Early Education" SAGE Publications, 2012.
28. Lipman, M. "Philosophical Practice and Educational Reform." *Journal of Thought*, vol. 20, no. 4, 1985, pp. 20–36. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/42589118>. Accessed 23 May. 2024.
29. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840272>
30. Lipman, M. Sharp A.M., Oscanyan F.S., *Philosophy in the Classroom*, Temple University Press 1980.
31. Lutz, A. Keil, F. "The Role of Emotions in Cognitive Science" Cambridge University Press, 2002.
32. Malti, Tina, et al. "Children's Moral Motivation, Sympathy, and Prosocial Behavior." *Child Development*, vol. 80, no. 2, 2009, pp. 442–60. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/29738626>. Accessed 23 Jul. 2024.
33. Mayer, J.D., Salovey, P. *Emotional Intelligence: A Theory in Progress.* New York Press, 1997.
34. Mills, C., Keil, F. *The Role of Emotions in Cognitive Development* Cambridge University Press, 2005.
35. Poliner Shapiro J., Stefkovich, J. A. 2011. „Ethical Leadership And Decision Making In Education Applying Theoretical Perspectives To Complex Dilemmas“ Routledge, Abingdon.
36. Raver, C.C., Garner, P.W., Smith-Donald, R. "Emotional Development in Childhood: The Role of Emotional Intelligence and Social-Emotional Competence", Elsevier, 2007.
37. Rivers, S.E, *"The Social-Emotional Competence of Children and Youth: Developmental Perspectives"* Springer, 2012.
38. Rivers, S.E., Brackett, M.A. "The Role of Emotion in Learning and Development: A Focus on the RULER Approach" Springer, 2012.
39. Salmon, Angela K. "Tools to Enhance Young Children's Thinking." *YC Young Children*, vol. 65, no. 5, 2010, pp. 26–31. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/42730635>. Accessed 03 Aug. 2024.

40. Tominey, Shauna L., et al. "Teaching Emotional Intelligence in Early Childhood." *YC Young Children*, vol. 72, no. 1, 2017, pp. 6–14. JSTOR, <https://www.jstor.org/stable/90001479>. Accessed 25 Jun. 2024.
41. Vasta R. et Al. „Child Psychology: The Modern Science“, John Wiley and Sons Ltd, 1998.
42. Young, Dan. "Understanding Ethical Dilemmas in Education." *Educational Horizons*, vol. 74, no. 1, 1995, pp. 37–42. JSTOR, <http://www.jstor.org/stable/42925140>. Accessed 17 May. 2024.

## Sažetak

*Ovaj rad istražuje etičke dileme, posebice u kontekstu filozofije s djecom. Proučava kako se djeca mogu uključiti u etičko razmišljanje, izazivajući tradicionalno mišljenje da su složene moralne rasprave izvan njihovih sposobnosti. Rad je pisan pod utjecajem filozofa Matthewa Lipmana i Johna Deweya, koji tvrde da su djeca sposobna sudjelovati u smislenim filozofskim raspravama koje pospješuju njihov moralni i intelektualni rast. Kroz poglavlja, obrađuju se ključne teme poput etičkih i moralnih dilema, filozofije za djecu (P4C), uloge mašte i obrazovanja. Analiza naglašava kako se djeca, kroz vođeno filozofsko istraživanje, mogu nositi s etičkim dilemama. Mašta je predstavljena kao ključni alat za djecu u razumijevanju i istraživanju različitih etičkih perspektiva, omogućujući im da zamisle različite ishode svojih odluka. Ovaj rad promiče uključivanje filozofskih rasprava u škole, poticanje moralnog razvoja i demokratskog dijaloga. Zalaže se za integraciju filozofije u obrazovanje djece, ističući da su djeca sposobna uhvatiti se u koštac s etičkim dilemama, što može značajno pridonijeti njihovom osobnom i intelektualnom razvoju.*

**Ključne riječi:** etičke dileme, filozofija za djecu (P4C), Lipman, Dewey, mašta, kritičko mišljenje, filozofske rasprave

## Abstract

*This paper explores ethical dilemmas, specifically in the context of philosophy with children. It examines how children can engage in ethical thinking, challenging the traditional view that complex moral debates are beyond their abilities. The work was written under the influence of philosophers Matthew Lipman and John Dewey, who claim that children are capable of participating in meaningful philosophical discussions that promote their moral and intellectual growth. Through the chapters, key topics such as ethical and moral dilemmas, philosophy for children (P4C), the role of imagination and education are addressed. The analysis emphasizes how children, through guided philosophical research, can deal with ethical dilemmas. Imagination is presented as a key tool for children in understanding and exploring different ethical perspectives, allowing them to imagine different outcomes of their decisions. This work promotes the inclusion of philosophical discussions in schools, encouraging moral development and democratic dialogue. It advocates for the integration of philosophy in the education of children, emphasizing that children are capable of dealing with ethical dilemmas, which can significantly contribute to their personal and intellectual development.*

**Key words:** ethical dilemmas, philosophy for children (P4C), Lipman, Dewey, imagination, critical thinking, philosophical debates

SVEUČILIŠTE U SPLITU  
FILOZOFSKI FAKULTET

**IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI**

kojom ja IVA ILJADICA, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e magistra/magistrice Engleskog jezika i književnosti i filozofije, 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, 13. 09. 2024.

Potpis

*Iva Iljadica*



Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada  
(završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - podertajte odgovarajuće)

Student/ica: Iva Vjodica

Naslov rada: Etičke dileme kao stimulus

u filozofiji s djecom

Znanstveno područje i polje: Humanističke znanosti, Filozofija

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):  
Bruno Čurko, izv. prof. dr. sc.

Komentor/ica rada (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):  
/

Članovi povjerenstva (ime i prezime, akad. stupanj i zvanje):  
Marko Jakić, doc. dr. sc.  
Anita Lunić, dr. sc., viši asistent

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (završnog/diplomskog/specijalističkog/doktorskog rada - zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke matrice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada.

Kao autor izjavljujem da se slažem da se moj ocjenski rad, bez naknade, trajno javno objavi u otvorenom pristupu u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o visokom obrazovanju i znanstvenoj djelatnosti (NN br. 119/22).

Split, 13. 09. 2024.

Potpis studenta/studentice: Iva Vjodica

Napomena:

U slučaju potrebe ograničavanja pristupa ocjenskom radu sukladno odredbama Zakona o autorskom pravu i srodnim pravima (111/21), podnosi se obrazloženi zahtjev dekanici Filozofskog fakulteta u Splitu.