Uloga Kohlbergove teorije moralnog razvoja u kontekstu odgoja za vrijednosti

Stipić, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:034353

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-29**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

zir.nsk.hr

UNIVERSITY OF SPLIT

dabar
DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet

DIPLOMSKI RAD

ULOGA KOHLBERGOVE TEORIJE MORALNOG RAZVOJA U KONTEKSTU ODGOJA ZA VRIJEDNOSTI

IVANA STIPIĆ

Split, 2021.

Sveučilište u Splitu
Filozofski fakultet
Odsjek za za predškolski odgoj

Diplomski rad

ULOGA KOHLBERGOVE TEORIJE MORALNOG RAZVOJA U KONTEKSTU ODGOJA ZA VRIJEDNOSTI

Kolegij: Etika

Studentica: Ivana Stipić

Mentorica:
izv. prof. dr. sc. Marita Brčić Kuljiš

Split, rujan 2021.

SADRŽAJ

1. UVOD 1

2. KOHLBERGOVA TEORIJA MORALNOG RAZVOJA 3

2.2. Lawrence Kohlberg 3

2.2. Kohlbergova teorija moralnog razvoja 5

2.3. Stupnjevi (razine) moralnog razvoja 7

2.4. Kritika Kohlbergove teorije moralnog razvoja 10

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA VRIJEDNOSTI 13

3.1. Odgoj 13

3.2. Definiranje pojma *vrijednosti* 15

3.3. Čovjek kao vrijednosno biće 18

3.4. Kako odgajati za vrijednosti? 19

3.4.1.Izravni (preskriptivni) pristup 20

3.4.2. Neizravni (deskriptivni), kognitivno-razvojni pristup 21

3.4.3. Kombinacija oprečnih pristupa 22

3.5. Obrazovanje za vrijednosti unutar održivog razvoja 22

4. ODNOS MORALNOG RAZVOJA I ODGOJA ZA VRIJEDNOSTI 29

4.1. Moralni razvoj 29

4.2. Moralni razvoj predškolske djece (od 1 do 7 god) 31

4.3. Uloga roditelja u odgoju za vrijednosti 34

4.4. Uloga odgojitelja u odgoju za vrijednosti 35

4.4.1. Metodički postupci u poticanju odgoja za vrijednosti 38

5. Zaključak 40

SAŽETAK 42

ABSTRACT 43

Literatura 44

1. UVOD

U dinamičnom i globaliziranom svijetu u kojemu se danas nalazimo, česte i brze promjene su neizbježne. Usmjerenost društva na razvoj tehnologije i znanosti u svrhu unapređivanja gospodarstva i svakodnevnog života, usmjerenost na profit i materijalizacija ostavljaju u sjeni važnost istinskih ljudski vrijednosti. U suvremenom svijetu gdje su temeljne individualne i društvene vrijednosti fragmentirane, dovodi se u pitanje kompleksnost formiranja identiteta djece i mladih te afirmativnih stavova o vlastitom integritetu; jer su upravo vrijednosti konstruktivni element svakog društva i njegovog vrijednosnog sustava (Ilišin, 2011).

Nalazimo se u moralnoj krizi koja zahvaća ne samo pojedince, već i čitav svijet. Povodeći se novim filozofijama življenja kao što su egoizam i individualizam, opada utjecaj tradicije i institucionalnog odgoja te raste vjerovanje u vlastiti autoritet i time povećava individualnu odgovornost za moralno donošenje zaključaka o tome što je etično, a što ne. Težnja savršenstvu i bogatstvu samo u materijalnoj domeni stvara veliku prazninu i siromaštvo u moralnom i etičkom segmentu razvoja (Jukić, 2013).

Želimo li stvoriti održiviji svijet sa stabilnim gospodarstvima i pravednijim i uključivijim društvima moramo moći računati na sudjelovanje vlada, institucija, a prije svega, odgovornih i moralnih građana svijeta. Dužnost je i odgovornost roditelja i odgojitelja u odgojno obrazovnom sustavu da implementiraju moralne vrijednosti i stvore plodno tlo za stvaranje novih vrijednosti kako bi među mladima razvili moralne osobine kao što su iskrenost, poniznost, istinitost, poštenje, tolerancija, požrtvovnost i slično. Usmjerenost na razvoj moralnih vrijednosti omogućava razvoj pozitivnih društvenih stavova u novoj generaciji koji će ih navesti da dignu svoj glas protiv društvene nepravde i boriti se za univerzalno-etičke principe. Skladan suživot različitih ideologija u društvu zahtijeva poštivanje moralnih i etičkih vrijednosti. Upravo opće, istinske ljudske vrijednosti povezuju ljude unatoč njihovim ideološkim, nacionalnim, religijskim, spolnim i drugim razlikama; a njima trebamo težiti kao pojedinci i kao društvo u cjelini.

Ovaj rad prikazuje važnost moralnog odgoja u obiteljskom okruženju, ali i predškolskoj ustanovi bazirajući se na Kohlbergovoj teoriji moralnog razvoja. U prvom dijelu rada, kroz biografiju psihologa Lawrenca Kohlberga, prikazana je njegova inspiracija za

proučavanjem moralnog razvoja, koja je zasigurno i posljedica najmračnijeg razdoblja čovječanstva (II. svjetski rat); a zatim je analizirana Kohlbergova teorija moralnog razvoja i sama kritika njegove teorije.

Potom se rad širi prema odgoju i obrazovanju za vrijednosti unutar kojeg su sadržane sekcije o odgoju, vrijednosti i o čovjeku kao vrijednosnom stvorenju. Za kraj je prezentiran odnos moralnog razvoja i odgoja za vrijednosti te uloga roditelja i odgojitelja u istome.

2. KOHLBERGOVA TEORIJA MORALNOG RAZVOJA

2.2. Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg je bio američki psiholog i pedagog, poznat prije svega po istraživanju moralnog razvoja; rođen 25. listopada 1927. u Bronxvillu, New York, u Sjedinjenim Američkim Državama.

U razdoblju u kojemu je živio, bilo je neuobičajeno proučavati temu moralnog prosuđivanja, no Kohlberg se ipak odlučio na istu, nadopunjujući i nadograđujući izvještaj Jean Piageta o moralnom razvoju djece. J. Piaget je svoju teoriju moralnog razvoja predstavio dvadeset pet godina ranije. To „novo" područje unutar psihologije odnosno tema moralnog razvoja ubrzo će postati predmet interesa i drugih znanstvenika.

Detlef Garz u publikaciji *Lawrence Kohlberg – An Introduction* (2009) navodi kako je Kohlberg bio najmlađe dijete Alfreda Kohlberga, uspješnog trgovca svilom židovskog porijekla i Charlotte Albrecht Kohlberg, protestantice i vješte kemičarke amaterke. Kohlberg je 1945. godine maturirao na *Phillips Academy* u Andoveru u Massachusettsu, no ne nastavlja studirati već se priključuje cionizmu - pokretu koji je zagovarao i podržavao osnivanje židovske države. Ubrzo nakon što je Drugi svjetski rat završio, u kolovozu 1945., Kohlberg je odlučio otići u Europu gdje je svjedočio monstruoznim posljedicama rata, užasnim stradanjima ljudske rase i na posljetku i uništenju samog staroga kontinenta. To ga je potaklo da se uključi kao aktivist na trgovački brod koji je krijumčario europske Židove u Palestinu. Aktivistički brod je angažirala „Haganah", paravojna organizacija za krijumčarenje židovskih ratnih izbjeglica u Palestinu. U poslijeratnim godinama ovo je bila jako opasna aktivnost jer se smatrala međunarodnim zločinom. Ubrzo je brod presretnut, a Kohlberg zatvoren u britanski internacijski logor na Cipru.

Garz (2009) navodi kako je upravo dugo zatvoreništvo bilo doba duboke refleksije za Kohlberga. Vrijeme provedeno u zatvoru potaknulo je Kohlberga na razmišljanje o moralnim dimenzijama politike, ali i promišljanju kada je dopušteno nasilnim sredstvima ostvarivati više ciljeve. Osvijestio je da su njegovi moralni postupci bili sinteza mladenačkog idealizma i egoizma te da je svoje djelovanje temeljio na maksimi: „Cilj opravdava sredstvo" te da su postupci „Haganahe" često bili nemilosrdni i samim time nemoralni. Potaknut tim dubokim mislima, nakon izlaska iz zatvora, odlučio se za nastavak obrazovanja, ali i za proučavanja pitanja odnosa morala i politike. Zanimljivo je da je prethodno preferirao studiranje prava

obzirom da je pravda bila u središtu njegova interesa. Godine 1948., Kohlberg se upisuje na Sveučilište u Chicagu, gdje završava doktorat iz psihologije. Nakon toga obnašao je profesorsko zvanje u raznim institucijama prije nego što se 1968. trajno zaposlio na Sveučilištu Harvard.

Kohlberga se, kako smo već naveli, u svom radu oslanjao na teze Jeana Piageta o moralnom razvoju djece. Prema istraživanjima Jeana Piageta, djeca prirodno prelaze iz oblika moralnog zaključivanja koji se temelji na posljedicama djela u ono koje uzima u obzir namjere pojedinca (Garz, 2009). Pod utjecajem Piagetove teorije, Kohlberg započinje provoditi vlastita istraživanja o dječjem moralnom razvoju, a njegov rad postaje vrlo utjecajan, ističući se u razvojnoj, socijalnoj i kliničkoj psihologiji, ali i obrazovanju. Štoviše, tijekom vremena kada su većina psihologa bila bihevioristi, Kohlbergov rad otvorio je novi prostor istraživanja koncentrirajući se na kognitivne pojave.

Tijekom predavanja u Japanu 1985. godine Kohlberg opisuje svoj rad u kontekstu osobne potrage za univerzalnim moralom (Gibbs i sur., 2007).

„Moji pogledi ... temeljili su se na filozofiji razvoja Johna Deweyja i njegovim spisima u vezi s impulzivnim, grupno usklađenim i odraznim fazama moralnog razvoja. Prvi empirijski rad u tom smjeru poduzeo je sjajni švicarski psiholog Jean Piaget 1932. ... Koristeći dileme koje su stvorili filozofi romanopisci [u mojoj disertaciji iz 1958.], bio sam zapanjen činjenicom da su adolescenti imali nejasne obrasce mišljenja koji bili su koherentni i bili su svoji, baš kao što je Piaget vidio prepoznatljive obrasce razmišljanja kod mlađe djece. U mojoj disertaciji s pažnjom sam te uzorke okarakterizirao kao kvalitativne faze i dodao tri faze onima koje je formulirao Piaget. Kada sam dovršio disertaciju, bio sam dobro svjestan da opisujući [osamdeset i četiri] američka dječaka u dobi od deset do šesnaest godina, nisam stvorio univerzalnu teoriju. Faze su trebale zadovoljiti kriterije [poput invarijantnog slijeda] ... Prvi korak … bio je slijediti moje izvorne predmete. ... Longitudinalna studija dovela je do poboljšanja i revizije opisa i bodovanja etapa .... Koordinacija s [ovom] naknadnom studijom provjeravala je moje sumnje u to jesu li faze doista bile univerzalne u ne-zapadnim kulturama. ... Utvrđeno je da su završne faze rijetke“ (Gibbs, Basinger, Grime, Snarey, 2007, str. 448).

Kohlberg je istražujući moralni razvoj posjećivao i druge zemlje te je utvrdio da su faze koje je otkrio zapravo univerzalne, ali da specifične društvene, kulturološke ili pak religijske razlike jedino utječu na brzinu moralnog razvoja (Kohlberg, 1968). Tijekom drugog posjeta Izraelu obolio je od parazitske infekcije zbog koje je bio fizički bolestan i depresivan te je u siječnju 1987. počinio je samoubojstvo utapanjem. Njegovo tijelo pronađeno je tek tri mjeseca kasnije kada je isplivalo na obali Atlantika (Garz, 2009).

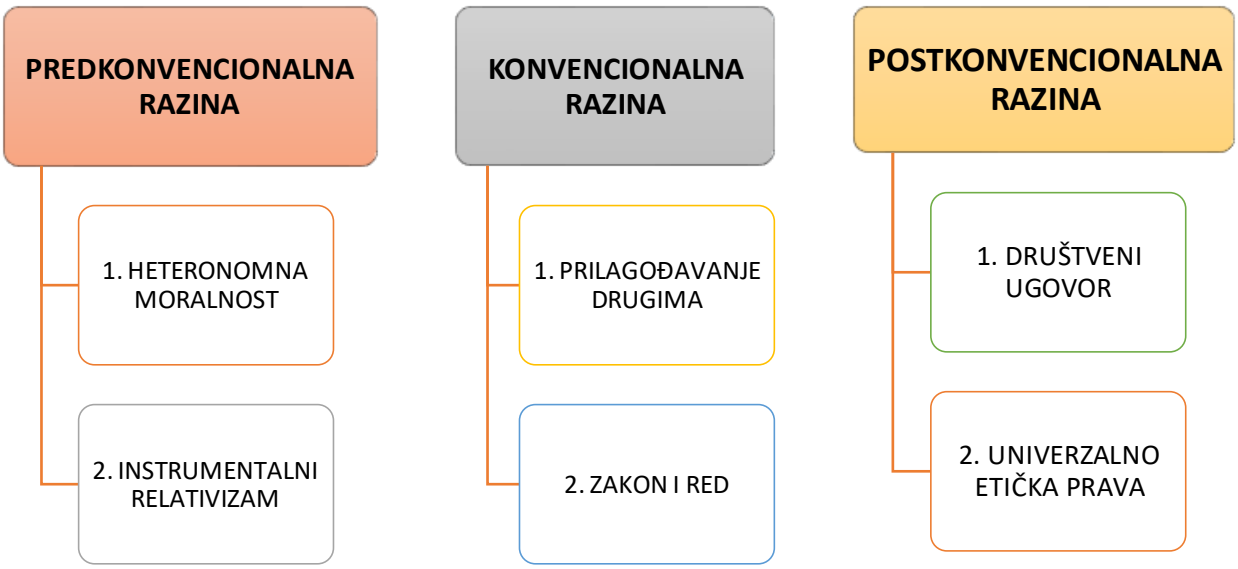
2.2. Kohlbergova teorija moralnog razvoja

Kohlbergova teorija moralnog razvoja se usredotočuje na istraživanje kako djeca razvijaju moralno rasuđivanje. Svoje viđenje moralnog razvoja Kohlberg strukturira na način da polazi od pretpostavke kako se moralni razvoj odvija na tri razine, a na svakoj razini osoba može proći dvije faze. U ovome nizu od sveukupno šest stupnjeva, Kohlberg određuje da je moralna logika prvenstveno usmjerena na traženje i održavanje pravde. Pojedinci se kroz te stupnjeve kreću fiksnim redoslijedom te je moralno razumijevanje povezano s kognitivnim razvojem, ali, kako Kohlberg zaključuje, ne mogu svi pojedinci doseći sve razine. Teoretičar naglašava tezu da se moralni sud u osnovi razvija na isti način u različitim kulturama. Osim široke polazišne točke s drugim kognitivno-razvojnim teorijama koje povezuju moral s kognitivnim razvojem, Kohlbergov je specifičan pristup zagovarao moralni sud (uključujući i moralne vrijednosti) kao zasebnu, jedinstvenu domenu, dok se razvoj moralnog rasuđivanja odvija kroz šest faza. Ono što je ključno je da se moralni sud u svim kulturama razvija istim redoslijedom.

Tri razine moralnog rasuđivanja prema Kohlbergu, navodi Garz (2009), su:

- **predkonvencionalna,**
- **konvencionalna i**
- **postkonvencionalna razina.**

Tablica 1. Stupnjevi moralnog razvoja prema Kohlbergu (Garz, 2009)



Kohlberg je svoje istraživanje temeljio na nizu moralnih dilema, koje su bile popraćene pitanjima za ispitanike. Uzorak je, kako objašnjava Garz (2009), uključivao 72 dječaka iz Chicaga u dobi od 10-16 godina, od kojih je 58 praćeno u trogodišnjim intervalima tijekom 20 godina. Svaki je dječak sudjelovao u dvosatnom intervju koji se sastojao od deset dilema. Kohlberga su u tom procesu interesirali razlozi na temelju kojih su ispitanici donijeli svoje zaključke, a ne jesu li ispitanici kvalificirali postupak kao ispravan ili pogrešan. Kod ispitanika se pokušalo utvrditi i obrazloženje njihovih stavova u različitim situacijama. Proučavajući odgovore djece različitih uzrasta, znanstvenik je otkrio kako se moralna razmišljanja i razlozi mijenjaju tijekom odrastanja. Koristeći dječje odgovore na niz moralnih dilema, Kohlberg je utvrdio da je obrazloženje odluke veći pokazatelj moralnog razvoja od stvarnog odgovora.

Temeljeći svoj rad na Piagetovoj teoriji moralnog razvoja, Kohlberg (1958), produbljuje istu, razvijajući svoje ideje. Inspiriran Piagetovom koncepcijom dijalogiziranja, u svoj rad uključuje prispodobe koje su bile sačinjene od moralnih dilema. Unutar tih priča dolazi do sukoba između zakona i pojedinca prema kojemu se neetički postupa ili pak izbor između većeg i manjeg zla. Jedan od primjera je bila i tzv. *Heinzova dilema* (Szentartoni, 1978).

Heinzova dilema

Gospođa Heinz ima karcinom i njezini liječnici vjeruju da bi je mogao spasiti samo jedan lijek. Taj je lijek otkrio lokalni ljekarnik i uspio ga je izraditi za 200 dolara po dozi i prodati za 2000 dolara po dozi. Nakon što je pitao i sve prijatelje i poznanike da mu posude novac, suprug gospođe Heinz mogao je prikupiti samo 1000 dolara za kupnju lijeka. Pokušao je pregovarati s ljekarnikom za nižu cijenu ili da mu se s vremenom odobri kredit. No, ljekarnik ga je odbio prodati za manje ili prihvatiti djelomična plaćanja. Odbijen, Heinz krade lijek da spasi svoju suprugu (Szentartoni, 1978).

Postavlja se pitanje je li Heinz imao pravo ukrasti lijek ili ne?

Kohlberg je potom sudionicima postavio niz potpitanja, kako navode Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983) s ciljem da ih potakne na razmišljanje i odgovore:

- „Bi li nešto promijenilo da Heinz ne voli svoju ženu?“
- „ Što ako bi osoba koja umire bila nepoznata, bi li to imalo razlike?“
- „Treba li policija uhititi ljekarnika zbog ubojstva ako je žena umrla?“ i sl.

S teorijskog gledišta, Kohlbergu nije bilo važno što ispitanici misle kako je Heinz trebao postupiti, već je ključno upravo promišljanje sudionika o razlozima i argumentima koje su navodili kada bi iskazivali svoj stav. Na temelju prikupljenih odgovora, Kohlberg je kategorizirao ispitanike u šest kategorija koje je kasnije oblikovao u šest razina moralnog

razvoja, odnosno kako smo već naveli, tri glavne razine, koje su, svaka pojedinačno, razgranate na dvije faze. Faze moralnog razvoja detaljnije su pojašnjene u idućem poglavlju.

2.3. Stupnjevi (razine) moralnog razvoja

2.3.1. PREDKONVECIONALNA RAZINA

Predkonvencionalna razina je najranije razdoblje moralnog razvoja, traje do devete godine. Moralno ponašanje je uvjetovano izvanjskim utjecajima, teži se dobivanju nagrade ili izbjegavanju kazne (Snarey, 2012). U ovoj dobi dječje odluke prvenstveno oblikuju očekivanja odraslih i posljedice kršenja pravila. U prvoj fazi moralnog razvoja naglasak je na fizičkom preživljavanju (fiziološke i sigurnosne potrebe su na prvom mjestu), egoističnoj orijentaciji te poslušnosti autoritetima. Duboka privrženost roditeljima, empatija prema značajnim osobama, poslušnost autoritetima doprinose fizičkom opstanku osobe u ovoj fazi. Emocije, razmišljanje i ponašanje subjekta potpuno kontrolira određeni autoritet. Osim toga, egocentrična perspektiva i sebična orijentacija ukazuju na uski i ograničeni koncept sebe u ovoj fazi.

- **1. faza: Heteronomna moralnost (moralnost poslušnosti i kazne)**

U najranijim fazama moralnog razvoja Kohlberg navodi da su poslušnost i kažnjavanje posebno česti kod djece, ali da također i odrasli mogu izraziti ovu vrstu obrazloženja kao motiv moralnosti. Kohlberg, kako navodi Garz (2009), smatra da ljudi u ovoj fazi vide pravila kao fiksna i apsolutna. Poštivanje pravila je važno jer je to način da se izbjegne kažnjavanje, a postigne nagrada. Prema moralnim teorijama, bazično je da čovjek teži sreći, a da izbjegava nesreću (npr. teorija Davida Huma ili utilitarizam općenito). Odnosno da teži onome što je korisno/ dobro za njega. U *Heinzovom slučaju* dakle s pozicije prve faze nije ispravno ukrasti lijek, jer će zbog krađe biti kažnjen. Ovakvo moralno razmatranje je infantilno i iracionalno, temelji se na izvanjskim autoritetima i poslušnosti pojedinca (Szentartoni, 1978).

- **2. faza: Instrumentalni relativizam**

Prema Kohlbergu, djeca u fazi instrumentalnog relativizma uzimaju u obzir individualna stajališta. U ovoj moralnoj fazi djeca procjenjuju ponašanja na osnovu toga kako im ponašanje koristi individualnim potrebama (Szentartoni, 1978). U *Heinzovoj dilemi* djeca su tvrdila da je najbolji način djelovanja izbor koji je služio Heinzovim potrebama. Uzajamnost je moguća u

ovom trenutku moralnog razvoja, ali samo ako služi vlastitim interesima te bi Heinzova krađa bila opravdana ako prihvati posljedicu svog ponašanja, odnosno zatvor.

2.3.2. KONVENCIONALNA RAZINA

Sljedeće razdoblje moralnog razvoja obilježava prihvaćanje društvenih pravila u vezi s onim što je dobro i moralno. Za to vrijeme adolescenti i odrasli internaliziraju moralne standarde koje su naučili od svojih uzora i od društva procesom socijalizacije. Ovo se razdoblje također fokusira na prihvaćanje autoriteta i usklađivanje s normama grupe. Pretpostavka je da se većina ljudi nalazi na ovoj razini.

Društveni sustav koji naglašava odgovornosti odnosa smatra se poželjnim i stoga utječe na viđenje ispravnog i neispravnog ponašanja. „Osmišljavanje zakonskih normi imalo je velik utjecaj na razvoj osobnosti, savjesti i volje. To je upravo zbog shvaćanja da niz činjenica uključenih u zakonske norme kao zle i nepravedne, kažnjive u društvu, zaustavljaju rastući trend težnje pojedinaca za osobnom pravdom i poništavaju želju za pobunom“ (Ardelean, 2012, str. 265).

- **1. faza: Prilagođavanje drugima**

Prema Szentartoniju (1978) ova faza se često naziva moralnost „dobrog dječaka - dobre djevojčice“, a usredotočena je na ispunjavanje društvenih očekivanja i uloga. Naglasak je na tome da se pojedinac predstavi kao dobra osoba te sva njegova ponašanja ovise o odobravanju drugih. Odnosno u *Heinzovoj dilemi*, suprug bi trebao ispuniti društvenu konvenciju „dobrog supruga“ i spasiti svoju suprugu, bez obzira da li ju voli. Njegova motivacija proizlazi iz vanjskih društvenih konvencija, a ne unutarnje vrijednosti ljudskog života.

- **2. faza: Zakon i red**

Ova je faza usmjerena na osiguravanje održavanja društvenog poretka. U ovoj fazi moralnog razvoja, ljudi donose prosudbe razmišljajući o tome što je potrebno da bi društvo funkcioniralo. Primarni cilj je održavanje reda i mira slijedeći pravila vladinih tijela i religijskih institucija, izvršavajući svoju dužnost i poštujući njihov autoritet (Garz, 2009).

2.3.3. POSTKONVENCIONALNA RAZINA

Na ovoj razini pojedinčeva prosudba temelji se na univerzalnim principima, odabranim načelima, a moralno rasuđivanje temelji se na individualnim pravima i pravdi. Prema Kohlbergu, kako navodi Szentartoni (1978), ovu razina moralnog rasuđivanja doseže tek manjina iznad dvadeset i pete godine. Riječ je o manjini koja promišlja etička načela. Osobe na ovoj razini donose odluke na temelju prava, vrijednosti, dužnosti ili načela koja su (ili bi mogla biti) univerzalna. To znači da su načela odvojiva od vlasti ili osoba koje ih drže, otvorena su za raspravu i općenito su prihvatljiva za pojedince koji nastoje živjeti u poštenom i pravednom društvu.

- **1. faza: Društveni ugovor**

Društvene norme i zakoni postoje i formirani su u većini društava za poboljšanje življenja i za boljitak najvećeg broja ljudi. Međutim u ovoj fazi, pojedinci osvještavaju da to nije uvijek pravilo i da postoje slučajevi kada određeno zakonodavstvo i opće prihvaćene norme rade protiv dobrobiti određenih pojedinaca, skupina ili grupa. Primjerice, u *Heinzovoj dilemi* zaštita života važnija je od kršenja zakona protiv krađe, jer život ima apsolutnu prednost nad svim vrijednostima. On ima dužnost spasiti život svoje supruge, jer joj je on suprug koji se treba brinuti za nju. No ukoliko bi se radilo o neznancu, on nema dužnost da ukrade lijek, iako bi mu pomogao. Tu uočavamo odstupanje između prava i dužnosti (Szentartoni, 1978).

- **2. faza: Univerzalna etička prava**

Razvoj niza unutrašnjih moralnih smjernica, koji ne moraju nužno odgovarati zakonu, karakteristika su pojedinaca koji su dosegli ovu razinu moralnog razvoja. Oni se vode univerzalnim etičkim načelima poput slobode, pravde, ljudskih prava, jednakosti i slično (Snarey, 2012). Pojedinci na ovoj razini brane prethodno navedena uvjerenja i načela, čak i onda kada to predstavlja protivljenje zakonu, ostatku društva ili pak kaznama. Intrinzično se vode univerzalnim etičkim načelima načelima koja prelaze ovlasti i društvene norme, a temelje se na postizanju pravde i jednakosti za sve ljude te poštivanju ljudskog dostojanstva (Snarey, 2012).

Tako je u *Heinzovoj dilemi* ispravno ukrasti lijek, bez obzira je li riječ o njegovoj supruzi ili se radi o neznancu. Razlog: ljudski život je vrijedniji od privatnog vlasništva i zakona.

U Kohlbergovoj teoriji, faza univerzalnih etičkih načela najviši je stupanj moralnog rasuđivanja.

Ako zakon ne ide u prilog dobrobiti ljudi, pojedinac na ovom stupnju dužan ga je ignorirati i suprotstaviti mu se, vodeći se vlastitim, unutrašnjim vrijednostima koje su, jer poštuju

dostojanstvo svakog pojedinca, univerzalne za sve ljude. Osobe koje dođu do ovog stupnja moralnog razvoja, svoje moralno rasuđivanje temelje na apstraktnim principima, diferencirajući moral i zakon.

Šesti stadij moralnog razvoja, prema Kohlbergu, ostaje uglavnom na razini teorije. Pretpostavlja se da tu razinu mogu postići samo osobe obrazovane u području filozofije, morala i etike, iako naravno ima iznimki (Szentartoni, 1978).

2.4. Kritika Kohlbergove teorije moralnog razvoja

Kritičari ukazuju na nekoliko problema u Kohlbergovoj teoriji. Smatraju problematičnim to što su ispitanici bili samo dječaci u dobi između 10 i 16 godina, a moralne dileme kojima su bili izloženi nisu bile prilagođene njihovom uzrastu, niti realnom društvenom kontekstu. Kao primjer kritika navodi upravo *Heinzovu dilemu* za koju smatra da je neprimjerena uzrastu ispitanika te da je previše apstraktna za djecu. Mađarević (2016) navodi kako su za rješavanje takvih kompleksnih i nadasve apstraktnih moralnih dilema potrebni složeni kognitivni kapaciteti koje djeca te dobi još uvijek ne mogu doseći. Autorica smatra kako se procjena dječjeg moralnog rasuđivanja mogla postići i pričama iz stvarnoga života, koje su bliske i prilagođene djeci i njihovom razumijevanju te bi dobiveni rezultati, nakon takvog pristupa, bili vjerodostojniji jer bi u obzir uzimali i emocionalnu zrelost djeteta. U takvom bi istraživanju Kohlbergove procjene, Mađarević (2016) pretpostavlja, bile cjelovitije, obuhvatnije, slojevitije i puno bliže istini. Kao što Kristjánsson (2002, str. 186) navodi (a Kohlberg zanemaruje): „...čak i na vrtićkoj razini djeca su sposobna za duboko suosjećanje […], napredne diskusije o pravednosti […] i, općenito govoreći, za pažljivo razlikovanje konvencionalnih i moralnih razloga za djelovanje“.

Najveća kritičarka Kohlbergove teorije, Carol Gilligan (1977), smatra kako je Kohlbergova teorija androcentrična. Naime, istraživanje se temeljilo prvenstveno na uzorku muške populacije. Osim što uzorak nije reprezentativan, Gilligan (1977) smatra da faze odražavaju definiciju morala bazirajući se na rodno pristranom istraživanju. Muški se moral temelji na apstraktnim načelima zakona i pravde, dok se ženski temelji na načelima suosjećanja i brige. Osim rodne pristranosti, iduća kritika je bila temeljena na pitanju: “Bi li ispitanici na isti način rasuđivali kad bi stvarno bili dovedeni u takvu situaciju?“ Činjenica da Kohlbergova teorija uvelike ovisi o odgovoru ispitanika na hipotetsku situaciju, odnosno dilemu, dovodi u pitanje

valjanost rezultata dobivenih ovim istraživanjem. U ljudskoj prirodi je da vrlo različito reagiraju na situacije iz stvarnog života u kojima se nalaze i na one koje su tek hipotetske i prezentirane u sigurnosti istraživačkog okruženja.

Način na koji je Kohlberg provodio svoje istraživanje prilikom konstrukcije ove teorije možda nije bio najbolji način da se testira slijede li sva djeca isti slijed moralnog razvoja. Njegovo je istraživanje bilo kritizirano i iz razloga što je intervjuirao različitu djecu različitih dobnih skupina kako bi vidio na kojem su nivou moralnog razvoja. Neki kritičari, npr. Colby i suradnici (1983) smatraju da bi longitudinalno istraživanje bio puno bolji način da se otkrije da li sva djeca slijede iste faze moralnog razvoja. Primjećujući taj nedostatak Kolhbergova istraživanja, Colby i sur. (1983) su odlučili testirati 58 muških sudionika Kohlbergove izvorne studije te su ih su testirali šest puta u rasponu od 27 godina. Obradom dobivenih podataka, istraživači su pronašli potporu Kohlbergova izvornog zaključka, a to je da svi prolaze kroz faze moralnog razvoja u istom redoslijedu.

U svakom slučaju, Kohlberg je pretpostavio da uz odgovarajuće kriterije nova razina moralnog rasuđivanja neće značiti samo kvalitativno novu tendenciju mišljenja u dobnom trendu, već visoko koherentan okvir koji će postojati kao takav u moralnom sudu pojedinca (Gibbs i sur. 2007). No kada bi etape, tj. razine moralnog razvoja bile strogo segmentirane i strukturirane, kao što Kohlberg navodi, ne samo da bi moralni sud bio jedinstven, već bi svaki moralni sud slijedio sljedeći u jasno nepromjenjivom slijedu. Kohlberg tvrdi da se trenutni stupanj moralnog razvoja pojedinca može kategorizirati i svrstati u određenu moralnu razinu te da će na temelju tog stupnja pojedinac donositi odluke i usmjeravati svoje moralno ponašanje, ali dokazi ne podržavaju njegov zaključak. Često će se osoba koja je neku odluku opravdala recimo temeljem principijelnog obrazloženja u jednoj situaciji (postkonvencionalni stupanj morala) vratiti uobičajenom zaključivanju (konvencionalni stupanj morala) drugom pričom. U stvarnom životu se čini da rasuđivanje o dobrom/ispravnom i lošem/neispravnom ovisi više o situaciji nego o općim pravilima (Rest, 1980).

Jedna od kritika Kohlbergove teorije je usmjerena i na propitkivanje teze o postojanju univerzalnosti moralnog razvoja. Tom problematikom se bavio i znanstvenik John Snarey (Gibbs, Basinger, Grime i Snarey, 2007). Snareyevo istraživanje je u načelu prihvatio održivost Kohlbergove potrage za univerzalnim moralom kao i njegov kognitivni razvojni pristup, a cilj istraživanja mu je bio procijeniti dokaze za ili protiv empirijski provjerljivih pretpostavki impliciranih Kohlbergovim univerzalnim tvrdnjama. Gibss i sur. (2007) navode da je Snarey, kako bi procijenio empirijski provjerljive implikacije Kohlbergove tvrdnje o univerzalnosti, započeo utvrđivanjem i izvještavanjem o metodološkim detaljima Kohlbergovog prvog istraživanja te

je te podatke uključio u opsežno istraživanje od 45 studija (provedenih u 27 zemalja ili regija). O Kohlbergovom stupnju moralne prosudbe uočio je da su razine od predkonvecionalne do konvencionalne bile gotovo univerzalni dokazi kada se uzeo u obzir dobni raspon i veličina uzorka populacije koja se proučavala. Nadalje, većina međukulturnih studija izvijestila je o pozitivnoj povezanosti između stupnja moralne prosudbe te dobi, urbanog statusa i više društvene klase. Konačno, pregled je otkrio da sve kulturne skupine nisu pokazale nikakvo postkonvencionalno obrazloženje. Sam Kolhberg navodi : „... gotovo svi pojedinci u svim kulturama koriste iste ... osnovne moralne kategorije, koncepte, principe [i vrijednosti] i ... svi pojedinci u svim kulturama prolaze kroz isti poredak ili slijed grubih stadija razvoja, iako oni variraju u stopi i završnoj točki razvoja. ... [date su različite] mogućnosti za preuzimanje uloga“ (Kohlberg, 1971, str. 183, prema Gibbs i sur., 2007).

3. ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA VRIJEDNOSTI

„Odgoj i obrazovanje za vrijednosti su odgoj i obrazovanje za život, obuhvaćaju čovjekovu razumsku, osjećajnu i djelatnu dimenziju, a vrijednosti su sve što unaprjeđuje individualni život ili ljudski opstanak bez povrede drugih ljudi i društva kao cjeline“ (Zecha, 2007, prema Jukić, 2013, str. 413). Baš kao što učimo matematiku i jezike, trebali bismo postati i stručnjaci za one domene koje su temeljne za život u harmoniji i streme ka društvenom napretku, poput poštovanja, empatije, jednakosti, solidarnosti i kritičkog mišljenja. Bez ovih i drugih etičkih načela koja nas definiraju kao ljudska bića, bit će nam teško izgraditi bolji svijet (Rakić, Vukušić, 2010).

Koncept odgoja i obrazovanja za vrijednosti govori o obrazovnom procesu koji usađuje moralne standarde za stvaranje građanskih i demokratskih društava. Stoga obrazovanje za vrijednosti promiče toleranciju i razumijevanje iznad i izvan naših političkih, kulturnih i vjerskih razlika, stavljajući poseban naglasak na obranu ljudskih prava, zaštitu etničkih manjina i najugroženijih skupina te očuvanje okoliša.

3.1. Odgoj

Odgoj je pedagogijsko-vrijednosni fenomen (Vukasović, 2010) koji omogućuje oplemenjivanje čovjeka, implementiranje i kultiviranje odlika koje biološku jedinku kao takvu izgrađuju u uljuđeno ljudsko biće od samog njegova rođenja. Odgoj je proces formiranja osobnosti, razvijanja, vođenja i oblikovanja individue u kompletno i cjelovito biće; ima opće, društveno-povijesnu i individualnu važnost. Njime se kao temeljnim uvjetom razvitka čovjeka i civilizacije (Vukasović, 2010) intencionalno prenose sva društveno-povijesna postignuća, znanja, iskustva, vrijednosti, norme, umijeća, stečevine i kulture na nove naraštaje, koji nastavljaju djelima svojih predaka. Kao konstantna sastavnica i odrednica ljudskog života, Vuk-Pavlović (1932), ističe kako odgoj povezuje povijesne epohe i tisućljeća naraštaja u kompleksni, neprekinuti mehanizam istraživanja, traženja i kretanja naprijed. Pod individualnom dimenzijom, odgoj obuhvaća čovjekov razvoj na sferama fizičkog, intelektualnog, moralnog, estetskog i radnog područja. Vukasović (1991) navodi da se odgoj prema čovjekovoj psihičkoj konstrukciji sastoji od oblikovanja tri komponente: racionalne, emocionalne i voljne sfere. „To jedinstvo intelekta, volje i strasti (emocija) moguće je samo tamo gdje čovjek kao slobodno biće stvara svoj svijet“ (Bognar, 2015, str. 23).

Odgojem djeca stječu znanja, umijeće i navike; kvalitetnim odgojem angažira se snaga i razvoj intelekta, potiče se razvoj karakternih crta i sveobuhvatnih pozitivnih karakteristika ljudskog bića. Odgoj omogućuje kreiranje i oplemenjivanje svakoga čovjeka u cjelovito biće, a tijekom prošlosti omogućio je razvoj i napredak cjelokupnog čovječanstva.

„Pedagoški gledano, dijete je čovjek u mogućnosti. Istinskim ljudskim bićem postat će tek nakon dugotrajnog, aktivnog, organiziranog i svrhovitog odgojnog rada. Bez takvih odgojnih nastojanja ne možemo govoriti o čovjeku kao intelektualnom i moralnom biću- *homo sapiensu* i *homo moralisu* (Vukasović, 1991, str. 53*)*. Svaka društvena zajednica ima moralni kodeks i odgovornost, a briga odraslih je usaditi ga u srca i umove svojih mladih. Odgoj je utemeljen na vrijednostima koje predstavljaju ideale, svrhu i ciljeve ljudskog stremljenja, ali Bognar (2015, str. 22) upozorava da da se vrijednosti pri tome ne smiju puko prenositi „u obliku okoštalih moralnih normi koje slijedimo bez promišljanja i propitivanja njihova smisla*"*. Ukoliko se odgoj prenosi tek pukom transmisijom i postane sredstvom za vanjsku, unaprijed određenu svrhu, onda se pretvara u manipulaciju. Svaki odgajanik treba imati odgovornost da sam izabere svoje vrijednosti, bit odgoja su sloboda i stvaralaštvo. Kako bi stvarao svijet, čovjek mora vidjeti smisao u svome djelovanju, naći neku svrhu i vrijednost. „U tom stalnom koračanju prema novom i drugačijem ne možemo se rukovoditi vrijednostima prethodnih generacija ukoliko su one već ugrađene u postojeću kulturu. Iskorak prema novom moguć je samo na temelju novih vrijednosti. Taj iskorak iz sigurnosti, koju nam prividno pruža dosegnuta razina kulture, čin je naše slobode pomoću koje dokazujemo svoju spremnost na postajanje čovjekom. Premda se rađamo kao ljudi, svatko od nas osobno i zajedno s drugim ljudima s kojima dijelimo prolazni trenutak može dokazati svoju ljudskost samo ukoliko se svjesno i slobodno opredijelimo za život dostojan čovjeka" (Bognar, 2005, str. 18). Samo na taj način mladi mogu kao kompletna i autentična bića postati sukreatori kvalitetne budućnosti. Upravo kako Hegel (1966, 32) navodi da je sretan „… onaj koji je svoj bitak uskladio sa svojim posebnim karakterom, htijenjem i voljom uživajući tako u svojem bitku samog sebe" (Bognar, 2005, str. 27).

U svojoj knjizi, *Obitelj i moralni razvitak mladeži*, Vukasović (1991) ističe kako je idealan odgoj onaj koji iznjedri individualca „… koji stalno teži istini, ljepoti, dobroti, koji se neprestano ispoljava u svijetu kulture i civilizacije i koji prima u sebe sve novo i vrijedno što nastaje u tom svijetu. To je aktivan, kreativan i na ljudski način bogat čovjek. Njegovo bogatstvo čine punoća ljudskog života, raznovrsnost potreba i njihova zadovoljavanja, neprestan razvitak i stalno bogaćenje ličnosti. Nijedan talent ne ostaje zapušten i nijedna sposobnost ne propada. Ispunjen je osobnim dostojanstvom i više od svega cijeni svoju slobodu

i autonomiju ličnosti. Ali njegova sloboda i autonomija nisu izvan ljudske zajednice, nego s ljudima i za ljude“ (Vukasović, 1991, str. 51).

3.2. Definiranje pojma *vrijednosti*

Ilišin (2011) navodi da su vrijednosti čest predmet istraživanja u filozofiji, psihologiji, sociologiji i drugim znanostima te nema jedinstvene i općeprihvaćene definicije vrijednosti. Mnogi autori definiraju vrijednosti kao organiziran skup osnovnih i temeljnih uvjerenja koja kada su jednom internalizirana vode i motiviraju stavove ili postupke pojedinca; postaju standard za njegovo djelovanje. One se usvajaju tokom života, ne rađamo se s njima. Ovisno o društvu i društvenom uređenju, vrijednosti su sklone promjeni ili hijerarhijskoj izmjeni, a nužne su za život; vezane su za osobe, stvari i događaje (Jukić, 2003). Zanimljiva su istraživanja mladih o vrijednostima jer u njima, kako Ilišin (2011) ističe, možemo uočiti generacijske promjene i (dis)kontinuitet u istima. Tim istraživanjima dobivamo sliku društva, procesa i odnosa u njemu, ali i omogućuje nam uvid u daljnje kretanje istoga na kvalitativnoj ljestvici vrijednosnog sustava.

C. Kluckhohna (1962, prema Ilišin, str. 83), određuje vrijednosti kao „eksplicitno ili implicitno shvaćanje, svojstveno pojedincu i karakteristično za grupu, nečeg poželjnog što utječe na selekciju prikladnih načina, sredstava i ciljeva akcije“. Ilišin (2011, str. 83) također ističe sveobuhvatnu Pantićevu (1977) definiciju vrijednosti: „relativno stabilne, opšte i hijerarhijski organizovane karakteristike pojedinca (dispozicije) i grupa (elementi društvene svesti), formirane međusobnim delovanjem istorijskih, aktuelnosocijalnih i individualnih činilaca, koje zbog tako pripisane poželjnosti usmeravaju ponašanje svojih nosilaca ka određenim ciljevima.“ Zatim uočavamo dvije glavne podijele definicija: prema autorima Rakić, Vukšić (2010), Hooper smatra da su sve vrijednosti same po sebi moralne, dok Fyffe, Hay, Palmer, (2004) pak kategoriziraju vrijednosti prema slijedećima: moralne, obrazovne, estetske, kulturne, političke, ekonomske, intelektualne.

Vrijednosti opisuju osobine koje je pojedinac odlučilo utjeloviti kao vodstvo u svojim postupcima; način na koji se odnosi prema sebi i drugima te kako se ponaša u interakciji sa svijetom koji ga okružuje. One postaju temeljni ciljevi i smjernice ponašanja, bio ih pojedinac svjestan ili ne, koje svakodnevno pokušava zadovoljiti.

„Odnos moralnosti i vrijednosti tako je tijesno povezan da ih je gotovo nemoguće odvojiti, pa prema nekim autorima, još od Aristotela, sve se vrijednosti smatraju podvrstama moralnosti, koja je pak temeljna vrijednost“ (Aspin, 2007, prema Rakić, Vukušić, 2010, str. 772).

Općenito, ljudi su skloni usvojiti vrijednosti s kojima su odgojeni, služe im kao putokaz za ponašanje; također imaju tendenciju vjerovati da su one ispravne jer su to vrijednosti njihove kulture. Donošenje etičkih odluka često uključuje preispitivanje vrijednosti i odabir novih vrijednosti koje će se usvojiti i živjeti. Sukobi mogu nastati kada ljudi imaju različite vrijednosti, što dovodi do nerazumijevanja, sukoba preferencija i prioriteta.

„Da bi radio, djelovao, stvarao, preobražavao svijet, [čovjek] mora u tome nalaziti smisao, imati viziju ostvarenja, vidjeti neki cilj, svrhu, neku vrijednost. Bez tih idejnih vizija, obećavajućih postignuća, privlačnih vrijednosnih meta – ne bi mogao stvarati ni ljudski djelovati. Ideje, svrhe i ideali potiču, vode, usmjeravaju, čine ljude stvaralačkim ljudskim bićima. Stoga su značajke svake čovjekove djelatnosti“ (Bognar, 2015, str. 19).

Neke vrijednosti imaju unutarnju vrijednost, poput ljubavi, istine i slobode. Druge vrijednosti, poput ambicije, odgovornosti i hrabrosti, opisuju osobine ili ponašanja koja su ključna kao sredstvo za postizanje cilja. Ipak se neke vrijednosti smatraju svetima i moralni su imperativ onima koji u njih vjeruju. Svete vrijednosti rijetko će biti ugrožene jer se na njih gleda kao na dužnosti, a ne kao na čimbenike na koje se treba odvagati u donošenju odluka. „Upravo su vrijednosti jedan od ključnih elemenata u procesu izgradnje identiteta jer one “govore nešto o velikim pitanjima: tko smo, odakle dolazimo, kamo idemo, kako možemo definirati svoj identitet, što želimo postati, što mislimo o drugima ili različitosti? I, konačno: što daje osnovni smisao našim životima?” (Lindh, Korhonen, 2010, prema Ilišin, 2011, str. 86)

U svom radu *Vrijednost mladih u Hrvatskoj*, Ilišin (2011) navodi pet karakteristika kojima pobliže obilježava razumijevanje pojma vrijednosti: poželjnost, stabilnost vrijednosti, hijerarhijska organiziranost vrijednosti, vrijednosti kao djelovanje na ponašanja pojedinca i grupa, vrijednosti kao plod interakcije individualnih, socijalnih i povijesnih čimbenika

Navedene karakteristike pobliže su objašnjene na idućoj stranici.

Tablica 2. Karakteristike vijednosti prema Ilišin (2011)



3.3. Čovjek kao vrijednosno biće

Čovjek je po određenju intelektualno, ali i moralno, odnosno vrijednosno biće – *homo sapiens* i *homo moralis* kako navodi Vukasović (1991). Intelektualne sposobnosti su mu omogućile da upozna svijet oko sebe, prilagodi ga sebi i svojim potrebama, ali moralne vrijednosti mu omogućuju razlikovanje dobra od zla što je temeljna pretpostavka dobrog življenja. Upravo je moć spoznaje omogućila razvoj civilizacija, tehnologija, medicine i samog čovjeka.

Ljudske moralne vrijednosti smatramo najvažnijim naravnim vrijednostima, one čovjeka čine onim istinskim bićem koje nije određeno samo biološkim ili društvenim uvjetima (Jukić, 2003). Toliko važne da su ljudi spremni žrtvovati gotovo sve da bi živjeli u skladu sa svojim vrijednostima. Iskrenost, integritet, ljubav i sreća neke su od krajnjih vrijednosti ili odredišnih vrijednosti koje ljudi žele postići, prakticirati i s njima živjeti.

Vukasović (1991) navodi kako vrijednosna mjerila usmjeravaju čovjekovo djelovanje, kako ga upućuju i određuju. Pretpostavljamo da bi čovjek bez vrijednosti izgubio osjećaj dobra i zla, pozitivnog i negativnog, osjećaj ljudskosti, humanosti i solidarnosti. „Bez osjećaja i razvijenog smisla za ljudske vrijednosti, bez vrijednosnih mjerila izgubio bi čovjek sva ljudska obilježja, pretvorio bi se u svoju suprotnost. Nevrijedan se život može zamisliti, ali se takav ne može živjeti“ (Vukasović,1991, str. 52).

Vrijednosti su važne, kako navodi Vukasović (1991), jer nam pomažu u rastu i razvoju, pomažu nam u stvaranju budućnosti koju želimo iskusiti. Vrijednosti postavljaju ciljeve, ideale i svrhe kojima težimo svojim ljudskim postojanjem i djelovanjem. Svaki pojedinac i svaka organizacija uključeni su u donošenje stotina odluka svakog dana. Odluke koje donosimo, smatra Vukasović (1991), odraz su naših vrijednosti i uvjerenja i uvijek su usmjerene prema određenoj svrsi. Ta je svrha zadovoljenje naših individualnih ili kolektivnih potreba. Ljudska vrijednosna usmjerenja osvjetljuju puteve kojima treba ići i kako pravilno koristiti svoje intelektualne i kognitivne resurse na putu ka ostvarenju ljudskih ideala da bi se postigle željene svrhe i ispunile ljudske potrebe te omogućio razvoj i napredovanje (Vukasović, 1991).

Sustav vrijednosti ljudi sastoji se od dva skupa vrijednosti - terminalnih i instrumentalnih - koji se razvijaju i ojačavaju kroz kulturu u kojoj rastu s jedne i okoliš s druge strane (Mlatar Okun, 2019). U svome radu Mlatar Okun (2019) navodi da se terminalne vrijednosti odnose na ciljeve ljudske egzistencije, a u njima uočavamo osobne vrijednosti (mudrost, unutarnji sklad ličnosti, samopoštovanje) i društvene vrijednosti (mir u svijetu, sigurnost naroda)

(Rokeach, 1973). Instrumentalne vrijednosti predstavljaju način života odnosno oblike ponašanja koji su sredstvo za postizanje ciljeva, u kojima razlikujemo vrednote kompetencije i moralne vrednote. Socijalizacija roditelja, vjerskih institucija, prijatelja, osobnih iskustava i društva pridonosi formiranju vrijednosti kod pojedinaca. Na pojedinačne vrijednosti utječe naš sustav vjerovanja, prevladavajući socijalni sustavi i donekle socijalno-ekonomski uvjeti. Poznavanje naših vrijednosti pomaže nam da postignemo jasnoću zašto radimo ono što radimo i u skladu s tim ostajemo na putu i živimo dosljedno.

3.4. Kako odgajati za vrijednosti?

Vrijednosno odgajanje stavlja naglasak na razvoj osobnosti pojedinaca kako bi oblikovali svoju budućnost i s lakoćom se uhvatili u koštac sa teškim situacijama. To oblikuje djecu tako da se prilagode promjeni scenarija dok se učinkovito bave svojim socijalnim, moralnim i demokratskim dužnostima. Važnost odgoja za vrijednosti možemo shvatiti kroz njegove blagodati jer razvija tjelesne i emocionalne aspekte, podučava manirizmu i razvija osjećaj jedinstva, pravednosti, pripadnosti, slobode, usađuje duh prihvaćanja različitosti i razvija toleranciju kod djece.

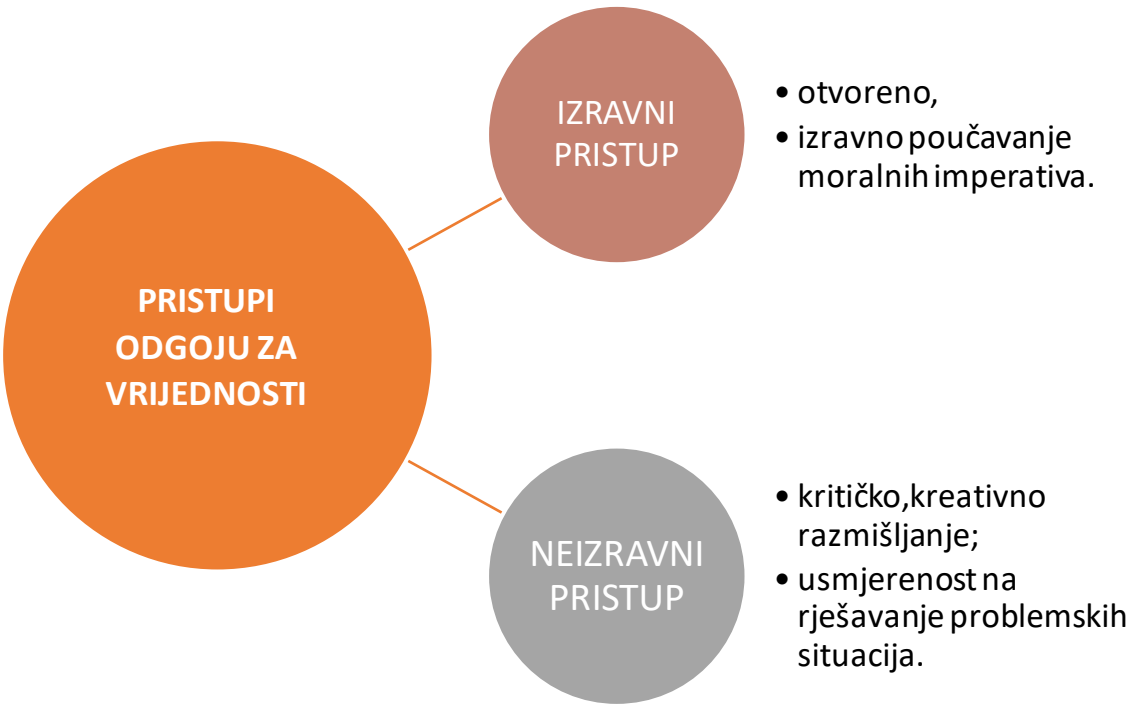
O konceptu poučavanja vrijednosti stoljećima se raspravlja te još uvijek postoje struje koje se razilaze oko toga treba li izričito predavati vrijednosno obrazovanje zbog goruće potrebe ili ga treba implicitno uključiti u odgojni proces. Rakić i Vukušić (2010) navode da je na prijelazu u 20. stoljeće prevladavao odgoj karaktera. U prvim desetljećima 20. stoljeća prevladava učenje za građanstvo; potkraj 20. stoljeća prevlast je preuzela Kohlbergova teorija moralnog razvoja s naglaskom na objašnjavanje i analizu vrijednosti (posebno u Velikoj Britaniji), te odgoj karaktera (s naglaskom na izravnije poučavanje vrijednosti, s uporištem u SAD-u).

No glavninu pristupa, prema autoricama Rakić i Vukušić (2010), možemo podijeliti na dva glavna:

(1) izravni - *preskriptivni*,

(2) neizravni - *deskriptivni*, kognitivno-razvojni pristup

Izravni (preskriptivni) pristup se poistovjećuje s odgojem karaktera jer se zasniva na učenju temeljnih moralnih vrijednosti i ljudskih vrlina. Neizravni (deskriptivni) pristup se fokusira na razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja, omogućujući djeci da sami uvide i izgrade što je moralno, a što ne (Hooper i sur., 2003). Ovakva dihotomijska podjela ne obuhvaća sve pristupe odgoju za vrijednosti, već je uzeta radi bolje preglednosti. (Sanger i Osguthorpe, 2005)



Slika 1. Temeljni pristupi odgoju za vrijednosti (Rakić, Vukušić , 2010)

3.4.1.Izravni (preskriptivni) pristup

Ovaj se pristup povezuje s tradicionalističkim razvojem dobrog ponašanja, morala, vrlina i vrijednosti. Otvoreno i izravno se poučavaju temeljni moralni imperativi u skladu s kulturnom tradicijom određenog vremena i prostora te upravo zbog toga je često izložen kritikama da zadire u indoktrinaciju nametanjem određenih kulturnih vrijednosti (Helwig i sur., prema Rakić, Vukušić, 2010). Preskriptivni pristup se često poistovjećuje sa „odgojem karaktera“ koji je početkom 20.st. bio na svom vrhuncu. „Odgoj karaktera“ je pristup učenja zajedničkih stavova, uvjerenja i ponašanja koji se smatraju važnima da bi ljudi postali odgovorni građani. Kvalitetan „odgoj karaktera“ može pružiti osnovna pravila za život djece i mladi te naglašava važnost pomaganja djeci da nauče i uvježbavaju ponašanja koja odražavaju univerzalne etičke vrijednosti.

Cilj je odgojiti djecu za dobro ponašanje i implementirati socijalno poželjne vrline i vrijednosti. No „davanjem“ tako gotovih vrijednosti, djeci i mladima nekad se oduzima sloboda za

izgrađivanje vlastitih vrijednosti i kritičkom promišljanju o životu te takav izravan pristup često nailazi na kritike. „Kako svatko dobar život i ljudski napredak definira na svoj način, zastupajući različite vrijednosti unutar "vreće ugrabljenih" vrlina, dolazi do relativiziranja vrijednosti koje se poučavaju. Drugi problem koji kritičari navode odnosi se na to da se vrijednosti koje su konačno odabrane ne temelje na psihološkim istraživanjima“ (Rakić, Vukušić, 2010, str. 777).

3.4.2. Neizravni (deskriptivni), kognitivno-razvojni pristup

Kognitivno-razvojni teorijski pristup obuhvaća nekoliko metoda koje se, pojašnjavaju Rakić i Vukušić (2010), temelje se na istom polazištu → poticanje razmišljanja kod djece u svrhu slobodnog i samostalnog razvoja vrijednosti.

Neizravni pristup u odgoju za vrline u se u suštini orijentira na aktivnu ulogu subjekta, odnosno odgajanika. Potiče se samostalno i kritičko razmišljanje, naspram nametanja određenih vrijednosti. Odgojitelj u tom procesu ne nudi gotova rješenja i istine; ne postoji određeni sadržaj koji se poučava, već vodi i usmjerava odgajanika da sam konstruira vlastito viđenje i vrijednosti.

Možemo razlikovati tri pristupa ili metode:

(1) Najpoznatiji pristup u ovom teorijskom pravcu, kako Rakić i Vukušić (2010) ističu, je upravo **Kohlbegova metoda moralnog razmišljanja**, koja se zasniva na raspravama o moralnim dilemama. Kohlberg je vjerovao da je cilj moralnog odgoja potaknuti djecu na razvoj moralne prosudbe. Njegova teorija usredotočuje se na proces razmišljanja koji se događa tokom rasprave o određenoj moralnoj dilemi. Stoga je teorijski naglasak na tome kako netko odluči odgovoriti na moralnu dilemu. Odnosno fokusira se na moralno rasuđivanje, a ne na samo moralno ponašanje.

(2) Druga metoda smatra kako je **proces vrednovanja intrizičan i relativan**, ne prihvaćajući nikakve izvanjske, univerzalne vrijednosti. Pojedinci diskusijom elaboriraju svoje vrijednosti, ne prihvaćajući nikakvo nametanje.

(3) **Kritičko mišljenje** je također jedna od metoda kognitivno-razvojnog pristupa. Analizom, promišljanjem i uspoređivanjem različitih viđenja dolazi se do vlastitog skupa vrijednosti. Iz toga slijedi da se vrijednosti sustav u ovoj metodi temelji na kogniciji, a ne na ineriorizaciji vrijednosti kao cilju.

Kritike povezane za kognitivno-razvojni pristup su upravo to što se naglašava kognitivni pristup, a minorizira emocionalna i ponašajna sfera. Najveća pak kritika se stavlja na mogućnost

relativiziranja vrijednosti, ne praveći razliku između dobrog i lošeg „.. već se to prepušta pojedincu. Jednako tako, to može dovesti i do prekida veze između vrijednosti u društvu i vrijednosti koje osoba stvara osobnim iskustvom“ (Fyffe i sur., 2004, prema Rakić, Vukušić, 2010, str. 779).

Poznate kritike vezane za Kohlbergovu metodu se odnose upravo na korištenje hipotetskih situacija koje su izolirane iz realnog društvenog konteksta. Kohlbergova se teorija bavi moralnim razmišljanjem, ali postoji velika razlika između znanja što bismo trebali učiniti u odnosu na naše stvarne postupke. Moralno rasuđivanje stoga ne mora nužnod dovesti do moralnog ponašanja.

3.4.3. Kombinacija oprečnih pristupa

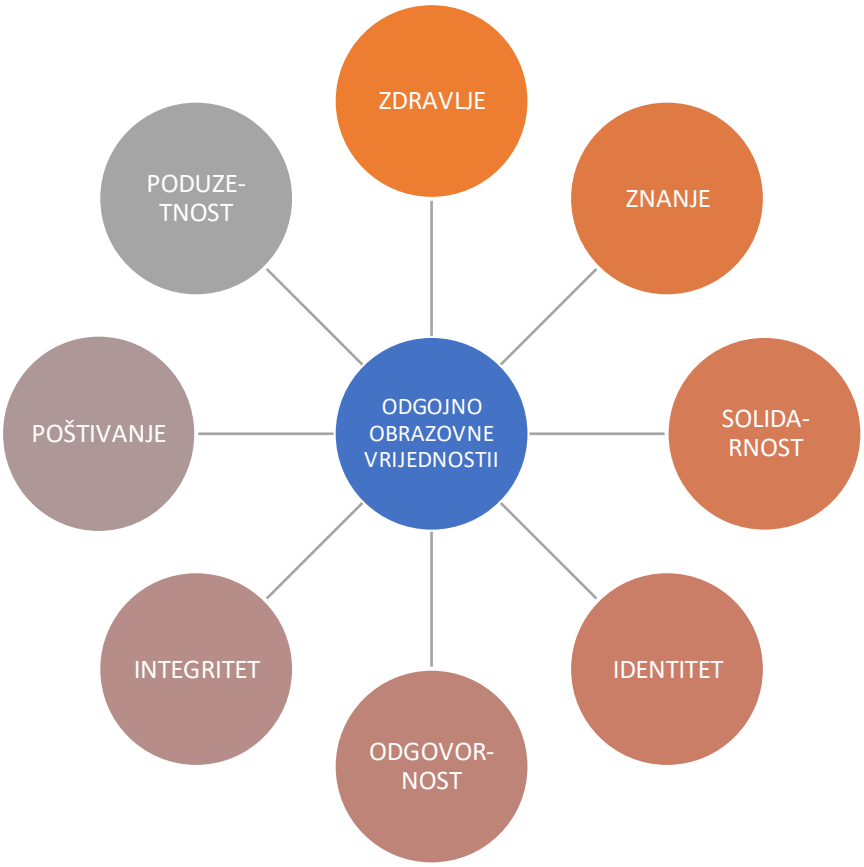
Autorica Jukić (2003) uočava da je najbolji pristup odgoju za vrijednosti upravo kombinacija neizravnog i izravnog pristupa. Ističe kako djeca i mladi trebaju biti upoznati i poučavani o općim, ljudskim vrijednostima, no uz kritičko razmišljanje i diskusije.

„Djeci trebaju biti predani etički principi, jer bez određenoga pokazatelja o tome što je dobro neće imati temelje na kojima će moći izgraditi autonomiju i racionalnost. Da bi mogli donositi odluke o nečemu i razmišljati o nečemu, moraju najprije znati kakve opcije imaju, što im se sve nudi, što sve postoji“ (Rakić, Vukušić, 2010, str 780). Stvarnost je takva da djeca nemaju razvijeno mišljenje kao odrasli te su im potrebne smjernice i vodilje u izgrađivanju moralnog ponašanja, ali da im se pri tome ne oduzima sloboda. Upravo naučeni etički principi, mogu biti temelj izgrađivanje autonomije i racionalnosti za kreiranje vlastitog vrijednosnog sustava. Referentni okviri pomažu djeci i mladima da unutar njih grade svoj svijet i pronalaze smisao. Hare (1998) naglašava da se osobne odluke i etička načela međusobno isprepliću. Iz toga zaključuje da bi bilo pogrešno kada bi se djeca odgajala ili na način da slijepo slijede naučene principe i vrijednosti ili pak na način da donose samostalne odluke, bez prethodno utemeljenih načela.

3.5. Obrazovanje za vrijednosti unutar održivog razvoja

Kada pišemo o odgoju i obrazovanju za vrijednosti, kao okosnicu trebamo uzeti *Prijedlog okvira nacionalnoga kurikuluma* (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2017), koji počiva na društveno-kulturnim vrijednostima. Među ostalim demokratskim vrijednostima (dostojanstvo ljudske osobe, sloboda, ravnopravnost, pravednost, domoljublje, društvena jednakost i dr.) koje

promiče *Okvir nacionalnog kurikuluma* ističe se osam slijedećih vrijednosti: znanje, solidarnost, identitet, odgovornost, integritet, poštivanje, zdravlje i poduzetnost.



Slika 2. Odgojno-obrazovne vrijednosti prema *Okviru Nacionalnog kurikuluma* (MOZ, 2017)

Kako bi pobliže razumjeli navedene vrijednosti, *Okvir nacionalnog kurikuluma* (MOZ, 2017) ih elaborira na slijedeći način:

→ „**Znanje** - Znanje, obrazovanje i cjeloživotno učenje temeljni su pokretači razvoja hrvatskoga društva i svakoga pojedinca. Omogućuju mu bolje razumijevanje i kritičko promišljanje samoga sebe i svega što ga okružuje, snalaženje u novim situacijama i uspjeh u životu i radu“ (NOK, 2011).

→ „**Solidarnost** - Pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih osoba da budu osjetljivi za druge, za obitelj, za slabe, siromašne i obespravljene, za međugeneracijsku skrb, za svoju okolinu i za cjelokupnoživotno okružje“ (NOK, 2011).

→ „**Identitet** - Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta pojedinca. Danas, u doba globalizacije, u kojemu je na djelu snažno miješanje različitih kultura, svjetonazora i religija, čovjek treba postati

građaninom svijeta, a pritom sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu. Pritom osobito valja čuvati i razvijati hrvatski jezik i paziti na njegovu pravilnu uporabu. Odgoj i obrazovanje trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet istodobnoga povezujući s poštivanjem različitosti“ (NOK, 2011).

→ „**Odgovornost** - Odgoj i obrazovanje potiču aktivno sudjelovanje djece i mladih u društvenome životu i promiču njihovu odgovornost prema općemu društvenom dobru, prirodi i radu te prema sebi samima i drugima. Odgovorno djelovanje i odgovorno ponašanje pretpostavlja smislen i savjestan odnos između osobne slobode i osobne odgovornosti“ (NOK, 2011).

→ „**Integritet** - Pretpostavlja iskrenost i autentičnost svih uključenih u odgojno-obrazovni proces. Odnosi se na dosljedno ponašanje u skladu s moralnim vrijednostima i uvjerenjima te spremnost i hrabrost javnoga iskazivanja mišljenja i djelovanja, čak i u situacijama kad to za pojedinca nije popularno ili korisno.“

→ „**Poštivanje** - Pretpostavlja poštivanje sebe i vlastite osobnosti, a slijedom toga i vrijednosti i jedinstvenosti svih osoba. U odgojno-obrazovnome procesu odnosi se na međusobno poštivanje i uvažavanje djece i mladih osoba, odgojno-obrazovnih radnika, roditelja i ostalih članova zajednice.“

→ „**Zdravlje** - Pretpostavlja razumijevanje zdravlja kao osnove osobne dobrobiti i kao ishodišta zdrave zajednice i društva. Briga o zdravlju u užem smislu uključuje prepoznavanje, razumijevanje i usvajanje zdravih životnih navika, zdravih stilova života i odgovornoga ponašanja.“

→ „**Poduzetnost** - Pretpostavlja aktiviranje osobnih potencijala na kreativan, konstruktivan i inovativan način u svrhu korištenja i prilagodbe promjenjivim okolnostima u različitim područjima života i u različitim društvenim ulogama. Poduzetnost uključuje prepoznavanje mogućnosti, spremnost na djelovanje i sklonost preuzimanju razumnoga rizika“ (Ministarstvo znanosti i obrazovanja. 2017, str. 12).

Za obrazovanje za vrijednosti odgovorni smo svi, a ne samo odgojno-obrazovne ustanove. Obitelj, sveučilišta, tvrtke i sportske organizacije su idealni kontekst za podučavanje tih etičkih principa. No, vratimo li se na obrazovni sustav, primjećujemo da u Republici Hrvatskoj nemamo formalno obrazovanje za vrijednosti, dok zemlje poput Novog Zelanda, Švedske, Estonije i Velike Britanije, već nekoliko godina, odgoj i obrazovanje o vrijednostima uključuju u svoje kurikulume kao **obvezno** obrazovanje, navode Rakić i Vukušić (2010). Unatoč tome

u *Predškolskom kurikulumu* pronalazimo obrazovanje za održivi razvoj te upravo unutar njega pronalazimo vrijednosti koje su bitne za očuvanje društva i Planeta u cjelini.

Značenje pojma održivi razvoj nedvojbeno ima raznih definicija. Najučestalija definicija održivog razvoja je upravo ona objavljena 1987. u UN-ovom izvješću *Naša zajednička budućnost* Svjetske komisije za okoliš i razvoj. „Održivi razvoj je razvoj koji susreće potrebe sadašnjih generacija bez kompromitiranja mogućnosti budućih generacija da susretnu svoje vlastite potrebe. U sebi sadrži dva ključna koncepta:

- koncept „potreba“, posebno bitnih potreba siromašnih u svijetu, kojima treba dati prednost; i
- ideja ograničenja nametnutih stanjem tehnologije i društvene organizacije, na sposobnost okoliša da zadovolji sadašnje i buduće potrebe“ (Brundtland Commission, 1987, str. 41).

Koncept održivog razvoja predstavlja novu strategiju i filozofiju društvenog razvoja. Strategija društva koje svojim unutarnjim ustrojem, načinom funkcioniranja, svojim ukupnim učincima teži tome da samo sebe održava, dugoročno. Sve aktivnosti usmjerene na zadovoljavanje i poboljšavanje sadašnjih potreba čovječanstva trebaju također imati i komponentu potreba budućih generacija.

Koncept održivog razvoja može se razložiti u tri osnovne i međuovisne komponente:

- **društvo** (socijalna komponenta),
- **priroda (**ekološka komponenta),
- **gospodarstvo (**ekonomska komponenta).



Slika 3. Stupovi održivog razvoja (Frajman-Jakšić, Ham, Redek, 2010).

„Dakle, iako se ekološka održivost nikako ne smije zanemariti, ekonomska, društvena, osobna i kulturna održivost dobivaju jednaku važnost. Ovo obrazovanje pokušava uključiti sve ono što se smatra nužnim za očuvanje planeta, dakle ne samo ljudskoga života i ljudskoga društva nego cijeloga prirodnog svijeta. Zapravo, odgoj i obrazovanje za održivi razvoj sadrži sve elemente nužne za opstanak globalnoga društva (Anđić, 2007). Briguglio (2003) smatra da iako je etička dimenzija tek jedna od strategija održivog razvoja koju je proglasio UN, ona bi se trebala smatrati najvažnijom, jer je povezana sa skupom vrijednosti koje se trebaju podržavati“ (Rakić, Vukušić, 2010, str. 788).

Filozofija koncepta održivog razvoja je usmjerenje na unapređenje kvalitete života sadašnjih generacija i istovremeno čuvanje kapaciteta Planeta da podrži život i bioraznolikost u budućnosti; temelji se na demokraciji, zakonu i poštivanju osnovnih prava i vrijednosti uključujući slobodu, jednake mogućnosti i kulturnu raznolikost. Osnovna snaga takvog društva je obrazovanje, inovacija, društvena i teritorijalna kohezija, zaštita zdravlja ljudi i okoliša.

Realizacija održivog razvoja, navedenog u *Izvješću svjetske komisije za okoliš i razvoj* (1987), može se dogoditi jedino ukoliko postane dio lokalnih kao i nacionalnih, a potom i svjetskih politika. Ovaj svjetonazor integrira gospodarske, socijalne i ekološke potrebe, kapital, rad i prirodna dobra u harmoničnu cjelinu. U tome politika ima vrlo važnu ulogu; dok su pak područja ostvarivanja solidarnosti i humanosti zadaće etike i odgoja, a traženje novih puteva za usklađivanje tih ciljeva zadatak je znanosti i tehnike.

Kompleksnost strategije i filozofije koncepta održivog razvoja se uočava pri shvaćanju da njegova manifestacija podrazumijeva promjenu ponašanja u svim segmentima čovjekova djelovanja.; temeljitu refleksiju i reviziju društva u potpunosti, počevši od najmanje jedinice društva – pojedinca - sebe.

U UNESCO-vom izvješću iz 2008. pod nazivom *Doprinos ranog i predškolskog odgoja održivom društvu* (*The contribution of early childhood education to a sustainable Society*) ističu se slijedeća četiri bitna polazišta za kreiranje ranog odgoja usmjerenog ka održivom društvu:

(1) „Prve godine života svakog djeteta najpovoljnije su za razvoj stavova i vrijednosti koje čine osnovu njihovih osobnosti u budućnosti. Struktura vrijednosti i stavova izgrađena u ranoj fazi godina su snažni i trajni korijeni cijelog života. Uvijek će se koristiti kao reference za glavne odluke koje će ih voditi u njihovom djelovanju; te prve vrijednosti određuju etičko i moralno ponašanje tijekom života."

(2) „Odgoj i obrazovanje za održivost u ranom djetinjstvu je puno više od odgoja i obrazovanja za okoliš. Ono mora uključivati mogućnosti uključivanja djece u kritički dijalog o održivosti, u konkretne akcije u korist samoosvještavanja, društva, a tek onda okoliša. Treba osvještavati i razvijati vrijednosti kao što su suosjećanje i poštivanje razlika, jednakost i pravednost; ali ujedno i učiti o svijetu koji postaje međusobno povezaniji."

(3) „Raznolikost se smatra ključnim pitanjem koje pridonosi održivosti. U globaliziranom svijetu, različite nacionalnosti i etniciteti žive jedni uz druge – treba ih stoga učiti poštovati i cijeniti."

(4) „Održivi razvoj zahtijeva od ljudi da budu u stanju razmišljati kritički, a ne da „uzimaju stvari zdravo za gotovo", zahtijeva traženje kreativnih rješenja i alternative za neodržive navike i običaje. Igra i učenje o održivom razvoju u ranim godinama bi trebali biti osmišljeni prema tim ciljevima." (Pramling Samuelsson, Kaga, Anđić, 2013, str. 3).

Održivi razvoj dio je predškolskog kurikuluma Republike Hrvatske. Temeljna struktura predškolskoga kurikuluma podijeljena je na tri velike cjeline u kojima dijete stječe kompetencije-prema (Pramling Samuelsson, Kaga, Anđić, 2013):

4. **ja** (slika o sebi),
5. **ja i drugi** (obitelj, druga djeca, uža društvena zajednica, vrtić i lokalna zajednica),
6. **svijet oko mene** (prirodno i šire društveno okružje, kulturna baština, održiv razvoj).

Praktičnim djelovanjem unutar sustava odgoja i obrazovanja nastoji se pridonijeti formiranju pozitivnih stajališta djeteta prema sebi, socijalnom okruženju, okolišu i izgrađivanju potrebnog sustava vrijednosti posebice u odnosu na održivi razvoj.

Za učenje predškolskog djeteta, uz poticajno fizičko okruženje, važnu ulogu ima i poticajno socijalno okruženje koje djetetu u socijalnoj interakciji omogućuje rasprave, suradnju, sučeljavanje, dogovaranje i slično, osobito ako se radi o uočavanju i rješavanju problemskih situacija.

4. ODNOS MORALNOG RAZVOJA I ODGOJA ZA VRIJEDNOSTI

4.1. Moralni razvoj

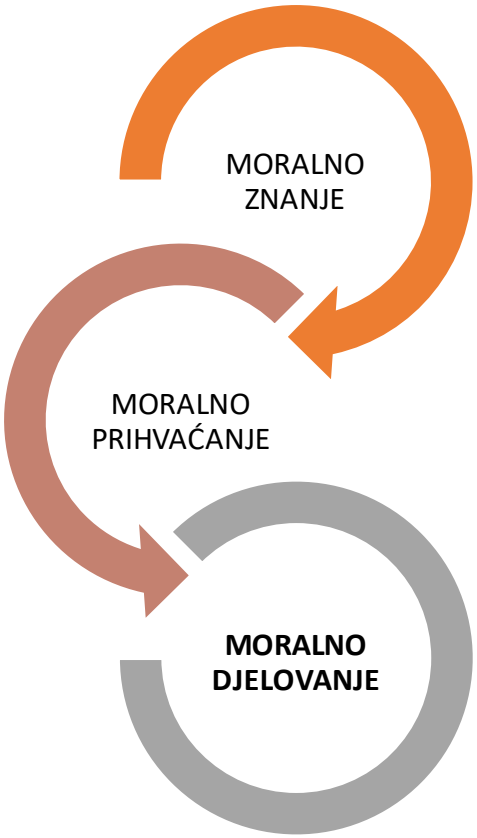
„Strogo govoreći etika je teorija o moralu, dok je moral vrijednosni kriterij koji se primjenjuje na radnje i prakse. Termin »moral« ima dvije dimenzije značenja od kojih su obje nužno njegov sastavni dio. Jednu dimenziju predstavlja njegova vrijednosna specifičnost kojom se ustanovljuje domena njegove moguće primjene i demokracijska linija koja ga razdvaja od ostalih vrijednosti. Drugu dimenziju čini to da je moral vrsta prakse, dio naše vrijednosne stvarnosti, da je on jedna činjenica u području društvene prakse. Moral je jedna socijalna činjenica“ (Babić, 2008, str 35.)

Moral predstavlja skup načela koja osobu vode u životu i usmjeravaju njeno ponašanje i djelovanje. Moralna načela omogućuju pojedincu razlikovanje između dobrog i lošeg te štite njegova prava i održavaju red u društvu. Tijekom moralnog razvoja događaju se promjene u načinu razmišljanja, osjećanja i ponašanja u vezi s pravilima koja nam određuju koja su to prikladna i ispravna ponašanja u određenoj situaciji te promjene povezane s regulacijom vlastitog dobrog i lošeg ponašanja u odnosu prema drugima (Szentartoni, 1978).

Razne prijetnje moralnom životu djece već izgledaju stvarne ukoliko se osvrnemo i uočimo koje se vrijednosti nameću i propagiraju na društvenim mrežama i u medijima. Nažalost taj utjecaj se ne može u potpunosti kontrolirati zbog različitih čimbenika iz obitelji, vrtića, škole ili zajednice. Međutim upravo je u tom kontekstu bitan moralni odgoj.

Moral djeteta formirat će se primarno u obiteljskom okruženju. Roditelj mora pokazati odgovarajući uzorak kako bi dijete imalo model po kojemu formira svoje dobro ponašanje. Moralna konstrukcija djece u obitelji mora biti uvjetovana, ne tražeći od njih da zapamte formulu dobrog i lošeg. Moral nije lekcija koju je moguće postići „učenjem napamet“, već mora biti iskustveno naučena. Moralni odgoj kao i sva ostala odgojna područja ima tri komponente: racionalnu, emocionalnu i voljnu. Iz toga Vukasović (1991) iznosi tri kako kaže etape moralnog odgoja, a to su: moralno znanje, moralna uvjerenja i stavovi, i kao produkt prethodna dva, moralno ponašanje. Moralno znanje u koje spadaju poznavanje i učenje moralnih načela, norma, pravila, kriterija su dio racionalne komponente. Pojedinac može poznavati sve prethodno navedene čimbenike, a opet odlučiti ne djelovati u skladu s njima, iz čega slijedi da moralna spoznaja ne uvjetuje moralno ponašanje, ali je prva stepenica ka njemu. Ono što je

bitna sastavnica u moralnom odgoju je emocionalna komponenta, izgrađivanje vlastitih moralnih stavova i uvjerenja prema svijetu. Internalizacijom i izgrađivanjem moralnih vrijednosti, pojedinac se vodi njima u svome djelovanju, no kako bi bio dosljedan trebaju ga krasiti snaga volje „principijelnost, odlučnost, upornost, dosljednost, moralna odgovornost“ (Vukasović, 1991, str. 54).



Slika 3. Proces moralnog odgoja prema Vukasović (1991)

Jukić (2013, str. 414) opisuje temeljni cilj moralnog odgoja: „formiranje pojedinca kao moralnog subjekta koji misli, osjeća (emocionalno je vezan uz moralne spoznaje) i djeluje u skladu sa zahtjevima društvenoga morala, koji će jasno razlikovati dobro od zla.“ Tu uočavamo nužnu povezanost između različitih elemenata koji su prisutni u teorijama moralnog odgoja, a koje su sve potrebne da dijete izraste u osobu koja će se voditi moralnim načelima.

Moral je naša sposobnost da naučimo razliku između ispravnog i neispravnog i razumijemo kako donijeti ispravne izbore. Kao i u drugim aspektima razvoja, moral se ne formira neovisno od prethodnih područja koja smo naveli. Dječja iskustva iz obiteljskog doma, okolina oko njih i njihove tjelesne, kognitivne, emocionalne i socijalne vještine utječu na njihovo razvijanje osjećaja za dobro u odnosu na zlo. Djeca misle da autoriteti poput roditelja i učitelja imaju pravila

kojih se mladi ljudi moraju apsolutno pridržavati. Pravila se smatraju stvarnim, nepromjenjivim smjernicama, a ne kao evolucijska, pregovaračka ili situacijska. Kako odrastaju, razvijaju apstraktnije razmišljanje i postaju manje fokusirani na sebe, djeca postaju sposobna oblikovati fleksibilnija pravila i selektivno ih primjenjivati radi zajedničkih ciljeva i želje za suradnjom.
Vidjeli smo kako se L. Kohlberg nadovezao na rad J. Pageta da bi razvio vlastitu teoriju moralnog razvoja zasnovanog na ideji razumijevanja. Prema Kohlbergu, djeca u predškolskoj dobi svoj moral zasnivaju na kažnjavanju i poslušnosti. Slično kao i Piaget, Kohlberg je vjerovao da se djeca ponašaju moralno jer se boje autoriteta i pokušavaju izbjeći kaznu. Drugim riječima, djeca slijede pravila jer ne žele imati problema. Previše je očekivati od djece predškolske dobi da automatski učine ono što je ispravno. Međutim, većina djece može razumjeti razliku između dobrog i lošeg ponašanja, a to razumijevanje daje osnovu za složenije moralno razmišljanje u budućnosti.

4.2. Moralni razvoj predškolske djece (od 1 do 7 god)

- **MORALNI RAZVOJ OD 1 DO 3 GODINE**

Mala djeca su impulzivna, istražuju svoju okolinu i djeluju prije razmišljanja. Uče na temelju pokušaja i pogrešaka, a isto tako razvija se razumijevanje za ono što se smije, a što ne smije.
U ovom razdoblju, zrelija djeca pokazuju sram, krivnju ili grižnju savjesti ako nešto pogriješe, ali samo pred osobama koje su to ponašanje proglasile pogrešnima; počinju zamjećivati da drugi imaju osjećaje i potrebe. Prema Čudina-Obradović i sur. (2004) djeca i osjećaju globalnu empatiju te ukoliko je drugo dijete tužno tješit će ga nudeći mu igračke koje voli.

- **MORALNI RAZVOJ OD 3 DO 4 GODINE**

Vrtićka djeca počinju razvijati vlastite ideje o dobru i zlu te su sposobniji slijediti pravila. Iako su djeca predškolske dobi motivirana da se ponašaju etički ili moralno kako bi izbjegla kažnjavanje ili težeći nagradi, ona također sve više razumiju osjećaje i prava drugih ljudi. Iako se djecu u ovoj fazi često treba podsjećati na pravila i trebaju im smjernice, u njima se također počinje razvijati snažan osjećaj poštenosti i prihvatljivog ponašanja. Roditelji i odgojitelji mogu pomoći djeci da razviju moralni kodeks raspravljajući o etičkim sukobima iz priča, otvarati rasprave o likovima i njihovim osjećajima i postupcima. Obradović i sur. (2004) ističu da se u ovom razdoblju dijete može samostalno odlučiti pomoći nekome ili učiniti nešto za drugoga.

Postavljanje jasnih granica, očekivanja i posljedica za moralno ponašanje može pomoći vrtićkoj djeci da razjasne što su vrijednosti.

❖ MORALNI RAZVOJ 4 DO 5 GODINE

Tijekom ranog djetinjstva kako djeca fizički, kognitivno, socijalno i emocionalno sazrijevaju, tako sazrijevaju u vještini da razlikuju, odnosno diferenciraju moralna pravila, društvene norme i osobne izbore. Otprilike u dobi od 5 godina djeca vide da su moralna pravila usmjerena na sprječavanje *iznimno lošeg* ponašanja, odnosno onog koje bi moglo naštetiti drugima. Suprotno tome, društvene norme doživljavaju kao pravila o društveno prihvatljivim ponašanjima, koja sama po sebi nisu dobra ili loša; već prihvatljiva i neprihvatljiva. Čudina – Obradović i sur. (2004) navode da oko četvrte godine djeca kruto shvaćaju unaprijed dogovorena pravila te ih ne mijenjaju niti ako im se ne sviđaju. Kršenje društvenih pravila neće naštetiti drugim ljudima i to je ono što ih bitno razlikuje od moralnih načela.

Na primjer, situacija u vrtiću:

→ Ema zna da ako udari Antu da je to moralno pogrešno, jer će ga fizički povrijediti i rasplakati.

→ Nasuprot prvoj situaciji, Ema zna da je igranje u lokvi u novoj haljini pogrešno jer će se isprljati blatom i time možda naljutiti mamu, ali nije nešto zbog čega će nekome nauditi i nanijeti mu zlo.

→ Ema će također moći prepoznati različite osobne izbore. Shvatit će da, iako ne voli stavljati majonezu u svoj pomfrit, u redu je da njena sestra Ivana jede krumpiriće sa majonezom, ako joj se to sviđa.

❖ MORALNI RAZVOJ OD 5 DO 6 GODINE

Djeca u dobi od 5 do 6 godina obično ne razmišljaju u smislu distribucijske pravde ili ideje da bi materijalna dobra ili igračke trebalo pošteno dijeliti, navode Čudina-Obradović i sur. (2004). Drugim riječima, svatko bi trebao dobiti svoj točan i pošten dio.

Na primjer:

→ U vrtić je Ivana donijela vrećicu Kiki bombona te joj je odgojiteljica dopustila da ih podijeli nakon ručka kada svi sijede u krugu. Ema smatra da je pošteno da svatko dobije jedan bombon. Ostali faktori poput potrebe ili napora, ne uzimaju se u obzir. Ivana ne bi pomislila da bi Domagoj trebao dobiti dodatni Kiki bombon jer joj je ujutro pokazao

kako napraviti snjegovića od plastelina ili ako je Maji ispao bombon na pod da joj pokloni još jedan.

No u ovoj dobi djeca ukoliko su usvojila moralna načela od svojih roditelja i odgojitelja te imaju izraženu senzibilnost za druge će često uočiti razliku između jednakosti (eng. equality) i pravičnosti (eng. equity). Put do postizanja pravičnosti se ne postiže tretiranjem svih jednako, već postupanjem sa svima pravedno ili pravedno u skladu s okolnostima. U vrtiću često primjećujemo tu djecu koja imaju izraženije moralno shvaćanje od puke distribucijske pravednosti, koja uočavaju tuđe zasluge i pogreške.

❖ MORALNI RAZVOJ OD 6 DO 7 GODINE

Kao što je prethodno navedeno, u petoj godini djeca počinju uočavati i odjeljivati moralna pravila, društvene norme i osobni izbor; a u dobi od šeste do sedme godine te distinkcije sazrijevaju. Samim time djeca mogu uzeti u obzir više okolnosti i mogućnosti razmišljajući o posljedicama različitog ponašanja.

Primjerice u vrtiću:

→ U vrtiću Ana zna da nije u redu kopirati rješenja jednostavne simboličke križaljke od svoje prijateljice, čak i ako nije imala vremena riješiti zadatak na vrijeme, jer je predugo dovršavala svoj crtež. → **moralno pravilo**

→ Ana također zna da, iako to nikome neće naštetiti, smijuljenje i škakljanje prijateljice za vrijeme čitanja priče, kada sva djeca mirno sjede u krugu u vrtiću nije primjereno. → **društvena norma**

→ Napokon, ona može razmišljati o posljedicama izlaska vani na vjetrovit, jesenski dan bez jakete i svejedno odlučiti to učiniti, usprkos majčinom savjetu. → **osobni izbor**

Djeca također počinju shvaćati da u danoj, primamljivoj situaciji imaju izbor između „ispravnog“ i „pogrešnog“.

Na primjer, dijete shvaća da kada mama kaže da nema kolačića prije večere i kad je na stolu tanjur s kolačićima, ono može odabrati hoće li ga uzeti ili ne. Dječja sposobnost da shvate da mogu donijeti ispravne ili pogrešne izbore dovodi do veće samokontrole. Većina će djece moći početi odgađati samozadovoljstvo kako bi donijele dobar izbor. Ova nova moralna sposobnost može se kultivirati pozitivnom disciplinom. Roditelji i odgojitelji bi trebali biti sigurni da u svakoj moralnoj situaciji ističu dječji „dobar izbor“ i „loš izbor“, a da djecu ne označavaju kao „lošu“ ili „dobru“. Autori Čudina-Obradović i sur. (2004) ističu da u sedmoj godini djeca koriste pravičnost (eng. equity) kao princip dijeljenja nagrada; odnosno prepoznaju da se netko

trudio više, napravio neko dobro djelo, pomogao nekome te time i zaslužio veću nagradu. A svaki postupak procjenjuju prema njegovim posljedicama, a ne namjeri.

4.3. Uloga roditelja u odgoju za vrijednosti

Iako većina aspekata dječjeg razvoja ima i unutarnje čimbenike (temperament, genetika i osobine) i vanjske čimbenike (okoliš i socijalni utjecaji), moral se uglavnom razvija kroz vanjske čimbenike. Poznata Bronfenbrennerova teorija ekoloških sustava predstavlja okvir vanjskih utjecaja na razvoj djeteta. Bronfenbrenner sugerira da je djetetovo okruženje međuovisni raspored različitih struktura, a svaka razina je sadržana u sljedećoj. Organizirao ih je prema redoslijedu koliki utjecaj imaju na dijete. Mikrosistem je prva razina Bronfenbrennerove teorije i uključuje osobe koje imaju svakodnevni neposredni kontakt s djetetom: roditelje, skrbnike, braću i sestre, vršnjake, odgajatelje i učitelje (Levkov, 1985, prema Družinec, 2016).
Dječje okruženje utječe na njihov moralni razvoj na mnogo različitih načina. Primarna socijalizacija počinje u krugu obitelji, u prirodnoj zajednici koja ne brine samo za djetetovo fizičko blagostanje, već skrbi i o socijalnim i emocionalnim potrebama djeteta; u njoj dijete usvaja stavove i vrijednosti svoje kulture te uči društveno prihvatljivo ponašanje.

Od trenutka djetetova rođenja ono je ovisno o svojoj obitelji, u njoj se odvija proces djetetova razvoja i postavljaju temelji da se oblikuje u cjelovitu i potpunu osobu. Harmonični obiteljski odnosi, stabilnost, povjerenje, zajedništvo i ljubav su preduvjet za optimalan razvoj djeteta. U zdravom i prirodnom obiteljskom okruženju dijete uspostavlja prve kontakte s drugim ljudima, usvaja jezik, norme ponašanja, etičke i društvene vrijednosti. Promatrajući članove svoje obitelji dijete prihvaća njihovo ponašanje, vrijednost i oponaša ih. Učenjem prema modelu od odraslih i vršnjaka, obiteljske i društvene vrijednosti, vjerske vrijednosti i uvjerenja te roditeljski odgojni stil imaju krucijalnu ulogu u oblikovanju dječjeg morala. Roditelji bi trebali biti svjesni svoje odgovornosti, uloge i utjecaja na djecu. Sve ono što govore i kako djeluju usmjerava djetetovo ponašanje, stavove i uvjerenja; sada i dugoročno. Roditelji mogu biti pozitivan uzor uključivanjem djeteta u dogovor, raspravu, zdravim načinom života, pozitivnim ponašanjem, preuzimanjem odgovornosti za svoje postupke i slično. Upravo roditelji imaju fundamentalni utjecaj na djetetove vrijednosti i dugoročne izbore. Što je odnos s djetetom jači i kvalitetniji, time će biti pozitivniji utjecaj. „U okolini u kojoj se dijete osjeća sigurno, voljeno, uvaženo i slobodno, u kojoj se poštuje i uvažava njegovo mišljenje, u kojoj ono ima odgovornost i snosi

odgovarajuće posljedice za svoje postupke te ako se u obitelji koriste pozitivni obrasci ponašanja i njeguje kvalitetan odnos između roditelja i djece olakšava se usvajanje vrijednosti kod djece“ (Taris, Semin i Bok, 1998; Roest, Gerris i Dubas, 2009, prema Družinec 2016, str. 481). Roditelji definiraju moralno ponašanje i uče djecu da usvoje etička načela, jer djeca još uvijek nemaju sposobnost istinske razlike između dobrog i lošeg. Tako će na primjer roditelji učiti djecu: „Ne uzimamo igračke drugih ljudi jer ne bismo željeli da oni uzmu naše“. No roditelji su i samim svojim ponašanjem primarni uzori moralnog i etičkog ponašanja te djeca ovisno o njima djeca usvajaju određeni etički kodeks. Za kvalitetno usmjeravanje dječjeg ponašanja roditelji trebaju biti:

- uzorni i etički se ponašati,
- dosljedni u pružanju smjernica,
- ustrajni u korekcijama nepoželjnog ponašanja,
- konzistentni u posljedicama (pozitivnim i negativnim).

Ovakav roditeljski pristup pomaže djeci poučiti o utjecaju njihovog ponašanja na sebe i druge i pomaže u definiranju ispravnog i pogrešnog.

Roditeljski odgojni stil i svakodnevna disciplina imaju ogroman utjecaj na djetetov razvoj moralnog osjećaja. Djeca koja svakodnevno imaju kvalitetan uzor od svojih roditelja, usvajaju mnoge vrijednosti koje će postati temelj za buduće interakcije: pravednost, iskrenost, odgovornost, ljubaznost i poslušnost (Damon, 1988, prema Družinec, 2016) i to će biti prvi korak ka sazrijevanju u odgovornog i moralnog pojedinca.

4.4. Uloga odgojitelja u odgoju za vrijednosti

Odgojitelj je kreator i organizator odgojno-obrazovnog procesa. U tom dinamičnom procesu on djeluje kao model, vođa, suradnik i savjetnik. Usmjerava i vodi djecu u društveni i prirodni svijet koji ga okružuje, omogućujući mu da istražuje svim svojim osjetilima i razvija sve svoje sposobnosti. Dijete prvenstveno uči imitacijom i oponašanjem, odgojitelj je model od kojeg dijete uči određene vrijednosti, ponašanja i navike.

Uloga odgojitelja u predškolskim ustanovama je jako osjetljiva i složena. Brojne znanosti koje (na direktan ili indirektan način) proučavaju biološki, fizički, kognitivni, socio-emocionalni te pedagoški razvoj djeteta, došle su do određenih znanstvenih pretpostavki na kojima današnji odgojitelj temelji svoj rad. Kroz sve planirane aktivnosti potiče holistički razvoj djeteta te njegovu autonomiju i kreativnost.

Međutim Jukić (2003) ističe da, unatoč brojnim pedagoškim raspravama o važnosti istraživanja vrijednosti i donošenja razrađenog vrijednosnog sustava, odgojitelji nemaju osnovni, formalni idejni orijentir prema kojemu bi usmjerili svoj odgojni proces, a na temelju kojeg bi djeca gradila kvalitetan, konzistentan i svrhovit skup vrijednosti. Iz tog razloga su odgojitelji prepušteni sami sebi i svom osobnom nahođenju o važnosti određenih vrijednosti i na temelju toga razvijaju odgojno-obrazovni proces, a vrijednosti koje prenose su često nepotpune. Nucci (1997, prema Rakić i Vukušić, 2010) pak s druge strane vjeruje da bi „skriveni kurikul" trebao biti jednako važan kao i formalni iz razloga što kultura odgojno-obrazovne ustanove i socijalne interakcije unutar nje upravo utječu na oblikovanje karaktera i razvoj moralnosti. „Skriveni kurikul" se odražava u kulturi vrtićke zajednice, odnosima među odgojiteljima, osobinama odgojitelja, sadržajima koji se uče, ponašanjima i odnosu druge djece i odraslih. Svakodnevnim interakcijama i porukama koje dobivaju unutar ustanove, djeca svakog trenutka uče o vrijednostima, promatraju i upijaju te izgrađuju vlastiti vrijednosti sustav.

Time vrijednosti koje odgojitelj smatra važnima i koje živi prožimaju sadržaj koji prenosi, primjere koje prezentira te su ujedno vidljive kroz njegov odnos prema djeci. Samim time odgojitelj nikako ne može biti nepristran u pogledu vrijednosti, a prenošenje vrijednosti, kako Veugelers (2000) navodi, i jest „osobina odgojiteljske profesije" (prema Rakić, Vukušić, 2010, str. 784). Odgojitelji bi trebali biti svjesni odgovornosti koju imaju kao moralni učitelji te preispitivati svoja mišljenja i vrijednosti. A uz vrijednosti koje prenose, trebali bi ujedno djeci objasniti i druge vrijednosne perspektive te između njih pronaći neku ravnotežu. Odgojitelji bi trebali podržavati univerzalne etičke i demokratske vrijednosti i njegovati ih u svakodnevnom radu i životu kako bi kao uzor bili moralna okosnica u djetetovom životu.

„Od nastavnika se očekuje razvoj pozitivnih vrijednosti učenika (o sebi, učenju, svijetu i osobnom mjestu u svijetu), razvoj cjelovite ličnosti učenika, njegovih snaga i potencijala, razvoj aktivnog i odgovornog građanina usmjerenog cjeloživotnom učenju, jačanje vrijednosti, kritičnosti, svjesnosti o potrebi konzistentnosti privatne i javne sfere života te odupiranje ideologizaciji i indoktrinaciji" (Uzelac, Vujčić, Boneta, 2008).

Odgojitelji i učitelji imaju neizmjeran potencijal da dovedu do mora promjena u društvu potičući i demonstrirajući bitne vrijednosti razuma i srca. Djeci mogu prenijeti, ali i pomoći im razvijati vrijednosti Kohlbergovim pristupom, dajući im upute kroz raspravu, eksperimentiranje, ali i neposrednim putem aktivnosti. Ali prije svega se usmjeriti na razvoj emocionalne senzibilnosti, koju je Kohlberg podcjenio, jer je to ključ moralnog ponašanja, ističe Mađarević (2016). Tek kada se dosegne određena razina emocionalne zrelosti može doći do autonomije u moralnome prosuđivanju.

Također odgojitelji žive, prenose i potiču određene vrijednosti :

- Prije svega pozitivnim stavovima prema svoj djeci prihvaćanju i pružanju emocionalne topline i razumijevanja.
- Organiziranjem kulturnih događanja u kojima su djeca glavni subjekti (dramske predstave, glazbeni festivali, likovne izložbe i sl.) potiču se vrijednosti poput kreativnosti, imaginacije, invencije, potiče se pozitivna slika o vlastitim sposobnostima i sl.
- Osmišljavanjem kvalitetnih vrtićkih kineziloških aktivnosti i prisustvovanjem sportskim događajima poput dječje olimpijade potiču se vrijednosti poput timskog duha, dijeljenja, duha suradnje, strpljenje, empatija, uče se poštivanja pravila i dogovora.
- Njegovanjem nacionalnih, kulturnih i vjerskih tradicija može se potaknuti osjećaj pripadnosti i homogenosti. Približavanjem drugih kultura i običaja, učenjem stranih jezika kroz zanimljive aktivnosti djecu učimo poštivanju i bogatstvu različitosti kultura.
- Odgojitelji bi trebali dati važnost suradničkom učenju te ga poticati što češće.
- Igrokazi i dramske improvizacije koje propagiraju moralne vrijednosti i emocije djeca mogu izvoditi pod vodstvom odgojitelja. A prije svega s djecom analizirati priču, saslušati dječje viđenje i potaknuti ih međusobno na iznošenje vlastitih stavova i emocija o likovima i događajima.
- Odgojitelj čitanjem prilagođenih i kvalitetnih literarnih djela, nadahnjuje djecu da i sami prihvate knjige kao riznice znanja. Klasici su moralno bogati i nadahnjujući te djeca iznova uživaju u čitanju istih priča. Odgojitelj bi nakon svake trebao započeti raspravu, prilagođenu dječjem uzrastu i time ih potaknuti na moralno i kritičko promišljanje.
- Odgojitelj bi trebao objasniti djeci važnost tišine, meditacije za postizanje jedinstva sa sobom.

Kohlberg je vjerovao, ističe Snarey (2012), da bi odgojitelj za cilj svog djelovanja trebao osigurati uvjete koji omogućuju prirodan napredak dječjeg moralnog prosuđivanja pružajući etički bogata i stimulativna obrazovna iskustva.

Odgojno-obrazovni proces u predškolskoj ustanovi obiluje mnoštvom mogućnosti za poticanje kreativnog, moralnog i uzornog pojedinca. "…a zadatak moralnih odgajatelja jest, pored ostalog, da odgajanike pripreme na takve situacije i da kod njih stvore čvrstu emocionalnu podlogu na osnovi koje će lakše donositi odluke. Ono što moralni odgajatelji mogu učiniti jest da kod djece pokušaju razviti senzibilnost putem koje će uočavati ono što je relevantno u pojedinim situacijama i koja će im omogući ti da se lakše "nose" s različitim konfliktnim slučajevima" (Mađarević, 2016, str. 466).

4.4.1. Metodički postupci u poticanju odgoja za vrijednosti

U svom radu *Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi*, Vukasović (1991) navodi četiri metode koje se koriste u procesu moralnog odgoja djece:

(1) metoda poučavanja,
(2) metoda uvjeravanja/etičkog vrednovanja,
(3) metoda navikavanja i
(4) metoda sprečavanja.

(1) **Metodom poučavanja** odgojitelji djeluju na formiranje moralne spoznaje djeteta, prenose specifična znanja o etici i moralu. Ova metoda je usmjerena na racionalnu, odnosno intelektualnu komponentu.

(2) Odgojitelji se **metodom uvjeravanja/etičkog vrednovanja** fokusiraju na emocionalnu komponentu, pobuđuju interes i motivaciju djece za moralne vrijednosti. Pomažu djeci u stjecanju skupa uvjerenja i vrijednosti u vezi s onim što je ispravno i neispravno. Objašnjavanjem, argumentiranje i razlaganjem stvara se plodno tlo za prihvaćanje vrijednosti (Damon, 1988, prema Družinec, 2016).

Vukasović (1991) navodi da se konkretnim djelovanjem putem ove metode intenzivira utjecaj na dječji emocionalni svijet. U djelovanje spadaju: žive riječi odgojitelja, interpretacija literarnih dijela, osmišljavanje priča, dramatizacija priča, glazba, tjelesne aktivnosti s pravilima i sve druge aktivnosti koje odgojitelji provode u konkretnom radu s djecom, a koje se mogu etički vrednovati. Cilj je da te riječi ne budu tek puka objašnjenja, već da dopru do uma i srca djeteta te postanu temeljni princip njegova djelovanja i ideala. Ova metoda se naziva *uvjeravanjem,* jer bi odgojitelj svaku moralnu vrijednosti trebao tako jasno objasniti, konkretizirati, ukazati na njenu etičku ljepotu i opravdanost da u djetetu probudi osjećaj dužnosti i odgovornosti te da time postane njegova motivacija za ispravno, moralno ponašanje.

(3) **Metoda navikavanja** usmjerava se na vježbanje i ponavljanje određenog ponašanja u skladu s vrijednostima u danoj situaciji. Što su djeca mlađa to se više koristi ova metoda, jer mlađa djeca nisu zrela za argumentacije određenih etičkih vrijednosti. Djecu navikavamo na red, poštivanje pravila, urednost, pospremanje iza sebe, čistoću, pristojno ponašanje i sl. Promatrajući vrtićki sustav kao živi organizam, uočavamo dinamičnost učenja i prijenosa znanja. Djeca u vrtiću uče jedni od drugih navedene vrijednosti, te ih

prenose sa starijih na mlađe, tako ulazeći u zonu proksimalnog razvoja. Prema Vygotskom zona proksimalnog razvoja udaljenost između stvarne razine razvoja utvrđene neovisnim rješavanjem problema i razine potencijalnog razvoja utvrđene rješavanjem problema pod vodstvom odraslih ili u suradnji sa sposobnijim vršnjacima (Chaiklin, 2003).

(4) **Metodom sprječavanja** odgojitelji preveniraju negativne utjecaje u procesu oblikovanja vrijednosti kod djece; ujedno se korigiraju loša uvjerenja i navike te se usmjeravaju na pozitivna.

Uravnotežena i promišljena kombinacija svih metoda je najprikladniji način učenja djece etičkim vrijednostima. Moral kojeg odgojitelji žive i kojeg uče će utjecati na to kako djeca vide svijet i kako usmjeravaju svoj moralni kompas.

Mađarević (2016) ističe da se dokazana prirodna sposobnost empatije u djece ne smije zanemariti, kao što je to u slučaju Kohlbergove teorije, već bi upravo ona trebala biti esencija u razvijanju koncepta moralnog odgoja. Koristeći empatiju kao temeljno izvorište, odgojitelji mogu koncipirati različite metode kojima bi potaknuli razvoj moralnog razumijevanje u djece. Vodeći se time da djeca mogu raspoznati potrebe i patnje drugih, moralni odgoj bi se trebao bazirati na daljnjem poticanju empatije kao prirodne predispozicije. Iz razloga što su djeca imaju ukorijenjenu sposobnost osjećanja i razumijevanja tuđih emocija, mogu razaznati zašto su neka ponašanja moralno ispravna, a neka ne. Pojašnjenje i tumačenje odgojitelja trebalo bi biti prilagođeno djetetovoj dobi, zrelosti i sposobnosti empatije kako bi kvalitetno stimulirali moralni odgoj.

5. Zaključak

Lawrence Kohlberg razvio je svoju teoriju o moralnom razvoju na temelju pretpostavke da su ljudska bića intrinzično motivirana da uče i proširuju svoje vidike kroz okruženje s kojim su u svakodnevnoj interakciji. Ovaj fenomen poznat je kao društveni razvoj. Prema Kohlbergovoj teoriji, u društvu postoje određeni uobičajeni obrasci koji sačinjavaju opći društveni život vršnjačkih skupina, obitelji, kao i donošenje odluka i suradnja. Ljudi u određenom društvu održavaju iste kognitivne obrasce i aktivnosti zasnovane na djelovanju za održavanje i razvoj društva pojedinačno i kolektivno. Konačno je Kohlberg ukorijenio ideju da se moralni razvoj može učinkovito uključiti u društvo putem moralnog zaključivanja. On je razvio šest stupnjeva moralnog razvoja koji su se odnosili na različite razine etičkog ponašanja u društvu. Tek tri stupnja su daljnjim istraživanjima dokazana kao univerzalno primjenjiva na mnoge kulture.

Uzimajući u obzir Kohlbergovu teoriju moralnog razvoja, odgoj i obrazovanje za vrijednosti u ranom djetinjstvu treba biti prepoznato kao dinamičan, a ne statičan proces te kao izazov za stalne društveno - gospodarske promjene. Djeca rane i predškolske dobi uče kroz igru, prema modelu; uče čineći i međusobno surađujući. Upravo je predškolska ustanova, uz obitelj, prvo mjesto u kojemu dijete uči svoja prava, vrijednosti, odgovornosti i dužnosti; mjesto gdje dijete živi i formira svoje ideale. Svaka osoba koja je dio sustava odgoja i obrazovanja posjeduje određene vrijednosti, bila ih ona svjesna ili ne; one se očituju u njihovom ponašanju i stilu života te ih djeca svakodnevno doživljavaju i upijaju. U ranom djetinjstvu djecu treba potaknuti da budu aktivni subjekti u dinamici društva, uključiti ih u kritički dijalog o društvenoj i prirodnoj okolini. Sve duboko doživljeno i naučeno u ranim godinama ljudskog razvoja ostaje za ostatak života; važnost brige o sebi, drugima i međuovisnost između ljudskih bića i prirode. Aktivno sudjelovanje i suradnja su osnovne komponente odgojno-obrazovnog rada te stvaraju idealne uvjete za učenje. Ovu spoznaju o učenju djece predškolske dobi u vrtiću treba iskoristiti za stvaranje temeljnih znanja i usvajanja vrijednosti te moralne osviještenosti djece u vrtiću, a sve to u cilju izgrađivanja odgovornih građana svijeta, kvalitetnih individua koje će moralno i etički promišljati i djelovati. Ukoliko su djeca najranije dobi, odgojem i obrazovanjem senzibilizirani za potrebe i prava drugih ljudi, ako su usvojili odgovarajuće znanje i vrijednosti te razvili odgovornost, te vrijednosti biti će esencija njihovog budućeg života.

Moralni odgoj treba objedinjavati obrazovne i odgojno-vrijednosne komponente, navodi Jukić (2003) te biti usmjeren na izgrađivanje i oblikovanje onih komponenti i osobnosti koje će pojedinca učiniti dobrom osobom. Glavni fokus prije svega je na osjećajnoj i voljnoj dimenziji, a kvalitetni odgojni ishodi se manifestiraju u vidu poštenja, iskrenost, pravednosti i općenito

humanom djelovanju i življenju. Vrijednosni odgoj sustavno implementira i njeguje ove vrline. Samo kvalitetnim odgojem za vrijednosti možemo očuvati osjećaj humanosti i empatiju za tuđe tuge i potaknuti osjećaj altruizma za druge. Moralni izazov globalizacije zahtijeva temeljnu promjenu vrijednosti, s naglaskom na jednakost, demokraciju i pravdu. Misleći globalno, a djelujući kolektivno, svatko od nas može pridonijeti izgradnji suosjećajnijeg, humanijeg i mirnijeg svijeta.

SAŽETAK

U radu se iznosi Kohlbergova kognitivno-razvojna teorija moralnog razvoja, koja se kritički analizira na temelju drugih znanstvenih istraživanja. Usprkos rodnoj pristranosti, kognitivnom fokusu i zanemarivanju emocionalne komponente u istraživanju moralnog razvoja, Kohlbergov doprinos psihologiji je neupitan. Navedeni nedostaci ne umanjuju vrijednost utjecaja Kohlbergove teorije na moralni odgoj i važnost u cjelokupnom odgojno-obrazovnom sustavu. Podrobnije se elaboriraju metode poticanja razvoja emocija i vrijednosti kao temelja moralnog djelovanja. Djeca predškolske dobi nalaze se na predkonvencionalnoj razini moralnog razvoja; u tom razdoblju moral je još uvijek upravljan i kontroliran ekstrinzično. Odgojitelji i roditelji imaju važnu ulogu i veliku odgovornost u moralnom odgoju, jer ih djeca prihvaćaju kao apsolutne autoritete te svoje djelovanje procjenjuju na temelju njihovih smjernica i posljedica.

Ključne riječi: Kohlbergova teorija, moralni odgoj, vrijednosti, odgojitelj, roditelj.

ABSTRACT

The paper presents Kohlberg's cognitive-developmental theory of moral development, which is critically analyzed on the basis of other scientific research. Despite gender bias, cognitive focus, and neglect of the emotional component in the study of moral development, Kolhberg's contribution to psychology is unquestionable. These shortcomings do not diminish the value of the influence of Kohlberg's theory on moral education and its importance in the entire educational system.

Different methods and perspectives of encouraging the development of emotions and values as the foundation of moral action are elaborated. Preschoolers are at a preconventional level of moral development; in that period morality is still managed and controlled extrinsically. Educators and parents have an important role and great responsibility in moral education, because children accept them as absolute authorities and evaluate their actions based on their guidelines and consequences.

Keywords: Kohlberg theory, moral education, values, educator, parent.

Literatura

1. Ardelean, B. O. (2012). Etika odnosa između vjerskih i građanskih normi. *Kairos: Evanđeoski teološki časopis*, (2), 257-267.
   < https://hrcak.srce.hr/92992 >. Pristupljeno 14. srpnj, 2021.

2. Babić, J. (2008). Etika i moral. *Theoria: Beograd, 51*(2).
   < https://doi.org/10.2298/THEO0802035B >. Pristupljeno 18.kolovoza, 2021.

3. Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi, 22* (2), 9-37
   < https://hrcak.srce.hr/158551>. Pristupljeno 3. srpnja, 2021.

4. Brundtland, G. H. (1987). UN Brundtland Commission Report. *Our Common Future*. Oxford University Press
   <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf >. Pristupljeno 8. srpnja, 2021.

5. Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48 (1-2, Serial No. 200). Chicago: University of Chicago Press.
   < https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.04.001 >. Pristupljeno 17.srpnja, 2021.

6. Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instructions. In: A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev, S. M. Miller (Eds.), Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context (pp. 39-64). Cambridge: Cambridge University Press.
   < https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004>. Pristupljeno 1.kolovoza, 2021.

7. Čudina-Obradović, M., Letica, M., Pleša, A., Profaca, B., & Starc, B. (2004). Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. *Zagreb: Golden marketing, Tehnička knjiga*.
   <https://www.slideshare.net/AzRaHaliLovi/osobineipsiholokiuvjetirazvojadjetetapredkolskedobi>. Pristupljeno 1.kolovoza, 2021.

8. Družinec, V. (2016). Transfer vrijednosti s roditelja na djecu. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, *65*(3), 475-488. < https://hrcak.srce.hr/178119>. Pristupljeno 4. kolovoza, 2021.

9. Frajman-Jakšić, A., Ham, M., & Redek, T. (2010). Sreća i ekološka svjesnost-čimbenici održivog razvoja. *Ekonomski vjesnik, 23*(2). < https://hrcak.srce.hr/63476>. Pristupljeno 8. kolovoza. 2021.

10. Fyffe, L., Hay, I., Palmer, G. (2004.), Issues and Concerns in Children's Value Education. U: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck, Q. Nathan (ur.), *Educating: Weaving Research into Practice: Volume 2*, Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education < http://hdl.handle.net/10072/2081 >. Pristupljeno 8.srpnja, 2021.

11. Garz, D. (2009). *Lawrence Kohlberg–an introduction*. Barbara Budrich. < https://doi.org/10.1080/03057240.2011.619338>. Pristupljeno 14.svibnja, 2021.

12. Gibbs, J. C., Basinger, K. S., Grime, R. L., & Snarey, J. R. (2007). Moral judgment development across cultures: Revisiting Kohlberg's universality claims. *Developmental Review*, *27*(4), 443-500. < https://doi.org/10.1016/j.dr.2007.04.001>. Pristupljeno 2.kolovoza, 2021.

13. Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard educational review*, *47*(4), 481-517. < https://psycnet.apa.org/doi/10.17763/haer.47.4.g6167429416hg5l0>. Pristupljeno 2. kolovoza, 2021.

14. Hare, R. M. (1998.). *Jezik morala*. Preveo F. Grgić. Zagreb: Hrvatski studiji.

15. Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. (ur.) (2003.), *Values education study: Literature review. Values education study - Final report*, str. 168-212. Curriculum Corporation, Melbourne

< http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VES_Final_Report14Nov.pdf >. Pristupljeno 18.kolovoza, 2021.

16. Ilišin, V. (2011). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao, 48* (3), 82-122 < https://hrcak.srce.hr/74105 >. Pristupljeno 9. srpnja, 2021.

17. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost, XI* (3), 401-416. < https://hrcak.srce.hr/111399 >. Pristupljeno 2. svibnja, 2021.

18. Kohlberg, L. (1968). The child as a moral philosopher. *Psychology today, 2*, 25-30.

19. Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages (Essays on Moral Development, Volume 2)*. Harper & Row

20. Kristjánsson, K. (2002). *Justifying Emotions: Pride and Jealousy*. Abingdon: Routledge < https://doi.org/10.4324/9780203165881 >. Pristupljeno 10.kolovoza, 2021.

21. Mađarević, L. (2016). Moralni odgoj kao kultivacija emocija. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, 157*(4), 459-473. < https://hrcak.srce.hr/177214 >. Pristupljeno 3. svibnja, 2021.

22. Maltar Okun, T. (2019). Odgoj za vrednote u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 65*(1-2), 251-259. < https://hrcak.srce.hr/233567 Pristupljeno 6. svibnja, 2021.

23. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2017). Prijedlog Okvira nacionalnoga kurikuluma. *Ministarstvo znanosti i obrazovanja*. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi/Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf >. Pristupljeno 12. srpnja, 2021.

24. Pramling-Samuelsson, I. & Kaga, Y. (Eds.)(2008). *The contribution of early childhood education to a sustainable society*, Paris, UNESCO <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/%5BENG%5D%20La%20contribuci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20inicial%20para%20una%20sociedad%20sustentable.pdf >. Pristupljeno 6. srpnja, 2021.

25. Pramling Samuelsson, I., Kaga, Y. i Anđić, D. (2013). O konceptu održivog razvoja. *Dijete, vrtić, obitelj, 19* (74), 2-5. < https://hrcak.srce.hr/158873 >. Pristupljeno 6.srpnja, 2021.

26. Rakić, V. i Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja, 19* (4-5 (108-109)), 771-795. < https://hrcak.srce.hr/60114 >. Pristupljeno 19.lipnja, 2021.

27. Rest, J. R. (1980). Development in moral judgment research. *Developmental Psychology*, *16*(4), 251–256. < https://doi.org/10.1037/0012-1649.16.4.251 >. Pristupljeno 8.svibnja, 2021.

28. Sanger, M. N. & Osguthorpe, R. D. (2005.), Making sense of approaches to moral education. *Journal of Moral Education*, 34 (1): 57-71 < https://doi.org/10.1080/03057240500049323>. Pristupljeno 18. lipnja, 2021.

29. Snarey, J. R. (2012). Lawrence Kohlberg: Moral biography, moral psychology, and moral pedagogy. *WE Pickren, DA Dewsbury, M. Wertheimer, WE Pickren, DA Dewsbury & M. Wertheimer (Red.), Portraits of Pioneers in Developmental Psychology*, 277-296. <https://doi.org/10.4324/9780203806135>. Pristupljeno 6. lipnja, 2021.

30. Szentartoni, M. (1978). Moralna zrelost. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, *33*(1.), 40-54. < https://hrcak.srce.hr/55819 >. Pristupljeno 1. svibnja, 2021.

31. Uzelac, V., Vujičić, L., & Boneta, Ž. (2008). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. *Rijeka, Učiteljski fakultet*.
<https://www.bib.irb.hr/408403 >. Pristupljeno 5. svibnja, 2021.

32. Vuk-Pavlović, P. (1932), Ličnost i odgoj. Zagreb: Tipografija D.D
<https://hrcak.srce.hr/43261>. Pristupljeno 16. svibnja, 2021.

33. Vukasović, A. (1991). Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi. *Obnovljeni Život, 46*. (1.), 49-58.
<https://hrcak.srce.hr/54366>. Pristupljeno 2. svibnja, 2021.

34. Vukasović, A. (1991). Obitelj i moralni razvitak mladeži, Zagreb: Hrvatski pokret za život i obitelj.
<https://www.bib.irb.hr/566222>. Pristupljeno 6. svibnja, 2021.

35. Vukasović, A. (2010). Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju. *Odgojne znanosti*, *12* (1 (19)), 97-117.
<https://hrcak.srce.hr/59602>. Pristupljeno 13. svibnja, 2021.

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Ivana Stipić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice razvoj i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mojega 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, 20.9.2021.

Potpis

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Ivana Stipić
NASLOV RADA	ULOGA KOHLBERGOVE TEORIJE MORALNOG RAZVOJA U KONTEKSTU URLJIVOSTI
VRSTA RADA	DIPLOMSKI RAD
ZNANSTVENO PODRUČJE	HUMANISTIČKE ZNANOSTI
ZNANSTVENO POLJE	FILOZOFIJA (grana ETIKA)
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	izv.prof.dr.sc. Marita Brčić Kuljiš
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. izv.prof.dr.sc. Ina Reić Ercegovac 2. doc.dr.sc. Bruno Ćurko 3. izv.prof.dr.sc. Marita Brčić Kuljiš

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

(a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 20.9.2021.

mjesto, datum

potpis studenta/ice