

Razvoj metakognitivnog mišljenja u obrazovanju

Buzgo, Josip

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:047234>

Rights / Prava: [Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International](#)/[Imenovanje-Nekomercijalno-Dijeli pod istim uvjetima 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-16**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA FILOZOFIJU

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**RAZVOJ METAKOGNITIVNOG MIŠLJENJA U
OBRAZOVANJU**

Diplomski rad

Josip Buzgo

Zagreb, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA FILOZOFIJU

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

RAZVOJ METAKOGNITIVNOG MIŠLJENJA U OBRAZOVANJU

Diplomski rad

Josip Buzgo

Mentori:

dr. sc. Zvonimir Komar, izv. prof.

prof. dr. sc. Borislav Mikulić, red. prof.

Zagreb, 2022.

Sadržaj

1. Uvod	1
2. Ideja obrazovanja.....	2
2.1. Odnos filozofije i pedagogije	4
2.2. Preusmjeravanje predmeta epistemologije	6
2.3. Evolucijska epistemologija	7
3. Metakognicija.....	10
3.1. Teorija kognitivnog razvoja Jeana Piageta.....	13
3.1.1. Senzomotorno razdoblje	15
3.1.2. Predoperacionalno razdoblje	16
3.1.3. Razdoblje konkretnih operacija	18
3.1.4. Formalno operacijsko razdoblje.....	20
3.1.5. Kritika kognitivne teorije Jeana Piageta.....	21
3.2. Teorija moralnog razvoja Lawrencea Kohlberga	22
3.2.1. Pretkonvencionalno razdoblje moralnosti	25
3.2.2. Konvencionalno razdoblje moralnosti	26
3.2.3. Postkonvencionalno razdoblje moralnosti	27
3.2.4. Kritike teorije moralnog razvoja Lawrencea Kohlberga	29
3.3. Učenje učenja	31
3.3.1 Rano učenje i razumijevanje.....	33
3.3.2. Strategije učenja	35
3.3.3. Samoregulacija	37
3.3.4. Matematička spoznaja	39
4. Samoaktualizacija.....	43
4.1. Samosvijest i intrapersonalna inteligencija	45
4.2. Samoprepoznavanje	48

5. Zaključak.....	49
6. Literatura.....	51

Razvoj metakognitivnog mišljenja u obrazovanju

Sažetak

Na početku rada iznijet će se ponešto o ideji i svrsi obrazovanja te pogledima koje nude filozofija i pedagogija na subjekt obrazovanja. Potom će se predstaviti epistemologija kao grana filozofije koja proučava mnoga gledišta teme ovoga rada i njezinu prilagodbu za bolju suradnju s pedagogijom u vidu proučavanja metakognicije. Glavni dio rada bit će vezan za metakognitivno mišljenje, no ne striktno za sam pojam, već za povezane razvojne procese kojima sukladno pratimo razvoj spoznaje, postupno od spoznaje vanjskoga do unutarnjega svijeta. Središnji dio rada stoga je vezan za teoriju kognitivnoga razvoja, a potom za teoriju moralnoga razvoja u kojoj su vidljive znatne razlike u mišljenju ovisno o dobi. Kako bi se fokus vratio na čovjeka kao nositelja metakognicije, u trećem poglavlju prikazat će se neke implikacije metakognitivnog mišljenja u obrazovanju te sama primjena određenih sposobnosti u pedagoškom gledištu. Potkraj rada naglasak prelazi na razvoj čovjeka i njegove svijesti o sebi, poznavanju sebe i ispunjavanju sebe u samostalno i aktivno biće što i jest svrha obrazovanja o kojoj je bilo riječi na početku ovoga rada.

Ključne riječi:

epistemologija, metakognitivno mišljenje, kognitivni i moralni razvoj, samosvijest i intrapersonalna inteligencija

Development of metacognitive thinking in education

Abstract

From the start of this paper I am going to look into the idea and purpose of education and the perspective of philosophy and pedagogy at the subject of education. Then I will introduce epistemology, as one branch of philosophy which has lots of implications on this paper, and its adaptation for better collaboration with pedagogy in the form of the study of metacognition. The main part of the paper will be related to metacognitive thinking, but not strictly to the concept itself but to related developmental processes through which we accordingly monitor the development of cognition, gradually from cognition of the external to the internal world. The central part of the paper is therefore related to the theory of cognitive development and immediately after the theory of moral development. In order to return the focus to a man as a subject of metacognition, in the third chapter we will present some implications of metacognitive thinking in education and the application of certain abilities in the pedagogical aspect. Towards the end, the emphasis shifts to the development of a man and his self-awareness, self-knowledge and self-fulfillment into an independent and active being, which is the purpose of the education with which the work has began.

Key Words:

Epistemology, metacognitive thinking, cognitive and moral development, self-consciousness and intrapersonal intelligence

1. Uvod

„Znam da ništa ne znam“ jedna je od prvih filozofskih misli koja me potaknula na pisanje ovoga rada. Što je Sokrat njome mislio i koliko je muke zadao svim budućim misliocima, nikada nećemo sa sigurnošću znati. Ta spoznaja („nećemo sa sigurnošću znati“) kao i Sokratova misao postavlja niz pitanja o našoj spoznaji, odnosno kognitivnim procesima. Reći da ništa ne znamo evidentno je paradoksalno i dovoljno slojevito za zasebni rad, no istovremeno toliko esencijalno za temu metakognicije jer u najkraćem mogućem obliku sadržava vrijedne elemente poput znanja i metaznanja (znanje o znanju). Kako uopće znamo da znamo? Kao uvid na odgovor toga pitanja i mnogih drugih, predstaviti ću ovaj rad. No cilj leži u predstavljanju i približavanju pojma metakognitivnog mišljenja pojmu obrazovanja u njegovu dubljem smislu. Gotovo je nemoguće reći nešto o metamišljenju bez osvrta na pripadajući problem svijesti (Kako znam da uopće postojim? Postojim li?). Stoga je s filozofskoga gledišta potrebno predstaviti Descartesovu znanost o skepticizmu, ne u vidu radikalne negacije svake spoznaje, već metode koja pomaže pri spoznaji, spoznaji sebe. Kako bih se odmaknuo od *čistog* metafizičkoga gledišta problema znanja, fokus ću približiti samom čovjeku kao subjektu spoznaje (onaj koji spoznaje). Razlog tome leži upravo u želji za razumijevanjem kako uopće ljudsko biće dolazi do stanja u kojem aktivno i svjesno misli o svojim mislima. Pomoću radova Jeana Piageta prikazat ću teoriju kognitivnoga razvoja u svrhu pružanja uvida u to kako se postupno mijenja način na koji subjekt spoznaje svijet i sebe te razvoj kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti. S istom namjerom, no više orijentiranom na moralni razvoj, pridodat ću teoriju Lawrencea Kohlberga. Moralne prosudbe povezane su s načinom na koji mislimo i često su u relaciji sa samorefleksijom te se također postupno mijenjaju, odnosno napreduju. Sam proces razvoja metakognicije i kognicije uvelike je uvjetovan odgojno-obrazovnim procesima te će neizostavan dio rada biti vezan za njihovu pragmatičnu vrijednost. Iz razloga da metakognicija ne ostane samo pojam koji živi u „metasvijetu“, istaknuo sam neke od njezinih implikacija vezane za učenje. Kako se pojam spoznaje u radu prelijeva u pojam učenje, tako pojam metakognicije iz teorije prelazi u praksu. Zato se na kraju rada nalazi ono od oba svijeta, a to je samoaktualizacija. Ujedno predstavlja spoznajni trenutak subjekta kao objekta spoznaje te ideal odgojno-obrazovnoga procesa.

2. Ideja obrazovanja

Govoreći o ideji obrazovanja, poželjno je vratiti se korak unazad i reći nešto o subjektu obrazovanja – čovjeku. Osnovni pogled na čovjeka kao plastično biće koje je lako podložno utjecajima okoline i stoga lako promjenjivo daje nam Hartmut von Hentig.¹ Iz takvoga pogleda može se reći da je obrazovanje zapravo *sve* oko nas što nas mijenja. Često se u domenu toga pojma stavlja samo one utjecaje okoline koji su svrhovito i namjerno izazvani, odnosno koji su intencionalni. Stoga se obrazovanje u *Hrvatskoj enciklopediji* definira kao „organizirani pedagoški proces stjecanja znanja i razvijanja spoznaje.“² Iako veoma škrta i nimalo zadovoljavajuća, već i takva definicija govori o *kognitivnom razvijanju* („razvijanje spoznaje“). Ante Vukasović obrazovanje, uz odgoj u užem smislu i nastavu, predstavlja kao subordinirani pojam pojmu odgoja te ga opisuje kao „proces usvajanja znanja, umijeća i navika, što je osnova za izgrađivanje znanstvenoga pogleda na svijet, za povezivanje znanja s praktičnom profesionalnom djelatnošću i za izgrađivanje sposobnosti za samoobrazovanje“³ (Vukasović, 1989, 11). No obrazovanje je mnogo više od navedenih „sredstva obrazovanja“ koje određeno znanje apstrahiraju od osobe i pružaju mu ono poželjno i pragmatično na globalnom tržištu rada ili u reprodukciji društvenih odnosa. Von Hentig (prema Komar, 2008) navodi kako je tako shvaćen pojam obrazovanja zapravo njegovo krivotvorenje. Prema njemu tako shvaćeno obrazovanje s jedne strane postavlja društveno uvjetovane kompetencije te s druge strane mehanizme koji proces usvajanja tih kompetencija čine učinkovitijim. Upravo takav pristup obrazovanju kao sredstvu koje čovjeka čine korisnim ili uspješnim unutar postojećega društveno-ekonomskog sustava njegova je negacija (negacija obrazovanja). Element koji nedostaje za put prema istinskom obrazovanju jest autonomna spoznaja koja uz samoobrazovanje i kritičko mišljenje ima primat nad spomenutim praktičnim/pragmatičnim zahtjevima tržišta rada, društveno-socijalnim ili ekonomskim standardima. Obrazovanje stoga postavlja „zahtjev da čovjek bude istinski subjekt svog obrazovanja“⁴ (Komar, 2008, 109) Ono što je važan dio upravo toga razvoja kao i sastavni dio ovoga rada jest *samoobrazovanje i učenje učenja* koje nije vezano za sadržaj, već za formu učenja te samim time razvoj mišljenja. Razvojem mišljenja stvaramo temelje za metakognitivno mišljenje te stoga ideju obrazovanja u ovom radu predstavljam kao proces formiranja sebe, odnosno postojanja *čovjeka čovjekom*

¹ Komar, Z. (2008) Hartmut von Hentig, Što je obrazovanje. *Pedagojska istraživanja*, 5 (1), str. 105–110.

² obrazovanje. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.

³ Vukasović, A. (1989), Analiza i unapređivanje odgojnog rada, Samobor: Zagreb – radna organizacija za grafičku djelatnost.

⁴ Komar (2008), isto.

(samosvjesnim i stvaralačkim bićem). Možemo li onda oblikovanje sebe povezati sa svrhom obrazovanja? Prva je važna pretpostavka za mogućnost oblikovanja sebe čovjekova *obrazovljivost*, odnosno mogućnost mijenjanja sebe kao bića koje postaje drukčije u odnosu na ono što već jest. Andrea English u svome radu (2013) analizira upravo pojam obrazovljivosti koji Herbart naziva *Bildsamkeit*. U svojoj analizi ona spaja Rousseauovu tezu o razlici čovjeka naspram životinja zbog svoje mogućnosti da se odupire instinktima i slijedi razum te samim time posjeduje mogućnost usavršavanja (*perfectability*). Toj teoriji spaja Humboltovo shvaćanje obrazovanja kao spomenutog pojma *Bildung* za koji naglašava potrebitost vanjskoga svijeta kao sredstva samoalienacije čovjeka koja je potrebna za njegov razvoj. „Isto kako puke sposobnosti mogu biti razvijene samo kroz interakciju s predmetima, isto kako misli mogu biti sadržane samo u odnosu na materiju, tako je čovjeku potreban svijet izvan njega“ (prevedeno prema –, Just as mere abilities can be developed only in interaction with objects, and just as thoughts can be sustained only in reference to substance, so man needs a world outside himself“)⁵ (English, 2013, 13). Spomenuta obrazovljivost upravo je potencija bića koja započinje samo ako čovjek postavi sebe kao i subjekt i objekt obrazovanja, odnosno samooblikovanja. Subjekt u smislu svoje početne i fundamentalne bezobličnosti koja je ništa drugo već esencijalna potencija na djelovanje, odnosno formiranje. Ona je sloboda u svom samooblikovanju, to jest samostvaranju (*self-production*). Mijenjati sebe, ali ne u smislu spomenutoga plastičnog bića, već slobodnoga bića koje bira što i kakvo želi postati. Početna pozicija bez oblikovanoga sebe nužan je preduvjet postavljanja čovjeka kao nedovršenoga jer time stvara prostor za oblikovanje (potencija) s obzirom na to da upravo taj proces oblikovanja sebe, omogućeno obrazovljivošću, jest obrazovanje.⁶ Stoga ne bi bilo poželjno reći kako je formiranje sebe svrha obrazovanja, već ono jest obrazovanje. Sama njemačka riječ *Bildung* dolazi od riječi *Bild* koja u doslovnom prijevodu znači slika, slično kako u hrvatskome jeziku pojam *obrazovanje* u sebi sadrži riječ obraz. U oba slučaja ono što želim naglasiti jest upravo ta slikovitost *sebe-formiranja*.⁷ „To je slika koja se može prepoznati kao rezultat djelatnosti obrazovne vrste. Obrazovna djelatnost je ona djelatnost koja dovodi do unutarnjega, duhovnog (pre)oblikovanja onoga koji se obrazuje. Ovim obrazovanjem i samoobrazovanjem pojedinca (svako obrazovanje se u krajnjoj instanciji svodi na samoobrazovanje) nastali oblik jest supstancija obrazovanja – obraz/slika“⁸ (Komar,

⁵ English, A. R. (2013) *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and education as transformation*. Cambridge University Press.

⁶ Komar, Z. (2017) Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagoškijske znanosti. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), str. 47-60.

⁷ Komar, Z. (2019) The Idea of Continental Pädagogik. *Blanka Kudláčová Andrej Rajský (Eds.)*, (19), str. 41-56.

⁸ Komar (2008), isto.

2008, 107). Upravo zbog toga što je obrazovanje proces kojim samostalno stvaramo sebe u odnosu na svijet, ovaj rad započeo sam idejom obrazovanja. Kako bi temu razvoja metakognicije u obrazovanju prikazao kao sadržaj i pedagogije i filozofije, sljedeća dva potpoglavlja bit će posvećena tim znanostima i njihovu zajedništvu u pogledima na znanje i spoznavanje kako spomenutoga vanjskog svijeta tako i sebe sama. Shodno tome posljednja dva potpoglavlja u ideji obrazovanja predstavljaju uže odabrani sadržaj vezan za pojedinu znanost. Odrediti svrhu obrazovanja veoma je teško s obzirom na to da se svijet neprestano mijenja. Je li svrha tada pripremiti djecu na svijet kakav on sada jest, kakav će biti ili kakav bi trebao biti? Odgovore na postavljena pitanja nude mnoge znanosti, ponajprije filozofija i pedagogija.

2.1. Odnos filozofije i pedagogije

Uzevši ideju obrazovanja kao polazni predmet razmatranja, uz poticajna pitanja o subjektu obrazovanja i obrazovanju samom dolazimo do kako filozofske tako i pedagoške problematike o vidu obrazovanja. „Pedagogija sebe predstavlja posebnom znanosti u sustavu znanosti i to kao opću znanost o odgoju koja ne samo da izučava odgojne fenomene, nego otvoreno pretendira na to da bude 'normativna znanost' o odgoju“⁹(prema Polić, 1993, 9). Sam naziv pedagogije dolazi od spoja grčkih riječi *paidos* koja označava dijete i riječi *ago* koja znači voditi.¹⁰ Već u antičkoj Grčkoj nalazimo izrade nacrtu obrazovanja i odgoja za mlade.¹¹ Stoga je sasvim očigledna duga povijest između pedagogije i filozofije u pogledima o obrazovanju. Postavljati razlike između filozofije i pedagogije u domeni teorijskoga promatranja obrazovanja ili njegove svrhe bilo bi „opasno“. No zbog različitoga pogleda na odgoj i obrazovanje i mnogih teorija kako u didaktici tako i u filozofiji odgoja često dolazi do neslaganja ili čak oprečnih gledišta. Problemi s definicijom filozofije odgoja počinju već u samoj definiciji odgoja. Gledamo li na njega kao utjecaje roditelja, okoline, profesora i škole ili sam proces odgajanja ili samo kao njegov krajnji rezultat? Stoga će pedagozi, filozofi, sociolozi, psiholozi i ostali na različite načine tumačiti odgoj i obrazovanje ovisno o različitim perspektivama. Govoreći upravo o donosu filozofije i pedagogije, Milan Uzelac primjećuje kako suvremena filozofija upravo u pedagogiji pronalazi aktivnoga sugovornika u diskursu o biti obrazovanja: „...svest o

⁹Polić, M. (1993) *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen.

¹⁰ Polić (1993), isto.

¹¹ Polić (1993), isto.

neophodnosti filozofskog pristupa obrazovanju i pedagogiji kao njegovoj teoriji beše sve izraženija kad se počelo insistirati na preciznijem pojmovnom određenju termina kao što su „obrazovanje“, „obrazovna delatnost“, „metapedagogija“; sve to vodilo je neophodnoj analizi odnosa pedagogije i filozofije i promišljanju mogućnosti jedne filozofije pedagogije a što je velikim delom bilo uslovljeno i multidisciplinarnošću samog pedagoškog znanja koje je u sebe i dalje uključivalo kako empirijske nauke, ..., tako i društvene nauke“¹²(Uzelac, 2012, 4-5) Njegova *Filozofija pedagogije* svojevrsna je spona između pedagogije i filozofije koja čini područje u kojem se spajaju predmeti proučavanja obje znanosti poput smisla i svrhe odgoja, odgojni ideali i vrijednosti te čovjek kao predmet odgoja i obrazovanja: „smatram da nezavisno od ishoda diskusija po tom pitanju ima dovoljno opravdanja da se posvete posebne analizi prirodi i funkciji obrazovanja kao i njegovog mesta u sklopu temeljnih fenomena koji određuju ljudski opstanak“¹³(Uzelac, 2012, 8) Neki drugi autori poput Milana Polića kritiziraju preuzimanje spoznaja o odgoju iz filozofije na nefilozofski način, ukidajući osnovnu filozofije odgoja koja je propitkivanje biti odgoja.¹⁴ On smatra kako odgoj ne može biti unaprijed isplanirani čin kojim se može upravljati i manipulirati. No bez odgoja odnosno obrazovanja ne može se jer ono nam je, kako kaže Friedrich Nietzsche, potrebno za izlazak iz životinjstva:¹⁵ „Kao da je čovjek namjerno zaostao u obrazovanju i kao da je prevaren o svojoj metafizičkoj nadarenosti, štoviše, kao da priroda, nakon što je čovjeka tako dugo priželjkivala i izgrađivala, sad pred njim uzmiče od straha i radije se želi opet vratiti u nesvjesnost nagona“ (Nietzsche, 2003, 18-19).¹⁶ S druge strane Rousseau (prema Golubić, 2010) naglašava važnost odgovarajućega učitelja čija je zadaća samo neprimjetno postavljati situacije iz kojih učenik samostalno iskustveno uči: „Novost u njegovom pristupu je svakako naglašavanje primata prirodnog odgajanja. Prirodni odgoj bi bio odgoj u kojem se u prvom redu vodi računa o djetetovim prirodnim sklonostima i tempu potrebnom za njihov razvoj te mogućnosti da se one spontano usavršavaju. Pritom Rousseau piše i o negativnom utjecaju kulture koja, prema

¹² Uzelac, M. (2012) *Filozofija obrazovanja I. Filozofske osnove savremenih pedagoških teorija*. Vršac: Istraživačke studije.

¹³ Uzelac (2012), isto.

¹⁴ Polić, M. (1993) *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen.

¹⁵ „Ali tako je to s nama svima, kroz najveći dio života: obično ne izlazimo iz životinjstva, sami smo životinje koje izgleda besmisleno pate. No ima trenutaka kad to shvaćamo. Tada se raskidaju oblaci i mi vidimo kako se zajedno sa svom prirodom probijamo prema čovjeku kao prema nečemu sto koji visoko nad nama. U toj iznenadnoj jasnosti gledamo ježeći se oko sebe i bacamo pogled unatrag: tu trče profinjene grabljive zvijeri i mi posred njih. Golema pokretljivost ljudi na velikoj zemaljskoj pustinji, njihovo osnivanje gradova i država, njihovo vođenje ratova, njihovo neumorno okupljanje i razilaženje, njihova bezglava trka, uzajamno učenje, njihovo međusobno nadmudrivanje i gaženje, njihova vika u nevolji, njihovo zadovoljno urlikanje u pobjedi sve je to nastavak životinjstva.“ Iz: Nietzsche, F. Barbarić, D., Kopic, M. (2003) *Schopenhauer kao odgajatelj*. Matica hrvatska. str. 18.

¹⁶ Nietzsche (2003), isto.

njegovom mišljenju, uništava djetetovo prirodno stanje i spontanost. Upravo kultura i civilizacija predstavljaju najveći rizik za čovjekovo „zdravo“ odgajanje“¹⁷(Golubović, 2010, 617)

Razvoj odnosa pedagogije i filozofije postoji od njihova nastanka do danas. Ono što pokušavam dočarati jest trenutak samospoznaje do kojega dolazimo samostalno i koji nas izdvaja od ostalih bića, kao produkt metamišljenja. U filozofiji je spoznaja jedna od tema kojom se bavi epistemologija. Epistemologija je teorija znanja koja je prijeko potrebna za razumijevanje spoznaje i snage njezine moći koju posjeduje čovjek. Kako možemo razumjeti fiziku bez teorije fizike ili povijest bez teorije povijesti? Ista je situacija i sa spoznajom jer je važan čimbenik epistemologije sumnja koja nas potiče da se pitamo kako znamo to što znamo i znamo li uopće? Epistemološka uvjerenja učenika koja se očituju u stečenim pogledima na prirodu znanja i spoznaje utječu na razvijanje njihove slike svijeta, metakognitivne procese i pristup učenju. Čak i najbolje obrazovne i kurikularne reforme nisu u mogućnosti promijeniti epistemološka uvjerenja učenika o učenju. Ono o čemu ovisi formiranje epistemoloških uvjerenja ovisi o percepciji učenika i učitelja o procesu obrazovanja.

2.2. Preusmjeravanje predmeta epistemologije

Kao jedna od općih i temeljnih grana filozofije koja ima veliku ulogu u ovome radu jest, već spomenuta, epistemologija. Epistemologija ili teorija spoznaje filozofska je disciplina koja se primarno bavi spoznajom, mogućnostima spoznaje, izvorima, valjanosti, granicama i mnogim drugim pitanjima vezanima za znanje. Ona kreće iz temelja ljudskoga viđenja svijeta uz pitanje: „Je li ono što mogu vidjeti (doživjeti u bilo kojem smislu) dovoljno pouzdano da stvorim ispravnu sliku o svijetu?“ Ponajprije dovodimo u pitanje odnos između svojega subjektivnog doživljaja (iskustvenoga ili misaonoga) i objektivne stvarnosti¹⁸. Prema Johnu Greco ona se temelji na tri pitanja, a to su: „Što je znanje?“, „Što možemo znati?“ i „Kako znamo to što znamo?“¹⁹ Mogućnost spoznaje, koju stavljamo u sami vrh misaonih djelatnosti, dostupna je jedino čovjeku kao racionalnom biću. Uz pomoć razuma stječemo znanja i iskustva tijekom cijeloga života te razvijamo spoznaju o sebi kao biću. Upravo u djetinjstvu i adolescenciji

¹⁷ Golubović, A. (2010) Filozofija odgoja. *Riječki teološki časopis*, 36 (2), str. 609–624.

¹⁸ Šaban, M. (2010) Epistemologija u pedagogiji, *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), str. 341–353.

¹⁹ Čuljak, Z. (2005) John Greco/Ernest Sosa (ur.), Epistemologija: Vodič u teorije znanja, *Prolegomena: Časopis za filozofiju*, 4 (2), str. 239–245.

započinjemo s razvojem i oblikovanjem sebe. Epistemološka istraživanja i teorije koje se bave odnosom dobi i razvojem kognitivnih sposobnosti od velike su važnosti pedagogiji zbog novih pogleda na odgojno-obrazovni proces.²⁰ Jean Piaget u svome radu²¹ navodi koliko ponajprije psiholozi, a potom i pedagozi, zanemaruju plodne veze između njihovih disciplina i epistemologije. Problem koji Piaget ovdje prije svega predstavlja ograničenost je teoretičara spoznaje koja ne dopušta pretpostavku da općenita pitanja o stvaranju pojmova i analize intelektualnih operacija mogu biti riješena unutar polja genetičke psihologije. Jean Piaget vrlo jasno i izravno poput Karla Marxa upućuje na problem. Marx za filozofe kaže da su samo različito interpretirali svijet, a potrebno ga je mijenjati upućujući na to da je ideologiju potrebno zamijeniti praksom.²² Na isti način i Piaget upućuje kako je jasno da se epistemologija ne smije ograničiti na čiste spekulacije, kako ih on naziva, već se okrenuti analizi i objašnjenju kognitivnih mehanizama kojima se koristimo za spoznavanje. Naravno da to ne znači umanjivanje doprinosa epistemoloških razmatranja ili njihovo napuštanje, nego uvođenje psihološke epistemologije kao teorije intelektualne evolucije. Važno je shvatiti kako je genetička psihologija znanost koja svojim metodama naginje biologiji, dok je epistemologija više metafizičkoga stajališta. Kao rješenje Piaget predlaže izmjenu u opsegu predmeta bavljenja epistemologije tako da se ograniči na pitanja koja se tiču nastajanja posebnoga tipa znanja umjesto pitanjima što znanje jest. Time ne dolazi do ukidanja predmeta bavljenja epistemologije, već do njihova stavljanja u pragmatičnu perspektivu, a manje u perspektivu određene filozofije.²³

2.3. Evolucijska epistemologija

Epistemologija kakva je opisana u prethodnom poglavlju naziva se tradicionalna epistemologija koja svoje korijene nalazi još u Platonovim djelima i djelima antičkih sofista iako prema takozvanoj kontinentalnoj filozofiji početak epistemologije predstavljaju autori iz doba novovjekovne filozofije poput Descartesa i Locka. Platonova formulacija znanja jest da je ono istinito vjerovanje s obrazloženjem.²⁴ Polazište je epistemologije dvojno gledište pitanja o

²⁰ Šaban, (2010) isto.

²¹ Piaget, J. (1982) *Poreklo saznanja. Studije iz genetičke epistemologije*, Beograd: Nolit.

²² Marks, K. (1845) *Teze o Fojezbahu*

²³ Piaget, (1982) isto.

²⁴ Platon razmatra tri formulacije znanja (znanje kao zamjedba, znanje kao istinita doksa te konačno znanje kao istinita doksa s obrazloženjem) u dijalogu *Teteet* prema Mikulić, B. (2004) *Znalac i lažljivac: Semiotiziranje spoznaje*. U: Greco, J. i Sosa, E., ur., *Epistemologija. Vodič u teorije znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk, str.572.

znanju: narav i pouzdanost izvora te skepticizam kao uvjet pojave pitanja.²⁵ Tradicionalni pristup zasnovan je na pretpostavci da se na epistemološka pitanja mora odgovoriti na načine koji ne pretpostavljaju neko određeno znanje. Takvi pristupi mogu se na odgovarajući način smatrati transcendentnima.²⁶ Darwinova teorija evolucije u 19. stoljeću dovela je nove poglede na teoriju znanja kojima se među prvima počeo baviti Dewey. Ono polazi od shvaćanja ljudi kao produkta evolucijskoga razvoja te sukladno time i gledanja na kapacitete spoznaje i vjerovanja kao rezultat evolucije. Prema tom stajalištu ne postoji jasna granica podjele znanosti i epistemologije. Evolucijska epistemologija pokušaj je rješavanja pitanja u teoriji znanja s evolucijskoga stajališta. Evolucijska epistemologija djelomično uključuje uvođenje modela i metafora izvučenih iz evolucijske biologije u pokušaju karakterizacije i rješavanja pitanja koja se pojavljuju u epistemologiji.²⁷ Evolucijska epistemologija sugerira početnu točku u kojoj potapa empiristički skepticizam ne dopuštajući mu da uopće nastane, to jest počne. Prema toj teoriji mi pouzdano spoznajemo svijet (do neke određene točke koja ovisi o našim spoznajnim mogućnostima) jer nas je evolucijski oblikovao upravo taj isti svijet kako bismo u njemu preživjeli. Ljudi stoga nužno i aktivno djeluju u svijetu te nisu isključivo pasivni poznavatelji teorije spoznaje. U borbi za opstanak bića sa slabijim osjetilima i siromašnijim spoznajnim moćima nisu se mogla izboriti za prenošenje svojih gena u odnosu na pripadnike iste vrste s naprednijim kako fizičkim tako i kognitivnim mogućnostima. Prema evolucijskoj epistemologiji sama činjenica da smo opstali i da smo živi govori o tome kako ne bismo mogli biti ovdje gdje jesmo kada bi naša percepcija i spoznaja svijeta bila u potpunosti pogrešna. Dakle, mora postojati nešto ispravno u vezi s tim što vjerujemo i prema čemu djelujemo, ali samo do sljedećega izazova koji bi mogao pokazati kako dosadašnja saznanja nisu dovoljno dobra za novi problem. Slično učenju na principu pokušaja i pogreška pretpostavlja se da kako su tijekom evolucije preživjeli oni koji su namjerno ili slučajno upotrijebili ispravan pristup²⁸, dok su oni s pogrešnim pristupom jednostavno uklonjeni prirodnom selekcijom. Također prilikom takvoga natjecanja za preživljavanje nije bilo potrebno pronaći savršeno rješenje kako bi se opstalo, već je dovoljno bilo pronaći rješenje koje je bolje od ostalih „natjecatelja“ u evoluciji. Retrospektivna analiza o tome zašto je neko rješenje u prošlosti bilo uspješno do neke određene mjere, uvijek u odnosu na uspješnost drugih ljudi i njihovih ideja,

²⁵ Mikulić, B. (2004) Znalac i lažljivac: Semiotiziranje spoznaje. U: Greco, J. i Sosa, E., ur., *Epistemologija. Vodič u teorije znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk, str. 573.

²⁶ Bradie, M., Harms, W. (2001) Evolutionary Epistemology. U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-evolutionary/>

²⁷ Bradie i Harms (2001), isto.

²⁸ Riječ je o pojedincima koji su u skladu s okolinom razvili odgovarajuće osjetilne i kognitivne mogućnosti kako bi nadišli probleme s kojima se susreću i tako postupno razvijali lanac genetičkih karakteristika.

jest logika evolucijskoga objašnjenja. Upravo ta logika sugerira plodnu povezanost našega osjetilnog (empirizam) i intelektualnoga (racionalizam) aparata, prikazujući kako iskoristiti korisne značajke okoline i određene podudarnosti između naših receptivnih organa i načina rezoniranja. U evolucijskoj su teoriji oni koji su preživjeli najbolji, no ne zato što ne mogu biti bolji nego što jesu, već zato što su bili bolji od drugih. Tako zbog nedostatka odličnih natjecatelja i konkurenata u borbi za opstanak evolucijski je uspjeh povezan s poprilično velikim nedostatkom onoga što bismo nazvali vrhuncem bioinženjerstva. U konačnici možemo reći kako nam evolucijska epistemologija pruža neku vrstu potpore i korektiva za previsoke zahtjeve i očekivanja moderne epistemologije. Ispravno je i potencijalno plodonosno gledati na naše kognitivne i perceptivne sposobnosti kao nešto temeljno vezano za našu biologiju i njezinu evoluciju te uzimanje našega postojanja kao početnu točku u njihovu nastanku i razvoju. U drugu ruku evolucijski model imat će svoje poteškoće u pokušaju prekoračivanja kognitivnih mogućnosti te će temeljito skrenuti u pogrešnom smjeru u pokušaju analize naših kognitivnih i intelektualnih interesa vezanih za preživljavanje ili reprodukciju ili oboje.²⁹ Evolucijska epistemologija podsjeća nas kako nismo nastali u nekom trenutku ovakvi kakvi jesmo, već je put do sadašnjega stadija bio proces razvijanja naših kognitivnih i perceptivnih sposobnosti koje su početno bile orijentirane na opstanak i razmnožavanje. No važnost svijesti o načinu nastanka epistemologije kakvu poznajemo danas ova su pitanja: Je li evolucija završen proces ili još traje? Možemo li s vremenom spoznati sve? Iako naša sva mentalna aktivnost više nije striktno vezana za opstanak i potrebu za razmnožavanjem, kakvu još uvijek pronalazimo u većini živih bića, možemo li njoj prepisati korijene u neposrednoj svrsi ljudskoga bića?

²⁹ Brinkworth, M., Weinert, F. (2011) *Evolution 2.0: implications of Darwinism in philosophy and the social and natural sciences*, Springer Science & Business Media.

3. Metakognicija

Kada se zateknemo u situaciji u kojoj se ne možemo sjetiti odgovora na neko pitanje, ali smo svjesni da znamo odgovor, kažemo da nam je „na vrhu jezika“. U takvom se trenutku trudimo prisjetiti određene situacije, osjećaja ili misli koje su povezane s nedostatnim odgovorom u želji da ga se prisjetimo. Možemo reći da pokušavamo pronaći ono što znamo jer znamo da znamo, ali u tom trenutku to nam znanje nije dostupno. Iako zvuči zbunjujuće, lako je takvu situaciju analizirati. Njezin je prvi korak znanje o spoznaji, odnosno svijest o tome da posjedujemo odgovor u svojem pamćenju. Nakon osvještavanja pokrećemo procese prisjećanja, odnosno regulacije spoznajnih procesa iz sjećanja kako bismo određenim strategijama došli do željene informacije. Ta dva postupka čine metakogniciju. Metakognicija je najkraće rečeno *mišljenje o mišljenju, znanje o znanju ili svjesnost o svijesti* uz naglasak da je ono vezano za pojedinca k njemu samom: „Ljudsko znanje o njihovom učenju i kognitivnim procesima, kao i njihova regulacija tih procesa u cilju poboljšanja učenja i memorije je prepoznata kao metakognicija.“³⁰ No svjetlo u kojem želim sagledati metakogniciju nije jednostavno mišljenje o mišljenju, već bivanje jednoga sa sobom, koje u sebe uključuje poznavanje sebe i bivanja sama sebi dostupnim. Poznavanje sebe na način da kada pojedinac donosi odluku, on počinje reflektivno gledati sebe i uočavati kako se osjeća, zašto misli da treba to što treba, što na njega i kako utječe u nekoj situaciji, sjetiti se tko je on i tko želi biti itd. Sam pojam u sebi sadrži grčku riječ *meta* koja označava nešto iza nečega, u ovom slučaju iza latinske riječi *cognito* koja označava spoznaju, mišljenje ili znanje. Ono što predstavlja razmatranje je o vlastitom mišljenju te zbog toga ono nije samo mišljenje, već metamišljenje jer govorimo o svemu onome što stoji „iza“ toga mišljenja. To je razmatranje svjesno i namjerno analiziranje i sagledavanje naših kognitivnih procesa koje izvodimo ili smo izvodili te njihovo reguliranje i organiziranje zbog neke određene svrhe.³¹ Često nismo ni svjesni vlastitoga razmišljanja, odnosno ne razmišljamo o onome što mislimo te ne pristupamo kritički i objektivno procesima kojima se koristimo za rješavanje određenoga problema. Za pouzdanije rezoniranje i spoznavanje veoma je važno koristiti se metakognitivnim vještinama koje nam pomažu u povećanju učinkovitosti i iskoristivosti naših kognitivnih sposobnosti. Kada govorimo o metakogniciji, veoma je važno istaknuti kako se ona odnosi isključivo na mišljenje o vlastitom mišljenju, znanju ili spoznajnim

³⁰ Prema: Maksimović, M. M. (2015) *Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih. Универзумет и Београд*. U: Ormrod, J. E. (2004) *Human Learning* (4th ed). Upper Saddle River, N. J.: Merrill

³¹ Smith, J. (2017). Self-consciousness. U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/self-consciousness/>

procesima. Kada bismo govorili o mišljenju prema tuđim kognitivnim radnjama, govorili bismo o teoriji uma koja se odnosi na sposobnost pojedinca da preuzme perspektivu druge osobe, odnosno da razumije mentalna stanja druge osobe kao što su uvjerenja, namjere i želje.³² Za razliku od teorije uma metakognicija se odnosi isključivo na poznavanje sebe i svojih kognitivnih procesa i svega što je s njima povezano, prema Flavellu.³³ On navodi kako povijesno gledano postoje tri bitna pokreta, odnosno vala istraživanja o razvoju znanja djece o umu i kognitivnim procesima. Prema Flavellu prvi val istraživanja započeo je Piaget sa svojom tezom kako su djeca kognitivno egocentrična,³⁴ i to egocentrična u smislu da nisu svjesna kako stvari ovise o subjektivnoj perceptivnoj perspektivi te da tu perspektivu stvaraju sama. Također nisu svjesna da druga bića, to jest drugi ljudi imaju svoje perspektive i uz to nisu u mogućnosti razumjeti da te perspektive mogu biti različite. Prema Piagetu djeca su kognitivno egocentrična jer za njih postoji samo jedan vid razumijevanja stvari, a to je upravo njihov. Djeca nisu egocentrična u opće shvaćenom negativnom razumijevanju toga pojma, već nisu razvila kognitivne sposobnosti razumijevanja tuđe perspektive. Čak i nakon što djeca postanu svjesna postojanja svoje i drugih perspektiva, oni postupno stječu vještinu postavljanja svojih perspektiva nasuprot tuđim perspektivama. Drugi val (ranih 1970-ih) usredotočuje se na teoriju i istraživanje metakognitivnog razvoja djece. Osim na spomenutu metakogniciju velika pozornost usmjeravala se proučavanju dječjega metapamćenja, odnosno dječjim strategijama pamćenja odnosima percepcije, opažanja i razumijevanja. Treći val započinje desetak godina poslije s razvojem teorije uma koja postaje dominantna i prisutna do danas.

No tema metakognicije i problematični pogledi vezani uz njezine elemente nisu toliko moderni kao navedeni valovi istraživanja o kognitivnim procesima. Još u antičkoj Grčkoj možemo naći diskusije o problematizaciji epistemoloških pojmova poput metakognicije i metaznanja. Jedan od velikih grčkih filozofa koji u svojim djelima obrađuje takve pojmove jest Platon, koji piše niz dijaloga u kojima glavni lik, Sokrat, razgovara s različitim sugovornicima o određenim problemima. Tako je u manje poznatom djelu *Harmid* obrađena tema o razboritosti između Sokrata i Harmida. U tom se djelu nalaze promišljanja o znanju i otvaraju se mnoga promišljanja o metakogniciji, npr.:

³² Hynes, C. A., Baird, A. A.; Grafton, S. T. (2006) Differential role of the orbital frontal lobe in emotional versus cognitive perspective-taking, *Neuropsychologia*, 44, str. 374–383.

³³ Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. *Annual review of psychology*, 50(1), str. 21-45.

³⁴ Flavell (1999), isto.

„Znači, razborit čovek će jedini poznavati samog sebe i biti sposoban da prosudi što zna a šta ne zna, i isto tako će moći da vidi šta ostali znaju, misle da znaju i znaju zaista, ili šta misle da znaju, a ne znaju. To neće moći niko drugi do on. I upravo to znači biti razborit, razboritost, i poznavati samog sebe: znati šta se zna, a šta se ne zna“³⁵ (Platon, 1977, 41).

Dijalogom se stvara i određena ravnoteže o znanju i znanju o znanju, odnosno metaznanju. U jednom od najpoznatijih djela, *Država*, Platon iznosi svoja promišljanja o mnogim stvarima te među ostalim i o metaznanju. Prema njegovoj teoriji o spoznaji znanje ne može biti *in vacuo*, već mora biti znanje nečega, što implicira da postoje predmeti koji nisu promjenjivi te ih opažamo nepouzdanom osjetilnom spoznajom, već moraju biti neke trajne opstojnosti koje spoznajemo umnom. Za njega ne kažemo ni da je empirist ni racionalist jer u spoznaji sudjeluju i osjetilna spoznaja, i razum, i um: „Čini mi se da ti osobinu matematičara i njima sličnih nazivaš 'razum' (*dianoia*), a ne 'um' (*nous*), podrazumevajući da je razum ono što je između mnenja i uma“³⁶ (Platon, 2002, 204). Samo umom spoznajemo ono pravo znanje, no ono nam nikada nije u potpunosti spoznatljivo. Mnijenjem spoznajemo samo ono pojedinačno što nam je osjetilno dostupno, dok umom spoznajemo ono „iza/meta“ pojedinoga predmeta. „Dakle, predmet pravog znanja nije nešto pojedinačno nego ono opće, zajedničko svim pojedinačnim predmetima te vrste ili tipa“³⁷ (Kokić, 2015, 148). Svaki pojedinačni predmet (npr. svaki stol) samo je kopija onoga što Platon naziva *ideja* (ideja svakog postojećeg predmeta – bit). Svi stolovi imaju istu ideju, no oni su samo nesavršene kopije (koje spoznajemo mnijenjem – *doksa*) savršene ideje stola koju nikada nismo u mogućnosti spoznati umnom spoznajom. No i tu Platon iznosi svoju teoriju o spoznaji koja nije takozvana prazna ploča koju mnijenjem punimo, razumom prerađujemo i umom otkrivamo, već je kod njegove spoznajne teorije ovdje uvedena teorija ponovnoga sjećanja (*anamnesis*). Platon objašnjava kako naša duša u sebi sadrži spoznaju svih ideja te ulaskom u tijelo i ovaj materijalni svijet ona ih zaboravlja te ih kasnije ne stvara kao neko novo znanje, već ih se umnom refleksijom prisjeća.³⁸ To je samo kratki prikaz jedne od mnogih *spoznajnih teorija* koji objašnjava odnos znanja i metaznanja. Pitanja o znanju, metaznanju i metakogniciji pronalazimo još u dalekoj povijesti ljudske misli, no ona su i danas prisutna problematika vrijedna istraživanja.

³⁵ Platon (1977) *Dijalozi* (prev. Slobodan U. Blagojević), Beograd: Grafos.

³⁶ Platon (2002) *Država* (prev. Dr Albin Vilhar i Dr Branko Pavlović), Beograd: BIGZ.

³⁷ Kokić, T. (2015) *Pregled antičke filozofije*. Naklada Breza: Zagreb.

³⁸ Hirschberger, J. (2002) *Mala povijest filozofije*. Zagreb: Školska knjiga.

Širu sliku metakognicije prikazat će pomoću teorije kognitivnoga razvoja baziranom na radu Jeana Piageta s obzirom na to da je kognitivni razvoj svojevrsna podloga za razvoj metakognicije. Kognitivnim razvojem očituje se i razvoj metakognicije koji je vidljiv u prijelazu spoznaje s vanjskoga svijeta k unutarnjem. Shodno tome kako se razvija spoznaja o sebi tako se i mijenjaju stavovi prema vanjskom svijetu što će utjecati na moralno rasuđivanje. Način na koji pojedinac razmatra određenu situaciju i razloge kojima opravdava svoje mišljenje uvelike su odraz razvijenosti njegove vlastite „moralnosti“. Stoga nakon kognitivne teorije slijedi teorija moralnoga razvoja Lawrencea Kohlberga. Razlike u sagledavanju i donošenju odluka o ispravnosti neke radnje u određenoj situaciji ogled je ne samo, kako Kohlberg navodi, stupnja razvoja morala već i indikator u misaone sposobnosti subjekta. Koliko je pojedinac sposoban sagledati cijelu situaciju, prepoznati elemente koji utječu na procjenu valjanosti i njihov odnos, zapravo je refleksija vlastitih kako sposobnosti tako i stavova. No oni se isto tako mijenjaju, odnosno razvijaju što je cilj prikaza spomenute teorije. No kako metakognicija ne bi ostala prikazana kao pasivni odraz i ukazatelj navedenih karakteristika pojedinaca, zadnje poglavlje bit će orijentirano na njezinu primjenu – kako se služiti metamišljenjem i upotrijebiti ga u procesima poput učenja, samoregulacije ili motivacije. Zadnje potpoglavlje za predmet spoznaje predstavlja matematiku zbog njezine apstraktnosti i potrebe za razumijevanje principa koje pojedinac ne apstrahira od objekta, već na temelju svojega metamišljenja izgrađuje određene relacije svojstvene tom objektu.

3.1. Teorija kognitivnog razvoja Jeana Piageta

Kognitivni razvoj započinje od samoga dolaska djeteta na svijet otkrivanjem kako okoline tako i samoga sebe. On ukratko obuhvaća promjene u mentalnim procesima pomoću kojih dijete detektira podražaje iz okoline te ih prilagođava sebi. Iz gnoseologije izvući će dva najdominantnija pogleda na spoznaju i njezine korijene koji opisuju procese spoznaje. To su svakako racionalizam i empirizam. Racionalisti poput Descartesa smatraju da je jedina sigurna spoznaja svijeta ona koja proizlazi iz spoznavanja našim razumom. Suprotno njemu empirist poput Lockeja smatra da do znanja dolazimo iskustvom. Za njega je tek rođeno dijete poput prazne ploče na koju ono s vremenom zapisuje stvari koje otkrije i nauči.³⁹ Neovisno za koju se teoriju odlučili sigurno je da se svako dijete u ovisnosti s utjecajima okoline razvija svojim

³⁹ Hirschberger (2002), isto.

tempom koji je karakterističan za fazu razvoja u kojem se nalazi: „Na učenje značajno utiče uzrast i karakteristike onoga tko uči. Ono treba biti prilagođeno njegovoj sposobnosti da upravlja saznavnim procesima, voljnom pažnjom, pamćenjem itd., i usklađeno sa njegovim kognitivnim nivoom, naročito stepenom razvoja simboličkog mišljenja“⁴⁰(Selimović i Karić, 2011, 146) Kognitivni razvoj djece predškolske dobi odvija se brzo te su određene promjene vidljive i u razmaku od nekoliko tjedana. Prema Boggieu⁴¹ za Piageta kognitivni razvoj zapravo je razvoj strategija kojima dijete rekonstruira postojeće znanje ovisno o novim spoznajama. Ono što je Piaget izdvojio kao dva koraka u učenju djeteta odnosno adaptaciji jesu asimilacija i akomodacija. Asimilacija se bazira na prilagođavanju i uključivanju novih iskustava prema već postojećim, usvojenim pojmovima. Primjer je asimilacije dijete koje je upoznato s pojmom psa te to dijete kada sretne psa bilo koje pasmine, znat će ga prepoznati zbog zajedničkih karakteristika koje dijeli s već postojećim pojmom psa. No ako dijete naiđe na mačku kojoj ne može pridodati neke postojeće karakteristike jer nije usvojilo pojam mačke, ono prolazi akomodaciju stvarajući novi pojam jer se prepoznate karakteristike ne podudaraju s ovima iz okoline. Stoga je akomodacija proces stvaranja novih koncepata i prilagođavanje postojećih u odnosu na nova iskustva. Dijete će prije svega pokušati svrstati mačku pod pojam psa, no u nekom će trenutku shvatiti da je to novi pojam koji zahtijeva novi koncept. Kognitivni se razvoj ne događa u nekom trenutku, već traje cijeli život. Istraživanjem kognitivnoga razvoja Piaget je sastavio četiri faze, odnosno stadija razvoja. Svaki stadij vezan je za određenu dob djeteta od rođenja do adolescencije i nadalje te se uvijek pojavljuju istim redom. Nemoguće je preskočiti bilo koji stadij, već se postupno prelazi iz jednoga na sljedeći. Ono što je važno napomenuti jest da svaki stadij u sebi nosi određene načine interpretacije onoga što dijete opaža te procesa kojima konstruira znanje. Ta su četiri razdoblja senzomotorno, predoperacionalno, razdoblje konkretnih operacija i formalno-operacijsko razdoblje.⁴²

⁴⁰ Kamenov, E. (1987) *Predškolska pedagogija*, Knjiga I. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavnasredstva. Prema: Selimović, H.,; Karić, E. (2011). Učenje djece predškolske dobi, *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6 (11), str. 145–160.

⁴¹ Buggle, F. (2002) *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

⁴² Pastuović, N. (2012) *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje* (No. 30). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

3.1.1. Senzomotorno razdoblje

Senzomotorno razdoblje počinje djetetovim rođenjem i traje do druge godine. Senzomotornim razdobljem započinje razvoj kognitivnih sposobnosti osjetilima i mehaničkim manipulacijama objekata. U tom vremenu dolazi do nagloga rasta i razvoja unutar kojega se neprestano otkrivaju neka nova otkrića i spoznaje o vanjskom svijetu. Motorički i osjetilni sustavi osim što služe za spoznaju materijalnoga svijeta također služe i za percepciju socijalnoga okruženja. Stoga djeca uče primanjem rukama i sisanjem jednako kao gledanjem i osluškivanjem. Tijekom ovoga razdoblja odvija se mnogo radnji i dolazi do mnogo otkrića, stoga ju je Piaget podijelio na šest zasebnih podstupnjeva.

Prvi je stupanj onaj koji razvija refleksne pokrete i karakterističan je za prvih mjesec dana života djeteta. Za reflekske možemo reći kako su urođene i automatske reakcije na određene podražaje poput sisanja i plakanja. Od prvoga do četvrtoga mjeseca života dijete uzlazi u stupanj razvoja shema navike i kružne reakcije. Primjer bi toga bio događaj kada dijete sasvim slučajno stavi palac u usta i refleksivno ga počne sisati te potom stvara naviku sisanja palca tako što kružnom reakcijom ponavlja slučajni događaj. Taj proces ponavljanja dolazi u veći plan od četvrtoga do osmoga mjeseca u trećem stupnju. U tom stupnju dijete pokazuje sve veće zanimanje za vanjski svijet i ulaže više truda u njegovo otkrivanje. Stvara se svijest o stvarima izvan sebe sama te počinje njima manipulirati stvarajući začetke razumijevanja uzročnosti. Tako će dijete nakon što shvati kako zvečka funkcionira nastaviti je tresti i zabavljati se. U četvrtom stupnju koji traje od osmoga do dvanaestoga mjeseca dijete više ne oponaša i replicira slučajna zbivanja, već namjerno proizvodi određene motoričke radnje za koje smatra da će dovesti do nekoga cilja. Ovdje će dijete započeti eksperimentirati s novim manipulacijama i pratiti njihov rezultat. U sljedećem stupnju dijete planirano mijenja svoje ponašanje i otkriva nova sredstva za manipulaciju tako što fizički sudjeluje u procesima iz okoline. Do novih spoznaja u razdoblju od dvanaestoga pa sve do osamnaestoga mjeseca života ono uči na principu pokušaja i pogrešaka gdje izmjenjuje svoje djelovanje i sredstva kojima nešto želi postići. Možemo reći da dijete počinje intencionalno izazivati promjene u okolini. Tijekom toga razdoblja djeca razvijaju spoznaju o postojanju vanjskoga svijeta i kada ga ne detektiraju osjetilima. Do trenutka dok se ne razvije spomenuta svijest o postojanju svijeta izvan osjetila možemo reći da su djeca krajnji empiristi. Takvo spoznajnoteorijsko gledište u filozofiji naziva se solipsizmom. Prema solipsizmu postoji samo Ja, odnosno postoji samo svijest sa svojim impresijama i ništa drugo osim nje. Sav okolni svijet, koji nam se predočava, postoji samo kao naš doživljaj koji potom imenujemo kao određenu stvar. No ta određena stvar nije ništa drugo do kompleksa

osjeta jer prema takvom stajalištu postoji samo ono što je opaženo.⁴³ Dok se ne razvije misao o trajnosti objekta, dijete će neki objekt tražiti na određenom mjestu iako je svjedočilo tome da je objekt pomaknut. Poslije osamnaest mjeseci pa do druge godine traje zadnji stupanj u kojem dijete stvara mentalno predočavanje za potragu i rješavanje problema. Dijete više ne počinje s već naučenim radnjama, koje isprobava dok ne otkrije koje je ispravno metodom pokušaja i pogrešaka, nego unaprijed zamišlja radnju kojom bi moglo riješiti problem pred kojim se nalazi. Time započinje novo razdoblje kognitivnog razvoja.⁴⁴

3.1.2. Predoperacionalno razdoblje

Od druge godine dijete iz senzomotornog razdoblja prelazi u predoperacionalno koje traje do šeste godine života. U tom se razdoblju smanjuje čisto fizičko otkrivanje svijeta uz način spoznavanja metodom pokušaja i pogreška te počinje stvaranje mentalnih reprezentacija, odnosno simbola. Korištenjem simbola dijete stvara sliku svijeta te uočava razlike u zbivanjima koje opaža. Simboli mogu predstavljati razne postojeće objekte te njihove međusobne veze, asocijacije, predodžbe, slike ili osjećaje. Pomoću njih dijete spoznaje i gradi sliku svijeta koji uočava. Razvoj simbola veoma je važan korak u djetetovom načinu spoznavanja i percepcije okoline. Za razliku od senzomotornog razdoblja kada dijete otkriva stvari kojima manipulira u ovom stadiju ih može percipirati bez njihove izravne prisutnosti. Od druge godine dijete izlazi iz spomenutoga solipsizma i gradi mentalne reprezentacije vanjskoga svijeta. Uz pomoć simbola dijete se ne mora baviti problemom na način da pokušava razne pristupe dok spontano ne pronađe rješenje, već pokušava riješiti problem u glavi prije nego što isproba sa stvarnim objektima. Naravno da dijete zbog nedostatka logičkoga zaključivanja u predoperacionalnom razdoblju čini pogreške, a pogreške nastaju zbog centracije, odnosno kognitivnog ograničenja (ograničenje u smislu da dijete ne može sagledati sva gledišta nekoga problema, već se usredotočuje na samo jedno gledište). Tako će, na primjer, dijete reći kako je teža kugla plastelina od valjka iako je prethodno svjedočilo tome da su oba objekta napravljena iz iste količine plastelina (problem očuvanja količine). U toj dobi stoga nije potrebna čista empirijska potvrda postojanja vanjskih objekta osjetilima, već oni postoje u obliku simbola i kada nisu osjetilno dohvatljiva. Tako će dijete koje je vidjelo majku kako razgovara na telefon uzeti bananu i igrati se s njom kao da je telefon. S obzirom na to da tada još logika nije razvijena do

⁴³ Grey, D. (1952) The Solipsism of Bishop Berkeley, *The Philosophical Quarterly* 1950, 2 (9), str. 338–349.

⁴⁴ Bugle (2002), isto.

razine potrebne za razumijevanje takvih događaja, djeca spajaju maštu i realnost koristeći se simbolima. No gradi li tada dijete simbol o sebi kao pojedinom objektu? Iako dijete stvara simbole i koristi se simbolima, što čini brojne mogućnosti, ono još nema operativno mišljenje. No ako dijete razlikuje sebe od okolnoga svijeta, ne možemo sa sigurnošću reći kako je ono svjesno da ako postoje stvari različite od njega, postoji i ono, različito od drugih stvari. Zbog nedostatka logičkoga zaključivanja ono percipira osobe izvan sebe, ali ne može razumjeti da one imaju drukčiju percepciju od njega ni da ono ima određenu percepciju, već spontano razvija shvaćanje da stvari jesu takve kakve se njemu čine. Prema tome, kao što Flavell (1963) kaže, „Piagetov egocentrizam je po definiciji vrsta egocentrizma koje subjekt nije svestan; moglo bi se reći da je egocentrični subjekt neka vrsta solipsiste koji nije svestan ni sebe ni svog solipsizma“⁴⁵(Konečni, 1971, 203) Djetetu očito nedostaju važna znanja i vještine koje se tiču mišljenja. U tom razdoblju obično im ne ide dobro procjenjivanje što druge osobe (kao i oni sami) misle i misle li uopće. Također općenito podcjenjuju koliko drugi ljudi aktivno misle o nečemu. Ne shvaćaju da ljudi neprestano doživljavaju razne mentalne sadržaje svjesno ili nesvjesno. Na primjer, u većini slučajeva djeca te dobi neće pretpostaviti da osoba koja mirno sjedi čekajući nešto istovremeno razmišlja o nečemu. Štoviše, ako ta osoba čita knjigu dok čeka ili pak sluša glazbu, djeca i dalje neće pretpostaviti da to uključuje nikakvo kognitivno djelovanje za razliku od djece iz višega kognitivnog stupnja razvoja. U slučajevima ako pretpostave da osoba razmišlja o nečemu, rijetko će točno procijeniti o čemu ta osoba razmišlja iako su pokazatelji o čemu osoba misli veoma očiti. Naravno da ne postoji neupitno siguran način kako odrediti što netko misli u svakoj situaciji, no nekada je to moguće pretpostaviti s većom ili manjom sigurnosti.⁴⁶ No iako djeca nemaju razrađen jasan pojam o sebi, to ne isključuje mogućnost da postoje određeni simboli koji upućuju na začetke metakognitivnog mišljenja. Dijete počinje stvarati simbol o sebi kojim se koristi za organiziranje spoznaja o sebi pomoću kojih percipiraju okolinu i komuniciraju s njom. Spoznaje o sebi tvore znanje o sebi. Ono se odnosi na sve spoznaje koje je dijete skupilo te koje stavlja u odnos s drugim objektima unutar svoje okoline. Ono nema definirani egzistencijalni pojam „Ja“ o sebi kao svojem subjektivnom načinu doživljavanja okoline i gradnji stavova o njoj. No ono počinje razvijati samoregulaciju kojom bira i izvršava poželjne oblike ponašanja. Oko treće godine života pojavljuju se prvi oblici samokontrole. Primjer je samokontrole povezane s egocentrizmom dijete koje odbija poslušati roditelje te nastavlja određenu radnju obavljati prema vlastitom nahođenju. Samim time druga djeca imaju drukčije simbole i pravila. Nekom je štap mač, dok

⁴⁵ Konečni, V. (1971) Piagetov pojam egocentrizma i neki srodni problemi, *Psihologija*, 4 (3), str. 197–210.

⁴⁶ Flavell (1999), isto.

je drugom metla. Nerazumijevanje tuđih percepcija, simbola ili uloga Piaget je nazvao egocentrizmom- „Dete je centrirano na *self*“⁴⁷ (Konečni, 1971, 201). Podijelio ga je na rani u kojem dijete još ne odvaja sebe od okoline i kasni u kojem se potpuno odvaja i prihvaća samo svoju perspektivu. Zbog postojanja određene perspektive i nemogućnosti shvaćanja tuđe dolazi do problema u igri prema pravilima. Ono ne razumije da njegovi simboli ili pravila nisu jedina, zbog toga djeca ove dobi teško prihvaćaju poraz. Egocentrizam postupno nestaje krajem predoperacionalnog razdoblja i poslije, pojavom pripadnosti djeteta određenoj socijalnoj grupi u kojoj mora prihvatiti određeni kodeks ponašanja kako bi u njoj ostalo i bilo prihvaćeno.⁴⁸

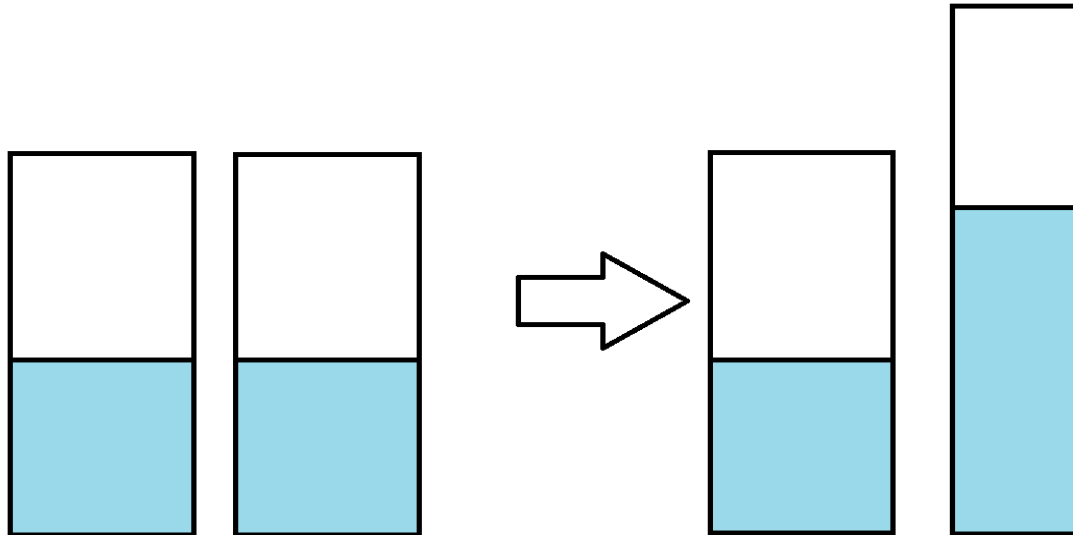
3.1.3. Razdoblje konkretnih operacija

Razdoblje konkretnih operacija počinje nakon šeste godine i traje do jedanaeste godine. Ulaskom u razdoblje konkretnih operacija postupno nestaje centrizam gubeći postojeća ograničenja iz prethodnoga razdoblja. U tom razdoblju dijete počinje istodobno sagledavati više gledišta nekoga problema. Samim time određene probleme percipiraju u njihovoj cijelosti. Manipulacijom stečenih spoznaja i simbola logički rješavaju predočene probleme. No ti problemu mogu biti samo vezani za konkretne stvari kao što i ime razdoblja najavljuje.

U tom razdoblju djeca još uvijek imaju problema s apstraktnim zadacima koji nisu pojavni, odnosno nisu konkretni. Osim postojeće egocentričnosti, koja u ovom razdoblju postupno nestaje, dijete počinje mnogo više percipirati okolinu. Percipiranje svih gledišta problema dovodi do decentracije i većega razumijevanja problema. Uz to dijete sada može razmišljati o svakom segmentu pojedinačno i to bilo kojim redom. Razmišljanje o koracima nekoga procesa rješavanja problema iz oba smjera odvijanja toga procesa nazivamo reverzibilnost. Kombinacijom decentracije i reverzibilnosti dijete stvara princip konzervacije, odnosno razumije da se količina (masa, volumen, duljina, gustoća, kvantiteta itd.) ne mijenja ako se promijeni odgovarajuća dimenzija. Na primjer, ako pred dijete stavimo dvije jednake čaše s istom količinom vode i postavimo pitanje u kojoj čaši ima više vode te potom uzmemo jednu čašu i vodu iz te čaše prelijemo u užu i višu čašu i postavimo pitanje u kojoj čaši ima više vode.

⁴⁷ Konečni (1971), isto.

⁴⁸ Bugge (2002),isto.



Slika 1: Princip konzervacije

Dijete u senzomotornom/predoperacionalnom razdoblju reći će da zadnja čaša ima najviše vode iako je prethodno svjedočilo prelijevanju vode bez dodavanja ili oduzimanja vode. Za razliku od djeteta koje je u razdoblju konkretnih operacija koje će reći da je količina vode jednaka. Decentracija također omogućava raspodjelu vanjskih objekata ovisno o njima pripadajućim svojstvima. Buggle u svom radu ističe kako „dijete sada može elemente, predmete na temelju apstrahiranih, istih značajki povezati u klase, a više klasa u nadređene klase te tako stvarati hijerarhijske sustave podređenih i nadređenih klasa, u skladu sa značajkom reverzibilnosti čime se sada odlikuje njegovo mišljenje“⁴⁹(Buggle, 2002, 93). Osim što je predmete moguće klasificirati po određenom svojstvu, dijete ih počinje razvrstavati unutar same klase tako što na odnosu između dvaju objekta može zaključiti relaciju trećega. Na primjer, ako uspoređi žutu i plavu bojicu te uvidi kako je plava bojica duža od žute i potom plavu bojicu uspoređi s crvenom i vidi kako je crvena duža od plave, tada dijete može zaključiti kako je crvena bojica duža od žute bez da njih dvije vizualno uspoređi. Takvo zaključivanje nazivamo tranzitivnim zaključivanjem. Uz sve navedene napretke dijete u ovoj fazi razvija osjećaj za položaj objekta u prostoru, njihov položaj i udaljenost.⁵⁰

⁴⁹Buggle (2002), isto.

⁵⁰Buggle (2002), isto.

3.1.4. Formalno operacijsko razdoblje

Posljednje razdoblje u kognitivnom razvoju traje od adolescencije⁵¹ do kraja života. U tom razdoblju nestaje nužnost prisutnosti objekata u izravnoj prisutnosti za rješavanje problema koji su prethodno bili nerješivi. Dolazi do velikih napredaka u razvoju mišljenja i zaključivanja.

U formalno operacijskom razdoblju dijete počinje razvijati hipotetičko mišljenje koje se bazira na stvaranju pretpostavka o postupcima rješavanja nekog problema i izvođenju logičkih zaključaka iz tih pretpostavka. Stoga nema ograničenja na samo konkretne stvari, već dijete barata i apstraktnim pojmovima. Ono počinje razmišljati kompleksnije i fleksibilnije uzimajući u obzir više pogleda na određenu stvar. Uporaba različitih pogleda na određeni problem otvara put kritičkomu mišljenju. U završnoj fazi kognitivnoga razvoja dijete postaje osoba stvarajući svoju ličnost. Uz stvaranje sebi svojstvene ličnosti ono sve više uviđa mišljenja drugih. Također počinje misliti o načinima na koji druge osobe stvaraju svoja mišljenja različita od njegova. „Adolescent počinje postavljati temeljna životna pitanja na različiti način nego što je to činio do tada, tj. želi otkriti tko je on zapravo, što zapravo želi i što uglavnom očekuje od života. I ne samo to; ono počinje razmišljati o smislu vlastita života. Osim toga, kao primarna karakteristika javlja se pitanje izgradnje karaktera“⁵²(Ninčević, 2009, 122). „Pri tome je metakognicija (mišljenje o mišljenju) najvažniji element u poboljšavanju djelotvornosti formalno-operacijskog mišljenja. Međutim, metakognitivni kapacitet ne mora uvijek jamčiti logičko zaključivanje. U situaciji moralnog konflikta i u visokoobrazovane osobe može doći do distorzija u moralnom rasuđivanju kako bi se smanjila kognitivna disonanca, tj. opravdalo društveno neprihvatljivo ponašanje. Metakognitivne sposobnosti predstavljaju središnje konceptualne strukture u formalno-operacijskom mišljenju o kojima govori i Piaget (on ih naziva „operacijama na operacijama“)“⁵³ (Pastuović, 2012, 106).

⁵¹Adolescencija započinje između 11. i 13. godine, prema Kuzman iz: Kuzman, M. (2009). *Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja*, Medicus, 18 (2), str. 155–172.

⁵² Ninčević, M. (2009) Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme, *Odgojne znanosti*, 11(1(17)), str. 119–141.

⁵³ Pastuović (2012), isto.

3.1.5. Kritika kognitivne teorije Jeana Piageta

Teorija kognitivnoga razvoja Jeana Piageta nesumnjivo je jedna od veoma važnih i priznatih teorija, koja objašnjava spoznajni proces i kognitivne sposobnosti djeteta. No to ne znači da je besprijekorna. Piagetova teorija kognitivnoga razvoja pretrpjela je i neke kritike. Značajna kritika vezana je za Piagetovo podcjenjivanje dječjih kognitivnih sposobnosti. Prema Berk⁵⁴ djeca već vrtićke dobi imaju logičko mišljenje i nisu toliko egocentrična pružajući drukčiji pogled na dobne kategorije koje je postavio Piaget te kako je podcijenio sposobnosti dojenčadi i predškolske djece. Način na koji je djeci postavljao pitanja ono je što čini najveću zamjerku Piagetovim istraživanjima. Do podcjenjivanja dječjih sposobnosti došlo je zbog kompleksnih pitanja (klinički intervju) koja su djeci postavljana kako bi se saznalo njihovo objašnjenje određene sposobnosti. Moguće je da su djeca razumjela postavljene zadatke i bila ga sposobna riješiti, no nisu ih mogla jasno objasniti.

Na primjer, mogli bismo dati djeci dva objekta znatno različite težine i pitali ih koji je objekt teži. Postoje djeca koja bi uistinu intuitivno točno odgovorila, no ne bi znala objasniti zašto je to tako te kada bismo promijenili pitanje iz „Koji je objekt teži?“ u pitanje „Zašto je odabrani objekt teži od drugoga?“ doveli bismo ih do točke gdje ne znaju objasniti svoje mišljenje i griješe u svojim odgovorima. Upravo na takve situacije postoji mnogo kritika koje krive kompleksnost pitanja za podcjenjivanje dječjih sposobnosti. Prema Sternbergu⁵⁵ drugi je teoretičar nakon Piageta u ovom području Lav Vigotski koji se u svojoj teoriji djelomično slaže s Piagetom, no djelomično se i razilazi. Ono po čemu se razlikuje u ovom kontekstu upravo je njegov pristup pitanjima i odgovorima u radu s djecom. Vigotski je veliku pažnju posvećivao kako točnim tako i netočnim odgovorima koje djeca ponude. Njegov je prijedlog bio da je potrebno proučiti zašto dijete daje takav odgovor, a ne ga odmah označiti kao pogrešan i prema tome odrediti djetetovu sposobnost kao nedovoljno razvijenu, već sasvim suprotno pomoći mu. Stoga dijalog ne prestaje u trenutku kada dijete odgovori (točno ili netočno), nego ako dijete odgovori pogrešno, zadatak je ispitivača pomoći djetetu da dođe do točnoga odgovora te na neki način odrediti kolika mu je pomoć potrebna. Razlog za pomoć taj je što djeca nisu uvijek usredotočena, možda nisu zainteresirana, možda se boje ili možda jednostavno nisu razumjela pitanje.

⁵⁴ Berk, L. E. (2007) *Psihologija cijeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

⁵⁵ Sternberg, R. J. (2005) *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Jedna od najjasnijih kritika tiče se egocentrizma, odnosno dječjega nerazumijevanja tuđih pozicija i perspektiva. Već spomenuti Flavell⁵⁶ naglašava kako djeca nisu toliko egocentrična koliko Piaget misli. Flavellovim eksperimentom u kojem su sudjelovala trogodišnja djeca pokazano je kako su sposobna točno pretpostaviti što druga osoba vidi ovisno o njezinu položaju i onome što ulazi u vidno polje te osobe za razliku od onog što vidi dijete. Naravno da to ne znači kako egocentrizam nestaje u trećoj godini, već daje naznaku kako već tada on nije sveprisutan u djetetovoj percepciji okolnoga svijeta.

Iako postoje kritike i dijelovi u radu Jeana Piageta koji se mogu unaprijediti, jedno je sigurno. Teorija kognitivnoga razvoja jedan je od najznačajnijih doprinosa razumijevanju fundamentalnih razlika između kognitivnih sposobnosti djece i odraslih. Djeca od rođenja nisu svjesna kako sebe tako ni objekta u svojoj okolini kao individualnih bića. S te razine počinje razvoj i stvaranje kognitivnih sustava i promjena kojima se prilagođavamo i razvijamo svoje sposobnosti kako bi bolje razumjeli svijet oko nas i u sebi. Prema Zigler i Gilman⁵⁷ njegov je rad dao bogat i kompleksi doprinos kako psihologiji tako i sociologiji, pedagogiji i filozofiji. Teorija Jeana Piageta još uvijek pruža „vrijedni materijal koji potiče naše mišljenje i formira podlogu za mnoge plodne radove u ovom znanstvenom području“⁵⁸ (Zigler i Gilman, 2013, 158).

3.2. Teorija moralnog razvoja Lawrencea Kohlberga

Nakon poglavlja o kognitivnom razvoju slijedi njemu sličan moralni razvoj. Sličnost leži u njihovu postupnom razvoju i karakterističnim razdobljima razvoja. Prije daljnje razrade samoga morala i povezanosti njegova razvoja s kognitivnim razvojem, valjalo bi ga prvotno pojasniti. Ciljevi moralnoga djelovanja i oblici njegova shvaćanja uvelike su se mijenjali tijekom povijest. Aristotel u spisu *Nikomahova etika* navodi različita mišljenja o tome što je sreća ili blaženstvo. Tako najprimitivniji drže da je ono u posjedovanju dobara koja zadovoljavaju ljudske požude i osjetila, poput užitka ili bogatstva. Drugi pak smatraju da je u časti ili krepostima koje omogućuju politički i moralni život, a treći blaženstvo nalaze u motrenju koje uzdiže i

⁵⁶ Flavell, J. H. (1996) Piaget's legacy, *Psychological Science*, 7(4), str. 200-203.

⁵⁷ Zigler, E., Gilman, E. (2013) The legacy of Jean Piaget, *Portraits of Pioneers in Psychology: Volume III*, 3, str. 145-160.

⁵⁸ Prijevod od: „Valuable material that sparks our thinking and has formed the basis of many fruitful careers in the fields“ preuzeto iz Zigler, E., Gilman, E. (2013) The legacy of Jean Piaget, *Portraits of Pioneers in Psychology: Volume III*, 3, str. 145-160.

usavršava ljudski um. Aristotel argumentira da je blaženstvo djelatnost duše u skladu s krepošću.⁵⁹ Budući da je misaono motrenje najuzvišenije i najbožanstvenije djelovanje, najblaženiji je onaj život koji je u skladu s umnom kreposti mudrosti.⁶⁰ Kasnije u začetcima klasičnoga njemačkog idealizma Kant primat prosuđivanja stavlja na početni motiv prema kojemu opravdavamo odabrano djelovanje. Po njegovu mišljenju posljedice nisu toliko relevantne s obzirom na to da nikada ne možemo biti sasvim sigurni da će se dogoditi upravo te očekivane posljedice, a ne neke druge. Ono što je Kantu važno jest zašto radimo to što radimo i pristajemo li na to da i od drugih očekujemo takvo djelovanje u određenoj situaciji. Treći pogled na moral pruža nam etika vrline koja, za razliku od spomenute konzekvencijalističke i deontološke, ne gleda ni posljedice ni motive za neko djelovanje, već karakterne osobine ljudi. Iz deontološke i konzekvencijalističke etike postavlja se pitanje što je ispravno činiti, dok etika vrline fokus stavlja na ono kakvi trebamo biti. Zato se nerijetko za etiku vrline kaže da je usredotočena na čovjeka, a ne djelovanje jer u gledanju na djelatnost ne uzima se u obzir samo djelatnik već i njegove važne osobine. Razumljivo je da se i ovdje prosuđuje na temelju motiva i posljedica, no primat se stavlja na vrijednost vrline i mane. Zato krađa nije nešto loše po sebi ili zbog loših posljedica koje prouzroči onome kome je nešto ukradeno, već zato što onog koji djeluje čini kradljivcem.⁶¹ Postoje i mnogi drugi pogledi, pitanja i odgovori na pitanje vezana uz moral, no kada govorimo o njegovu razvoju, ne ulazimo toliko u njegov sadržaj i valjanost, već u promatranje njegova postupnoga razvoja i mijenjanja utjecajem kognitivnoga razvoja i vanjskih čimbenika.⁶²

Piaget je uz kognitivni proučavao i razvoj moralne prosudbe i kategorizirao ga u dva razvojna stupnja. Prema uočenim karakteristikama podijelio je djecu na dvije skupine: mlađu i stariju od deset ili jedanaest godina (heteronomna i autonomna moralnost).⁶³ Otkrio je kako mlađa djeca pravila ponašanja smatraju apsolutnima i neupitnima kao da su podarena od Boga i nitko ih ne može promijeniti. Ona su također više orijentirana na posljedice nekog čina. Na primjer, ako djetetu ispričamo kako je Tomislav razbio tri tanjura pomažući mami oko ručka, dok je Ivan razbio samo jedan pokušavajući ukrasti kolače, ono će smatrati kako je Tomislav počinio mnogo veći „prekršaj“ od Ivana. Za razliku od njih starija djeca ulaskom u formalno razdoblje

⁵⁹ Aristotel (1982) *Nikomahova etika*. Zagreb:Liber.

⁶⁰ Herman Duvel, M. (2021) Homo amicus–biće sreće, radosti i blaženstva, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19 (1), str. 35–47.

⁶¹ Berčić, B. (2008) Etika vrline, *Filozofska istraživanja*, 28 (1), str. 193-207.

⁶² „Moral Development,“ by William Puka, The Internet Encyclopedia of Philosophy, ISSN 2161-0002, <https://iep.utm.edu/moraldev/#H3>, 5. 2. 2022.

⁶³ Berk (2007), isto.

kognitivnoga razvoja mijenjanju svoju percepciju i shvaćanje postojećih pravila. Djeca starija od desetak godina (ne postoji točno određena dob, svako dijete razvija se svojim tempom) shvaćaju kako se pravila mogu mijenjati ako se ostali s time slažu. Oni otkrivaju kako pravila nisu apsolutna, već su stvar ljudskoga dogovora kako bi lakše živjeli i zdravo funkcionirali u zajednici. Također mijenjaju svoj pogled prilikom odobravanja nekoga djelovanja s posljedica na motiv te im on postaje polazni čimbenik u procjeni dobrog ili lošega djelovanja. Piaget je pronašao niz promjena koje se događaju u dobi od desete do jedanaeste godine te na temelju njih napravio podjelu na dvije kategorije. Naravno da ovdje ne prestaje kognitivni razvoj pa se može očekivati kako se shodno njemu razvijaju i nova moralna pitanja i problemi tijekom adolescencije.

Njima se detaljnije posvetio Lawrence Kohlberg. Kako bi se nadovezao na Piagetov rad, uzeo je za ispitanike i djecu i adolescente da bi proučavao njihove moralne dileme i načine rezoniranja. Intervjuima s djecom sastavio je šest kategorija moralnoga razvoja od kojih samo prve tri dijeli s Piagetom. Za uzorak je odabrao ukupno 72 dječaka iz Chicaga od 10, 13 i 16 godina trudeći se pokriti sve socijalno-ekonomske statuse. Kasnije je u uzorak uvrstio i mlađu djecu, delinkvente te mušku i žensku djecu iz različitih saveznih država. Intervju se sastojao od dilema koje su proizlazile iz priča koje je Kohlberg sastavio i ispričao djeci.⁶⁴ Nije mu u interesu bilo saznati misle li djeca da je određeno djelo dobro ili loše, već što stoji iz toga odgovora: kako djeca razmatraju situaciju, koje stvari uzimaju u obzir prilikom procjenjivanja, zašto nešto opravdavaju ili ne opravdavaju, što smatraju važno i kako sve navedeno opravdavaju. U suštini je bilo pitanje „zašto“ djeca misle to što misle, uopće nebitno s tim što misle. Intervjuima je Kohlberg razvio i klasificirao razine moralnoga razvoja, no zanimalo ga je koliko su one pouzdane. Stoga je veliku pozornost posvetio podudaranju rezultata drugih ispitanika slične dobi kako bi odgovori unutar iste skupine bili što homogeniji. Svjestan činjenice da djeca nisu strojevi i da uvijek postoji određeno odstupanje u rezultatima, ogradio se izračunavanjem dopuštenoga odstupanja od očekivanih rezultata.⁶⁵ Najpoznatija primjer priče na temelju koje je Kohlberg postavljao pitanja odnosilo se na *Heinzovu dilemu*.⁶⁶ Priča ukratko govori o čovjeku Heinzu koji ne uspijeva prikupiti dovoljno novaca za lijek koji je potreban njegovoj teško bolesnoj ženi. Ljekarnik mu ne želi izaći u susret zbog toga što je svojim trudom i radom stvorio taj lijek i smatra da zaslužuje zbog toga biti plaćen onoliko koliko želi i ne pristaje na manje. Heinz iz očaja odlučuje ukrasti lijek. „Je li postupio ispravno ili nije?“ bilo je prvo pitanje

⁶⁴ Crain, W. C. (1980) *Theories of development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

⁶⁵ Crain (1980), isto.

⁶⁶ Berk (2007), isto.

postavljeno djeci. Kako su djeca opravdavala svoj odgovor i što je Kohlberg iz toga zaključio, prikazat ću u trima razdobljima razvoja unutar kojih svako razdoblje ima dvije razine.

3.2.1. Pretkonvencionalno razdoblje moralnosti

Pretkonvencionalno razdoblje moralnosti najranije je razdoblje i najniža razina moralnoga rasuđivanja koja se očituje u pukom praćenju pravila. Kao što je i Piaget otkrio, u tom razdoblju djeca vjeruju da su pravila apsolutna te se prilikom rasuđivanja u obzir uzimaju samo posljedice djelovanja bez razmatranja unutarnjega motiva djelatnika.⁶⁷

Stoga se prva razina odnosi na orijentaciju k poslušnosti i kaznama. Pravila koja postoje moraju se poštivati kako se ne bi dobila kazna. Prilikom objašnjavanja svojih stavova o krađi djeca će u većini slučajeva reći kako je ono pogrešno zato što krši naučeno pravilo ponašanja, ono da se ne smije krasti. Kada se djecu zamoli da objasne svoje stajalište i zašto misle da krađa nije u redu, odgovor najčešće povezuju s kaznom. Nije u redu krasti jer se krađa kažnjava. Iako postoje i odgovori koji ne osuđuju Heinza, njihovo obrazloženje ponovno ulazi u poslušnost i kaznu. Iako rijetko, djeca će njegovo ponašanje opravdati zato što je prije krađe Heinz molio i tražio ljekarnika za pomoć. Također će i reći kako kazna neće biti velika jer samo nedjelo nije toliko veliko. Iz navedenoga ponovno vidimo kako je za obrazloženje potrebno opravdanje poslušnosti koja ovoga puta nije bila dovoljna i kazna koja je zanemariva. Ono zbog čega Kohlberg tu razinu stavlja u pretkonvencionalno razdoblje taj je što djeca još uvijek ne razumiju konvenciju društvenoga dogovora oko moralnosti. Ona su još uvijek egocentrična i teško im je sagledati situaciju iz tuđih cipela. Za njih je moral još uvijek nešto izvanjsko postavljeno od autoriteta čemu treba biti pokoran.⁶⁸

Druga razina povezuje individualne interese i njihovu razmjenu. Na toj razini nalaze se djeca i mladi koji su u stanju prepoznati postojanje tuđe perspektive. Samim time otkrivaju kako pravila dana od autoriteta imaju više mogućih interpretacija te nisu toliko apsolutna. Ponuđena objašnjenja uključivala su stajališta Heinza koji možda misli da je u redu ukrasti lijek s obzirom na okolnosti ili pak stajalište ljekarnika kako nije u redu biti pokraden. S obzirom na to da stvari postaju relativne jer svatko ima svoje mišljenje, djeca razvijaju shvaćanje individualnih interesa drugih osoba. Neki odgovori bili su povezani s mogućnosti da majka ima djecu o kojoj ona

⁶⁷ Berk (2007), isto.

⁶⁸ Crain (1980), isto.

ovise pa je opravdano ukrasti. Neki odgovori pretpostavljaju kako zatvorska kazna neće biti visoka pa je ona prihvatljiva pod cijenu života žene. I ovdje dolazi do pojave kazne, no ona ima novo značenje. U prvoj razini kazna je nešto što nužno slijedi iz neposlušnosti i dokazuje kako je nešto loše. U drugoj fazi kazna je rizik koji stoji iz čina i nastoji se izbjeći. Također ovdje neki odgovori zvuče pomalo amoralni, no baziraju se na razmjeni usluga. Heinz će imati koristi od krađe jer će mu žena voditi brigu o djeci ili kućanstvu ili čak jednoga dana učiniti isto za njega. Razmjena se bazira na principu „ruka ruku mije“. Također vrijedi i obratno, s obzirom na to da je ljekarnik pokušao „prevariti“ i lijek naplatiti mnogo više nego što ga izrada košta, Heinz je odlučio ne platiti ništa i prevariti, odnosno ukrasti lijek. Prema ovome ispitanike se i dalje stavlja u pretkonvencionalnu moralnost jer se njihovo rezoniranje i dalje tiče prije individualnih subjekata nego društvene zajednice. U odgovorima vidimo razmjenu usluga među pojedincima bez neke šire i opće vrijednosti zajednice.⁶⁹

3.2.2. Konvencionalno razdoblje moralnosti

U konvencionalnom razdoblju moralnosti moralno je rezoniranje i dalje pod jakim utjecajem društvenih pravila, ali ono više nije pokrenuto individualnim zanimanjima, već radi općega dobra zajednice. Sada se pravilima pridržava i orijentira zbog želje za nastankom i opstankom dobrih odnosa sa zajednicom i očuvanjem društvenoga poretka.⁷⁰

Treća razina jest razina održavanja dobrih interpersonalnih odnosa. Kao što je već spomenuto, te su tri razine slične onima koje je opisao Piaget. U oba slučaja nalazimo prijelaz iz slijepa poslušnosti u gledanje šire slike i brigu o motivima. Kohlberg ih je ipak podijelio u tri razine zbog karakterističnih razlika koje pronalazimo u dogovorima. Na ovoj razini nalazimo adolescente koji imaju dublje gledište u kojem razmatraju više segmenata umjesto jednoga jednostavnog čina. U toj dobi djeca su često pod jakim utjecajem okoline (obitelji i zajednice ponajviše) i njezinim očekivanjima kako je potrebno ispravno se ponašati i djelovati. Dobro ponašanje u sebi sadrži ispravne intencije, empatiju i brigu za druge. U ovoj fazi veoma je često opravdavanje Heinzova odabira jer je on bio čovjek kojem je stalo do svoje žene i njegove intencije su bile ispravne. „Ne možemo kriviti nekoga tko želi spasiti umiruću voljenu osobu“ glavni je argument u ovoj fazi. Neki su odgovori čak krivnju stavljali na ljekarnika koji je

⁶⁹ Berk (2007), isto.

⁷⁰ Crain (1980), isto.

pohlepan i sebičan, ne misli na potrebe drugih. Ova razina pripada konvencionalnom moralu jer individualni adolescent smatra kako svi pripadnici grupe drže do toga da je ispravno pomoći nekome. Neki odgovori čak izbjegavaju postojanje kazne uz nagađanje kako čak ni pravosuđe ne bi trebalo osuditi Heinza iz empatije i razumijevanja. Uz to smatraju kako bi svatko učinio to da spasi teško bolesnu osobu, izlazeći tako iz individualnoga stajališta u ono koje razumije pravila, razumije da se ona mogu mijenjati, no ovoga puta ne samo na osobnoj već i na kolektivnoj razini.

Četvrta faza širi opseg ljudi uključenih u donošenje odluke. Dok je treća bila povezana za opravdanje pomaganja bliskoj voljenoj osobni, četvrta uključuje mnogo veću zajednicu. Stoga se četvrta faza odnosi na održavanje društvenoga reda. Društveni red ne tiče se više uske zajednice obitelji i prijatelja, već društva kao cjeline, u njegovoj cijelosti. Naglasak se prebacuje na poštivanje zakona, slušanje autoriteta i izvršavanje svojih dužnosti kako bi se očuvao red i zakon. To ne znači da ispitani mladi ljudi pokušavaju biti bezosjećajni prema pokretačkim motivima. Upravo suprotno, odgovori jasno govore kako je Heinz imao dobre namjere, no one ne mogu opravdati krađu. Glavna su pitanja koja nalazimo u odgovorima ispitanika: ako postoji opravdanje za kršenje zakona, gdje mu je onda točna granica te ako bi se svi tako ponašali, bi li društvo kao takvo uopće moglo opstati? Krađa se u tom slučaju ne opravdava jer time se ruše temelji društva i nastaje kaos. Osuda krađe (jer ona krši zakon) jednaka je onoj iz prve faze gdje djeca poštuju pravila jer se pravila ne smiju kršiti. Baš zato što su odgovori gotovo jednaki potrebno je dublje razmotriti pozadinu nastanka takve percepcije. Razlika je u tome što djeca na prvoj razini osuđuju krađu jer je ona protiv pravila, no nisu u stanju objasniti zašto osim zbog straha od kazne. No na četvrtoj razini krađa nije prihvatljiva jer imaju razvijen koncept zakona koji je donijela zajednice, koncept koji je mladom djetetu još neshvatljiv.⁷¹

3.2.3. Postkonvencionalno razdoblje moralnosti

Za moralnu prosudbu sada se rabi sinteza univerzalnih društvenih zakona i načela koja se odnose na društvo kao cjelinu i na pojedinca kao individualnu osobu. To znači kako sada u obzir dolaze pravila i zakoni društva koja se moraju poštivati, no njihovo je kršenje opravdano ako zakon ne štiti prava pojedinca. Pojedinac mora poštovati zakone društva kojemu pripada,

⁷¹ Crain(1980), isto.

no također on razvija svoje osobne stavove i moralna načela pomoću kojih razmatra ispravnost društvenih zakona.⁷²

Petoj razini pripadaju društveni ugovor i individualna prava pojedinaca. Spoznaja iz prethodne razine o tome kako je bitno odluke donositi prema smjeru općeg dobra i očuvanju društva od nastanka kaosa sada odlazi korak dalje. Ovdje se postavlja pitanje što čini određeno društvo dobrim. Društvo kao zajednica sada se ne gleda kao pripadna cjelina koja se neupitno poštuje, već se objektivizira kao pojam i kritički preispituje. U ovoj fazi postavljaju se pitanja koje su to vrijednosti i pravila kojima bi trebalo težiti. Ispitanici ovdje vjeruju kako je dobro i ispravno ono društvo u koje svatko ulazi svojom vlastitom odlukom. Razlog je osnutka zajednice boljitak svih. Procjenjuju kako različite društvene skupine imaju drukčije vrijednosti, no s obzirom na to da su sačinjene od racionalnih ljudi, oni će se svi složiti oko dvije stvari. Prva stvar dogovora među svima osnovna su ljudska prava poput slobode. Druga je stvar mogućnost dogovora oko postojećih pravila i njihovo mijenjanje u vidu poboljšanja samoga društva (prihvatanje demokracije). Na temelju spomenutoga odgovori ispitanika često opravdavaju Heinzov čin uz opravdanje kako se zakon može kršiti ako ne štiti individualno pravo pojedinca, u ovom slučaju pravo na život. Također postoji mišljenje kako Heinz nije uopće bio u dilemi jer njegova je dužnost spasiti život ako to može. Iz toga proizlazi daljnje objašnjenje kako ovdje dolazi do konflikta zakonskih i moralnih principa zbog čega kradljivac mora biti zakonski kažnjen, no zbog moralnih principa kazna mora biti minimalna. U četvrtoj fazi također se spominje pravo na život, no ono je izvedeno iz autoriteta socijalne ili religijske zajednice. No u tom kontekstu pojam prava na život dolazi iz socijalnoga okruženja koje bi možda u nekoj drugoj kulturi predstavljalo pravo na imovinu. U petoj fazi dolazi do analize društva i postavljanja prioriteta koji bi dobrom društvu trebali biti važni zbog toga što predstavljaju pojedincu. Zato u petoj fazi dolazi do stavljanja života na prvo mjesto zanemarujući vlasništvo ljekarnika.

Kao što je prikazano, u petoj fazi ispitanici samostalno grade ideju kako bi dobro, odnosno ispravno društvo trebalo izgledati. Glavne su karakteristike individualna prava koja se tiču pojedinaca i mogućnost svake osobe da sudjeluje u donošenju i mijenjanju zajedničkih zakona. No, kao što je vidljivo u praksi, demokracijom nije uvijek postignuto ono što je najbolje za sve pripadnike zajednice. Često je moguće da većina odluči nešto što ne donosi mnogo dobra manjini. Zato Kohlberg uvodi zadnju fazu u kojoj je naglasak na razvitku univerzalnih načela koja ostvaruju ono što je svakom društvu prijeko potrebno, a to je jednakost. Kohlberg smatra

⁷² Berk (2007), isto.

kako univerzalna načela poput jednakosti ili pravde moraju poštivati potrebe svake skupine, poštivati njihovo dostojanstvo kako skupine tako i svakoga pojedinca. Stoga većina ne smije dovesti odluku za svoju dobrobit, zanemarujući potrebe manjine. Zbog toga je zadnja razina upravo ona u kojoj dolazi do razmatranja univerzalnih principa koji osiguravaju pravdu i jednakost. U ovom slučaju donošenje ispravne odluke moguće je samo uz sagledanje situacije svakoga aktivnog sudionika neke situacije te kada bi svatko u toj situaciji tako postupio, odluka bi bila jednostavna, no uvijek postoji rizik od nečijega namjernog nerazumijevanja. U svakom slučaju, ako uzmemo za primjer da žena shvaća da je ljekarnik svojim trudom, znanjem i vremenom otkrio lijek, znat će da od njega zahtijeva nešto na što on ne želi pristati. Ljekarnik bi isto tako iz pozicije umiruće osobe shvatio koliko je život važniji od novca ili materijalnih dobara uopće. Tako bi se svi složili kako život mora biti spašen i to bi bilo pravedno rješenje. Takav dogovor nije temeljen samo na individualnoj razini već uključuje princip jednakosti i jednaka prava svih. Kada bi se jednu osobu smatralo manje vrijednom od ostalih, pravedno rješenje ne bi bilo moguće izvesti.

Razina univerzalnih principa smatra se samo teorijskom razinom jer ispitanici koji su razmišljali na ovakav način nisu bili konzistentni u svom mišljenju. Kohlberg je ustanovio kako njegove priče s dilemama nisu dovoljno precizne za određivanje točne granice između zadnjih dviju razina. Stoga se skala za procjenu moralnoga razvoja sastoji od samo prvih pet razina.⁷³

3.2.4. Kritike teorije moralnog razvoja Lawrencea Kohlberga

Kako bi bolje razumjeli teoriju moralnoga razvoja, potrebno ju je i bolje upoznati. Jedan je od načina proučiti njezine kritike. Upravo suprotnosti čine harmoniju, rekao bi Heraklit. Kritike Kohlbergova rada ću svrstati u par kategorija. Ono prvotno što se samo po sebi nameće čitatelju ove teorije bez nekoga dubljeg razmatranja i ulaska u metodologiju jedno je jednostavno etičko pitanje. To pitanje tiče se odnosa moralnoga rasuđivanja (teorije) i moralnoga djelovanja (prakse). U paragrafu o moralnom razvoju spomenuo sam etičke poglede na moral ovisno o kriteriju prema kojemu određujemo je li neko djelovanje dobro ili loše, no ovdje dolazimo do pitanja je li dovoljno reći kako bismo u određenoj situaciji postupili na određeni način ili je potrebno stvarno postaviti se u tu situaciju i djelovati. Iz spomenutoga proizlazi kritika za koju

⁷³ Crain (1980), isto.

moгу reći da je sasvim očigledna i za koju nije potrebno tražiti potkrepljivanje u znanstvenim radovima, već pitati samoga sebe: „Jesam li uvijek postupio onako kako smatram da je ispravno?“ Pretpostavljam da je odgovor na to pitanje većine ljudi, ako ne i svih, vrlo jasan i jednostavan: „Ne“. To što mi znamo da je nešto ispravno, ne znači da ćemo i tako djelovati, a činjenica da je neka osoba na razini moralnoga razvoja na kojoj je sposobna točno rezonirati neku situaciju, ne znači da će tako i djelovati. Međutim, s druge strane, diskutabilno je pitanje što je točno potrebno da bi rekli za nekoga da je na određenoj razini moralnoga razvoja: sposobnost ispravnoga moralnog rezoniranja neke situacije ili ispravnoga djelovanja u toj situaciji? Ova kritika na se prvu čini vrlo jednostavna i razumljiva, no s njom se ne slažem u potpunosti. Druga kritika također je uočljiva jer se tiče pouzdanosti rezultata s obzirom na to da su subjekti istraživanja djeca. Djeca nisu toliko vjerodostojna zbog nedostatka integriteta te iz toga razloga njihovi odgovori mogu biti različiti tijekom nekoliko dana ovisno o tome što se u tom vremenu zbilo. Također, djeca mogu drugom ispitivaču dati drukčije odgovore ovisno o tome kako nju ili njega procjenjuju. Ova kritika tiče se i kulture iz koje subjekti dolaze s obzirom na to da odgoj zapadnjačke i istočnjačke kulture ima velike razlike u tome koliko su djeca sklona laganju.⁷⁴ Sljedeća kritika koju ću predstaviti jest ona o spolnoj pristranosti koju je izrazila Kohlbergova suradnica Carol Gilligan. Berk (2007) u poglavlju „Postoje li spolne razlike u moralnom rasuđivanju?“ navodi kako je Gilligan primijetila da su svi ispitanici na temelju čijih je odgovora Kohlberg utemeljio svoju teoriju istoga, odnosno muškoga spola. Sukladno tome ona tvrdi kako spomenute faze odražavaju isključivo muške poglede i dobne granice. Takva koncepcija morala ne sadržava ženski glas o moralnim pitanjima koji je prema njoj drukčiji od muškoga glasa koji je orijentiran na pravila, prava i apstraktna načela. Ona tvrdi da za razliku od muškaraca žene imaju tendenciju određivati moral prema međuljudskim odnosima, etici suosjećanja i brige u znatno većoj mjeri nego muškarci. Ženski je moral stoga više kontekstualan i vezan za stvarne postojeće odnose, dok je muški orijentiran na apstraktne hipotetske situacije. Berk ističe da „Kohlbergov pristup podcjenjuje moralnu zrelost žena“⁷⁵(Berk, 2007, 391) Zbog tih razlika Gilligan tvrdi da bi muškarci i žene imali drukčije „rezultate“ jer bi žene zbog suosjećajnosti češće davale odgovore karakteristične za treću razvojnu fazu, dok bi muškarci zbog češće apstrakcije društvenih koncepata davali odgovore karakteristične za četvrtu i petu fazu moralnoga razvoja. U cilju potvrde svog stajališta intervjuirala je žene u karakterističnim situacijama kako bi dokazala kako žene na moral gledaju

⁷⁴ Heyman, G. D., Lee, K. (2014) Moral Development: Revisiting Kohlbergs Stages, U: Slater, A. M., Quinn, P. C. (2012). *Developmental Psychology*. London: SAGE.

⁷⁵ Berk (2007), isto.

pomoću stvarnih situacija i njihov širi kontekst. Stoga je za uzorak odabrala žene koje se nalaze pred odlukom o pobačaju. Intervjuima s njima trudila se pokazati prijelaz iz konvencionalne u postkonvencionalnu razinu moralnoga rezoniranja. Taj prijelaz zapravo je odbacivanje svojih „odgovornosti“ koje su konvencionalno očekivane od društvene zajednice te premještanje usredotočenosti na vlastite uvide i poglede s obzirom na situaciju u kojoj se nalaze. Ono što je pokazano jest da nije svaka moralna rasudba temeljena na istim čimbenicima. Netko razmišlja logički, netko na razini zajednice, netko unutar interpersonalnih odnosa i na mnoge druge načine.⁷⁶ Kao što postoje kritike Piagetova rada, tako postoje i kritike Kohlbergove teorije, no, naravno, postoje i kritike tih kritika. To svakako ne znači da važnost kritika smije biti zapostavljena, one katkada nude drukčije poglede, otkrivaju propuštene dijelove, nadopunjuju ili opovrgavaju određene spoznaje. Upravo zato smatram da ih je potrebno spomenuti kako bi se proširio i upotpunio diskurs o određenoj temi. Kritike ne bacaju sjenu na teoriju koju kritiziraju, već je obogaćuju i nude nove smjernice za promišljanje. Neovisno u kolikoj je mjeri Kohlberg bio ili nije bio u pravu, sasvim je sigurno da je njegov rad uvelike doprinio i potaknuo razvoj našega razumijevanja o moralnom rezoniranju.

3.3. Učenje učenja

Razmišljajući o učenju, često mislimo o „školskom obrazovanju“ koje uključuje odlazak u školu, udžbenike, slušanje i pamćenje. No učenje je proces koji se i spontano i neprestano odvija u svemu što radimo. Uz neprestane promjene i brzi razvoj tehnologije svakodnevno širimo svoja znanja i stoga učimo cijeli život. Kako bi bili bolji i efikasniji u učenju, potrebno je znati kako učiti. U ranom učenju i razumijevanju saznali smo kako je ono prije svega artikulirano spontano igrom, a to je „aktivnost koja istodobno podupire različite aspekte cjelovitoga razvoja djeteta te ujedinjuje mnogostrana područja njegova učenja“⁷⁷(Šagud, 2015, 93). Učenje učenja sposobnost je učenja i ustrajnosti u učenju koja se očituje u organizaciji vlastitoga učenja upravljanjem vremenom, metodama i informacijama. Ono što ju bitno određuje svijest je o vlastitom procesu učenja i o vlastitim potrebama.⁷⁸ Učenjem učenja proširujemo svoje stečeno znanje i životna iskustva koja stvaramo u svim životnim situacijama. Na primjer, ako je učenje usredotočeno na izvršavanje određenoga zadatka na poslu, pojedinac mora znati koje su

⁷⁶ Crain (1980), isto.

⁷⁷ Šagud, M. (2015) Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima, *Školski vjesnik*, 64 (1), str. 91–111.

⁷⁸ Ažman, T. (2012) Kompetenca učenje učenja, *Pridobljeno*, 7 (3), 2018.

potrebne kompetencije, znanja, vještine i kvalifikacije kako bi mogao kvalitetno organizirati i biti ustrajan u svom učenju. Ono je stoga mnogo više od pohranjivanja podataka i sastoji se od triju osnovnih kompetencijskih područja: motivacijsko područje s društvenim kontekstom, kognitivno područje i metakognicija.⁷⁹

Motivacijsko područje s društvenim kontekstom prvo je područje koje uključuje unutarnje i vanjske čimbenike. Unutarnji su čimbenici svi stavovi, vrijednosti, vjerovanja i osjećaji koje pojedinac u sebi smatra ispravnima. Vanjski, suprotno unutarnjima, svi su utjecaji iz uže i šire okoline koji utječu na unutarnje čimbenike i samim time na učenje. U ovom području cilj je upoznati sebe i biti svjestan svojih unutarnjih stavova. Darko Lončarić piše da „na isti način kao što reguliraju svoju kogniciju, učenici mogu regulirati svoju motivaciju i emocije“⁸⁰(Lončarić, 2014, 46). Važno je biti upoznat sa svojim epistemološkim uvjerenjima i interesima kako bi se uspostavila i održavala motivacija k određenom cilju. Upoznavanje svojih stavova pruža kontrolu nad njima, nad emocijama i koncentracijom. Ono nas ohrabruje da prihvatimo odgovornost za učenje i stječemo razumijevanje kako okolina utječe na nas i učenje. Bez upoznavanja unutarnjih i vanjskih čimbenika ne može se njima upravljati i iskoristiti ih na način koji pojedinoj osobi odgovaraju. Motivacija je nužan uvjet za uspješno učenje.

Kognitivno područje sastoji se od kognitivnih strategija i strategija učenja koja će biti posebno razrađena u nastavku. Ono se očituje u složenom razmišljanju, procesima i načinima obrade informacija te ispravnom primjenjivanju strategija učenja. Kognitivno područje vezano je za znanje o učenju koje se sastoji od znanja što želim naučiti, znanja kako učiti i znanja zašto i kada rabiti potrebne metode i tehnike učenja. Preduvjet je za razvoj samostalnoga razmišljanja poznavanje karakteristika dobrog i podatnoga okruženja za učenje. Također, bitno je znati upravljati prostorom i podrediti ga svojim potrebama kako bi što bolje iskoristili vanjske čimbenike. Sposobnost samostalnoga razmišljanja sastoji se od traženja informacija, njihove analize i razumijevanja, kritičkoga i kreativnoga mišljenja te njihove primjene u novim situacijama. Kritičko mišljenje pod nazivom reflektivno mišljenje definirao je John Dewey koji „uvodi pojam aktivne obrade informacija nasuprot pasivnom shvaćanju, naglašava da mišljenju treba posvetiti vrijeme i pozornost te ističe nužnost utvrđivanja iz kojih razloga nešto vjerujemo i koje su moguće implikacije naših vjerovanja“⁸¹(Grozđanić, 2009, 386/387)

⁷⁹ Ažman, T. (2012) Kompetenca učenje učenja, *Pridobljeno*, 7 (3), 2018.

⁸⁰ Lončarić, D. (2014) *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, Rijeka: Učiteljski fakultet.

⁸¹ Grozđanić, V. (2009) Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja, *Napredak*, 150 (3-4), str. 380–424.

Metakognitivno područje odnosi se na razvoj metakognitivnih strategija, odnosno sposobnost metaučenja. Metaučenje je razmišljanje o vlastitom učenju i reguliranje samoga procesa učenja. Razvoj metaučenja povećava razmišljanje o učenju, praćenje i kontrolu nad učenjem. Metakognitivnim razmišljanjem procjenjujemo znamo li ili ne znamo nešto, odnosno vršimo samokontrolu i samoevaluaciju. Rezultati se očituju u planiranju učenja pomoću sadržaja, ciljeva, aktivnosti, izrade plana i predviđanja posljedica. Važan je dio u procesu samoučenja znati objasniti samoučenje usporedbom iskustva, pronalaženjem uzroka uspjeha ili neuspjeha i znanja o unutarnjem raspoloženju i motivaciji.⁸² Razmišljanje o prednostima i nedostacima vlastitoga znanja tvori povratne informacije koje omogućuju samorefleksiju. Povratne informacije veoma su važne te ne bi trebale biti reprezentirane isključivo u obliku ocjena. Učitelj je taj koji je odgovoran da uz objašnjavanje procesa rješavanja zadatka predstavi i postupke misaonoga procesa. Učitelji bi trebali uz kognitivni predstaviti i metakognitivni pogled na postupke i metode rješavanja nekoga problema. Bilo bi poželjno da učenik s druge strane može procijeniti što zna, što razumije te koje su njegove prednosti i obratno, s čime nije toliko upoznat. Kompetencije učenje učenja ne mogu se razviti bez komunikacije i procjene, odnosno povratne informacije.

3.3.1 Rano učenje i razumijevanje

Imajući na umu Piagetov zahtjev za preusmjeravanjem predmeta epistemologije, bilo bi poželjno razjasniti pojmove koji ulaze u opseg ove teme te čine njezine bitne elemente. Kada govorimo o ranom učenju, vrlo je bitno odmah napomenuti kako je ono spontano: „Učenje je u ovoj dobi sporedan i spontan čin, u kome su važni interesi, a uči se u spontanim aktivnostima kao što je igra.“⁸³ Za razliku od formalnih definicija učenja koje se usredotočuju na proces usvajanja određenih znanja, vještina, navika, obrazaca ponašanja i drugih, rano učenje stavlja naglasak na spontanost. U predškolskom razdoblju učenje se odvija sporedno s igrom.⁸⁴ Za djecu kažemo da su mali filozofi jer sve propitkuju tražeći odgovore. Upravo ta radoznalost velikim postotkom odgovorna je za učenje. Piaget stoga učenje objašnjava pomoću razvoja jer ono je pod znatnim utjecajem dobi i sposobnosti pojedinoga djeteta te bi mu trebalo biti prilagođeno prema upravo tim karakteristikama: „Učenje na ranim uzrastima ne treba ograničiti

⁸² Ažman (2012), isto.

⁸³ Selimović i Karić (2011), isto.

⁸⁴ Šagud, M. (2002) *Odgajatelj u dječjoj igri*, Zagreb: Školske novine.

samo na intelektualnu sferu ličnosti, već angažovati sve aspekte njenog razvoja, tjelesnu sferu i emocije isto koliko i umne snage djeteta⁸⁵(Selimović i Karić, 2011, 146-147). Kada uči igrajući se, dijete otkriva svijet oko sebe. Takvo učenje naročito je zastupljeno u prvih nekoliko godina djetetova života te je stoga veoma važno pružiti, odnosno stvoriti stimulativnu okolinu.⁸⁶ Svako razdoblje sa sobom donosi određena kognitivna postignuća. Ono što je u svakom razdoblju bitno jest pozitivno iskustvo u procesu učenja. Učenje je pojam blisko povezan s razumijevanjem. Kako djeca razumiju i način na koji objašnjavaju stvari i pojave, krucijalan je za razvoj mišljenja. U svojim je radovima Piaget otkrio određene karakteristike dječjega mišljenja za koje je uočio da se mogu razumjeti odnosom mišljenja i jezika (verbalne komunikacije).⁸⁷ Potrebno je dobiti uvid u zaključke koje dijete donosi ovisno o podražajima koji su prisutne u okolini. Zbog dječje nemogućnosti analize i sinteze smatrao je kako djeca nisu sposobna predvidjeti kauzalne pojave jer njihovo mišljenje nije bazirano na objektivno utvrđenom međuodnosu stvari. Za njihove zaključke Piaget kaže kako su sinkretični, stapaju se, iako kontradiktorni jer idu od pojedinačnoga k nekom drugom pojedinačnom čak i ako mu je suprotno. Djeca nisu sklona formiranju generalizacija jer ih ne zanimaju uzroci, stoga im objašnjenja nisu kauzalna, već finalistička.⁸⁸ Rano učenje i razumijevanje veoma su bitni jer stvaraju snažne temelje te zato što u tom razdoblju nastaju trajni i snažni dojmovi odgovorni za daljnji razvoj individue. Mišljenje započinje svoj razvoj već u prvoj godini života i potrebno je proći niz postupnih faza u tom razvoju kako bi se došlo do razvoja metakognicije koju smatram veoma utjecajnom za razvoj identiteta -„sposobnost djece od osam mjeseci da se prisjete mjesta na kojem se nalazio skriveni predmet, čak i nakon odgoda dužih od jedne minute, pokazuje kako ona predmete predočuju mentalno“⁸⁹(Berk, 2007, 149). Identitet koji se zasniva na pitanju „tko sam ja?“ produkt je određenoga stupnja razvoja svijesti, ali i znatiželje. Poticanjem radoznalosti kod djece izravno utječemo na stvaranje želje za novim spoznajama i stvaramo plodno tlo za razvoj pojedinca u samostalnu i aktualiziranu osobu.

⁸⁵ Selimović i Karić (2011), isto.

⁸⁶ Miočić-Stošić, A.; Lončarić, D. (2012) Rana stimulacija mozga i kognitivne sposobnosti djece predškolske dobi, *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), str. 28.–30.

⁸⁷ Selimović i Karić (2011), isto.

⁸⁸ Selimović i Karić (2011), isto.

⁸⁹ Berk (2007), isto.

3.3.2. Strategije učenja

Kako bi se stekao bolji uvid u povezanost učenja i metakognicije, ne učenja kao pojava, već kao procesa koji u nekoj mjeri možemo kontrolirati i usavršavati, prikazat ću strategije učenja. Učenje učenja upravo je taj proces koji želim prikazati jer on nije spontan ni slučajan kao što je učenje u ranoj dobi. Nakon kratkoga pregleda kako se učenje počinje razvijati i služi kao razotkrivanje vanjskoga svijeta, fokus ću staviti na individualno biće koje počinje prepoznavati svoje jače i slabije strane, postavljati ciljeve i na temelju toga razraditi strategiju kako ih ostvariti u kontekstu učenja. Cilj stoga nisu same strategije učenja i njihova razrada, već njihovo sagledavanje kao plodno tlo na kojem je jasno vidljiva primjena metakognicije u svakodnevnom životu. Načini kojima možemo ciljano poboljšati svoje učenje nazivaju se strategije učenja. One su ciljane aktivnosti učenja kojima se pojedinac koristi kako bi se prilagodio situaciji učenja. No ono što ih čini relevantnim kontekstu ovoga rada jest individualna svijest o potrebi za unaprjeđenjem svojih kognitivnih, a s njima i metakognitivnih sposobnosti. Ovisno o vlastitom interesu vezanim za sadržaj neke stvari lakše razumijemo i bolje pamtimo od drugih. Kako bismo imali mogućnost povećati učinkovitost i kakvoću učenja, koristimo se raznim strategijama učenja. No koja je njihova spona s metakognitivnim razmišljanjem i njegovim razvojem? Ono što te aktivnosti čini važnima njihov je utjecaj na kognitivni i metakognitivni razvoj. One nisu isključivo fizičke aktivnosti poput čitanja, pisanja ili slušanja, već sve ono što stoji iza takvih i mnogih drugih aktivnosti, odnosno njihove kognitivne i metakognitivne implikacije. S obzirom na to da, govoreći o metakognitivnom mišljenju, ulazimo u razmatranje svojih mentalnih procesa, strategije učenja zapravo postaju načini kontrole i usmjeravanja svojih misaonih procesa. „Strategije učenja središnji su konstrukt većine modela samoregulacije učenja. Najčešće su pozicionirane kao posredujući procesi koji su pod utjecajem okolinskih, osobnih i motivacijskih čimbenika i koji imaju više ili manje izravne učinke na različite ishode učenja”⁹⁰(Lončarić, 2014, 24) Strategije učenja neki autori dijele na kognitivne i materijalne strategije⁹¹ ili pak na kognitivne i metakognitivne s naglaskom na samoregulaciju kako ću ih pokušati prikazati.

Kognitivne strategije možemo predočiti kao one stereotipne poglede na učenja kao puko usvajanje sadržaja čitanjem i ponavljanjem, no one su mnogo više od toga. Definiiraju se kao strategije usmjerene na razumijevanje sadržaja i rješavanje problema, a njihovi su ključni

⁹⁰ Lončarić (2014), isto.

⁹¹ Jagarinec, T. (2019). Učenje učenja, *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 2 (2), str. 60–66.

segmenti strategije ponavljanja, elaboracije i organizacije. Strategija ponavljanja mehaničko je procesuiranje informacija s ciljem usvajanja informacija u izvornom obliku radi njihove precizne reprodukcije – „učenje napamet“. Strategije organizacije i elaboracije obuhvaćaju malo konkretniji pristup i dublje shvaćanje informacija. Organizacija je strategija kojom se određeni dijelovi sadržaja slažu u smislene cjeline. Pomoću organizacije samostalno gradimo sustav informacija povezanima na način koji smatramo smislenim. Samim time informacije su smislenije posložene i lakše dostupne kada se prepoznaju važniji elementi i njihovi odnosi. Učenjem napamet nižemo informacije neovisno o njihovoj važnosti, rasporedu i povezanosti. Organizacijom stvaramo red i samim time produbljujemo razumijevanje sadržaja kada samostalno gradimo sliku u kojoj određujemo što se gdje nalazi. Time osiguravamo da postoji razlog „zašto“ je nešto na određenoj poziciji ili rasporedu ovisno o ostalom sadržaju. Upravo to pitanje dio je strategije elaboracije koja se odnosi na traženje veza između postojećega sadržaja koje je naučeno i onoga novog koje se usvaja. Razlika je od organizacije ta da elaboracijom slažemo nove spoznaje na već postojeće sustave informacija te time mijenjamo i uvodimo nova pravila organizacije. Ovom strategijom sami sebi sumiramo i parafraziramo sadržaj tako da smo ga u stanju i objasniti drugima onako kako smo ga mi organizirali i povezali.⁹²

Metakognitivne strategije druga su skupina strategija učenja koje pružaju dodatne mehanizme i načine kako bolje nadzirati proces učenja, odnosno samoregulaciju. Već spomenuti autor Flavell govori o dva općenita gledišta metakognicije vezane za strategije učenja, a to su znanje o kogniciji i njezina samoregulacija.⁹³ Ove strategije povezane su sa samoregulacijom kognicije planiranjem, nadzorom i regulacijom kognitivnih aktivnosti. Planiranje je priprema za rad koja se očituje u organizaciji okoline, pregledu sadržaja, ograničenju vremena, postavljanju ciljeva i pitanja. Svi spomenuti koraci pomažu pri povećanju učinkovitosti uporabe kognitivnih i samim time boljim postignućima. Svaki vid metakognicije uključuje neku vrstu svjesnosti i nadgledanja vlastitih mentalnih procesa, u ovom slučaju procesa učenja. Ono uključuje strategije poput praćenja pažnje, samotestiranja u svrhu provjere razumijevanja sadržaja, kritičkoga preispitivanja odnosa koje stvaramo, rješavanje problema koje očekujemo ili pripremanje na očekivane emocije koje se mogu pojaviti uz rješavanje određenog problema. „Ove strategije upozoravaju učenike na probleme u procesu učenja kao što su problemi s

92 Vrkić, M., Vlahović Štetić, V. (2013) Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154 (4), str. 511–526.

93 Flavell, J. H. (1999) Cognitive development: Children's knowledge about the mind, *Annual review of psychology*, 50 (1), str. 21–45.

pažnjom, razumijevanjem i razinom usvojenog znanja ili vještina, što ih potiče na korigiranje kroz uporabu strategija regulacije koje su usko povezane s nadgledanjem”(Lončarić, 2014, 25)⁹⁴

3.3.3. Samoregulacija

Samoregulacija je bila spomenuta u kontekstu strategija učenja kao proces nadziranja i upravljanja vlastitim kognitivnim procesima kako bi se naglasila važnost samoregulacije ne samo kod učenja već kao neprestano prisutno kontroliranja kako kognitivnih tako i emocionalnih stanja. Samokontrola je jedna od osobina ljudske prirode. Njezin razvoj možemo pratiti od najranijega razdoblja života kao sposobnost praćenja i kontrole ponašanja u funkciji odgovora na socijalna očekivanja. Berk pojavu samoregulacije povezuje s pojavom samosvijesti: „Samosvijest je temelj i za samokontrolu, sposobnost odupiranja porivu za upuštanjem u ponašanja koja se socijalno ne odobravaju. Samokontrola je nužna za moralnost, drugu dimenziju pojma o sebi...”⁹⁵(Berk, 2007, 196). Kopp u svojim radovima⁹⁶ predlaže razvoj samoregulacije tijekom pet faza: neurofiziološku modulaciju, senzomotornu modulaciju, kontrolu, samokontrolu i samoregulaciju.

Prva faza obuhvaća prva tri mjeseca života. U tom razdoblju razvoja samoregulacije prepoznatljive su refleksne operacije kojima dijete kontrolira stanja uzbuđenja. Mehanizmi poput sisanja palaca, kojima dijete u situaciji koja prouzročuje neugodne osjećaje, često su namijenjeni odgodi odnosno uklanjanju neželjenih osjećaja. Ponašanje poput skretanja pogleda od osobe koja izaziva nemir svojom prisutnošću ili okretanje od izvora zvuka koji djetetu nije ugodan upravo je sposobnost kojom dijete regulira svojim doživljajima okoline. Interakcija sa socijalnom okolinom koju uglavnom čine roditelji i bliža obitelj pomaže organizaciji refleksivnih reakcija te se uzbuđenost ili strah, na primjer, moduliraju postavljanjem osnova za kontrolu, odnosno regulaciju. Učestalim ponavljanjem radnji kojima se uklanjaju ili smanjuju vlastite reakcije na nepoželjne pojave iz okoline dovodi se do razvoja i usvajanja mehanizama kontrole.⁹⁷

⁹⁴ Lončarić (2014), isto.

⁹⁵ Berk (2007), isto.

⁹⁶ Kopp, C.B. (2001) Self-regulation in children. U: Smelser, J.J., Baltes, P.B., ur., *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, UK: Elsevier.

⁹⁷ Pinjatela, R. (2012) Samoregulacija u ranom djetinjstvu. *Paediatrica Croatica*, 56 (3), str. 237–242.

Svladavanjem postizanja veće mirnoće pomoću vlastitoga djelovanja u određenim situacijama dolazi do početka senzomotoričke modulacije koja traje do kraja prve godine života. Ono obuhvaća početak spomenutoga senzomotornog kognitivnog razvoja u kojem dijete naglo počinje upoznavati svijet oko sebe. Koordinacijom pokreta kojima dijete hvata i manipulira stvari oko sebe kako bi ih upoznalo istovremeno se razvija sposobnost koordinacije senzoričkih i motoričnih funkcija koje pomažu djetetu u usmjeravanju pozornosti na objekte ili događaje kojima svjedoče. Socijalna okolina ima posebno važnu ulogu poticanja djeteta svojim ponašanjem, na primjer, roditelji koji se smiju kada im dijete nešto napravi i time djetetu daju određenu povratnu informaciju i potiču ga da to napravi ponovno. Takvom igrom pomaže se razvijanju svijesti o utjecaju vlastitoga ponašanja na promjene koje se događaju u okolini. Stoga je sposobnost kontrole povezana sa sposobnošću uviđanja svoje aktivnosti i njezinih posljedica u odnosu na druge.⁹⁸

Između prve i druge godine života dijete počinje sve više mijenjati svoje ponašanje ovisno o socijalnim podražajima ili naredbama koje prepoznaje. Dijete počinje prepoznavati i shvaćati socijalne zadatke prema kojima upravlja vlastitim ponašanjem. Prema zahtjevima okoline ono će u skladu s njima zaustaviti neku aktivnost ili je sasvim suprotno započeti. Ovdje kontrola proizlazi iz zahtjeva okoline te se prema njima oblikuje jer ih dijete prepoznaje te stoga ona ovisi o vanjskim utjecajima. Dijete i dalje kontrolira ponašanje i emocije u skladu sa svojim interesima, no ono je sada podložno i situaciji u kojoj se nalazi. Faza kontrole ona je u kojoj dijete prepoznaje posljedice vlastitoga djelovanja te stoga uključuje postavljanje određenoga cilja djelovanja koji samim time povećava disciplinu vlastitih aktivnosti.⁹⁹

U razmaku od druge do treće godine odvija se faza samokontrole i samoregulacije kojom dijete aktivno djeluje u skladu sa zahtjevima tako što zaustavlja određene aktivnosti kada mu se kaže te svoje ponašanje modulira ovisno o postavljenim pravilima ponašanja i željenim očekivanjima okoline. Razlika je između samokontrole i senzomotorne modulacije ta što dijete sada više ne mijenja svoje zahtjeve isključivo prema izravnim zahtjevima okoline, već samostalno gradi kodeks ponašanja ovisno o skupljenim informacijama koje definiraju pravila i norme ponašanja. Samokontrola je samoinicijativno reguliranje ponašanja prema stečenom znanju o okolini. Usvajanjem samokontrole započinje dugački proces razvijanja samoregulacije. Samoregulacija je viša razina samokontrole. Ona uključuje odgodu određene aktivnosti kao i čekanje na odgovor kao odobrenje na zahtjev situacije poput prelazaka ceste. Razvoj

⁹⁸ Pinjatela, isto.

⁹⁹ Pinjatela, isto.

samoregulacije razvoj je razmišljanja o vlastitom djelovanju, ono podiže razinu svijesti o sebi kao aktivnom subjektu te okreće fokus upravo na tog subjekta, odnosno sebe. Taj razvoj potiče i izgradnju samoidentiteta usvajanjem kako postojećih normi ponašanja tako i vlastitih vjerovanja, stavova i moralnih vrijednosti. Promišljajući o aktivnostima koje prihvaćamo ili o alternativnim djelovanjima, istovremeno biramo obrasce ponašanja koji odgovaraju našem poimanju ispravnoga i pogrešnoga. Prvotni oblici samoregulacije koje se prvotno uče od (najčešće) roditelja u najranijim interakcijama sa svijetom oko sebe ostavljaju duboke tragove koji mogu utjecati na kasniji razvoj. Djeca koja imaju poteškoće sa samoregulacijom teže kontroliraju svoje misli i osjećaje te se teže prilagođavaju traženim socijalnim konstruktima.¹⁰⁰

3.3.4. Matematička spoznaja

Problem odnosa između kognitivnoga razvoja i učenja matematike, odnosno postupnoga usvajanja i razumijevanja matematičkih pojmova, predmet je brojnih istraživanja. Autori poput Piageta posebnu su pažnju posvetili toj tematici. Kako bi se bolje razumio proces razvijanja matematičko-logičkoga mišljenja i formiranja osnovnih matematičkih pojmova, potrebno je biti upoznat s osnovama matematike, spoznajnim sposobnostima predškolske djece i odnosom učenja i razvoja tih sposobnosti. U predškolskom razdoblju, ono što stvara matematičke spoznaje su skupovi stvarnih i pojavnih predmeta nad kojima se vrše operacije i rješavaju problemske situacije. Prvi koraci pri stvaranju matematičkih pojmova ovisni su i vezani uz kognitivni stadij razvoja djeteta te usvojenosti spomenutoga principa konzervacije koji označuje primarnu pretpostavku misaone aktivnosti. „Raspoznavanje, nabranje i otkrivanje i razumevanje odnosa koji se javljaju među raznim količinama, delovanje konkretnih operacija raznim množinama (klasifikacija, upoređivanje, uređivanje) ima izvanredni značaj za razvijanje intelektualnih sposobnosti deteta i predstavlja bazu u njegovoj pripremi za školu“¹⁰¹ (Selimović i Karić, 2011, 155) Kao što je prethodno ukazano, djeca svoje spoznaje grade percepcijom okolnoga svijeta istražujući ga izravnim kontaktom, zapažajući osobine objekta (težinu, oblik, položaj u prostoru, strukturu, tvrdoću, među ostalom i okus i miris). Navedene spoznaje obilježja su stvarnih objekata koji su dostupni djetetovim osjetilima, stoga ih je moguće spoznati. No spoznaja fizičkih objekata nije matematička s obzirom na to da su matematički

¹⁰⁰ Pinjatela (2012), isto.

¹⁰¹ Mitrović, D. (1981) Predškolska pedagogija, prema: Selimović, H., Karić, E. (2011) Učenje djece predškolske dobi, *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6 (11), str. 145–160.

sadržaji apstraktni. Kako bi se izbjegle visoke apstrakcije i kako bi se prilagodile stupnju kognitivnoga razvoja djeteta, potrebno ih je znati uskladiti. U razdoblju od druge do šeste godine (predoperacionalni stadij razvoja) dijete razumije samo one odnose koji su perceptivno dati. „Međutim, znanje nije samo kopija realnosti, to je nešto više, jer pojedinac mora objekte na odgovarajući način transformirati na misaonom planu kako bi stekao znanje o njima“¹⁰²(Marendić, 2010, 3)

Piaget u *Poreklu saznanja* govori o problemu odnosa matematičke spoznaje s fizičkom. Pitanja koja postavlja tiču se odnosa matematičke i fizičke spoznaje, odnosno može li se matematička spoznaja podvesti pod fizičku ili su one dvije različite misli koje je nemoguće spojiti. Filozofska škola pod nazivom Bečki krug¹⁰³ zalagala se za nastanak nove posve znanstvene filozofije kao čiste metafizike koja je lišena svakoga značenja. Piaget tvrdi kako su logičari Bečkog kruga uveli radikalnu razliku između dviju vrsta istina koje zasebno utjelovljuju matematika odnosno fizika. S jedne strane postoje istine iskaza koje nazivamo tautološkim te koje su svojstvene matematici odnosno logici. Takva istina izvodi se iz identiteta te su njezine negacije iskazi bez značenja, kako kaže Piaget. S druge pak strane postoji istina eksperimentalnih iskaza koji su svojstveni fizici. Ono što ih razlikuje to je da su njihove negacije pogrešne, ali posjeduju značenje za razliku od prethodno spomenutih. Suprotno takvom gledištu postoje i autori¹⁰⁴ koji smatraju kako se matematička istina može podvesti pod fizičku. Takva gledišta proizlaze iz mišljenja kako u oba vida istine prethodi određena spoznaja kako bi imali spoznaju cijeloga broja bez matematičke spoznaje te kako bi nastala određena fizička spoznaja bez „prednaučenog zdravog razuma“. Piaget naglašava važnost pristupa tim pitanjima te upozorava na matematičare, fizičare i filozofe koji se pozivaju na zdravorazumsku misao i pokušavaju zamisliti kako je ta misao razvila svoje pojmove tako što implicitno prihvaćaju da s obzirom na to da je dana svima svatko može pratiti njezin razvoj. Zbog toga Piaget predlaže kako bi bilo mudro prvotno ispitati korijene nastanka tih dviju spoznaja. Za razvoj bilo kakve spoznaje neupitno je potrebno iskustvo i isto je tako neupitno kako bez manipulacije objekata dijete ne može savladati korespondencije koje su mu potrebne za usvajanje matematičkih pojmova. Bez manipulacije kojom nastaje iskustvo potrebno za matematičke spoznaje dijete ne bi znalo da

¹⁰² Marendić, Z. (2010) *Razvoj matematičkih pojmova*, Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 16 (60), str. 2–7.

¹⁰³ Uebel, T. (2006) Vienna Circle, U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/vienna-circle/>

¹⁰⁴ „Nasuprot ovome, određeni autori, kao nekad Brensvig (Brunschvig) a danas Gonzet (Gonseth), smatraju da se matematička istina može podvesti pod fizičku istinu, pošto poput ove posljednje, sačinjava jednu mešavinu deduktivnih konstrukcija i eksperimentalnih tvrdnji.“ Prema: Piaget, J. (1982) *Poreklo saznanja. Studije iz genetičke epistemologije*, Beograd: Nolit, str. 25.

zbroj nekoliko objekata ostaje isti neovisno o njihovu redoslijedu. Isto tako ni očigledne matematičke istine poput $2 + 2 = 4$ te obrnuta operacija $4 - 2 = 2$ nije spoznatljiva bez pozivanja na iskustvo elementarne tranzitivnosti koja se usvaja tek oko šeste ili sedme godine. Također, svojstvo tranzitivnosti kao princip postaje spoznatljiv u spomenutim godinama samo u slučaju kada se odnosi na dužinu te tek kasnije oko devete godine dijete ga uspješno implicira i na težinu. Eksperiment s težinom na subjektima od osam i devet godina Piaget je proveo s dvije jednake metalne šipke koje je pred djecom stavio na vagu kako bi i djeca sama ustanovila kako je težina jednoga objekta jednaka težini drugoga objekta. Potom je jednu šipku stavio na vagu s kuglom jednake težine šipci. Djeca su tada također samostalno ustanovila kako je šipka jednake težine s kuglom. No kada ih se upitalo je li teža ova kugla ili šipka koja nije s njom stavljena na vagu iako su prethodno svjedočili kako su šipke jednake, dijete odgovara kako je kugla teža ($A = B$, $B = C$, ali $A < C$). Vidljivo je kako za stvaranje čak i najjednostavnijih i najopćenitijih logičkih istina prethodi iskustveni utjecaj kako bi se njima moglo operativno upravljati makar bile pogrešne. No pitanje ostaje kakvo to iskustvo posreduje i je li moguće potpuno matematičko-logičko iskustvo podvesti pod fizičko. „Naime ispitivanje ponašanja deteta u odnosu na objekte, pokazuje da postoje dve vrste iskustva i dve vrste apstrakcije u zavisnosti od toga da li se iskustvo odnosi na same objekte i omogućava da se otkriju neka od njihovih svojstava, ili se odnosi na koordinacije koje se ne nalaze u objektima, već ih je za svoje svojstvene potrebe uvela akcija subjekta“¹⁰⁵(Piaget, 1982, 26). Stoga, u prvom redu postoje iskustva koja nastaju manipulacijom objekta i ono jest fizičko iskustvo otkrivanja novih svojstva objekta. Tako, na primjer, dijete otkriva relaciju da metalna šipka ima istu težinu kao i metalna kugla tako što od fizičkoga iskustva apstrahira svoje spoznaje iz samih objekata. Suprotno tome dijete koje se igra s deset kamenčića i izmjenjuje njihov redoslijed stvara drukčije iskustvo koje nije proizašlo iz objekata jer oni ovdje služe samo kao sredstvo reprezentacije, prebrojavanja i raspoređivanja. U tom slučaju kamenčići nisu brojevi, stoga ne možemo reći da dijete spoznaje iz njih, već ono njima pridaje neko sredstvo. Subjekt u ovom slučaju uvodi svojstvo objektu koje ono dotad nije samostalno imalo. Šipka i kugla imaju masu koju otkrivamo i tada ih uspoređujemo, no kamenčići nemaju sebeodređujući broj, već im je dodan od subjekta. Stoga Piaget kaže kako kad jednom to apstrahira, dijete će uvijek znati da 10 objekta uvijek čini 10 objekta neovisno o rasporedu, dok je težinu uvijek potrebno izmjeriti i saznati. Zbog toga Piaget tvrdi kako se matematička spoznaja ne može podvesti pod fizičku

¹⁰⁵ Piaget, J. (1982) *Poreklo saznanja. Studije iz genetičke epistemologije*. Beograd: Nolit.

iako ima eksperimentalni početak jer subjekt ne apstrahira sve od objekta. Subjekt prilikom manipulacije objekta i spoznavanja njegovih svojstava bogati objekt vezama koje potječu od subjekta. To u prijevodu znači da ne možemo reći da su matematičko-logičke relacije koje stvaramo iz fizičkoga svijeta manipulacijom objekata produkt isključivo toga djelovanja jer prilikom spoznavanja fizičkoga svijeta subjekt kreće od već nekih postojećih „zdravorazumskih“ konstrukcija pomoću kojih pridodaje određene attribute objektu čime proširuje svoje spoznaje te gradi nove relacije vezane za taj objekt.¹⁰⁶ Matematička spoznaja spona je između znanja kao informacija o nekom objektu koje dijete spozna time što istražuje taj objekt i znanja kao produkta njegova mišljenja o nekom objektu. Razvoj sposobnosti u razumijevanju apstraktnih pojmova i relacija ukazatelj je mogućnosti sagledavanja stvari u njihovu metafizičkom svjetlu koje vodi do sagledavanja sebe na sličan način. Kako se stvara metamišljenje o nekom objektu, tako se stvara mogućnost na isti način sagledavati sebe. Mišljenjem o sebi dijete dolazi do samospoznaje.

¹⁰⁶ Piaget (1982), isto.

4. Samoaktualizacija

U prvom poglavlju ovoga rada govori se o ideji obrazovanja kojom se uz druge stvari predstavlja i važnost kognitivnoga razvoja i metakognitivnog mišljenja kao sredstava kojima se okrećemo sami sebi i svojim mislima. Poznavanjem sebe i kontrolom svojih kognitivnih procesa povećavamo snagu odnosa sa sobom. Oblikujući se prema odrednicama vlastitoga razuma, stvaramo vlastito i samostalno Ja. Tim tokom misli započet je rad kojim sam pokušao prikazati kako se razvija i što sve utječe na taj razvoj metakognitivnog mišljenja. Smatram da bi pred kraj bilo potrebno reći nešto više o tom „Ja“ kao nikad konačnom produktu i cilju bivanja čovjeka: „Mudrost i čovek ispunjen vrlinom – to je konačni cilj čovečanstva, jedini smisao njegovog postojanja na zemlji. Tako dolazimo do nužnosti stupanja na put svestranog obrazovanja, samousavršavanja. Za tako nešto potreban je individualni napor i volja čoveka kao pojedinca, jer on je ono što on od sebe stvara svojim radom na sebi“¹⁰⁷(Uzelac, 2012, 100).

Smatram kako je tom cilju veoma važno prići kao nečemu što je rezultat dugoga rada i razvoja koji nikad nije završen. Artur Abraham Maslow u svom radu *Motivacija i ličnost* predložio je takozvanu teoriju potreba, odnosno teoriju samoaktualizacije. Teorija samoaktualizacije predočena je hijerarhijski kao niz potreba kroz koji svaki čovjek prolazi kako bi na samom vrhu svoga razvoja došao do zadnjega koraka u nizu, odnosno samoaktualizacije. Samoaktualizacija se prema Maslowljevoj teoriji odnosi na razvoj vlastitih potencijala i sposobnosti u području u kojem osoba djeluje. No ona nije nešto što postižu samo oni koji su najспособniji i postižu najbolje rezultate, već je može postići svatko ako se istinski posveti onome što mu je važno i u čemu može biti uspješan. Naravno da tome prethodi zadovoljavanje svih prethodnih potreba.¹⁰⁸ Veoma brzo ljudi razvijaju potrebe koje se tiču socijalne okoline koje prethode samoaktualizaciji te uvelike imaju utjecaj na način kako se razvijaju pogledi na svijet svakoga zasebnog pojedinca. Kako već u osnovnoj školi, koja je široko polje društvenoga života djece, učiniti zadovoljenje tih potreba optimalnim? Odgovor nalazimo u reformskoj pedagogiji koja pokušava ponuditi rješenja i odgovore na pitanja koja se tiču upravo situacija u školi koje osiguravaju ostvarivanje vrhunskih iskustva te omogućavanje samoaktualizacije intrinzičnom

¹⁰⁷ Uzelac (2012), isto.

¹⁰⁸ Prve su u hijerarhiji fiziološke potrebe te potom potrebe za sigurnošću, ljubavlju i pripadanjem, poštovanjem i na kraju samoaktualizacija. One se počevši od prve zadovoljavaju tim redom tako što tek nakon zadovoljavanja jedne, osoba prelazi na sljedeću. Potrebe nisu jednake po intezitetu te što su više u hijerarhiji, to je motivacija za njihovo ispunjenje manja i samim time njihovo zanemarivanje ne dovodi do krize; prema: Karabegović, M. (2013) *Samoaktualizacija – ideal psihološkog razvoja*[online].Istraži me. Dostupno na: <http://www.istrzime.com/psihologijalicnosti/samoaktualizacija-ideal-psiholoskog-razvoja>.

motivacijom u učenju.¹⁰⁹ Svakoj osobi cilj je imati sretan i ispunjen život ispunjavanjem mogućnosti postizanja optimalnih iskustava.¹¹⁰ Ono što prethodi djelovanju jest postavljanje osobnoga cilja i usmjeravanja svojih akcija. Ono se bazira na poznavanju naših osobnih sposobnosti i interesa. S obzirom na to da je škola čvrst koncept odgoja i obrazovanja koja se temelji na razredno-predmetno-satnom sustavu, jasno je da se takva iskustva potrebna za navedene ciljeve rijetko mogu ostvariti. No razvojem humanističkih znanosti, posebice pedagogije „osnovno školsko obrazovanje trebalo bi moći odgovoriti potrebama djeteta za ostvarivanje svih svojih mogućnosti i optimalnih iskustava“¹¹¹(Rajić, 2012, 240). Međutim, problem je obrazovni sustav i oblik njegove organizacije koji uvelike onemogućuje zadovoljavanje optimalnih iskustava. U obliku školskoga obrazovanja koje samo sebe definira kao obavezno automatski postavlja zapreke za nastanak osjećaja zanesenosti.¹¹² U sličnom kontekstu Hartmut von Hentig navodi sreću kao jedan od kriterija prema kojemu bi se obrazovanost trebala mjeriti jer gdje nema radosti, nema ni obrazovanja. On ne negira postojanje sreće kao osjećaja bez obrazovanja, nego naglašava kako obrazovanje treba stvoriti mogućnost za vlastitu sreću (sklad i unutarnji mir) koju sami stvaramo. Također uočava kako škola kao institucija od svega stvara nastavno gradivo te naglašava potrebu da se škola učini pedagoškom, a nastava odgojnom jer je zadaća škole osnažiti ljude i razjasniti stvari. Ulaskom u analizu oblika nastave na kojem se obavezno obrazovanje bazira uočljive su brojne limitacijske karakteristike. Sve aktivnosti vremenski su nametnute te isto tako ograničavajuće, socijalni odnosi definirani su preko nadređenosti i odgovornosti nastavnika u odnosu na učenike, eliminiraju se izbori i slobode, postoji nemogućnost ispunjenja vlastitih interesa itd.¹¹³ Navedene karakteristike nastave nameću osjećaj straha ili dosade koji proturječi onima sigurnosti i ljubavi koje Maslow navodi kao potrebne na putu do samoaktualizacije.¹¹⁴ Ponovno ću spomenuti Hentiga koji za obrazovanje kaže sljedeće: „Obrazovanje (dakle, ne izobrazba za neku svrhu i ne samo zbroj umijeća preživljavanja), govoreći na staromodan način, kulturološki

¹⁰⁹ Vrhunska iskustva definiraju se kao trenutci zanesenosti i istinske sreće samoostvarenja/samoaktualizacije- „pozitivne osjećaje harmonije i razumijevanja, usklađenosti i mira, potpuno jedinstvo čovjeka na svim razinama“. Takva iskustva su uvijek poželjna, a nikada loša ili bolna. Intrinzična motivacija ključni je element spomenute zanesenosti. –prema Rajić(2012)

¹¹⁰ „situacije u kojima kontroliramo svoje ponašanje i osjećamo se kao vladari svoje sudbine i tijekom kojih osjećamo oduševljenje i užitak. Ove trenutke izuzetne sreće doživljavamo kada svoje tijelo ili um dovedemo do krajnjih granica svjesno pokušavajući učiniti nešto teško, ali vrijedno.“ -prema Rajić (2012)

¹¹¹ Rajić, V. (2012) Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(2), str. 235-247.

¹¹² Osjećaj zanesenosti definira se kao stanje optimalnog iskustva, tj osjećaj ugođe popraćen dubokom koncentracijom. Njen ključni element je intrinzična motivacija koja se bazira na osobnom odabiru te je samim time indikator onoga što nam je potrebno.

¹¹³ Rajić (2012), isto.

¹¹⁴ Rajić (2012), isto.

je ideal! – duhovna (nematerijalizirana) oprema koja nas osposobljava da razumijemo naš svijet i odnose u njemu te da ih savladamo, da iskoristimo šanse koje nam pružaju naša kultura (informiranje, pravednost, sloboda, sudjelovanje u *res publici*, blagostanje, sigurnost) i odbacimo opasnosti“¹¹⁵(Hentig, 2007, 139). Iz svega navedenoga jasno je kako obrazovanje u sadašnjem obliku ne pomaže u stvaranju zanesenosti učenika u školi. Upravo kao odgovor na potrebu za drukčijim obrazovanjem razvijaju se alternativni pristupi s obzirom na kurikulum i načine rada krajem 19. stoljeća. Ono što im je zajedničko naglašavanje je obilježja koja nude iskustva potrebna za napredak na putu prema samoaktualizaciji poput slobode izbora i izraza, poštovanje djeteta i njegovih individualnih potreba i interesa. Rajić (2012) navodi tri pedagoga koji predlažu reforme obrazovnog sustava kakav bi omogućio stanje zanesenosti. Prvi je Johann Pestalozzi koji naglašava važnost promatranja svijeta iz „Ja“ perspektive te za temelj učenja stavlja učenikovo iskustvo. Drugi je pedagog i filozof John Dewey koji tvrdi kako djeca vole aktivnosti u kojima su dobra i u kojima se osjećaju sigurno što uključuje osjećaj sreće koji je prisutan sve dok aktivnost ne postane monotona i dosadna. Treća je Marija Montessori za koju spomenuta autorica navodi kako prepoznaje razdoblja duboke koncentracije kao ključne elemente odgojno-obrazovnog procesa. Rajić navodi da je Marija Montessori vođena tim spoznajama „radne materijale didaktički oblikovala tako da uspješan rad na njima gotovo uvijek rezultira osjećajem zanesenosti“¹¹⁶(Rajić, 2012, 244). Svi oni naglašavaju samostalnost i individualizirani pristup koji daje prostora učenicima pronaći i izraziti sebe. Iako alternativni pedagoški pristupi postoje više od stoljeća, njihova primjena u Republici Hrvatskoj slabo je prisutna. Za poboljšanje nastave i suvremene škole potrebno je upotrijebiti spoznaje reformskih pedagogija te odgovoriti na potrebe učenika i time im stvoriti uvjete za ispunjenje optimalnih iskustava i razvoj k samoaktualizaciji. Upravo iz razloga što obrazovanje jest oblikovanje sebe, potrebno je omogućiti uvjete u kojima se to i događa.¹¹⁷ No aktivno (intencionalno) oblikovanje sebe podrazumijeva poznavanje objekta te radnje. Kako možemo oblikovati nešto ako ne znamo da to nešto postoji. Tek kada razvijemo odnos sa sobom, kada se aktualiziramo kao osoba, tada stupamo u „komunikaciju“ sa sobom (intrapersonal), odnosno postajemo svjesni sebe.

4.1. Samosvijest i intrapersonalna inteligencija

¹¹⁵ Hentig, V. H. (2007) *Kakav odgoj želimo*. Zagreb: Educa.

¹¹⁶ Rajić (2012), isto.

¹¹⁷ Rajić (2012), isto.

Kao i sva živa bića, ljudi su svjesni svijeta oko sebe. Od prvoga trenutka kada novorođenče otvori oči, ono počinje upoznavati svijet oko sebe. No okolina nije ono jedino čega ljudi mogu biti svjesni. Ono što nas čini posebnima kao vrstu jest, među ostalim, spoznaja koju imamo o sebi, odnosno samosvijest. Samosvjesni subjekt nije osoba koja prepoznaje sebe i zna za sebe kao individualno biće o kojem može govoriti u trećem licu, već osoba koja je svjesna sebe kao sebe. Ono se predočuje osobi tako što shvaća samo sebe kao objekt svoje svjesnosti. Razlika je u tome što ne predočavamo sebe kao osobu za koju možemo navesti što voli i što ne voli kao i svatko drugi tko nas promatra, već kao jedno sebi svojstveno Ja. Isto to „ja“ oblikovano je ne samo stvarima kojima se svjesno definiramo već i svim misaonim sposobnostima kojima percipiramo sebe i svijet oko sebe. Kohlbergova teorija razvoja moralnosti daje izvrstan uvid u mogućnost sagledavanja sebe i postavljanja sebe u poziciju drugoga. Kako analiziramo situaciju i čemu dodajemo važnost, odraz je osobnih stavova i vrijednosti kojih možemo i ne moramo biti svjesni. Definirati svijest o sebi jedno je od mnogih problematičnih pitanja kojima se bavi filozofija te je usko povezano s problematikom bivanja. Svima je poznata Descartesova izjava „Mislim, dakle jesam“ koja u sebi na neki način spaja oba spomenuta problema. Kako mogu znati da mislim i kako mogu znati da jesam? Prema Descartesu ako postoji misao, onda mora postojati i subjekt koji misli, čak i ako je ta misao kakva zabluda. No što ako sumnjamo u sebe? Sumnja u sebe dovodi do apsurdna jer kako mogu sumnjati u sebe kada samom sumnjom (oblik misli) potvrđujem sebe. Sveti Augustin u svojoj *Božanskoj državi* razmatra problem sumnje u svoju svijest na sljedeći način. Prema njemu svatko tko sumnja svjestan je i siguran da sumnja, samim time potvrđujući subjekta te radnje: „ja“ sumnjam – „Što ako se varaš?“ „Ako se varam, onda jesam. Jer, onaj tko nije, taj se ne može ni prevariti; pa prema tome, ja jesam, ako se varam. Dakle, jer jesam, ako se varam, kako se varam, da jesam, kad je sigurno da jesam, ako se varam?“¹¹⁸ Moguće je varati se o nekom konkretnom znanju o sebi, ali ne i o svijesti o sebi.¹¹⁹ Za razliku od Augustina već spomenuti Descartes u sumnju će dovesti sve, pa čak i svijest o sebi. Za razliku od ekstremnih skeptika (npr. Piron) on rabi sumnju kao oruđe kojim želi doći do sigurnih spoznaja. Stoga Descartes odbacuje sva svoja dosadašnja znanja jer je do njih došao pomoću osjetila (spomenuti empirizam), a ta osjetila nisu dovoljno pouzdana za sigurnu spoznaju zbog svoje varljivosti. Kako bi obrazložio svoj stav o nepouzdanosti perceptivnoga znanja, Descartes predstavlja dva argumenta. Prvi se veže striktno za znanje koje posjedujemo o vanjskom svijetu (perceptivno znanje) kao nepouzdana jer je ono produkt naših

¹¹⁸ Augustin, A. (1995) *O državi božjoj II* (prev. Tomislav Ladan), Zagreb: Kršćanska sadašnjost.

¹¹⁹ Mišić, A. (1996) Samosvijest – temeljna sigurnost na putu k apsolutnoj Istini, prema sv. Augustinu. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 51 (4), str. 373–385.

osjetila pomoću kojih smo u nemogućnosti utvrditi nalazimo li se u stvarnom svijetu ili u snu. Drugi je argument u ovom slučaju od veće važnosti jer je to argument takozvanoga *zlog demona*. *Zli demon* pojam je koji predstavlja skeptički argument koji dovodi u pitanje i znanje koje nije vezano samo za vanjski već i unutarnji svijet (svijest) onoga koji misli. Pojam *zlog demona* mogućnost je postojanja bića koje je u mogućnosti uvijek nam iskrivljavati spoznaju i time nas obmanjivati. Stoga taj argument ima veći doseg jer dovodi u pitanje i spoznaje neovisne o vanjskom svijetu poput svijesti, matematike i sam pojam Boga. No upravo ako i je tako, ako me neki zloduh vara, tada ponovno moram postojati „ja“ kojega on vara.¹²⁰ Descartes ističe: „Ali postoji ne znam kakav obmanjivač, veoma moćan i veoma lukav, koji me uvijek uspješno vara. Samo, bez ikakve sumnje ja i jesam, ako me vara; a neka vara koliko god može, ipak nikad neće postići da ne budem ništa, sve dok ja mislim da nešto jesam. Stoga, pošto se o svemu tome dobro promislilo, može se reći kako ovaj iskaz: *Ja jesam, ja egzistiram*, koliko god ga puta izrekao ili duhom pojmio, nužno jest istinit“¹²¹ (Descartes, 1953, 20). Uobičajen pogled na samosvijest na neki je način i sposobnost subjekta u održavanju i analiziranju spoznaja o sebi. Samosvjesne su misli očigledno misli koje subjekt ima o sebi. Međutim, ističe se da razmišljanje o onome što se samo čini samim sobom nije dovoljno da bi se nazvalo samosvijesti, nego je potrebno da subjekt sebe smatra samim sobom.¹²² No vratimo se korak unazad prema ljudskom biću ne kao subjektu i objektu svijesti i njezinoj problematičnosti, već kao biću koje postupno nakon rođenja razvija svijest o sebi. S obzirom na to da je tema rada metakognicija uz koju se po svom značenju veže pojam samosvijesti, smatram da je potrebno reći nešto o još jednom pojmu koji se tiče inteligencije. Inteligencija, kao i većina termina korištenih u društvenim znanostima ima razne definicije, samim time i razne podjele od kojih ću naglasiti jednu. Howard Gardner predlaže model višestruke inteligencije jer inteligenciju određuje kao razrađenu i pluralističku. U svom radu¹²³ predstavlja sedam vrsta inteligencije, a to su: glazbena, jezična, logičko-matematička, spacijalna, tjelesno-kinetička, interpersonalna i intrapersonalna. U vidu personalnih inteligencija Gardner navodi interpersonalnu i intrapersonalnu te ih opisuje kao osobnije i kompleksnije. Ono što je bitno za razvoj svijesti o sebi i o svojim mislima upravo je intrapersonalna inteligencija. Sam prefiks „intra“ govori kako je riječ o sadržajima vezanima za pojedinca samog, dok „inter“ naznačuje odnos pojedinca s

¹²⁰ Prijčić – Samaržija, S., Gavran – Miloš, A. (2011) *Antička i novovjekovna epistemologija*, Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

¹²¹ Descartes, R. (1998) *Meditacije o prvoj filozofiji* (prev. Tomislav Ladan), Beograd: Biblioteka EPISTEME.

¹²² Smith, J. (2017) Self-consciousness. U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/self-consciousness/>

¹²³ Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

okolinom. Intrapersonalna inteligencija primijenjena je na veoma široko polje djelovanja s obzirom na to da intrapersonalne sposobnosti obuhvaćaju čitav niz sposobnosti bitnih za upravljanje učenjem i razvojem kako profesionalne aktivnosti tako i privatnim životom. Ova inteligencija posebice dolazi do izražaja prilikom razmatranja metakognitivnih ideja i njihove primjene u praksi. Stoga setovi znanja vezanih za „znati – što?“ i „znati – kako?“ značajno pridonose razvoju inovativnih sposobnosti. Intrapersonalnoj inteligenciji Gardner pripisuje procese koji omogućuju razlikovanje vlastitih osjećaja te djelovanje u skladu s tim osjećajima, odnosno razlikovanju ugone od neugode. No u višem vidu ove inteligencije ne govori se samo o prepoznavanju emocija, nego i namjera, motivacije i ona dovodi do dubokih samospoznaja. Odnosno govoreći o oblicima izuzetnih sposobnosti one se tiču ponajviše introspekcije te njezine visoke razvijenosti.¹²⁴ Samosvijest nam otvara vrata spoznaji samog sebe i stavljanju sebe kao objekta spoznaje, intrapersonalna inteligencija upoznaje nas sa subjektom i pomoću nje gledamo u sebe, dok metakognicijom nadziremo i kontroliramo sve navedene kognitivne procese kojima se služimo prilikom spoznavanja sebe i stvari o sebi, kao i svih drugih kognitivnih procesa.

4.2. Samoprepoznavanje

Nakon što sam na teorijskoj razini razradio pojmove samoaktualizacije, samosvijesti i intrapersonalne inteligencije i njihov odnos s metakognicijom, prikazat ću kako nastaje ono prvo i najjednostavnije – prepoznavanje sebe, sebe u kontekstu tjelesne pojavnosti, odnosno prepoznavanje svog tijela kao takvog. Prvo dolazi do pojave doživljaja „ja kao subjekt“, odnosno doživljaj sebe kao činitelja neke radnje: „ Taj doživljaj obuhvaća svijest o vlastitoj odvojenosti od svijeta koji nas okružuje i svijest o sposobnosti kontroliranja vlastitih misli i postupaka“¹²⁵(Berk, 2007, 195). Drugi je doživljaj pojma o sebi „ja kao objekt“ koji djeca počinju graditi u drugoj godini života postavljanjem sebe kao objekta spoznaje i evaluacije.¹²⁶

Drugom polovicom 20. stoljeća radovi Gordona G. Gallupa, koji poprimaju sve veću pozornost znanstvene zajednice, usredotočeni su na sposobnost prepoznavanja sebe, kako kod životinja tako i ljudi. Gallup je razvio test prepoznavanja sebe u ogledalu koji se u suštini odvijao tako da se djetetu igrom, tako da dijete ne shvati što mu se radi, na licu (obično čelu ili nosu) označi

¹²⁴ Krnjaić, Z. (2017) *Intrapersonalna inteligencija: visoki dometi*, Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet.

¹²⁵ Berk (2017), isto.

¹²⁶ Berk (2007), isto.

crvena točka. Nakon toga djetetu se prinese ogledalo tako da ono može vidjeti samo sebe te se proučava djetetova reakcija na svoj odraz u ogledalu i hoće li shvatiti da je ta točka zapravo na njegovu čelu.¹²⁷ Prema eksperimentima koje je proveo malo koje životinje mogu proći taj test, a među onima koje mogu najdominantnije su čimpanze.¹²⁸ No kada djeca primijete točku na sebi? Reakcije svakoga djeteta razlikuju se ovisno o dobi i kognitivnom razvoju. Neka djeca uopće ne doživljavaju osobu koju vide u ogledalu. Neka se djeca preplaše, dok se neka smiju. Dio je djece nakon uočavanja sebe u ogledalu, ne znajući da su to oni i ne znajući kako ogledalo funkcionira, pokušalo otići iza ogledala pronaći osobu koju su vidjeli u ogledalu.¹²⁹ Među raznim reakcijama najviše su zanimljive one u kojima djeca nakon gledanja u ogledalo pokažu svoje čelo. Kada dijete stavi ruku na svoje čelo, ono nam govori kako razumije da u ogledalu vidi osobu te da tu osobu prepoznaje kao sebe jer vidjevši crvenu točku na svom čelu ono poseže za svojim čelom kako bi vidjelo što je to s obzirom na to da je svjesno kako je ta točka na njemu. U nekim slučajevima djeca se okreću i namještaju tako da imaju bolji pogled na crvenu oznaku kako bi bolje mogla sagledati nejasnu situaciju. Neka djeca prstom pokažu na crvenu točku u odrazu ogledala što indicira da možda razumiju da slika u ogledalu predstavlja njih i pokazuju kako shvaćaju da je crvena točka neka vrsta anomalije, no i dalje ne povezuju da je ta točka ne samo u odrazu već i na njima samima. Dob u kojoj obično dolazi do toga trenutka prepoznavanja sebe odvija se između 18. i 24. mjeseca starosti djeteta. Prepoznavanje sebe u ogledalu nije bezuvjetno točna metoda utvrđivanja prepoznaje li dijete sebe, no ono nam sasvim sigurno daje dobru indicaciju i uvid u djetetov stadij razvoja svijesti o sebi.

5. Zaključak

¹²⁷ Smith, J. (2017) Self-consciousness. U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/self-consciousness/>

¹²⁸ Gallup Jr., G. G., Anderson, J. R., Shillito, D. J. (2002). The mirror test. U: Bekoff, M., Allen, C., & Burghardt, G. M., ur., *The cognitive animal: Empirical and theoretical perspectives on animal cognition*. London: The MIT press. str. 325–333.

¹²⁹ Dostupno na: <https://www.youtube.com/watch?v=cTP01Wbsh0E>.

Metakognitivni razvoj veoma je široko polje proučavanja koje se odnosi na misaone procese pojedinca o njegovim vlastitim misaonim procesima. Cilj rada nije bio staviti metakogniciju i obrazovanje pod povećalo, već prikazati i sagledati implikacije metakognicije u odnosu s obrazovanjem kao procesom formiranja sebe. Upravo taj proces formiranja i njegova slojevitost prikazana je kognitivnim i moralnim teorijama razvoja, no i onima davno prije njih. Promišljanja o metakogniciji i sličnim epistemološkim temama mogu se pronaći u *Platonovim dijalozima* koji datiraju iz antičke Grčke. Pitanja kojima se bavi epistemologija ključna su za razumijevanje razvoja metakognicije i dio su kako filozofske tako i pedagoške problematike. Primjena i manipulacija kognitivnim procesima vidljiva je u obrazovanju. Ako obrazovanje shvatimo kao samostalan proces postavljanja sebe sama kao objekta svoga obrazovanja, tada čovjek postaje čovjekom. Ono se u najranijoj fazi odvija spontano igrom, no s vremenom se razvija u kompleksnije oblike. Svijest o vlastitim mentalnim procesima pretvara ih u oruđe kojim se možemo služiti prilikom spoznavanja. Ono se događa postupno te ga je moguće pratiti načinima na koje od malih nogu spoznajemo okolinu. Zbog svoga stepenastog razvoja postoje određena razdoblja kognitivnoga razvoja s kojima u skladu nastaju i drukčiji moralni stavovi. Teorije Jeana Piageta i Lawrencea Kohlberga, koje su u radu prikazane, analize su spomenutoga stepenastog razvoja. Kognitivni i moralni razvoj nedvojbeno su povezani jer svojim razvojem pružaju nove mogućnosti razumijevanja objekta spoznaje. No postavlja se i pitanje koliko možemo biti sigurni u svoju spoznaju imajući na umu skeptičke postavke koje navodi Descartes. Stoga su introspekcija i samoanaliza vlastitih procesa spoznavanja ključni čimbenici u oblikovanju spoznaje. Preuzimanjem odgovornosti i zasluga onoga što mislimo i kako djelujemo gradi se integritet nas kao osobe. Samoaktualizacija je stoga ispunjavanje i izgradnja identiteta u vidu pronalaženja individualnoga odgovora na pitanje koje je vrhunac Kantove filozofije („Što je čovjek?“) te ispunjavanje svrhe obrazovanja.

6. Literatura

- Aristotel (1982) *Nikomahova etika* (prev. Tomislav Ladan). Zagreb: Liber.
- Augustin, A. (1995) *O državi božjoj II* (prev. Tomislav Ladan). Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- Ažman, T. (2012) *Kompetenca učenje učenja*, *Pridobljeno*, 7 (3), str. 1–10.
- Berčić, B. (2008) *Etika vrlina*, *Filozofska istraživanja*, 28 (1), str. 193–207.
- Berk, L. E. (2007) *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Bradie, M., Harms, W. (2001) *Evolutionary Epistemology*, U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-evolutionary/>
- Brinkworth, M., Weinert, F. (2011) *Evolution 2.0: implications of Darwinism in philosophy and the social and natural sciences*, Springer Science & Business Media.
- Buggle, F. (2002) *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Crain, W. C. (1980) *Theories of development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Čuljak, Z. (2005) John Greco/Ernest Sosa (ur.), *Epistemologija: Vodič u teorije znanja, Prolegomena: Časopis za filozofiju*, 4 (2), str. 239–245.
- Descartes, R. (1998) *Meditacije o prvoj filozofiji* (prev. Tomislav Ladan). Beograd: Biblioteka EPISTEME.
- English, A. R. (2013) *Discontinuity in learning: Dewey, Herbart and education as transformation*. Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1999) *Cognitive development: Children's knowledge about the mind*, *Annual review of psychology*, 50 (1), str. 21–45.
- Flavell, J. H. (1996) *Piaget's legacy*, *Psychological Science*, 7(4), str. 200-203.
- Gallup Jr., G. G., Anderson, J. R., Shillito, D. J. (2002). *The mirror test*. U: Bekoff, M., Allen, C., & Burghardt, G. M., ur., *The cognitive animal: Empirical and theoretical perspectives on animal cognition*. London: The MIT press. str. 325–333.
- Gardner, H. (1993) *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Golubović, A. (2010) *Filozofija odgoja*. *Riječki teološki časopis*, 36 (2), str. 609–624.
- Grey, D. (1952) *The Solipsism of Bishop Berkeley*, *The Philosophical Quarterly* 1950, 2 (9), str. 338–349.

Grozdanić, V. (2009) Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja, *Napredak*, 150 (3-4), str. 380–424.

Hentig, V. H. (2007) *Kakav odgoj želimo*. Zagreb: Educa.

Herman Duvel, M. (2021) Homo amicus–biće sreće, radosti i blaženstva, *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 19 (1), str. 35–47.

Heyman, G. D., Lee, K. (2014) Revisiting Kohlberg's Stages, U: Slater, A. M., Quinn, P. C. (2012). *Developmental Psychology*. London: SAGE.

Hirschberger, J. (2002) *Mala povijest filozofije*. Zagreb: Školska knjiga.

Hrvatska enciklopedija (2021) Zagreb: Leksikografski zavod Miroslava Krležje. Dostupno na: <https://www.enciklopedija.hr/>

Hynes, C. A., Baird, A. A., Grafton, S. T. (2006) Differential role of the orbital frontal lobe in emotional versus cognitive perspective-taking, *Neuropsychologia*, 44, str. 374–383.

Jagarinec, T. (2019) Učenje učenja, *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 2 (2), str. 60–66.

Karabegović, M. (2013) *Samoaktualizacija – ideal psihološkog razvoja*. Dostupno na: <http://www.istrazime.com/psihologijalicnosti/samoaktualizacija-ideal-psiholoskog-razvoja>

Krnjajić, Z. (2017) *Intrapersonalna inteligencija: visoki dometi*. Beograd: Filozofski fakultet Univerzitet.

Kokić, T. (2015) *Pregled antičke filozofije*. Zagreb: Naklada Breza.

Komar, Z. (2008) Hartmut von Hentig, Što je obrazovanje, *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), str. 105–110.

Komar, Z. (2017) Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagoške znanosti, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, (11), str. 47–60.

Komar, Z. (2019) The Idea of Continental Pädagogik. *Blanka Kudláčová Andrej Rajský (Eds.)*, (19), str. 41-56.

Konečni, V. (1971) Piagetov pojam egocentrizma i neki srodni problemi, *Psihologija*, 4 (3), str. 197–210.

Kopp, C. B. (2001) Self-regulation in children. U: Smelser, J.J., Baltes, P.B., ur., *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, UK: Elsevier.

Kuzman, M. (2009) *Adolescencija, adolescenti i zaštita zdravlja*, *Medicus*, 18 (2), str. 155–172.

Lončarić, D. (2014) *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: teorija, mjerenje i primjena*, Rijeka: Učiteljski fakultet.

Maksimović, M. M. (2015) *Epistemološke pretpostavke i odnosi moći u obrazovanju odraslih*. Универзитет у Београду

Marendić, Z. (2010) Razvoj matematičkih pojmova, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16 (60), str. 2–7.

Marks, K. (1845) *Teze o Fojerbahu*

Mikulić, B. (2004) Znalac i lažljivac: Semiotiziranje spoznaje. U: Greco, J.; Sosa, E., ur., *Epistemologija. Vodič u teorije znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk. str. 561- 617.

Miočić-Stošić, A., Lončarić, D. (2012) Rana stimulacija mozga i kognitivne sposobnosti djece predškolske dobi, *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), str. 28–30.

Mišić, A. (1996) Samosvijest – temeljna sigurnost na putu k apsolutnoj Istini, prema sv. Augustinu. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 51 (4), str. 373–385.

Moral Development by William Puka, *The Internet Encyclopedia od Philosophy*, ISSN 2161-0002. Dostupno na: <https://iep.utm.edu/moraldev/#H3>

Nietzsche, F. (2003) *Schopenhauer kao odgajatelj*(prev. Damir Barbarić). Zagreb: Matica hrvatska.

Ninčević, M. (2009) Izgradnja adolescentskog identiteta u današnje vrijeme, *Odgojne znanosti*, 11 (1(17)), str. 119–141.

Pastuović, N. (2012) *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje* (No. 30). Institut za društvena istraživanja.

Piaget, J. (1982) *Poreklo saznanja. Studije iz genetičke epistemologije*. Beograd: Nolit.

Pinjatela, R. (2012) Samoregulacija u ranom djetinjstvu, *Paediatrica Croatica*, 56 (3), str. 237–242.

Platon (1977) *Dijalozi* (prev. Slobodan U. Blagojević). Beograd: Grafos.

Platon (2002) *Država* (prev. Dr Albin Vilhar i Dr Branko Pavlović). Beograd: BIGZ.

Polić, M. (1993) *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen.

Prijic-Samaržija, S., Gavran-Miloš, A. (2011) *Antička i novovjekovna epistemologija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Rajić, V. (2012) Samoaktualizacija, optimalna iskustva i reformske pedagogije, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (2), str. 235–247.

Selimović, H., Karić, E. (2011) Učenje djece predškolske dobi, *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 6 (11), str. 145–160.

Smith, J. (2017) Self-consciousness. U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/self-consciousness/>

Sternberg, R. J. (2005) *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Šaban, M. (2010) Epistemologija u pedagogiji. *Pedagoška istraživanja*, 7 (2), str. 341–353.

Šagud, M. (2002) *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.

Šagud, M. (2015) Komunikacija odgajatelja i djece u igri i strukturiranim aktivnostima, *Školski vjesnik*, 64 (1), str. 91–111.

Uebel, T. (2006) Vienna Circle, U: *Stanford Encyclopedia of Philosophy* [online]. Dostupno na: <https://plato.stanford.edu/entries/vienna-circle/>

Vrkić, M., Vlahović Štetić, V. (2013) Uvjerenja o strategijama učenja, korištenje strategija učenja i uspjeh u studiju, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154 (4), str. 511–526.

Vukasović, A. (1989), *Analiza i unapređivanje odgojnog rada*. Samobor: Zagreb: radna organizacija za grafičku djelatnost.

Zigler, E., Gilman, E. (2013) The legacy of Jean Piaget, *Portraits of Pioneers in Psychology: Volume III*, 3, str. 145-160.