

# Odgajanje dobrote

---

Šreng, Rebeka

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:653931>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-02**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI  
STUDIJ**

**REBEKA ŠRENG  
DIPLOMSKI RAD**

# **ODGAJANJE DOBROTE**

**Zagreb, rujan 2018.**

**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU  
UČITELJSKI FAKULTET  
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ  
ZAGREB**

**DIPLOMSKI RAD**

**Ime i prezime pristupnika: Rebeka Šreng**

**TEMA DIPLOMSKOG RADA: Odgajanje dobrote**

**MENTOR: doc. dr.sc. Jelena Vignjević**

**Zagreb, rujan 2018.**

<b>SADRŽAJ</b>	
<b>SADRŽAJ</b> .....	3
<b>SAŽETAK</b> .....	4
<b>SUMMARY</b> .....	5
<b>UVOD</b> .....	6
<b>1. HOMO MORALIS</b> .....	8
1.1. Trojedini mozak.....	10
1.2. Zrcalni neuroni.....	13
1.3. Teorije razvoja morala.....	14
<b>2. ČIMBENICI KOJU UTJEČU NA ČINJENJE DOBROTE</b> .....	18
2.1. Geni.....	18
2.2. Povezanost djeteta s roditeljima.....	19
2.3. Modeli.....	21
2.4. Odgoj i odgojni stilovi.....	22
2.5. Kultura i okolina .....	25
2.6. Empatija.....	26
2.7. Samokontrola .....	28
2.8. Savjest.....	29
<b>3. RAZVOJ MORALNOSTI</b> .....	31
3.1. Faze u poimanju morala .....	31
3.2. Faze tijekom godina.....	33
<b>4. ODGAJANJE DOBROTE</b> .....	37
4.1. Koraci u odgoju dobrote.....	39
4.2. Kurikuli za izgradnju karaktera.....	46
4.2.1. Kurikul ljubavi .....	47
4.2.2. Korijeni empatije .....	48
4.2.3. Kurikul za razvoj dobrote .....	50
<b>ZAKLJUČAK</b> .....	53
<b>LITERATURA</b> .....	55
<b>IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA</b> .....	60

## SAŽETAK

### **Odgajanje dobrote**

Dobrota je vrлина koja označava iskazivanje naklonosti i brige za drugoga, usvaja se tokom života i postaje dio osobnosti pojedinca, a na usvajanje djeluju mnogi čimbenici poput uspostavljene sigurne privrženosti, dobrih modela, okoline, razvijene empatije, samokontrole i savjesti. Moralnost je duboku usađena u ljudska bića, prvi znaci empatija pojavljuju se već u dojenačkoj dobi te se počinje sve više razvijati u djetinjstvu i kroz odraslu dob, što su i dokazale teorije Kohlberga i Hoffmana, koje su povezale razvoj morala u čovjeka sa kognitivnim razvojem. Faze razvoja morala u većine ljudi su iste, ponekad se brže razvijaju, ponekad sporije, ali princip ostaje isti, djeca razvijaju moral od prvih doticaja sa okolinom i daljnjim ga učenjem unapređuju. U početku su motivirana posljedicom nagrade ili kazne, te reaguju na autoritet, kako sazrijevaju u razmišljanju počinju svoju moralnost temeljiti na principima uzajamnosti i poštenja, izjednačavajući moralnu osnovu s dobrim namjerama i brigom za druge, proširujući svoj koncept moralnosti tako da svoje dobro i moralno ponašanje smatraju svojom dužnošću. Kako većinu svog djetinjstva provode u predškolskoj ustanovi potrebno je da ona ima kurikulum koji će stvoriti zrelu moralnu osobu, koja razlikuje dobro od zlog, čije je moralno znanje usklađeno s ponašanjem, ima razvijenu savjest, sposobna je vladati sobom i snažno doživljava emocionalne posljedice dobrih ili loših postupaka. U radu su stoga predstavljena tri programa (*Kurikulum dobrote, Korijen empatije, Kurikulum ljubavi*) koji svojim aktivnostima potiču razvitak takvih vrednota kod djece.

**Ključne riječi** : dobrota, homo moralis, razvoj moralnosti, odgajanje dobrote, kurikulum ljubavi, kurikulum dobrote, krojeni empatija

## SUMMARY

### Teaching Kindness

Kindness is a virtue that represents affection and cares for others, it is adopted during life and becomes part of the individual's personality. Its adoption is influenced by many factors, such as established secure attachment, good models, environment, self-control and empathy. Morality is deeply embedded in human beings, the first signs of empathy appear already in the infancy and develop more and more in childhood and through adulthood, as proven by Kohlberg and Hoffman theories, that linked the development of morality with cognitive development. Moral development in most people is the same, sometimes developing faster, sometimes slower, but the principal remains similar, children develop moral sense from the first contact with the environment and improving it further by learning. Initially they are motivated by the consequences of awards or penalties and react to authority, as they mature in thinking they begin to base their morality on the principals of reciprocity and honesty by equating the moral basis with good intentions and care for others, extending their concept of morality so that their good and moral behaviour is considered to be their duty. As most of their childhood is spent in preschool it is necessary that its curriculum will create a mature moral person, who is able to distinguish good from evil, whose moral knowledge is confirmed to behaviour, has developed a conscience and self-control and experience strongly emotional consequences of good and bad behaviour. In this paper, three programs are presented (*Kindness Curriculum, Roots of Empathy, Love Curriculum*), which through their activities encourage the development of such values in children.

**Key word:** kindness, homo moralis, moral development, teaching kindness, curriculum of love, curriculum of kindness, roots of empathy

## UVOD

Dobar ili zao, riječi su kojima se koristimo kako bismo opisali karakter i postupke ljudskog bića. Kada promišljamo o pojmu dobrote i koje se sve situacije, ponašanja i karakterne osobine mogu opisati dobrima, može se uvidjeti da su to uvijek one koje uključuju čovjekov odnos prema okolini, gdje nastoji napraviti nešto pozitivno za nekoga.

Pojam dobrote obuhvaća skup različitih, pozitivnih vrlina, poput iskrenosti, požrtvornosti, velikodušnosti, suosjećanja (Regan, 1980), kojima je glavna svrha napraviti ispravnu stvar, a prepoznati ih se može u svakoj situaciji u kojoj se nastoji olakšati i pomoći drugome (Hasson, 2018). Ona je uvijek povezana sa barem dvoje (ili više) pojedinaca i koristi se za karakterizaciju njihova djelovanja jednoga prema drugome, pa će tako netko biti okarakteriziran kao dobar kada stavlja drugoga ispred sebe sama (Beričić, 2008), pomaže mu u uklanjanju poteškoća ili ispunjavanju potreba (Jurčević Lozančić, 2016).

Vrijednosti koje iskazuju dobrotu usvajaju se tijekom života i kada se usvoje postaju dio osobnosti pojedinca. Zbog moralnih osnova koje su u njima sadržane, za vrednovanje situacija i pravilnog odgovora na njih, stvaraju velik utjecaj na djelovanje (Beričić, 2008). Nastaju kao produkt socijalizacije jer se usvajaju u međudjelovanju pojedinca, društva i kulture, formirajući individualno iskustvo svakome ljudskom biću, utječući tako na njegove stavove, perspektive i djelovanja (Franc i sur, 2008). Oni se nameću savjesti pojedinca, no ovise o općem kriteriju shvaćanju dobra, koje je različito od društva do društva (Anić i sur, 2003).

Svakodnevno donosimo brojne odluke o tome kako ćemo djelovati u određenoj situaciji, a te se odluke temelje na našim osobnim vrijednostima koje su zapravo jednostavna emocionalna stanja. Savješću naših emocija oblikujemo vlastiti karakter, što znači da ćemo se, ako cijenimo iskrenost, osjećati dobro ako govorimo istinu, a loše ako ju ne govorimo (Jensen, 2005). Razlog tomu jest taj da se prilikom činjenja dobrih djela izlučuje oksitocin – molekula koju stvara hipotalamus i koja utječe na emocionalni sustav mozga (Pinker, 2011) – aktivirajući područja u mozgu zadužena za zadovoljstvo i ispunjenje. On je također poznat kao „kardio-zaštitini“ hormon jer se prilikom njegova izlučivanja snižava krvni tlak i tako štiti srce. Stoga se može reći da

je dobrota zapravo kardio-zaštita. Također, vjeruje se da nam prilikom činjenja dobrih djela osjećaj zadovoljstva dolazi zbog povišenih razina morfija i heroina koje sam mozak prirodno proizvodi, uzrokujući tako povišenu razinu dopamina u mozgu (Hamilton, 2017). Takvi osjećaji zadovoljstva dokazni su kao prenosivi, to jest, prilikom promatranja dobrog dijela u nama se bude ista ta područja za zadovoljstvo (zbog zrcalnih neurona) i mi bivamo tada potaknuti na činjenje dobrih djela.



## 1. *HOMO MORALIS*

Tijekom milijuna godina koje su na kraju dovele do *homo sapiensa* (razumskog bića) ljudski mozak polako se nadograđivao, mijenjao svoju strukturu i stvarao poboljšanja u mentalnim sposobnostima koje su prvenstveno omogućile razvoj govora, umjetnosti i religioznosti, kao i svijesti i samosvijesti. Time su ga učinile posebnijim i odvojile od drugih bića (Ramachandran, 2013). Pomoću tih sposobnosti i putem svojeg intelekta počeo je spoznavati svijet oko sebe.

Uz intelekt razvio je osjećaj i smisao za vrijednosti koje ga određuju kao ljudsko biće i upućuju kako treba djelovati. Spoznajući vrijednosti on je postao moralno ili vrijednosno biće (*homo moralis*), koristeći ih kao niti vodilje za ispravan i dobar život (Vukasović, 1991). Poznavanjem vrijednosti on rasuđuje što je dobro, a što zlo i sukladno tome donosi svoje odluke bazirajući na njima svoje ponašanje, a razlikovanje dobra od zla jest temeljna pretpostavka onoga što čovjeka čini ljudskim bićem (Jukić, 2013).

Evolucijski teoretičari vjeruju da je ljudska sposobnost za moralno ponašanje nastala prije više desetaka tisuća godina u malim lovačko-sakupljačkim društvima čiji je socijalni sustav uključivao dobronamjerno i surađivačko ponašanje, spremnost članova zajednice da pomažu jedni drugima te se upuste u situacije u kojima su mogli izgubiti život kako bi spasili druge i time osigurali cijeloj skupini preživljavanje. Kako se takav princip ponavljao, te su osobine podlegle prirodnom odabiru i počele se pojavljivati u sljedećim generacijama (Berk, 2015).

Naši preci morali su naučiti međusobno surađivati kako bi preživjeli. Što je bila čvršća emocionalna povezanost u skupini, veće su bile šanse za preživljavanje, tako da je gen za dobrotu, suradnju i pomoć kroz evoluciju ugrađen u ljudski genom (Hamilton, 2017). Evolucija favorizira altruističko ponašanje jer donosi korist cijeloj skupini, što znači veću mogućnost preživljavanja (Raboteg-Šarić, 1995).

Moralnost je duboko usađena u biološki ustroj svakoga ljudskog bića (Jacobni, 2012), drugim riječima ljudska bića su stvorena da budu empatična, dobra i da teže ispravnom životu. Posjedujući takve kvalitete lakše razvijaju vrijednosti poput istinoljubivosti, pravednosti, mudrosti i poštovanja, iskazujući time još više svoju ljudsku prirodu te sebe uistinu čine ljudskim bićima (Jukić, 2013). No kroz svoj životni vijek, ljudi budu

suočeni s raznim okolnostima koje ostavljaju utjecaj na njih, mijenjajući tako njihovu biološku osnovu na bolje ili na gore. Bez razvijenog osjećaja za važnost poštivanja i življenja kvalitetnih vrijednosti lako mogu izgubiti obilježja ljudskosti (Vukasović, 1991) te svojim zlim postupcima sebe natrag staviti u red životinja, vođeni svojim nagonima, umjesto da svoju inteligenciju i dobre kvalitete okreću suživotu svih ljudskih bića.

Raznim istraživanjima pokazalo se da su ljudi evoluirali tako da za prosocijalno ponašanje osjećaju ugodu, tj. sami sebe nagrađuju ugodnim osjećajima dok iskazuju pozitivno djelovanje. Doživljaj pozitivnih emocija prilikom dobra djelovanja prema drugima jest neposredan mehanizam koji tvori ljudsku suradnju i prosocijalnost, potičući dobre osjećaje koji izazivaju više sreće kada se dijeli nego prima. U laboratorijski kontroliranom eksperimentu, gdje su vrlo mala djeca u raznim situacijama trebala podijeliti svoj slatkiš s plišanim majmunčićem, pokazalo se da su bila sretnija kad su dijelila nego kada su primila za sebe slatkiš (Aknin i sur., 2012).

Dobrota je ljudska vrijednost koja se oduvijek smatrala poželjnom, a njezino iskazivanje dio je čovjekove biti, ona ga čini ljudskim bićem (Jukić, 2013). Dobrota nam je prirodna, čak u tolikoj mjeri da pri suočavanju s nekime tko ju ne iskazuje i svojim postupcima pokazuju čistu suprotnost dobrome djelovanju, počinjemo takva čovjeka osjećati kao opasnog pojedinca (Krznaric, 2014). Takvim ponašanjem on pobuđuje neugodu u nama i osjećaj nemira, te ga se nastojimo kloniti. Kako je i Jagoda Truhelka, hrvatska pedagoginja i književnica za djecu i mlade u svojoj knjizi *U carstvu duše* (2010) rekla – prilikom promatranja dobrog djela, naša duša uživa i punimo se inspiracijom i ugodom kao kad gledamo neko lijepo umjetničko djelo te nehotice osjećamo simpatiju prema čovjeku koji ju čini, no kada svjedočimo zlu, osjećamo se kao kada gledamo nešto ružno, naša duša zazire od toga.

Evolucija nas je programirala da se brinemo jedni za druge, možemo osjetiti tuđu patnju i to nas uznemiruje, također naš mozak odbacuje nasilje i uvijek nas potiče na pomaganje drugima što je i dokazano u eksperimentu s majmunima, ljudima najbližim biološkim srodnicima, koji su povlačenjem užeta znali da ih očekuje obrok. Jednog dana prilikom povlačenja užeta, majmuna u susjednom kavezu stresla je struja čemu su svjedočili drugi majmuni. U želji da mu ne nanese ponovnu bol sadržavali su se od

uzimanja hrane. To pokazuje da mu nisu htjeli neposredno nanijeti bol, čak ako je to i značilo da će sami patiti od gladi (Lehrer, 2009).

### **1.1. Trojedini mozak**

Mozak je najvažniji organ ljudskog tijela. Iz njega sve počinje, on svime upravlja i stvara različite doživljaje, znanja i stavove. Formirajući mentalni okvir oblikuje našu percepciju svijeta, utječe na naše ponašanje, čineći ga dobrim ili lošim (Krznaric, 2014). Na njega utječu mnogi čimbenici, od evolucije do prvih životnih iskustva, pa kroz daljnji tijek života, neprestano se mijenja i nadograđuje.

U ranome djetinjstvu, pod velikim utjecajem okoline, neuralne se mreže formiraju, prilagodljive su i spremne za usvajanje novih znanja te se još uvijek mogu preoblikovati. U predškolskoj dobi, pogotovo oko pete godine života, formiraju se sinapse u mozgu kojih je u tome razdoblju dvostruko više nego kod odrasle osobe (Densmore i Bauman, 2016). Kako se formiraju tako stvaraju osobnost pojedinca i njegova znanja. Sazrijevajući, tijekom adolescencije, emocionalno učenje se usporava, mozak postaje sve plastičniji što rezultira ustaljenom konfiguracijom i težim usvajanjem pojedinih lekcija zbog učvršćenosti neuralne mreže (Lewis i sur., 2009).

U šezdesetim godinama dvadesetog stoljeća američki znanstvenik i liječnik Paul McLean razvio je teoriju trojedinih mozga prema kojoj se naš mozak sastoji od tri različita djela. Ona su se tijekom evolucije razvijala od jednostavnijega k složenijemu te danas daju zajednički doprinos ljudskom životu. Svaki od tih triju djelova zadužen je za određenu funkciju u organizmu i za djelovanje spram okoline, a zajedničkim utjecajem, putem brojnih neuroputova, stvaraju individualnost svakog pojedinca. Tijekom godina ta teorija je odbačena od brojnih neuroznanstvenika, koji su je smatrali veoma pojednostavljenom, no ipak nam ona može pomoći da shvatimo kako naš mozak funkcionira u svakodnevnicima i što je to što nas čini drugačijima od drugih.

Mozak je tijekom godina evoluirao, razvijao se, jačao i nadograđivao novim područjima (Tadinac i Hromatko, 2006) povećavajući strukturu i poboljšavajući funkcije. Kako bi pojednostavio i bolje opisao razvoj mozga, McLean je mozak podijelio na tri glavna djela: gmazovski mozak, čija je glavna funkcija briga za

opstanak, limbički mozak, u kojemu se nalazi sjedište osjećaja i emocija i neokortikalni mozak, koji sudjeluje u procesu razmišljanja (Lewis i sur, 2009).

Prvi i najstariji od triju dijelova mozga jest gmazovski mozak koji se evolucijski prvi razvio i on je taj koji održava organizam na životu jer se u njemu nalaze centri u kojima se kontroliraju vitalne funkcije tijela kao što su rad srca, disanje, tjelesna temperatura te balans između vode i soli u organizmu. On je također i najmanji dio mozga, izgledom podsjeća na gomoljasti produžetka leđne moždine. Kada osoba doživi moždanu smrt, on je taj koji još uvijek radi, a ako umre umrijeti će i ostatak organizma. Iako je važan za funkciju organizma, ne igra ulogu u emocionalnom mozgu, prvenstveno zbog toga što gmazovi nemaju emocija, oni ostaju ravnodušni i ne reagiraju u situacijama u kojima bi se očekivala emocionalna uključenost. Jedina zadaća njihova mozga je isključivo za održavanje primarnih funkcija organizma te bazičnu interakciju poput udvaranja, parenja, očuvanja teritorija i iskazivanja agresivnosti (Lewis i sur, 2009). Iz tog djela mozga dolaze osobine poput krutosti, posesivnosti, prisile, straha i pohlepe te nemogućnosti učenja na vlastitim pogreškama (Simone, 2017). Njegova jedina i glavna funkcija jest opstanak i održavanje bića na životu, bez upletanja emocija, a odluke se donose na principu „bori se ili bježi“.

U prenatalnom razvoju te nakon rođenja ti niži dijelovi mozga su jako razvijeni, dok se limbički i neokortikalni mozak još trebaju razviti, a razvijati će se rapidno u prve tri godine života (CWIG, 2015).

Drugi je dio evolucijskog mozga limbički mozak koji se razvio u prvim sisavcima i u potpunosti ih odvaja od gmazova, ne samo po novoj neuralnoj strukturi već i po načinu reprodukcije i ponašanja organizama prema svome potomstvu. Sisavci su ti koji rađaju mladunčad, a ne polažu jaja, oni se brinu za svoje mlade, podižu ih, hrane i štite, a njihova se mladunčad može igrati i uživati u igri, što je karakteristično samo za one organizme koji imaju limbički sustav (Lewis i sur, 2009).

Ne nije samo to ono što razlikuje limbički mozak od gmazovskoga, on je naime odgovoran za stvaranje emocija te se time svrstava u emocionalni mozak. U limbičkom režnju proizvodi se najveći broj moždanih spojeva, tu se nalaze hipokampus, amigdala i hipotalamus koji imaju brojne funkcije u iznošenju emocija (Jensen, 2015) što znači da se s obzirom na iskustveni doživljaj stvaraju ugodni i neugodni osjećaji koja onda

rađaju emocije. Uz to, u njemu je i sjedište čovjekovih vrijednosnih prosudbi koje utječu na ponašanje (Lewis i sur, 2009).

U dijelove limbičkog mozga spadaju i čeonni režnjevi uz pomoć kojih čovjek ima mogućnost procjenjivanja vlastitog djelovanja, stvaranja osjećaja odgovornosti, stavljanja u položaj druge osobe i suosjećanja s njom. Ovo područje se posebno razvija uz odgoj i socijalizaciju (Prekop i Huther, 2007).

Treći, posljednji i najveći od triju mozgova jest neokortikalni mozak koji upravlja osjetilima, svjesnosti i voljom, omogućujući nam da preuzmemo nadzor nad našim gmazovskim mozgom. Uz pomoć njega razmišljamo i rješavamo probleme, ispravljamo naše pogreške, učimo i svladavamo govor, razumijemo druge i razumijemo sami sebe (Lewis i sur, 2009; Simone, 2017). Taj dio mozga veoma je plastičan te je podložan promjenama strukture tijekom životnog vijeka, što mu omogućuje da stalno uči i mijenja se (CWIG, 2015).

Ako dođe do neravnoteže u jednome ili više od tih triju dijelova mozga, dolazi do društveno i moralno neprihvaćenog ponašanja, poput pretjerane agresivnosti i nasilja koja rezultira dominiranjem dijela mozga koji kontrolira najprimitivnije instinkte (Maugh, 2008). Istraživanja koja su provedena na životinjama pokazala su da ako se neurokorteks odstrani, oni i dalje mogu podizati potomstvo, ali njihova briga nestane ako dođe do oštećenja limbičkog mozga, time gube suosjećanje, brigu i općenito prepoznavanje drugih bića (Lewis i sur, 2009).

Razvoj svakoga pojedinog područja ovisi o stimulaciji koju dobiva (što povećava aktivnost tog područja) raznim iskustvima koje dijete doživljava stvarajući time temelj za učenje (CWIG, 2015). Prvih četrdeset i osam mjeseci života od temeljne su važnosti za razvoj mozga, iskustva koja dijete tada proživljava postaju aktivni sastojak formiranja mozga te u potpunosti mogu usmjeriti njegovu osobnost i način razvitka u odraslu osobu, utječući na daljnji tijek života (Jensen, 2005). Rana iskustva koja dijete proživljava pohranjuju se u njegovu mozgu, u podsvijesti, što kasnije dovodi do utjecaja na stavove i ponašanje. Mozak uvijek prilagođava svoju unutarnju strukturu i način rada s onime s čime je dijete usko povezano. Svi signali koji iz tijela dolaze u mozak sadrže karakterističan podražaj koji utječe na neuronske mreže. Što se češće on pojavljuje to se sinaptičke veze više učvršćuju te će prilikom svakog idućeg signala mozak izdati već usvojene podražaje i reakcije za djelovanje (Prekop i Huther, 2007).

## 1.2. Zrcalni neuroni

Naša mogućnost da donekle razumijevamo druge i njihove osjećaje nastaje zbog djelovanja zrcalnih neurona – nakupina posebnih stanica u mozgu (Iacoboni 2012) koje nam omogućavaju da putem izravne simulacije shvatimo um drugoga (Krnarić, 2014). Nalaze se u preforalnoj kori mozga koja se dugo smatrala „sjedištem ljudske naravi“ jer iz nje potječu atributi poput: empatije, osjećaja moralnosti, dostojanstva i ambicija koji definiraju ljudsko biće (Ramachandran, 2013).

Sinonim su za simpatiju, tj. suosjećanje. Teorija koja ih tumači smatra da smo uz pomoć njih umreženi za suosjećanje s drugima jer nam pomažu da djelomično osjetimo što druga osoba osjeća (Pinker, 2011). Kako bi uistinu suosjećali s osobom koja doživljava bol, moramo je i sami iskusiti. Kada se aktiviraju, zrcalni neuroni nam govore otprilike ovako: „ovakva je bol koju osjeća osoba koju promatraš, takvu bi bol i ti sam osjetio da se nalaziš u takvoj situaciji.“ (Ramachandran, 2013). Takvi trenuci postaju temelj za empatiju i kasniju moralnost naših postupaka.

Otkriveni su sasvim slučajno. Prilikom provođenja jednoga drugog eksperimenta s majmunima znanstvenici su ustanovili da se određeno područje u predmotoričkom korteksu aktivira kada majmun gleda neku aktivnost koju izvodi drugi majmun ili dok on sam izvodi tu aktivnost (Krnarić, 2014). Kasnije se otkrilo da se ti neuroni nalaze i kod čovjeka, a aktivni su kada promatramo osobu koja nešto radi. Tada se u našem mozgu aktiviraju isti oni neuroni koji su aktivirani i kod te osobe (odnosno oni koji su potrebni za obavljanje takvog zadatka) (Berk, 2015). Na primjer, prilikom gledanja košarkaške utakmice dok promatramo kako igrač vodi loptu po terenu aktivirati će se neuroni koji i su aktivirani kada mi vodimo loptu, čujemo udarac lopte o pod pa čak i kada čujemo riječ udarac lopte o pod. Takve poteze razumijemo jer se u našem mozgu nalazi predložak za isti takav pokret (Iacoboni, 2012) koji smo usvojili prijašnjim promatranjem takve aktivnosti i naši zrcalni neuroni sada takvu aktivnost zrcale.

Isti ti neuroni aktiviraju se i prilikom promatranja nekoga tko doživljava bol. Tada dolazi do preklapanja područja koja su aktivna kada mi doživimo bol i područja koja se aktiviraju kada opažamo izraze lica osobe koja doživljava bol (Berk, 2015). U našem se mozgu tada zbiva uzajamno djelovanje zrcalnih neurona (čeonih i tjemelih), uz djelovanje nultog signala koji sprječava zrcalne neurone da dođu do naše svijesti i

na taj način nam onemogućuje istinsko doživljavanje boli, a viši moždani centri interpretiraju to na način da mi suosjećamo, ali ne osjećamo doslovno ono što netko drugi osjeća (Ramachandran, 2013) omogućujući nam tako stvaranje empatije.

U djece se vrlo rano stvara sposobnost zrcaljenja, oni promatranjem određenog načina ponašanja isto preuzimaju u sebe, tako na primjer, promatraju svoje roditelje i njihovo ponašanje, za to vrijeme se podražuju ista ona područja kao i u mozgu njihovih roditelja. Češćim promatranjem određenog ponašanja djeca će ga usvojiti (Prekop i Huther, 2007).

### **1.3. Teorije razvoja morala**

Tijekom dvadesetog stoljeća razvijale su se različite teorije o tome kako ljudi postaju moralna bića. Prema svakoj od njih moralni razvoj započinje od ranog djetinjstva te se nastavlja kroz adolescenciju i odraslu dob. Svaki čovjek moral razvija postepeno, ali gotovo uvijek prolazi kroz zadane faze. Najpoznatije teorije koje se bave razvojem morala u čovjeka jesu kognitivno-razvojna teorija Lawrencea Kohlberga koja se bazira na razumskom djelovanju i teorija razvoja empatije Martina Hoffmana koja smatra da je moral baziran na emocijama.

Lawrence Kohlberg smatra da se moralni razvoj pojedinca odvija zadanim redosljedom te se razvija usporedno s kognitivnim razvojem. Prema njegovu modelu postoje tri faze rasuđivanja – prekonvencionalna, konvencionalna i postkonvencionalna te je u svakoj fazi pojedinac suočen s moralnom i društvenom komponentom koja utječe na njegovu odluku (Rijavec i Miljković, 2006). Moralna komponenta odnosi se na odluku koju će donijeti, a društvena komponenta označava točku gledišta s koje će donijeti tu odluku, s obzirom da različita društva malo drugačije gledaju na ispravne postupke. Prijelaz iz faze u fazu odvija se uvijek istim redom, a događa se onog trenutka kada dijete doživi misaoni sukob (Vasta i sur., 1998).

Prvu fazu autor naziva predkonvencionalna faza i ona je zastupljena u djece od četiri do deset godina starosti. U prvom stupnju te faze (orijentacija kazne) moral se kontrolira izvana, autoritet postavlja pravila koja se poštuju kako bi se izbjegla kazna ili dobila nagrada (Rijavec i Miljković, 2006). Djeca počinju razumijevati pojmove

dobro i loše sukladno pozitivnim ili negativnim posljedicama koje izaziva njihovo ponašanje. No taj je stupanj najviše obilježen egocentrizmom mišljenja i usmjerenosti na vlastite potrebe i ciljeve, bez uzimanja tuđe perspektive u obzir (Hren, 2008). U drugom stupnju (instrumentalna razmjena) pravila se poštuju te se ispravno djeluje prvenstveno u cilju zadovoljavanja vlastitih potreba, no polako dolazi do razlikovanja i poštovanja tuđih potreba i želja (Raboteg-Šarić, 1995).

Ulazeći u konvencionalnu, drugu fazu, osoba počinje formirati svoje stavove i ponašanje s obzirom na pravila i stavove društva u kojem živi. Ovdje se javljaju sljedeća dva stupnja. U trećem stupnju moralnog razvoja (orijentacija „dobra djevojčica – dobar dječak“), dijete će koristiti ono ponašanje koje je u skladu s odobravanjem drugih, prema tome, moralno je ispravno ono što moji bližnji očekuju od mene. Na četvrtom stupnju (orijentacija „zakona i reda“), koji je ujedno i krajnji doseg za većinu ljudi, na pravila se počinje gledati na globalnom planu, ista pravila vrijede za sve ljude te su pretočena u zakon (Rijavec i Miljković, 2006). On djeluje kao zaštita i putokaz prema ispravnom životu osiguravajući uređeno društvo. Ispravno djelovanje jest ono koje je u skladu s njime, a svako nepoštivanje zakona narušava sklad i smatra se lošim ponašanjem.

U postkonvencionalnoj i završnoj fazi moralne se odluke donose uzimajući u obzir razliku između moralnosti i zakona. Zakon se poštuje, no uzimaju se u obzir i moralne vrijednosti i principi drugih društvenih skupina (Raboteg-Šarić, 1995) čije se gledište i djelovanje može razlikovati od propisa koji su nama i našoj kulturi poznati. U petom stupnju (orijentacija društveno-pravnog ugovora) zakon se stavlja u službu zaštite ljudskih prava (Rijavec i Miljković, 2006), izjednačava se s moralom i samim time pruža razlog za ispravno djelovanje. Podržavaju se i poštuju temeljna prava svake osobe prihvaćajući različite stavove i vrijednosti koje osobe zastupaju. Zadnji stupanj (orijentacija univerzalnih principa) vrhunac je moralnog razvoja čovjeka jer označava prelazak s društvenog na unutrašnji kut gledanja. Ljudski život se cijeni iznad svega, stoga je njegovo dostojanstvo važnije od bilo kojeg zakona, svaki pojedinac ima svoju vrijednost i treba ga poštivati, bez obzira na drugačije vrijednosti koje sam zastupa (Vasta i sur, 1998).

Martin L. Hoffman zastupnik je teorije po kojoj je moral zasnovan na empatijskom djelovanju, razvijenom kroz pet stupnjeva koji su kao i kod Kohlbergove teorije



povezani s kognitivnim razvojem. Empatija je za njega emotivna reakcija koja pogoduje više osobi koja se nalazi u određenoj situaciji nego osobi koja ju doživljava (Hoffman,2003). Pojedinaac njezinim djelovanjem nastoji pomoći nekome u nevolji, smanjiti toj osobi ili živom biću bol i uznemirenost, sve što čini ide više u prilog unesrećenomu nego njemu samome.

Hoffman tvrdi kako nam je empatija urođena sposobnost kojom upravljaju biološki procesi. Prisutna je već u ranom djetinjstvu kod djece koja plaču kada čuju da drugo dijete plače, a kako jača njihov kognitivni razvoj, počinju sve više razumijevati osjećaje drugih i sve više razvijaju svoje empatičke reakcije (Vasta i sur, 1998). Na motivaciju za pomaganjem utječe kognitivni i socijalno-emocionalni razvoj, što utječe i na razvojne razine empatije. (Raboteg-Šarić, 1995).

Povezanost empatijske brige iskazuje se u moralnom rezoniranju i ponašanju čovjeka koji je svjestan osobe koja pati. Većina moralnih dvojbi u životu izaziva empatiju jer uključuju žrtvu koju vidimo u neposrednoj blizini, čujemo o njoj ili smo je svjesni. Empatija tada aktivira naša moralna načela i preko njih utječe na naše moralno prosuđivanje i krajnje djelovanje (Vojnović, 2012). Svoju teoriju razvoja empatije predstavio je kroz pet stupnjeva koji se javljaju već od rođenja i nastavljaju se sve do kraja adolescencije – reaktivni plač novorođenčeta, egocentrična empatična bol, kvaziegotrična empatična bol, stvarna empatična bol i empatična bol izvan neposredne situacije.

Razvoj empatije javlja se već u novorođenčeta koje će kada se nađu u blizini osobe koja pati, koja je uznemirena ili pod stresom, svoje suosjećanje izazvati reaktivnim plačem kao da je ista ta bol nanesena njima. Taj plač novorođenčeta koji nastaje kao odgovor na plač i uznemirenost drugog djeteta, kasnije druge osobe koja mu je u blizini, smatra se pretečom empatije, ali ne i potpunim emocionalnim odgovorom jer djetetu još uvijek nedostaje svijest o samome sebi (Raboteg-Šarić, 1995).

Krajem prve godine života u kojoj se dijete još uvijek nalazi u egocentričnom razdoblju uz reaktivni plač će nastojati umiriti samoga sebe umjesto drugoga (egocentrična empatična bol), a kasnije će to pokušati i kod osobe koja pati, ali na način koji je učinkovit za samo dijete, ne nužno i za tu osobu (kvaziegotrična empatična bol). Kako sazrijeva, dijete počinje shvaćati da postoji razlika između njega i ostatka svijeta te da i drugi imaju svoje probleme i unutarnja stanja koja su drugačije

od njegovih. Zadnju fazu razvoja, empatičnu bol izvan neposredne situacije, razviti će u kasnome djetinjstvu prilikom zauzimanja različitih perspektiva osoba s kojima nema neposredan kontakt, razvijajući tu vještinu sve do kraja adolescencije.

## 2. ČIMBENICI KOJU UTJEČU NA ČINJENJE DOBROTE

Na sve pojave i događaje utječe veliki broj faktora, pa i na stvaranje osobnosti utječu mnogi elementi. Temelji po kojima čovjek kao moralno biće nastaje stvaraju se u prve tri godine života. One su fundamenti na koje se sve nadograđuju. Sve počinje s genima koji u prenatalnom razdoblju stvaraju labavi kostur osobnosti, postavljajući temelje za izgradnju karaktera. Kada se dijete rodi, ti temelji se počinju nadograđivati i to prvenstveno u obitelji, čija je briga i ljubav potrebna za daljnje učvršćivanje emocionalnog kostura i limbičkog mozga djeteta. Ako je nema, njegov limbički sustav koji je zadužen za emocije i socijalni kontakt ne može se pravilno razvijati. U tom razdoblju dijete razvija kognitivne funkcije te prvu svijest o samome sebe. Sinapse se razvijaju velikom brzinom, gase se ili učvršćuju s obzirom na utjecaj okoline. Dijete je u stalnom doticaju s okolinom, sasvim nesvjesno upija njezine vrijednosti i stavove koji utječu na formiranje njegovih vrijednosnih stavova. Ona mu pomaže u razvijanju vještina empatije, savjesti i samokontrole koje su ključne komponentne za moralno postupanje.

### 2.1. Geni

Sve što osobu čini takvom kakva jest nalazi se u mozgu, u mreži isprepletenih neurona i sinapsi. Njih stvaraju i mijenjaju genetski kodovi (DNK) i svakodnevni život (Lewis i sur., 2009). Prilikom stvaranja organizma spajanjem ženske i muške stanice dolazi do prenošenja nasljednih informacija, karakteristika, osobina i kvaliteta s prethodnih generacija na novu generaciju (Furlan, 1991). Taj skup postaje genetski nacrt, formirajući djetetov jedinstveni DNK, uz pomoć dobivenog DNK-a obaju roditelja, stvarajući tako živo biće i njegovu neuralnu shemu, karakterističnu samo za tog pojedinca, a koja će mu omogućiti funkcioniranje u okolini. Nakon što se oblikuje rano iskustvo će je učvrstiti (Lewis i sur., 2009).

Geni mogu utjecati na razvoj djetetovih kvaliteta dajući mu prednost u razvoju onih koje su mu genetski prenesene (Ridley, 2009) i time ga predisponiraju za razvoj u određenom smjeru. No ne mogu se razviti bez stimulacije koju dijete dobiva iz okoline jer su njezin utjecaj i utjecaj nasljeđa međusobno uvjetovani (Furlan, 1991). Nasljeđe

omogućuje između trideset i šezdeset posto čvrstih neuroveza u mozgu, a ostatak nastaje kao posljedica okoline (Jensen, 2005).

Na primjer, djeca mogu naslijediti osobine koje ih predisponiraju za agresivnost (Berk, 2015), genetska osnova može ustrojiti gene tako da osoba bude sklonija nepovoljnom reagiranju na stresove i samim time agresivnijem ponašanju, pa ako ta osoba nije imala zadovoljavajući odgoj, svi ti utjecaji mogu rezultirati njezinim negativnim ponašanjem. Geni kao rezultat interakcije nasljeđa mogu odrediti osobnost pojedinca, no utjecaj okoline određuje koje će neurološke veze stvorene tijekom prenatalnog razdoblja postati aktivnije, a koje će nestati.

## **2.2. Povezanost djeteta s roditeljima**

Tijekom prvih godina života dijete poima sebe i majku kao jedno biće, nerazdvojno i jedinstveno. Ono stvara povezanost sa svojim roditeljima te uz pomoć njih uči sve o svijetu koji ga okružuje, formirajući tako svoje prvo znanje.

„Privrženost je čvrsta emocionalna veza između djeteta i skrbnika.“ (Starc i sur, 2004, str. 38) koja se iskazuje djetetovom srećom kada je uz skrbnika, nemirom i tugom kada su odvojeni. Odvija se putem uzajamne razmjene i prilagodbe emocionalnih stanja. Fiziološki je uvjetovana i povezana sa sazrijevanjem živčanih struktura u mozgu. Zadovoljavanjem djetetove potrebe za nježnosti, dodiranjem, maženjem, gugutanjem i pričanjem, formiraju se normalne moždane strukture u centru za emocije (Starc i sur, 2004). Učestali nježan dodir potiče na aktivaciju niže dijelove mozga koji su odgovorni za regulaciju emocija i stresa (Perry, 2002).

Prvi topli međudodnosi pomažu novorođenčetu da se osjeti voljenim i zaštićenim, a takva iskustva su začetak empatije. Uz gene koji tvore emocionalni razvoj, limbička povezanost djeteta s roditeljima igra važnu ulogu u učvršćivanju prvih neuralnih jezgra. Kada se jednom ta veza učvrsti i dijete zadobije određene osobine, može se reći da je steklo neke attribute svoje osobnosti (Lewis i sur, 2009).

Djeca koja imaju predvidljivo iskustvo podrške i topline, koju dobivaju od svojih skrbnika, razviti će neurobiološke sposobnosti koje će povećati vjerojatnost poželjnog razvojnog ishoda (Perry, 2002). Kako socijalna okolina odgovara na djetetove pozive,

pomaže mu izgraditi pojam o sebi kao zasebnom biću te mu daje prve spoznaje o tome kako njegovo djelovanje utječe na okolinu (Starc i sur, 2004), a karakteristike emocionalnog odnosa koje je dijete ostvarilo s roditeljima prenosi u svoje daljnje odnose (Jurčević Lozančić, 2016).

Mary Ainsworth promatrala je odnos majke i njezina novorođenčeta te otkrila da tip majke ukazuje na kasnije emocionalne značajke djeteta. Djeca brižnih majki odrasla su sretnija, s mnogo više empatije prema drugima, bila su prilagodljivija i ustrajna, dok su djeca koju su odgojile hladne majke bila suzdržana, odbijala bliskost, neprijateljski raspoložena prema autoritetu, često uživala u izazivanju i uznemiravanju druge djece. Djeca nepredvidljivih majki bila su sramežljiva, hipersenzibilna, bez samopouzdanja (Lewis i sur, 2009).

Kod djece koja nemaju iskustvo sigurne privrženosti, koja su lišena stimulacije kroz osjetilno razdoblje i izložena okolini koja ne iskazuje toplinu prema njima, razviti će se velike razine kortizola (hormona stresa) koji ometa normalni razvoj mozga i njegovih funkcija, stvarajući tako deficit u samom razvoju (Perry, 2002). Niži dijelovi mozga postaju dominantni i strukture kognitivne regulacije ne razvijaju se u potpunosti, što ograničava i onemogućuje razvoj samoregulacije i empatije (Kraemer i sur, 2001).

Rene Spitz (prema Berk, 2015) objavio je istraživanje o majčinskoj i emocionalnoj deprivaciji u dvama različitim dječjim domovima. U prvome domu opažao je dojenčad u sirotištu koja su manje-više cijelo vrijeme bila u koljevkama između kojih su bile obješene plahte te su imala vrlo malo ljudskog kontakta s drugima. Drugi dječji dom bio je u zatvoru, ali su majke mogle svakodnevno biti u kontaktu s djecom. Već u vrlo ranoj dobi Spitz je primijetio da su djecu u domovima gubila na težini, povlačila se od okoline i imale emocionalne poteškoće jer nisu imala mogućnost stvaranja emocionalne povezanosti. Kroz daljnje su godine djeca koja su boravila sa svojim majkama u zatvoru postigla normalnu razinu vještina hodanja i govora dok su djeca u domovima zaostajala, često obolijevala, bila nezainteresirana. Tim istraživanjem se pokazalo koliko je privrženost važna u prvim godinama života. Osim što je važna za preživljavanje djeteta (Krznaric, 2014), ona omogućuje i kasniji normalan emocionalni razvoj (Berk, 2015).

Sisavcima je potrebna povezanost i osjećaj ljubavi kako bi se njihova neurofiziologija pravilno izgradila. Ako ju nisu primili u dovoljnoj količini, može doći do pojave agresije. Kako je istraživanje na recezus-majmunima pokazalo, oni koji su odrasli u izolaciji nemaju volju za pridržavanjem uobičajenih socijalnih pravila, prilično su agresivni, nestabilni i nepredvidljivi. Takav odnos nastao je zbog gubitka limbičke regulacije u ranome djetinjstvu, to jest nisu imali mogućnosti da ju steknu. Kao ishod toga njihov mozak ima smanjenu razinu koordinirajućih transmitera u mozgu što dovodi do neuralne neorganiziranosti kao i do gubitka sposobnosti moduliranja agresije (Lewis i sur, 2009).

### **2.3. Modeli**

Ljudi najefikasnije i najučestalije uče promatranjem svojih uzora. Identificirajući se s njima promatraju njihovo ponašanje nakon čega ga počinju imitirati, razvijajući karakteristike, postupke i djelovanja koje njihovi modeli iskazuju (Beričić, 2008).

Procesom opažanja djeca uče o okolini, a u tom procesu uključena su sva osjetila. Nove spoznaje u mozgu se prerađuju i nadograđuju na postojeće, pri čemu mijenjaju ukupno znanje i spoznaju. U proces opažanja gotovo su uvijek uključene emocije jer se preko njih doživljava svijet te su one sastavni dio svakog učenja (Špoljar, 2010). Djeca će za moderatora ponašanja najčešće uzimati osobe koje su tople i osjetljive jer toplina u odnosu djecu čini pažljivijom i afektivnijom, a i ona je sama primjer prosocijalnog ponašanja (Berk, 2015).

Djetetovi prvi modeli za oponašanje njegovi su roditelji. Dojenče se nastoji uskladiti sa svojim roditeljima kako bi postiglo razinu limbičke rezonancije (Lewis i sur, 2009). Oni su za njega izvor svega dobra na svijetu, sve što rade u djetetovim je očima ispravno te zbog neizmjerne ljubavi koju osjeća prema njima i želje da bude poput njih, prihvaća njihovo vodstvo, preuzimajući njihove stavove, vrijednosti i razmišljanja, shvaćanja dobra i zla (Težak, Čudina-Obradović, 1993), a kako nije još moralno sazrelo, ne može prosuditi jesu li oni dobre ili loše osobe. Za dijete su dobre jer mu pružaju sve što mu je potrebno. Moralni odgoj stoga uvelike ovisi o osjetljivosti roditelja po tom pitanju. Ako oni pokazuju brigu za druge, prema drugima iskazuju

poštovanje i toplinu, djeca će promatranjem takvog ponašanja isto usvojiti. Kakvi su roditelji, velika je vjerojatnost da će takva biti i njihova djeca.

Kasniji djetetovi modeli postaju oni ljudi s kojima se najviše poistovjećuje (Beričić, 2008), kojima se divi (Berk, 2015), socijalne skupine čijim želi biti članom i skupine vršnjaka. Ono se prilagođava njihovim predodžbama i ponašanju (Prekop i Huther, 2007), usvaja njihove norme i internalizira ih u svoju osobnost.

Ako je u njegovoj okolini prisutna agresija, mnogo sukoba i oštrog autoritarnog discipliniranja, ono postaje produkt okolnosti u kojima se našlo. Agresija je ponašanje koje nastaje pod utjecajem učenja, tj. promatranjem modela koji iskazuje agresivno ponašanje dijete procesom identifikacije pa imitacije usvaja takav princip ponašanja (Bandura, 1989 prema Vasta i sur., 1998). Agresivna djeca imaju manje prilika u svojoj najbližoj okolini i na svojim prvim i stalnim modelima vidjeti osjećajan i brižan način ophođenja prema drugima. Time odmah u početku, ističe Berk (2015), ne mogu zauzeti tuđu perspektivu, razviti povoljnu empatiju i suosjećanje.

Utjecaj modela na utiskivanje ponašanja zapravo je kratkotrajan jer se zbiva samo u određenoj situaciji (Raboteg-Šarić, 1995), no ako je međusobna povezanost veoma jaka, obrazac ponašanja se lako preuzima (Prekop i Huther, 2007). No da bi se oblici ponašanja učvrstili, potrebno je da ih djeca manifestiraju u različitim situacijama u kojima se susretnu s njima (Katz i McClellan, 1999). Također, iz verbalnih izraza i komentara svojih modela i uzora djeca usvajaju razne vrijednosti jer verbalne izraze ponavljaju često u svome razmišljanju i izražavanju, što omogućuje da se one internaliziraju u mozgu i na taj način djeca stvaraju svoje percepcije i orijentire (Prekop i Huther, 2007).

#### **2.4. Odgoj i odgojni stilovi**

Način na koji se odrasla osoba, pogotovo roditelj, odnosi prema djetetu utječe na razvoj dječjeg socijalnog ponašanja tako što se u mozgu uspostavljaju veze između neurona koje će određivati način djetetova reagiranja na okolinu. Prepoznata su četiri odgojna stila, od kojih se svaki razlikuje po načinu ophođenja s djetetom i sukladno tome po socijalno-razvojnim posljedicama koje nastaju.

Najbolji ishod pravilnoga moralnog ponašanja postići će djeca koja su odgajana demokratskim odgojnim stilom. Njegova karakteristika je pružanje mnogo topline i podrške, no istovremeno zahtijevanje poštivanja dosljedno postavljenih granica (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Discipliniranje je toplo, empatično, no ne i popustljivo, te je usklađeno s ispravnim vrijednostima koje se zahtijevaju kod djeteta (Davies, 2004). Gotovo svi problemi se rješavaju komunikacijom, potiče se pravilno izražavanje emocija i vidljivo je iskazivanje empatijske brige za dijete i druge ljude (Berk, 2015).

U tome odgojnom stilu odgojiteljeva uloga nije nadzorna, već je savjetnička (Čudina-Obradović i Obradović, 2006), on zauzima ulogu dobrog modela djetetu, ispravno pokazujući stečenu teoriju u praksi, potkrepljujući odgojne primjere svojim vlastitim postupcima i tako pružajući djetetu lakše usvajanje moralnog ponašanja. Djeca disciplinirana takvim stilom lakše će razviti vrednote poput empatije i altruizma, a koje potiču dobrotu (Miliša i Tolić, 2010).

Autoritarni odgojni stil jest onaj koji je najkrući, on djetetu ne dopušta samostalnost, zahtijeva apsolutnu poslušnost i slijedenje nametnutih pravila (Miliša i Tolić, 2010). Glavni je cilj učenje samokontrole i poslušnosti. Granice su čvrsto postavljene i očekuje se njihovo poštivanje, a ukoliko se pređu to se kažnjava – s mnogo vike i vrijeđanja te najčešće fizičkim nasiljem (Čudina-Obradović i Obradović, 2006).

Tako se kod djece razvija veća usmjerenost na negativne roditeljske emocije, poput ljutnje, i zbog toga nemaju mogućnost usmjeriti svoju pozornost na razvoj i primjećivanje pozitivnih emocija te općenito slabije prepoznaju i razumiju emocije (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Takvo discipliniranje usporava i poremećuje internalizaciju istinskih vrijednosti (Davies, 2004), narušava razvoj empatije i suosjećanja u ranoj dobi. Djeca koja su tjelesno i psihički zlostavljana na nevolje drugih odgovaraju neosjetljivo (Berk, 2015), češće se koriste agresijom, niske su razine prosocijalnog ponašanja te visoke razine samodestruktivnog i agresivnog ponašanja, niskog samopoštovanja i često suočeni sa krizom identiteta.

Permisivni, popustljivi odgoj stavlja dijete u središte iz kojeg ono okolini diktira svoje želje i interese (Miliša i Tolić, 2010). Roditelji ugađaju svim njegovim prohtjevima (uglavnom zbog toga da ne izgube njegovu naklonost i ljubav), uzimajući ih veoma



ozbiljno i ispunjavaju ih bez odgađanja i sagledavanja stvari iz kuta stvarne potrebe za ispunjavanjem te želje (Bašić, 2009).

Prevelika slobodu koju djeca dobivaju nije primjerena jer stvara osjećaj nesigurnosti i nesnalaženja u granicama, što može potaknuti impulzivno i agresivno ponašanje, ne omogućujući im usvajanje ispravnih normi i pravila ponašanja (Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Uz takav odgoj oni stvaraju narcističke i egocentrične osobe koje moralne prosudbe donose samo prema vlastitom nahođenju, a univerzalne i opće ljudske vrijednosti za njih ne postoje, već se orijentacija djelovanja provodi prema tome što se pojedincu sviđa ili ne sviđa. Dijete odgojeno u ovome stilu ugađa samome sebi, ne uzimajući u obzir druge (Miliša i Tolić, 2010).

Najslabije odgojne postupke ostvaruju nemarne obitelji. To su obitelji koje emocionalno odbacuju svoju djecu ili jednostavno ne provode vrijeme s njima (Čudina-Obradović i Obradović, 2006), ne iskazuje brigu ni emocionalnu angažiranost (Miliša i Tolić, 2010), u svome nemaru ne pružaju djetetu oslonac koji mu je potreban niti postavljaju kvalitetne i dobre granice koje će ga usmjeravati da se ispravno ponaša (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Djeca odgajana takvim stilom ne uspijevaju steći društvenu kompetenciju i neuspješna su u školi, zahtjevna su i neposlušna, nemaju mogućnost kontrole emocija i češće pokazuju antisocijalne obrasce ponašanja.

U mozgovima zanemarivane djece otkriven je manjak milijardi neurona, što dovodi do limbičkog deficita koji je zaslužan za pojavu okrutnosti i pomanjkanje empatije. Kod te djece limbički mozak gotovo i nije razvijen dok je gmazovski mozak snažniji i uz pomoć neokortikalnog mozga stvara čovjeka koji se ne ustručava činiti zlo i nauditi nekome (Lewis i sur, 2009). Zbog nerazvijenoga limbičkog mozga, odgovornoga za emocije, dijete ne posjeduje nikakvu unutarnju motivaciju koja bi ga navela da tako nešto ne čini ili da osjeti sažaljenje i empatiju prema nekome.

Djeci su potrebni odrasli koji su odgovorni i kompetentni vođe, koji ih upoznaju sa smislenim sadržajima i aktivnostima, djelovanjima u svakodnevnom životu putem kojih spoznaju svijet i njegove zakone, oni odrasli koji poštuju djecu, uzimaju u obzir njihove želje i stavove, no ipak znaju kada i koje želje ispuniti (Bašić, 2009).

## 2.5. Kultura i okolina

Zbog stalne izloženosti pojedinca kulturi, njezin utjecaj na njegov moral iznimno je velik. Kako se pojedinac rađa i provodi svoje djetinjstvo u njoj, ona formira njegove stavove i ponašanje. Svaka kultura drukčije gleda na moral i dobrotu, to jest što je ispravno i poželjno činiti, a što se ne može dozvoliti, a moralnost gotovo uvijek potiče dominantna društvena skupina ili organizacija koja postavlja pravila, kontrolirajući njihovo nepoštovanje određenim sankcijama.

Djeca stječu sposobnosti i vještine koje njihova kultura smatra važnima za život, samim time djeca u različitim kulturama stječu različite vještine, različite poglede na pitanje morala i dobrog djelovanja (Prekop i Huther, 2007). Neke kulture imaju iznimno visoki prag tolerancije na nasilje koje čine muška djeca (Jurčević Lozančić, 2016), štoviše takvo ponašanje se potiče kao izraz muškosti. Empatički osjećaji i altruističko ponašanje mogu opstati samo u kulturama koje takvo ponašanje i osjećaje nagrađuju (Raboteg-Šarić, 1995).

Usmjerujući se na geografsku poziciju u poimanju kultura, za primjer se može uzeti ona u istočnih Indijaca koja ne odvaja osobu i okruženje. U toj su kulturi svi pripadnici jedno, rjeđe smatraju pojedinca odgovornim za moralna nedjela, a njihovo gledište nalaže da je rješenje moralnog problema teret cijelog društva. Također, djeca iz istočne Indije pod utjecajem svoje kulture i religije, koje se isprepliću, smatraju da je moralno pogrešno jesti piletinu dan nakon očeve smrti jer prema njihovom vjerovanju to može spriječiti spas njegove duše. Odrastajući u drugoj kulturi, na drugome kontinentu, američka djeca smatraju takvu odluku svojevolumnom odlukom koja nema veze s moralnim zakonom (Berk, 2015).

Djeca koja odrastaju u Kibbutzi zajednicama u Izraelu, malim agrikulturnim naseljima, u kojima već od malih nogu preuzimaju odgovornosti koje doprinose dobrobiti zajednice, a u srednjem djetinjstvu uče kako se biva na čelu zajednice, pokazala su više brige o društvenim pravilima i zakonima kada se raspravljalo o moralnim sukobima nego gradska izraelska djeca (Berk, 2015). Naime, ta su djeca postigla veće rezultate u pitanju odgovornosti za svoju zajednicu, iskazivala su više empatijske brige za druge te su mnogo više prosocijalno nastrojena nego gradska djeca, ostvarujući tako veće rezultate na Kohlbergovim testovima moralnosti. Tijekom

adolescencije i odrasle dobi dostigli su četvrti i peti stupanj Kohlbergova moralnog razvoja, što je velika rijetkost (Eisenberg i sur., 1990).

Kultura nije samo određena različitim kontinentima, narodnostima ili bojom kože. Postoje različite vrste kultura te se mogu vidjeti i utjecaji kulture u kulturi. Primjer netipične kulture može se primijetiti u seoskim društvima. Bez obzira u kojoj se državi nalaze, ona formiraju svoju vlastita pravila unutar pravila same države, uzimajući pritom i šira shvaćanja morala, te uz njih formiraju vlastita. Tako će, na primjer, ljudi koji žive u seoskim društvima zauzeti Kohlbergov treći stadij te će se rijetko kada odmaknuti dalje (Berk, 2015). U tome se stadiju ispravni postupci sude prema odobravanju pojedinčevih bližnjih ili kako bi se reklo: „Što će selo reći?“ Imajući konstantno na umu brigu oko mišljenja drugih pojedinci u tim društvima svoje ponašanje formiraju prema odobravanju drugih, bilo ono ispravno ili ne.

Okolina je ta koja često stvara pritisak na ponašanje pojedinca, a očekivanja koja stavlja na njega itekako mogu utjecati na ponašanje. U okolini koja je obilježena nasiljem, u kojoj je to svakodnevnica, moralni zakon poput ne ubij, ili ne ozljedi, nema velikog značenja. Tome pogoduje i siromaštvo, nekvalitetni školski programi, lak pristup oružju, drogi i alkoholu, slaba mogućnost zaposlenja i visoka stopa kriminaliteta. U takvome okruženju veoma je teško bez pravih modela slijediti put dobrote.

Okruženje koje njeguje ravnopravnost, važnost života svakog pojedinca, iskrenost, požrtvovnost i gdje je moralnost na visokoj cijeni, stvorit će ljude koji su upravo takvi. Gledanjem svoje okoline, boraveći u njoj u suživotu s drugima koji žive takve vrijednosti i oni postaju takvim.

## **2.6. Empatija**

Empatija je mogućnost imaginativnog ulaska u kožu drugog živog bića, omogućujući da zamišljamo njegove osjećaje (Pinker, 2011), perspektive i razloge djelovanja te sukladno s time prilagođavamo i usmjeravamo naše postupke prema njemu i prema situaciji (Krznaric, 2014). Ključni je element kasnijeg moralnog razvoja (Davies,

2004) jer aktivira moralna načela koja smo stekli i utječe na naše prosuđivanje i djelovanje (Vojnović, 2012).

Sposobnost empatiziranja zahtijeva intelektualno i emocionalno razumijevanje osjećaja drugoga živog bića (Greenspan, 2009). Intelektualni aspekt empatije uključuje prepoznavanje i poštivanje tuđih osjećaja, dok se emocionalni aspekt odnosi na iskazivanje brige i sućuti prema drugome (Vojnović, 2012). Ona nije refleks koji se aktivira i stvara nam suosjećanje prema drugima, već je poput prekidača koji možemo uključiti i isključiti, a sve to ovisi o našoj vezi s osobom prema kojoj trebamo iskazati empatiju (Pinker, 2011).

Temelj sposobnosti za empatiju nalazi se u elementu „emocionalne zaraze“ gdje se prilikom promatranja druge osobe ili bića i njezina emocionalnog stanja slično emocionalno stanje pojavljuje i kod nas. To je slojevita sposobnost koja se sastoji od jednostavnijih mehanizama, koji nam omogućuju pristup emocionalnom stanju drugoga preko neuroloških i fizičkih pokazatelja. Kao rezultat toga slično se emocionalno stanje pojavi i kod promatrača (afektivna empatija). Složeniji mehanizmi koji se nastavljaju na one jednostavnije omogućuju preuzimanje perspektive druge osobe (kognitivna empatija), procjenu situacije u kojoj se promatrana osoba nalazi i ciljano pomaganje kako bi se uklonila teškoća koja ju je zadesila (De Waal, 2006 prema Jalšenjak i Šestak, 2017).

Pretpostavlja se kako su djeca rođena sa sposobnosti za empatiju. Kod novorođenčadi je uočen njezin primitivni oblik, vidljiv u njihovoj uzrujanosti i plaču koji se javlja kada čuju drugo dijete kako plače, no ne i kad čuju snimku vlastitog plača (Vasta i sur, 1998). No kako bi se u mozgu stvorila neuralna mreža za empatiziranje, potrebno je iskustvo koje se stječe već u najranijoj dobi, dobi novorođenčeta, kada se dijete povezuje s osobom koja se brine za njega te mu daje mnogo topline i ljubavi. Zagrljaji i maženja su ti koji omogućavaju djetetu da se osjeti voljenim i da netko brine za njega, stvarajući time svijest da se i ono isto tako kasnije mora brinuti za druge. Dakle, dijete će stvoriti temelj empatije po uzoru na to koliko je ono samo empatije dobilo u ranoj dobi (Greenspan, 2009).

Djeca koja pokazuju empatiju i prosocijalno ponašanje uglavnom su imala sigurnu privrženost s roditeljima koji su je dobro modelirali i iskazivali te su ona na taj način bila motivirana da se i sama usklade s roditeljima i njihovim vizijama vrijednosti

(Davies, 2004). No naravno, kroz odrastanje su potrebna i druga usmjeravanja djeteta prema empatičnom i brižnom ponašanju od strane roditelja, odgojitelja i drugih ljudi s kojima je dijete u doticaju.

## 2.7. Samokontrola

Odupiranje iskušenju, samokontrola ili inhibiranje ponašanja, sve su to nazivi koji označavaju vrlo važnu kvalitetu ljudskog karaktera koja omogućuje da u sebi zaustavimo poriv prema ponašanju koje krši moralne standarde (Berk, 2015), izreguliramo vlastite emocije, pažnju i nagone (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015) kada nema vanjskih izvora motivacije (Kanfer, 1979 prema Raboteg-Šarić, 1995).

Djetetu samokontrola omogućuje da se strpi, nauči dijeljenju, svlada stah, kontrolira impulzivno ponašanje, radi usprkos dosadi i umoru... (Starc i sur, 2004). Kako bi stekla samokontrolu, djeca moraju postati svjesna drugih kao zasebnih bića, to jest gledati sebe kao autonomno biće koje može usmjeravati vlastito ponašanje. Potreba im je i vještina predočavanja i pamćenja kako bi se mogla prisjetiti pravila koja su im nametnuta od strane skrbnika i onda ih sami primjenjivati na vlastito ponašanje. Ta sposobnost javlja se oko prve godine života kada se djeca počinju pokoravati jednostavnim zahtjevima, a kasnije stječu veću sposobnost čekanja prije nego li, na primjer, pojedu slasticu ili otvore poklon (Berk, 2015). Oko treće godine života slušaju naredbe, kasnije ih preuzimaju te se one internaliziraju i postaju poput njihovih vlastitih misli koje im pomažu da se odupru iskušenju ili da odgode zadovoljstva (Starc i sur., 2004).

Samokontrola je pod utjecajem iskustva, a može biti naučena i učvršćena putem raznih predškolskih programa koji su fokusirani na to (Brajša-Žganec i Hanzec, 2015). Kao i kod većine usvojenog ponašanja, tako se i samokontrola velikim dijelom uči posredstvom modela ako oni kontroliraju svoje ponašanje u situacijama kada žele planuti, uče djecu istom takovom ophođenju (Opić, 2010).

Samokontrola jest nešto po čemu se razlikujemo međusobno već u samom djetinjstvu (Pinker, 2011) i što može odrediti daljnji uspjeh u životu. Istraživanje *Marsmallow test* koje je proveo Walter Mischel, dokazalo je kako razvijena samokontrola kod djece ukazuje na kasniji uspjeh u životu kao i na kvalitetu karaktera.

Na početku eksperimenta djetetu je ponuđen izbor da može odmah dobiti jedan Marsmallow (sljezov kolačić) ili može pričekati i nakon petnaestak minuta dobiti još jedan. Ispitivač je tada napustio prostoriju i dijete je ostavio samo te ga nastavio promatrati iza stakla. Ona djeca koja su pokazala strpljenje, iskazala su veću razinu samokontrole, te su dva desetljeća kasnije izrasla u odrasle koji su imali manju vjerojatnost da će zapasti u nasilje i drogu te veću mogućnost da će imati bolje poslove, veze i samopouzdanje. Dok je druga skupina u svemu tome zaostajala. Također se pokazalo kako ljudi s malom razinom samokontrole čine više nasilnih djela.

Svaka osoba pokazuje neke nasilne misli, u njima zamišlja kako nekome čini nešto nažao. No ono što nas u tome sprječava jest naša samokontrola. Mi nismo imuni na iskušenje nasilja, no naučili smo da mu se odupremo (Pinker, 2011).

## **2.8. Savjest**

Ljudi su bića slobode. Svaki dan i svaki trenutak imamo mogućnost odabrati između dobra i zla. To znači da se uvijek, bez obzira na čimbenike koji utječu na nas, možemo opredijeliti za dobro ili zlo, dakle, uvijek možemo postupiti drukčije (Svendsen, 2011). No ta sloboda uvijek sa sobom nosi odgovornost (Jukić, 2013). Odgovornost postupanja po savjesti. Možemo imati slobodu, ali bez moralne savjesti, naši postupci mogu biti neprihvatljivi (Miliša i Tolić, 2010) jer bez svijesti o učinku svojih postupaka ne možemo razmišljati o široj slici.

Moralnost i njezine dileme, odgovornost, pravednost, ispravno djelovanje... sve se to ogledava u savjesti. Ona je etička svijest o vlastitom činu koja budi osobnu odgovornost (Šimundža, 1997). To je ugodan osjećaj nakon dobro učinjenog djela (Vukasović, 1991). Javlja se u dubini ljudske duše te mu diktira zakon kojemu se pokorava, glas koji mu govori čini ovo, izbjegavaj ono (Begić i Golek, 2017).

Savjest je temeljno određenje ljudskog roda (Šimundža, 1997), nešto po čemu se u potpunosti razlikujemo od drugih živih bića, uz pomoć sustava internaliziranih normi razlikujemo dobro i zlo i prosuđujemo vlastito ponašanje (Klaić, 2005). No ne može se savjest formirati bez pravilnog vodstva, uz pomoć postavljenih pravila i granica te pravilnog modeliranja ponašanja (Begić i Golek, 2017).

Savjest se usvaja procesom emocionalnog poistovjećivanja kada se dijete povezuje s osobom koja mu pruža toplinu i ugodu i s vremenom počinje prihvaćati njezina mjerila dobra i zla. Ponašanje u skladu s tim mjerilima u njemu budi osjećaje zadovoljstva i ponosa, a ponašanje koje je u suprotnosti donosi tjeskobu, grižnju savjesti, osjećaj krivice (Težak, Čudina-Obradović, 1993) jer i kada usvojimo moralna pravila i postanemo ih svjesni, ona nas sama po sebi ne motiviraju na ispravno djelovanje, već je izvor poštivanja tog zakona u osjećaju krivice do kojeg dolazi prilikom njegova nepoštivanja (Svendsen, 2011).

### **3. RAZVOJ MORALNOSTI**

Iako se moralni postupci i razmišljanja kod djece počinju javljati tek oko druge godine života, začeci moralnosti još su u prenatalnom razdoblju. Prilikom repliciranja DNK lanaca, stvaraju se geni koji su zaduženi za oblikovanje limbičkog kostura djeteta, predodređujući ga za sramežljivost, agresivnost ili bilo koji drugi aspekt emocionalnosti. Kada napusti utrobu nastoji se limbički povezati sa svojim roditeljima čiji mu postupci i briga pružaju iskustvo uz pomoć kojega se određeni geni aktiviraju ili deaktiviraju (Lewis i sur., 2009).

U najranijoj dobi dijete je egocentrično, vođeno samointeresom nastoji zadovoljiti isključivo svoje potrebe, ne mareći za druge. No u drugoj godini života počinje priznavati autoritet, čime započinje njegov odgoj, a samim time i razvoj moralnosti (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Uz moralne sposobnosti, empatiju i brigu za druge, dijete će postupno razvijati svijest o samome sebi i početak svoje ponašanje vrednovati kao dobro ili loše, sukladno vrijednostima koje je usvojilo. S povećanjem kognitivnog razvoja i jezika ono je sve više u mogućnosti razraditi moralne misli (Berk, 2015).

Moralnost male djece u velikom je postotku vođena vanjskim motivima poput nagrada i kazni, na višoj moralnoj razini ona pak djeluju na osnovi vlastitih moralnih vrijednosti, bez očekivanja vidljive nagrade. Dječje prosocijalno moralno ponašanje može se vidjeti u postupcima dijeljenja i darivanja koji za djecu predstavljaju veću žrtvu jer se trebaju odreći nečega svoga, a kada se odreknu, više pokazuju svoju moralnost nego pružanjem fizičke pomoći drugome (Raboteg-Šarić, 1995).

#### **3.1. Faze u poimanju morala**

Kako bi se u potpunosti razvilo moralno razmišljanje koje dovodi do činjenja dobrote, potrebno je zadovoljiti sva tri aspekta formiranja ponašanja – spoznajni, emocionalni i ponašajni. Kognitivni (spoznajni) aspekt pruža općenito znanje o moralnim principima, zakonima i pravilima. Emocionalni aspekt razvija osjećaj krivnje i grižnje savjesti te osjećaj dužnosti da se ispravno ponašanje primjenjuje. Nakon usvajanja tih



dvaju aspekata, onaj koji je odlučujući i koji dovodi do izvršavanja moralno ispravnog ponašanja potičući nas na akciju, jest ponašajni aspekt.

Da bi se razvilo moralno ponašanje, dijete prvo mora sazrijeti u razmišljanju i razumijevanju kompliciranijih pojmova i steći saznanje o pojmu dobra i pojmu zla, kako oni utječu na svijet i kako ga formiraju. To se najlakše dobiva putem raznih priča, medijskih sadržaja, usmenom predajom od roditelja. Uz sazrijevanje razmišljanja, ono mora razviti i osjećaj vlastita identiteta i vrijednosti. Uz pomoć majke, od koje je bitno da primi toplinu i prihvaćanje, dijete uči prihvatiti sebe. Od ostatka okoline i kako ga ona prihvaća uči kako prihvatiti druge, uči da su i drugi ljudi vlastite jedinice s različitim percepcijama od njegove.

Nakon što je razvilo pojam vlastitog identiteta, dijete kroz roditeljski sustav vrijednosti uči pojmiti dobro i zlo. Ono što roditelji odobravaju dijete poima kao „dobro-ja“ i time osjeća zadovoljstvo i ponos, a ono što oni ne odobravaju i što se kažnjava poima kao „zločesto-ja“ i to u njemu izaziva osjećaj krivnje, tjeskobu i grižnju savjesti.

U sljedećoj fazi dijete razvija savjest koja se usvaja procesom emocionalnog poistovjećivanja, tako što se njegovo ponašanje objašnjava i povezuje s emocionalnim posljedicama. Tako će uživljavanjem u situaciju ili igrom uloga ono spoznati osjećaje drugih ljudi, onih koji čine dobro i onih koji ga primaju te onih koji čine zlo i onih koji doživljavaju posljedice toga. Savjest je začetak i preduvjet čovjekova moralnog ponašanja. Znajući što je dobro, a što zlo, stječe se moralno znanje, no ono nije garancija čovjekova ispravnog ponašanja. Da bi ponašanje bilo u skladu s moralnim znanjem, potrebna je socijalizacija i odgoj.

Kada dijete razvije savjest, razvilo je pojam o dobru i zlu. Moralno ponašanje razviti će procesom socijalizacije i odgoja u kojemu se uče posljedice ponašanja koje nije u skladu s moralnim zakonom. Najvećim djelom to se učenje odvija promatranjem i oponašanjem modela iz okoline, nagrađivanjem ili kažnjavanjem ponašanja te što većim uživljavanjem u osjećaje druge osobe. Pri tome će dijete spremnije prihvatiti ono što model radi nego ono što govori, a time se stavlja odgovornost na roditelje, odgojitelje i okolinu da budu dobri modeli ponašanja.

Ispravno moralno djelovanje zahtjeva odabir dobra kada se čovjek nalazi između dobra i zla, a za to je potrebno razviti sustave samokontrole – sposobnosti odgode vlastitog zadovoljstva, odupiranje iskušenjima. Rastući i suočavajući se s raznim iskušenjima,

nalazeći se u situacijama u kojima nadvladava samog sebe i biva pravilno nagrađen za to postignuće, dijete polako razvija sposobnost u kojoj bira dobro čak i kada je zlo primamljivije ili korisnije.

### **3.2. Faze tijekom godina**

Proces moralnog razvoja djeteta najprije je pod utjecajem vanjskih čimbenika (roditelji, odgojitelji, okolina), a sazrijevanjem i učenjem o vrijednostima, nastavlja se na djelovanje unutarnjih čimbenika (savjest i samokontrola) koji kontroliraju ponašanje pojedinca i stvaraju moralnu obvezu činjenja dobra (Davies, 2004).

#### **1) Do 3. godine**

Do navršene treće godine života dijete je u predmoralnoj fazi u kojoj prvenstveno vlada hedonizam i egocentrizam koji su usmjereni na zadovoljavanje vlastitih potreba i postizanja ugone. Dobro je ono što je ugodno, zlo je ono što donosi neugodu. Ova faza predstavlja temelj za kasniju uspostavu savjesti koja je osnova budućeg moralnog razvoja, a razvija se uz pružanje nježnosti, tople zaštite i zadovoljavanja dječjih potreba (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Između druge i treće godine poimanje dobra i zla poistovjećuje se s djelovanjem, pa postaje loše ono što ograničava djelovanje – „Ja nisam takav. To ne radim jer je to loše.“, a dobro označava dobro obavljenu aktivnost – „Ja sam dobra jer sam napravila to. Ja sam dobra curica.“ (Densmore i Bauman, 2014).

U ovim godinama javljaju se tri vrste empatije: globalna, egocentrična i empatija za osjećaje drugih. Globalna empatija svojstvena je djeci u prvoj godini života kada reagiraju na ono što se događa drugima kao da se njima događa jer u tome razdoblju još ne razlikuju odvojenost sebe od drugih. Egocentrična empatija javlja se nakon prve godine kada dijete shvaća fizičku odvojenost sebe od drugih, no unutarnja stanja još ne razlikuje. Između druge i treće godine dijete shvaća da i drugi ljudi imaju osjećaje koji su drukčiji od njegovih i samim time počinje prikladnije reagirati na tuđe osjećaje (Raboteg-Šarić, 1995), djeca počinju suosjećati s drugima, pokazujući to u razumijevanju da je i druga osoba potištena (Starc i sur, 2004), čak u tolikoj mjeri da

ta empatija nije samo na misaonoj razini već na razini djelovanja – često nastoje olakšati tuđu patnju (Berk, 2015). Javljaju se prvi znaci altruizma u obliku brige za drugoga i pokušaja pružanja pomoći, bez motiviranosti vlastitom dobrobiti (Greenspan, 2009). Dijete tješi unesrećeno dijete i iskazuje brigu za njegovo emocionalno stanje (Starc i sur., 2004), dolazi do uplakanog djeteta i pita ga što se dogodilo, zašto je nesretno te ga smiruje riječima poput „Ne brini se, sve će biti dobro“ pružajući mu zagrljaj da ga utješi.

U prvim godinama života, djeca izvode obrasce ponašanja iz svojih veza s ljudima koji su im najbliži, ne pamte događaje, već pamte dojmove koje stječu, ta iskustva se nakupljaju i pohranjuju u mozgu, dajući prvi dojam o tome kako izgleda ljubav i stvarni svijet (Lewis i sur., 2009). Emocionalna inteligencija djeteta razvija se u prvim godinama života koje su od temeljne važnosti za oblikovanje njegova emocionalnog stanja. Naime, u tim godinama djeca se uz pomoć roditelja informiraju o raznim svakodnevnim situacijama te uče kako se ponašati i izraziti svoje emocije (Jensen, 2005).

Oko druge godine života dijete se počinje uključivati u simboličku igru. Takav tip igre iznimno je važan za razvoj i razumijevanje osjećaja samog sebe i drugih (Greenspan, 2009). Kroz igru riječi, različitih ideja i scenarija dijete doživljava drugačije osjećaje te u igri eksperimentira s njima, što mu pomaže da u stvarnome životu misli suosjećajno, povezujući se sa osjećajima drugih.

## **2) Između 3. i 5. godine**

U ovim godinama života dijete priznaje autoritet, ali mu je vlastiti interes najvažniji. Moralnost za njega određuje samo autoritet i stoga poštuje samo njegova pravila, ne propitujući njihov smisao i ispravnost (Starc i sur., 2004). Daljnji razvoj moralnosti zasniva se na kazni, to jest ponašanje se usmjerava uz pomoć kazne – dobro je ono što ne zaslužuje kaznu, zlo je ono zbog čega se kazna dobiva. Time dijete stječe znanje o osnovnim moralnim pravilima, poput toga da se ne smije krasti, lagati, udarati... Usvaja mjerila dobra i zla svoje obitelji i prenosi ih u poimanje vlastitog identiteta (Težak, Čudina-Obradović, 1993).

Uz poimanje dobra i zla dijete svoj rječnik i shvaćanje proširuje na trebao i ne bi trebao – „Ne bi trebao uzeti tuđu igračku. To nije dobra ideja“ (Densmore i Bauman, 2014). No to mu još uvijek ne omogućuje pravilno razumijevanje smisla dobra i zla i razvoja savjesti.

Trogodišnjaci znaju prepoznati osnovne emocije, a kako im se pruža više informacija i kako se njihov jezik razvija tako i oni više govore o svojim osjećajima i zašto se tako osjećaju (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007). Razumijevanjem tuđih emocionalnih reakcija počinju razvijati savjest pokazujući osjetljivost za druge (Težak, Čudina-Obradović, 1993), iskazujući empatiju i simpatiju bez da ih se na to potiče (Starc i sur., 2004), dok empatičko djelovanje biva izazvano informacijama o stanju druge osobe, a koje primi iz okoline (Raboteg-Šarić, 1995).

### **3) Između 6. i 9. godine**

U ovome razdoblju javlja se vrhunac moralnog relativizma. Pri procjeni posljedica postupka djeca uzimaju u obzir samo fizičke posljedice toga čina, ali ne i namjeru te postupke i ljude vrednuju samo po crno-bijeloj tehnici. Od autoriteta nametnuta pravila apsolutna su i nepromjenjiva te djeca smatraju da svako kršenje pravila mora biti kažnjeno (Starc i sur., 2004).

U školskome razdoblju djeca stječu kognitivnu empatiju, razvijaju suosjećanje za druge, lakše sagledavaju svijet oko sebe, perspektivu, osjećaje i tegobe druge osobe, i to ne samo u neposrednoj situaciji već i drugim životnim situacijama (Jurčević Lozančić, 2016). Razvijaju empatiju za tuđe životne uvjete te nevolje društvenih skupina (Raboteg-Šarić, 1995). Postaju sve više osjetljiviji za potrebe i osjećaje drugih ljudi, ponašajući se u skladu s moralnim pravilima predviđajući osjećaje drugih koje će njihovo ponašanje izazvati. Time povezuju prijestupe sa složenijim osjećajima koji se u njima javljaju, poput osjećaja stida, krivnje i ponosa (Težak, Čudina-Obradović, 1993).

#### **4) Između 9. i 12. godine**

U fazi kasnog djetinjstva kod djeteta se javlja empatija za nečije životne uvjete (Raboteg-Šarić, 1995), ono shvaća da nije samo teško ljudima u njegovoj zajednici već i u drugim zajednicama s kojima ono nema dodir. Dijete u potpunosti postaje svjesno tuđih kao i zajedničkih interesa, prema tome shvaćanju dobro je ono što je uzajamno korisno. (Težak, Čudina-Obradović, 1993).

Dijete se počinje sve više koristiti logičkim razmišljanjem što mu omogućava da ispravnije postupa. Aktivna je i faza socijalnog dogovora, u početku još uvijek nastoji udovoljiti autoritetu, no kasnije ne mari toliko za njegovo odobravanje. Svoje ispravno ponašanje temelji na onome što skupina očekuje od njega, smatrajući dobrim ono što se predstavlja kao zajednički interes skupine, čime zajedničko dobiva prednost pred individualnim (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Važnost prijateljstva i prihvaćenosti u skupini postaje sve izraženija, djeca tako počinju koristiti prijatelje kojima se dive kao modele čije će ponašanje imitirati (Davies, 2004).

#### 4. ODGAJANJE DOBROTE

Odgoj je djelatnost kojoj je glavni cilj formiranje osobnosti i karaktera djeteta, kao i razvijanje i osnaživanje pozitivnih ljudskih vrednota (Vukasović, 1989). Njime se nastoje ostvariti norme društva i poučiti vrijednostima zajednice u kojoj se dijete nalazi (Jukić, 2013) te prenijeti prethodno stečena iskustva starije generacije na novu.

Čim se rodi, dijete je individua, čovjek s jedinstvenim fizičkim pojedinostima koje ga razlikuju od drugih ljudi. No kako bi postalo u potpunosti ljudsko biće, potrebno ga je odgajati. Uz pomoć aktivnog i svrhovitog odgoja oblikuje se njegova osobnost. Odgajanjem se formira ljudsko biće, upoznaje ga se sa zakonima i običajima društva, prilagođava ga se okolini i formiraju se njegovi stavovi i ponašanje. No odgoj nije samo isprazno davanje informacija, već je oblikovanje pojedinca u pozitivnu osobnost (Vukasović, 1991). Glavni zadatak odgoja nije da strogo oblikuje karakterne crte djeteta, već da kreira različite prilike u kojima dijete može razviti vrednote, osjećaj za druge te naučiti stvari važne za djelovanje u svijetu (Ridley, 2009).

Nešto što je važno uključiti u postupku općenitog odgoja i što je od neizmjerne važnosti za društvo jest odgajanje dobrote jer je moral i ponašanje koje pridonosi drugima izraz čovjekove ljudskosti. Odgajanje dobrote ne uči samo koje su granice dopuštenog i ispravnog ponašanja, već i kakvi mi trebamo biti unutar tog područja, to jest da trebamo razvijati sklonost za spontano ispravno djelovanje (Beričić, 2008). Krajnji produkt odgoja jest stvaranje zrele moralne osobe koja razlikuje dobro od zla, čije je moralno znanje usklađeno s ponašanjem, koja ima razvijenu savjest, sposobna je vladati sobom i snažno doživljava emocionalne posljedice svoji dobrih ili loših postupaka (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Djecu je potrebno poučavati vrijednostima, i vrlinama koje su zajedničke svim ljudima i koje donose dobro, no uz takvo učenje treba biti potaknuto i kritičko razmišljanje, propitivanje vrijednosti i poticanje samostalnog donošenja dobro promišljenih odluka, a koje dovodi do usvajanja vlastitih vrijednosti (Rakić i Vukušić, 2010).

Odgoj se odvija na više razina, u različitim područjima i s različitim sudionicima. Prvenstveno ga mogu provoditi odrasli članovi društva jer svojim iskustvom mogu poučiti djecu te im služiti kao orijentiri u sazrijevanju i stjecanju vještina (Bašić, 2009). U obitelji se odvija primarna socijalizacija, dijete stječe temelje odgoja i formira sebe kao ljudsko biće. Uz obitelj tu je i okruženje i društvene institucije, prvenstveno

odgojno-obrazovne ustanove. Interakcija djeteta s ovim raznim područjima osigurava stjecanje različitih vrijednosnih orijentacija (Jukić, 2013) koje će ga formirati u vrijednosno biće.

Glavni cilj odgojno-obrazovne ustanove jest priprema mladih za život u odrasloj dobi i nošenje sa svim izazovima koje život nudi, razvijajući u njima kompetencije koje će im pomoći da svijet čine boljim i da postanu mudre i dobre osobe (Rakić i Vukušić, 2010). Kod odgoja u vrtiću nastoji se učenjem i djelovanjem učvrstiti dobre karakteristike djece te promijeniti one lošije (Bašić, 2009), nudeći razne sadržaje iz kojih djeca mogu naučiti osnovu dobrog ponašanja. Uz to, zahtjeva se stalni angažman i intervencija odgojitelja u situacijama u kojima dijete iskazuje negativne aspekte svog karaktera, da ih promjeni, ukazujući na emocije drugih, i na posljedice vlastitog djelovanja.

Vukasović (1991) u svome radu *Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi* smatra da se pravilan i uspješan odgoj sastoji od triju komponenti koje se razlikuju po području na koje djeluju i metodom kojom se ostvaruju. Da bi odgoj bio potpun, potrebno je uspješno usvojiti sve tri etape, a to su znanje o moralu, razvoj savjesti i prosocijalno ponašanje (Vukasović, 1991).

Prva i temeljna komponenta u moralnom odgoju jest ona koja omogućuje stjecanje moralne spoznaje pružanjem teorijskih osnova o moralu i tako utječući na racionalno područje. Metodom poučavanja dijete uči o moralu, moralnim pojmovima i načelima, gradi predodžbu o tome što je u svijetu dobro, a što zlo. Izgrađena moralna spoznaja postaje temelj daljnjem moralnom djelovanju (Vukasović, 1991).

No sama moralna spoznaja ne garantira i ispravno moralno djelovanje, za to je potrebno nadograditi racionalnu komponentu sa emocionalnom u kojoj se formiraju moralna uvjerenja i stavovi koji nadziru i usmjeravaju postupke osobe tako što bude osjećaje dužnosti i odgovornosti te ugodnog osjećaja nakon učinjenog dobrog djela. Krajnja svrha druge etape moralnog odgoja jest stvaranje unutarnje motivacije koja podupire moralne postupke (Vukasović, 1991), potiče razvoj savjesti koja omogućuje emocionalno doživljavanje posljedica vlastitog ponašanja, bilo ono pozitivno ili negativno, i sukladno s time omogućuje da se pojedinac ponaša ispravno jer mu tako njegova savjest nalaže (Težak i Čudina- Obradović, 1993).

Moralna uvjerenja i stavovi pomažu u formiranju moralnog ponašanja, koje nastaje stvaranjem ponašajnih navika i karakternih odlika koje osiguravaju moralno djelovanje. Ovdje se koristi metoda navikavanja, u kojoj se uz različite aktivnosti pojedince vježba za ispravne moralne postupke. Kao rezultat toga dobiva se moralno ponašanje (Vukasović, 1991).

Cilj odgoja za dobrotu jest postizanje zrele moralne osobnosti djeteta koje će kasnije izrasti u dobra i moralna čovjeka. Takva osoba stekla je kvalitetno moralno znanja uz pomoć kojeg razlikuje dobro od zla, što dovodi do usklađenosti s njezinim ispravnim ponašanjem. Upravo zbog znanja kojeg ima i zbog izgrađene savjesti takva je osoba sposobna vladati sama sobom i svojim nagonima te snažno emocionalno doživljava posljedice svoga djelovanja. Odgojem za dobrotu formira se osoba koja spontano iskazuje aktivno prosocijalno ponašanje (Težak i Čudina-Obradović, 1993).

#### **4.1. Koraci u odgoju dobrote**

##### ***1) Stvaranje osnove, pružanje topline i sigurnog vodstva***

Tijekom prve godine života dijete nije sposobno razlikovati sebe kao jedinku, nego je povezano u jedno s majkom, što rezultira time da ono zahtjeva da sve njegove potrebe budu zadovoljene odmah i sada. U prvim godinama života senzitivno majčinstvo je od neizmjerne važnosti za djetetov emocionalni i fizički razvoj, a to uključuje usmjerenost na dijete i odgovaranje na njegove potrebe signalizirajući mu tako da je ono voljeno, posebno i važno. Ostvarivanjem sigurne privrženosti omogućuje mu se da se osjeća zaštićeno i da prihvati vodstvo odraslih, a samim time ono počinje prihvaćati i usvajati njihova mjerila dobra i zla (Težak, Čudina-Obradović, 1993).

Sigurna privrženost stvara se raznim nježnostima koje roditelji i dijete međusobno razmjenjuju u tim najranijim godinama, poput gugutanja, maženja, ljubljenja, ljuljuškanja..., omogućujući djetetu da učvrsti svoj naslijeđeni emocionalni mozak i počne oblikovati sebe kao jedinstvenu osobu (Lewis i sur, 2009). Komunikacijom licem u lice povezuje se sa skrbnicima, vežući se emocionalno za njih, a takvim postupcima stvara temelj za kasniji razvoj empatije (Berk, 2015).



Budući da djeca s odgojiteljicom provode veliki dio dana, ona im postaje poput zamjenskog roditelja te je isto tako potrebno da ostvare međusobnu privrženost koja će jamčiti djetetu da se u tu osobu može pouzdati i da može sa sigurnošću slijediti njezino vodstvo. Povezanost se može ostvariti odgojiteljevim iskrenim iskazivanjem zanimanja za dijete, pokazivanjem da želi saznati više o njemu, njegovim interesima, strahovima, željama i potrebama, upoznati ga kao osobu. Uz početni i daljnji interes odgojitelj u ophođenju s djetetom treba iskazivati toplinu, koristiti blagi ton, uvijek komunicirati gledajući dijete u oči, iskazivati stalnu podršku i razumijevanje za djetetove probleme te, kada je djetetu to potrebno, pružiti zagrljaj i toplinu. Kao i kod vrijednosti koje zastupaju roditelji i u obrazovnim institucijama, prilikom interakcije sa djecom odgojitelji izražavaju svoje osobne vrijednosti. Vrijednosti koje su njima važne mogu se primijetiti u njihovom odnosu s djecom i izboru sadržaja koje poučavaju (Rakić i Vukušić, 2010).

U odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj dijete provodi velik dio svojega ranog djetinjstva važno je načiniti okolinu koja će biti sigurna i uvijek spremno odgovoriti na njegove potrebe. Djeci je potrebna pregledna, pouzdana i jasno strukturirana svakodnevica koja im nudi poznati ritam. Tako znaju gotovo uvijek što ih očekuje i to stvara osjećaj sigurnosti, a kada se osjećaju sigurno, opušteniji su, spremniji na suradnju i slijeđenje vodstva.

Djeci su potrebne pouzdane odrasle osobe koje će ih voditi i spremno odgovoriti na njihove potrebe, pokazati mudrost u rješavanju nedoumica s kojima se susretnu i ponuditi im razna rješenja koja mogu usvojiti, poticati ih na samostalnost, ali uvijek biti tu kao vodilja u učenju i svladavanju svakodnevnih problema (Bašić, 2012).

## **2) *Modeli***

Djetetovi prvi uzori i modeli po kojima formira svoje ponašanje jesu roditelji. Oni su za njega krajnji ideal svega dobrog i ispravnoga. Promatrajući ih ono uočava koliko oni sami pomažu drugima, kako reagiraju u različitim situacijama (Dhall, 2002). Kasnije, kako se okolina s kojom je u doticaju širi, tako ono povećava krug modela koji utječu na njegov razvoj, postupno počinje oponašati oblike ponašanja s kojima se susreće u okolini, ugrađujući ih u svoju osobnost. Na odraslima je da te oblike ponašanja pohvale i nagrade ili pokude i kazne, a kao najvažnije modele i prezentore

ponašanja, i to ponajprije onog ispravnog, na njima je da svoje ponašanje učine sukladnim onome koje bi htjeli vidjeti i kod djece.

Modeli u obrazovnim ustanovama imaju veliku odgovornost za odgoj djece, oni razne oblike ponašanja poučavaju, ali bitno je i da ih modeliraju, to jest da ista takva sami pokazuju jer ih djeca usvajaju najlakše promatranjem. Kasnije im je potrebno omogućiti da ih manifestiraju, potičući djecu da djeluju u situacijama u kojima mogu pokazati naučeno ponašanje. Djeca ne upijaju samo ono što im se prenosi, već pridaju svoje značenje određenim situacijama i sadržajima, konstruirajući time vlastiti smisao svijeta (Rakić i Vukušić, 2010).

Dobro i brižljivo ponašanje djeteta može usvojiti u situacijama u kojima promatra odgojitelja kako iskazuje poštovanje prema svojim kolegama, drugim odgojiteljima i raznim djelatnicima u predškolskoj ustanovi, pa i samoj djeci, korištenjem dobronamjernoga, blagoga i neosuđujućeg tona u komunikaciji, iskazivanjem topline u odnosima, neizgovaranjem loših epiteta u opisivanju drugih, pokazivanjem zanimanja i razumijevanja za svakoga. Promatrajući takve odnose djeteta prihvaća takav način ophođenja i počinje ga i samo manifestirati.

### ***3) Raspravljanje o moralnim pitanjima***

Na razvoj moralnih načela utječe i fikcija, knjige, crtici, filmovi i serije, svi ti mediji gotovo uvijek prikazuju likove različitih moralnih karaktera koji djeluju pozitivno ili negativno, a njihova pozadinska priča i prikazana razmišljanja uvlače promatrača u njihov individualni svijet. One pomažu čitatelju da se uživi u ulogu samog lika, promatranjem svijeta s njegova gledišta, uzimajući u obzir sve one čimbenike koji na to utječu i s kojima je upoznat u priči. Povezujući se empatijski s likovima, s načinom njihova razmišljanja i osjećajima počinje zauzimati gledište koje shvaća da je svaki život poseban, jedinstven i drugačiji te je samim time odvojen od drugih života.

U predškolskom razdoblju iznimno je važno djetetu omogućiti da se uživi u tuđe uloge (Težak, Čudina-Obradović, 1993) putem simbolične igre, čitanja problemskih slikovnica i priča i kasnijoj raspravi o pročitanoj. Tako im se omogućuje da imaginativnim putem uđu u svijet drugoga, da počnu gledati stvari tuđim očima potičući suosjećanje i empatiju te poštivanje drugoga.

Priče o snažnim moralnim junacima i likovima iz vlastite kulture, ali i drugih kultura, potiču moralno zaključivanje, suočavajući svoje likove sa izraženim moralnim dilemama u kojima moraju postupiti ispravno (Dhall, 2002). Djetetu su zanimljive i priče u kojima odrasla osoba priča o svojim dogodovštinama i moralnim dilemama s kojima se susrela i koje je prevladala.

Densmore i Bauman (2014) smatraju da je obavezno nakon pročitane priče raspraviti s djetetom o postupcima pojedinih likova, stupnjevati dobrotu i zločestoću u priči i svakako odabrati priče koje imaju moralno važnu pouku koja je uvijek jasno definirala krajnjim posljedicama za svaki lik. Isto pravilo vrijedi i prilikom gledanja crtanog filma u kojemu se prikazuju likovi različitih moralnih karaktera i djelovanja. S djecom se može (i treba) raspraviti o postupcima tih likova i koje su posljedice takvog ponašanja, uz što je svakako važno naglasiti vrijednosti prihvatljivog ponašanja (Dhall, 2002).

Uz poticanje i činjenje moralnog ponašanja važno je upuštati se u moralne rasprave s djecom, obrazlažući moralno ispravno ponašanje, postavljajući pitanja uz pomoću kojih se može doći do ispravnog moralnog suda te pokazati rasuđivanje više razine (Berk, 2015). U školskom razdoblju potrebno je omogućiti djetetu raspravljanje o moralnim pitanjima i našim postupcima kada se nađemo pred izborom između dobra i zla (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Na taj način dijete predočava razne moralne dileme s kojima bi se moglo susresti u svakodnevnim situacijama i tako biva pripremljeno na ispravan način postupanja.

#### **4) Indukcija**

Psihoanalitička teorija sa svojim zastupnikom Sigmundom Freudom zastupa postupak indukcije, vrste razgovora s djetetom u kojem mu se objašnjava zašto su neki oblici ponašanja zabranjeni i posljedice koje nastaju nakon njih (neugoda druge osobe, materijalna šteta). Pružaju mu se informacije o posljedicama njegova ponašanja prema drugima, objašnjavaju se osjećaji druge osobe usmjeravanjem njegove pažnje na ekspresije lica žrtve, tako mu pomažući da uoči posljedice svojih postupaka. Brojna su istraživanja pokazala kako su djeca poučavana indukcijom na višoj razini moralnog rasuđivanja (Vasta i sur, 1998).

Postupak se provodi ovako: nakon što se uoči da je dijete povrijedilo nekoga, pažnja mu se odmah usmjerava na osjećaje žrtve, posebno ističući neugodu koju žrtva osjeća i objašnjavajući mu da je njegovo ponašanje uzrok te neugode. Potrebno je istaknuti žalost i razočaranje odrasle osobe zbog tog postupka. Primjenjujući sve to, kod djeteta se potiče empatija i briga za drugoga, a istovremeno mu se daje razlog za promjenu ponašanja čime se potiče smisleno usvajanje moralnih pravila (vidi njihov smisao i važnost na licu mjesta). Nakon što uvidi svoju grešku treba ga usmjeriti na njezino ispravljanje, na taj način mu se pomaže da se konstruktivno nosi s osjećajem krivnje i posljedicama vlastitog ponašanja (Berk, 2015).

Postupak indukcije može se primjenjivati i kada se djeca ponašaju ispravno i dobro: nakon što se takvo ponašanje uoči, odmah ga treba pohvaliti i osvrnuti na pozitivne učinke koji se pojavljuju kod osobe kojoj je to ponašanje upućeno te osjećaje osobe koja je za to zaslužna. Također se može provesti skupni rad osvješćivanja pozitivnih djelovanja, u kojem djeca govore o pozitivnom djelu kojeg su nedavno učinila. Nakon toga slijedi diskusija, potkrijepljena pitanjima poput: Zašto je baš tako nešto napravilo?, Kako se dijete osjećalo prilikom djelovanja?, Kako je reagirao primatelj i zašto? Takva aktivnost im pomaže da se osvijeste da njihovi postupci imaju utjecaj na njih i ljude oko njih (Lewellyn Jones, 1998).

Internalizacija pravila kod djeteta uglavnom ovisi o emocijama koje je proživjelo prilikom njihova usvajanja. Ako je doživjelo strah jer je bilo fizički kažnjavano, to pravilo se neće prihvatiti, no ako je korištena indukcija, usvajanje pravila je više vjerojatno jer se dijete poticalo da suosjeća sa nekim koga je povrijedilo (Vasta i sur, 1998). Ako se indukcija dosljedno koristi, djeca stvaraju pojam o tome kako povređivanje drugih dovodi do negativnih posljedica, a takva spoznaja, kada se učvrsti, odvraća od budućih povređivanja (Hoffman, 2003).

### ***5) Pohvala ispravnoga i pokuda neispravnog ponašanja***

Kada dijete nešto učini, uvijek očekuje odgovor okoline na svoj postupak. Naša reakcija na ponašanje, bilo ono pozitivno ili negativno, utvrđuje prirodu tog ponašanja, pomažući djetetu da shvati je li takvo ponašanje ispravno i poželjno ili neispravno i nepoželjno (Lewellyn Jones, 1998). Ako je dobro postupilo, dobiti će nagradu, a ako je nešto loše učinilo, zna da ga očekuje kazna ili da će mu se uskratiti nagrada. U oba

slučaja u mozgu se aktiviraju emocionalni centri (limbički sustav / limbički mozak) te dolazi do povećanog lučenja prijenosnih tvari (dopamina, neuropeptida i encefalina) koji se u uobičajenom radu mozga ne aktiviraju u većoj količini, a to potiče stvaranje novih sinapsi i tješnje povezivanje i učvršćivanje postojećih neuronskih veza koje služe za rješavanje određenih problema (Prekop i Huther, 2007).

Od kraja prve godine života u djetetu se budi želja za djelovanjem, potreba za isticanjem te zbog vlastite orijentacije mora znati što je dopušteno, a što nije. Sukladno s time ono uči dokle može ići, gdje mora prestati. Uz pomoć granica koje mu se postavljaju i riječi „da“ i „ne“, koje ih formiraju, daje mu se prilika da sazna vrijednosti dobrog i lošeg (Prekop i Huther, 2007), formirajući tako svoje vrijednosno poimanje. No da bi dijete znalo kako se dobro i ispravno ponašati, uz modeliranje takvog ponašanja, nužno ga je poticati na djelovanje u situacijama gdje usvojeno ponašanje može pokazati i odmah ga je potrebno pohvaliti (Davie, 2009). Pohvala potvrđuje ispravnost ponašanja i dijete će ga uz veliku vjerojatnost ponoviti u nekoj idućoj situaciji.

Od odgojnih obrazaca najadekvatniji jest usmjerena komunikaciji, tj. objašnjavanje posljedica djetetovih postupak na žrtvu, usmjeravanje na njezine osjećaje (Težak, Čudina-Obradović, 1993). Korištenjem riječi u odnosu na nepoželjni postupak (Densmore i Bauman, 2014) djetetu se omogućuje da lakše doživi osjećaje povezujući svoje ponašanje kao uzrok nemira i tuge kod drugoga. Uzmimo za primjer dijete koje se smije nekome tko se ozljedi ili zadirkuje skupinu djece koja je izgubila u igri. Tomu djetetu je potrebna odrasla osoba koja će ga opomenuti te dobronamjerno podsjetiti na tuđe osjećaje (Greenspan, 2009), pomoći mu da shvati zašto njegovo ponašanje nije ispravno. Prilikom „preodgajana“ nije samo dovoljno etiketirati nečije ponašanje kao pogrešno, već je potrebno biti precizan i djetetu točno opisati kakvu je karakternu manu iskazao, tj. što je to što je njegovo ponašanje učinilo pogrešnim. Ako je naša kritika precizna, dijete će lakše ispraviti svoje ponašanje (Beričić, 2008).

Brojni su primjeri u kojima se može uz pomoć pohvale ili opominjanja formirati dječje ponašanje i primjenjivi su u igri i svakodnevnim situacijama – kada dijete koristi negativne riječi, sugerirati pozitivniji govor (Densmore i Bauman, 2014); kod agresivnih postupaka djece, potrebno je otvoreno iskazati naše neslaganje s takvim ponašanjem te jasno ukazati djetetu kakve su posljedice njegova ponašanja na druge

(Katz i McClellan, 1999); valja pohvaliti i ponekad nagraditi ispravno ophođenje s drugima – dijete se odrekne igračke, pozove nekoga u igru, podjeli s drugim nešto (Densmore i Bauman, 2014). Na taj način drugoj se djeci usmjerava pozornost na primjere pravilnog ponašanja koje mogu primijetiti kod sebi sličnih, svojih vršnjaka i potaknuti ih na slično djelovanje u budućnosti.

### **6) Učenje o emocijama i stvaranje prilika za prosocijalno ponašanje**

Odgoj ne ovisi samo o zabranama, kaznama, pohvalama i naredbama, već i o osjećajima koji se bude u djetetu prilikom određenog čina. Važno mu je pomoći da te osjećaje osvijesti i da prepozna posljedice vlastitog djelovanja na drugog (Prekop i Huther, 2007). Dijete mora prvo postati svjesno svojih emocija i postupaka da bi počelo suosjećati s drugima, stoga mu je potrebno ukazati na emocije i emocionalne reakcije u različitim situacijama u kojima se nalazi. Jednom kada ih osvijesti moći će se usmjeriti i na emocije i gledišta drugih osoba i tako razvijati empatiju.

S djecom je nužno istraživati i imenovati osjećaje, pomoći im da se reflektiraju na njih, da ih upoznaju i shvate. Nakon što su doživjeli neku emociju, valja sjesti s njima i upitati ih kakve je to osjećale probudilo u njima? U kojem su je djelu tijela osjetili? (Pinger i Flook, 2016). Kada osvijeste svoje osjećaje i reakcije koje se javljaju uz njih, treba ih se usmjeriti i na prepoznavanje tuđih osjećaja što ujedno potiče i razvoj empatije. Prilikom promatranja osobe koja proživljava neku emociju, usmjeriti im pažnju na njezine ekspresije, upitati ih što misle kako se ta osoba osjeća i koji je razlog tomu.

Kasnije im je važno napomenuti da postoje različiti razlozi za iste osjećaje te da sve ovisi o situaciji u kojoj se čovjek nalazi. Dijete će polako početi sagledavati svijet na kompleksniji način i postat će svjesno osjećaja drugih i zauzeti njihova gledišta (Greenspan, 2009). Što više zna o emocijama (imenovati ih, prepoznati kod sebe i drugih), veća je vjerojatnost da će se ponašati prosocijalno jer uz pomoć toga prepoznaje i razumije različite situacije (Brajša-Žganec i Slunjski, 2007).

Djeci je potrebno omogućiti da iskažu suosjećanje (Berk, 2015), uključujući ih u aktivnosti u kojima njihovo sudjelovanje pomaže njihovim bližnjima ili onima čiji se utjecaj širi na svijet, poput volontiranja i dobrotvornih akcija. Za poticanje

prosocijalnog ponašanja Opić (2010) predlaže tri vrste usmjerenih aktivnosti pružanja pomoći. Prvo je pružanje pomoći unutar same vrtičke skupine, gdje je cilj da djeca unutar zajednice pomažu jedni drugima u aktivnostima poput tješnja nekoga tko je tužan ili izrada pisma za brzo ozdravljenje prijatelju koji je bolestan. Bitno je da odgojitelj primijeti i potiče svakodnevne situacije u kojima se može pomoći i iskazati jednostavan znak brige. Nakon poticanja zajedništva u skupini pružanje pomoći se širi na cijeli vrtić putem raznih aktivnosti (skupljanje otpada, novčanih sredstava za djecu slabijeg imovinskog stanja). Za kraj se pružanje pomoći širi na obitelj i lokalnu zajednicu. Djecu i roditelje potiče se da zajedno sudjeluju u kućanskim poslovima i zajedničkim aktivnostima, a za lokalnu zajednicu se provode aktivnosti za dobrobit cijele zajednice i različiti projekti volontiranja – druženje sa starijima u domu za starije osobe, serviranje hrane ili čišćenje tanjura u pučkoj kuhinji, skupljanje starije odjeće i darivanje onima kojima je potrebno.

Time svoj fokus usmjeravaju s vlastitog interesa na interese drugih. Takvi projekti im pomažu da osvijeste postojanje drugih i shvaćanje da nisu jedino oni u potrebi (Densmore i Bauman, 2014). Kao posljedica takvih aktivnosti razvija se prosocijalno ponašanje i socijalna kompetencija djece (Opić, 2010).

#### **4.2. Kurikuli za izgradnju karaktera**

Veliku važnost u kreiranju poticajne, tople i odgojne okoline imaju predškolske ustanove. Djeca u njima provode velik dio vremena, stječu znanja i vještine za život, a današnji kurikuli uglavnom su u potpunosti usmjereni na razvojne komponente i rano ostvarivanje akademskih postignuća. Djecu se već od malena upoznaju s brojevima, slovima i bazičnim matematičkim operacijama, no ne uči ih se brizi za druge ljude, za vlastiti planet, za prepoznavanje i pravilno nošenje s vlastima osjećajima.

Stoga je u kurikule potrebno uključiti emocionalno i socijalno učenje kao glavne sastavnice svakodnevnog života jer ako u odgojno obrazovnoj ustanovi djeca to ne nauče, teško će naučiti bilo gdje drugdje. U krajnjoj liniji, to je i zadatak takvih ustanova, pružiti cjeloviti odgoj i obrazovanje.

U nastavku su predstavljena tri različita, ali po vrijednostima koje zastupaju slična programa rada s djecom. Počivaju na izgradnji emocionalno-socijalnog karaktera

djeteta te nastoje aktivnostima pobuditi brigu za druge, potaknuti suosjećanje, razviti osjećaje smirenosti i samokontrole za vlastito djelovanje.

#### ***4.2.1. Kurikul ljubavi***

*Kurikul ljubavi* – knjiga koju je napisala Morgan Simone Daleo nudi pristup odgojnom radu u kojem se nastoji stvoriti atmosfera ljubavi i poštovanja, a cilj mu je u potpunosti ispoštovati ljudsku prirodu i sve ono što dijete čini djetetom – razviti ga u osjećajnog, samilosnog i intelektualnog mladog čovjeka putem svakodnevnih, jednostavnih, no veoma promišljenih aktivnosti baziranih na deset vrijednosti koje autorica smatra važnima jer stimuliraju razvoj brižnih ljudskih bića. To su vrijednosti sklada, svjesnosti, zajedništva, suosjećanja, uvažavanja i primjećivanje svakodnevne ljepote i blagoslova, emocionalne ravnoteže, uslužnosti i samopouzdanja, a koje se ostvaruju aktivnostima nimalo stranima djeci i njihovoj prirodi – fizičkim kretanjem, plesanjem, crtanjem i pjevanjem.

Izražavanje sklada vrijednost je koja stvara osnovu za mirno, promišljeno i nadasve dobro ponašanje. Za ovu vrijednost aktivnosti su formirane tako da se započinje sa izbacivanjem viška energije, brzim pokretima tijela te istezanjem uz vježbe disanja i postupnog umirenja (vođene fantazije) te zatim provođenjem grupnih aktivnosti koje potiču povezanost vrtičke skupine (ples sa šalom). Razvijanjem emocionalne ravnoteže djeca se uče adaptirati konstantno promjenjivom svijetu uz fleksibilnost i lakoću, a postiže se aktivnostima koje centriraju tijelo i disanje.

Kultiviranje svjesnosti označava proces davanja pozornosti trenutku, trenutačnim mislima, radnjama, okolini te ju je veoma važno usvojiti za život u vrijeme užurbanosti. Djecu se potiče i poučava da postanu svjesni svojih misli i djelovanja, a čim više svoju pozornost daju tim elementima, veća je vjerojatnost da će ispravnije postupati, neće donositi ishitrene i nepromišljene odluke, već će razmišljati o posljedicama svoga djelovanja. Razvijanje svjesnosti kod djece autorica predlaže poticanjem na izražavanje zahvalnosti jer je to osnovni oblik pozornosti. Kada počnemo uviđati svakodnevne blagosti koje su nam na raspolaganju, kada ih osvijestimo i svakodnevno na njima zahvaljujemo, u nama se razvija jedna pozitivna i unutarnji mir. U aktivnostima s djecom potrebno ih je putem razgovora poticati da



uvide što imaju, što vole i da jednostavno podastru sve blagodati kojima su okruženi. Zahvaljivanjem postaju mirniji, sretniji i zadovoljniji svojim životom.

Služenje drugima aktivni je iskaz ljubavi, naša ljudska dužnost jest da brinemo jedni o drugima, što djeca prvo nauče u obitelji, a kasnije u predškolskoj ustanovi samo utvrđuju. U osmišljenim aktivnostima za ovu vrijednost djecu se poučava da uvijek pomognu drugome, bez očekivanja bilo kakve nagrade, djeca se upoznaju sa raznim zanimanjima koja pomažu zajednici, istražuju se povijesne osobe koje su pomagale, kao i osobe iz sadašnjeg vremena. Preporuča se i organiziranje volontiranja kako bi djeca sama moga pomoći potrebitima te aktivnosti u kojima je cilj poučiti djecu da paze na planet Zemlju, da čiste, recikliraju i razumno upotrebljavaju njezine resurse. Poticanje razvoja ove vrijednosti od iznimne je važnosti za društvo. Učeći djecu od malena da budu osjetljivi za potrebe drugih, da su uvijek spremna pomoći i da paze na planet na kojem žive, takve vrijednosti osiguravaju opstanak vrste.

Učenje o povijesti drugih kultura i naroda potiče djecu da shvate ljudsko iskustvo ne kroz napamet naučene činjenice nego kroz participaciju u slušanju stvarnih priča, plesanju narodnih plesova, kušanjem hrane, slušanjem pjesama i glazbe toga razdoblja. Time se potiče djecu na stvaranje empatije za različite ljudske doživljaje.

Proučavajući ovaj kurikulum može se vidjeti da on nastoji njegovati ljudsku prirodu i razvijati dobrotu, suosjećanje, ljubav i radost kod djece. Poučavajući ih tim vrijednostima u mlađoj dobi osigurava im se temelj za dobro djelovanje kasnije u životu.

#### **4.2.2. Korijeni empatije**

Program *Korijeni empatije* koji je osnovala stručnjakinja za roditeljstvo Mary Gordon (Krznarić, 2014) pokrenut je 1996. godine u Kanadi te svojim djelovanjem nastoji formirati brižljive i miroljubive ljude (Batist, 2014), stvoriti ozračje u kojem su djeca ljubazna i dobra jedna prema drugima, a najbolji način da se to postigne jest poučavanje od rane dobi jer djeca tada još uvijek razvijaju svoje socijalne vještine (Garner, 2013).

Ciljevi programa jesu: potaknuti razvoj empatije i emocionalne pismenosti, smanjiti razinu nasilničkog ponašanja i agresije te promovirati prosocijalno ponašanje, povećati znanje o ljudskom razvoju i učenju te pripremiti učenike za odgovorno građanstvo i pozitivno roditeljstvo (ROE,2018). Ovaj program se dokazao kao veoma uspješan u smanjivanju nasilništva i poticanju prosocijalnog ponašanja (Krznarić, 2014).

Svaki razred „posvaja“ jedno malo dijete (u dobi od 2 mjeseca) koje ih sa svojim skrbnicima redovito posjećuje tijekom školske godine. Učenici zajedno s voditeljem programa promatraju kako se dijete razvija, razgovaraju o emocionalnim reakcijama i promjenama, o tome kako bi se dijete moglo osjećati ili o čemu misli u tome trenutku (Krznarić, 2014). Djeca pohađaju 27 radionica u kojima uče suosjećati s malim djetetom, promatraju njegov razvoj, uče zašto se smije, plače i ljuti (Garner, 2013).

Sat korijena empatije otprilike izgleda ovako. Djeca sjede u krugu, a unutar kruga se nalazi malo dijete „učitelj“. Na samom početku djetetov skrbnik s njime dolazi do svakog djeteta koje ga pozdravlja i otpjeva pjesmu dobrodošlice. Nakon toga dijete biva ponovo postavljeno u središte kruga iz kojega ga promatraju i uz pomoć voditelja programa, koji postavlja pitanja, razmatraju o tome kako se dijete osjeća u tome trenutku, što može napraviti, a što još ne može, zaključujući s razmatranjem o tome koliko je napredovalo od zadnjeg puta kada su ga vidjeli (Garner, 2013).

Dijete svojom fizičkom prisutnošću djeluje kao poluga koju voditelj programa koristi kako bi pomogao djeci da prepoznaju i razumiju vlastite osjećaje i osjećaje drugih (Batist, 2014), postajući svjesni tuđih emocija i prije nego su nekoga ozlijedili. Ovdje se ne postavlja pitanje „što misliš kako se on osjeća nakon što si mu uzeo loptu / udario ga“, već se promatranjem najranjivije osobe u sobi (male bebe) stječe uvid u nečije emocionalno stanje, razvijajući u sebi predodžbu o tome kako se osjećaju ranjiviji te kako trebamo brinuti jedni za druge u složenom svijetu (Garner, 2013).

Za predškolsku djecu razvijen je podprogram *Zrna empatije* koji je veoma slično konstruiran kao i glavni program, ali više s naglaskom na razvijanje čitačkih sposobnosti i suosjećanja. Djeca u dobi od tri do pet godina uče kako se povezati i poistovjetiti s drugima. Prva dva tjedna čita se i diskutira o knjizi koja zastupa određenu temu dogovorenu unaprijed. Treći tjedan dolazi dijete „učitelj“ te se primjenjuje slični tijek događaja kao i kod izvornog programa, djeca promatraju dijete, razgovaraju o njegovim osjećajima povezujući to s naučenim emocijama iz knjige.

Sudjelovanje u ovom programu djeci omogućuje da lakše razumiju svoje osjećaje i osjećaje drugih (empatija) te sukladno s time manje fizički, psihički i emocionalno povređuju jedni druge (ROE, 2018).

Prve analize pokazale su da je 98% sudionika ovog programa pokazalo povećanje prosocijalnog ponašanja i lakšeg izražavanja emocija. Djeca postaju otvorenija u govoru o svojim osjećajima i poštuju tuđe, obzirniji su jedni prema drugima (Batist, 2014), a roditelji su potvrdili povećanje znanja o razvoju djece i njihovoj dobrobiti. Ono što je bitno jest da se pozitivni učinci programa nastavljaju i kasnije u životu, nisu tek kratkotrajni, djeca ne zaboravljaju što su naučila (Garner, 2013). Uspješnost ovakvog programa počiva na iskustvenom učenju i istinskom međuljudskom kontaktu koje je mnogo efikasnije od učenja činjenica iz knjiga (Krznarić, 2014).

#### **4.2.3. Kurikul za razvoj dobrote**

*Kurikul za razvoj dobrote (The Kindness Curriculum)* razvijen je 2008. godine od strane centra za zdravi um (Centre for healthy minds) sa sveučilišta u Wisconsinu u Madisonu koji istražuju kakve aktivnosti promoviraju socijalne i emocionalne vještine za kasniju dobrobit u odrasloj dobi. Kurikul je kreiran radi provođenja istraživanja koje se bavilo utjecajem odgojne prakse na poticanju svjesnosti kod djece i njezinu utjecaju na njihovu dobrobit te kako se društveno i emocionalno učenje može integrirati u svakodnevnu odgojnu praksu.

Kurikul je sastavljen od osam tema od kojih svaka ima po tri lekcije. Teme su:

1. Osviještenost tijela i sađenje zrna dobrote
2. Osjećam emocije iznutra
3. Izvana pokazujem kako se osjećam iznutra
4. Briga za snažne emocije iznutra i izvana
5. Uspostavljanje smirenosti i rješavanje problema
6. Zahvalnost
7. Svi ljudi ovise jedni o drugima i o planetu Zemlji
8. Zahvalnost i briga za naš svijet

Svaka tema sastoji se od triju lekcija koje su sastavljene u četiri točke rada: uspostavljanje konekcije, poučavanje, aktivni angažman i završetak lekcije, a u svakoj se nalaze aktivnosti koje, kako tvrde iz Centra, predstavljaju novu abecedu (ABC: Attention, Breath and Caring), aktivnosti koje su usmjerene na uspostavljanje pozornosti, pravilnog disanja i iskazivanja brige za druge.

Prva tema bavi se osvješćivanjem tijela i sađenjem zrnca dobrote te djecu nastoji osvijesti da postoje osjećaji koje se nalaze unutar nas i oni koje iskazujemo izvana, uči se o osvješćivanju vlastita daha usmjeravanjem pozornosti na okolinu i na svoja unutarnja stanja. Uzgajaju se biljke, razgovara se o njihovom rastu te kakva im je briga potrebna, naučeno se povezuje s razvojem prijateljstva uz dobrotu, naglašavajući da je ljudima potrebna dobrota da bi rasli i razvijali se te se takvo ozračje treba stvoriti i u njihovoj skupini.

Druga i treća tema donekle su povezane i obje pokušavaju osvijestiti djeci da je briga za sebe, svoje tijelo i duh važna. Kada smo tihi, možemo postati svjesni svojih emocija, prihvatiti ih iako su ponekad neugodne. Nastoji ih se poučiti pravilnom i nježnom postupanju sa svojim osjećajima ističući važnost njihova dijeljenja s drugima. To se ostvaruje sa aktivnostima poput *Trbušni prijatelj (Belly Buddies)*, u kojoj djeca legnu na pod i na trbuh stave neki lagani predmet poput jastuka, vrećice sa sjemenkama ili plišane igrače, kako bi postala svjesna pomicanja vlastitog trbuha dok se provode vježbe disanja, zatim aktivnosti oslušivanja u kojoj se pušta glazba unutar koje se čuju različiti zvukovi, a kada čuju traženi zvuk djeca trebaju zastati. Provode se i vježbe osvješćivanja vlastitog tijela, kako se pokreće, što osjećaju pod nogama, kakav je taj osjećaj. Djeca se promatraju u zrcalu kako bi mogla prepoznati različite izraze emocija, što im omogućava da kasnije i sama znaju prepoznati takve emocije na licima drugih i pravilno postupati. Razgovora se o tome kako se može utješiti nekoga tko je nesretan te se prijedlozi ophođenja s takvom osobom vježbaju na igračkama.

Briga za snažne emocija provodi se u četvrtoj temi koja nastoji pomoći djeci da se nose s ljutnjom, strahom, tugom, umorom ili uzbuđenjem. Proučavaju se knjige koje govore o takvim osjećajima i izrađuju se „umne staklenke“ koje se sastoje od vode i šarenih šljokica i čija je svrha, kada ih se protrese i gleda kako šljokice padaju na dno, pomoći umiriti snažnu emociju koja je obuzela dijete. Osim toga, s djecom se određuje kutak u sobi koji svi zajedno uredi i koji postaje mjesto gdje dijete može doći kada je

uznemireno kako bi se smirilo i bilo samo sa sobom. Na četvrtu temu nadograđuje se i peta u kojoj se poučava rješavanje problema i pružanje oprost, čitaju se knjige i razgovara o važnosti opraštanja, kako drugome tako i samome sebi, pjevaju se pjesme koje govore o pomirenju.

Šesta tema bavi se izražavanjem zahvalnosti, osvještavanjem svih onih stvari, ljudi i trenutaka koje djeca imaju i koji ih čine sretnima. Izražava se zahvalnost za sve ljude i stvari u djetetovu životu, zahvalnost na njegovom tijelu i funkcijama koje mu ono omogućava i na kraju se zahvaljuje na svim ljudima u zajednici koji ju pokreću i koji se brinu za zajednicu i za svakog pojedinca. Izražavanje zahvalnosti uči se razgovorom i crtanjem stvari koje djeca vole, učenjem svjesnosti prilikom jedenja hrane – uz vodstvo uključuju sva osjetila, promatraju hranu, mirišu je, oslušuju, dodiruju, kušaju, opisuju okus (slatko, slano, gorko, hrskavo, mekano...). Razgovara se o ljudima koji pomažu zajednici i njihovim poslovima – smetlari, pekari, prodavači, liječnici, vatrogasci, odgojitelji, zatim djeca glume te poslove i na kraju izgovaraju zahvalu za svako navedeno zanimanje.

Ovisnost ljudi jednih o drugima, povezivanje s drugima, upoznavanje s različitostima i briga za slabije obrađuju se u sedmoj temi ovog kurikula. Proučavanjem globusa i upoznavanjem s različitim jezicima (jedna riječ na različitim jezicima) djeci se ukazuje na različitosti, ali i na sličnosti među svim ljudima, igrom *Proslijedi osmjeh*, u kojoj se djeca u krugu osmjehuju jedni drugima, nastoji se pokazati kako se iskazivanje dobrote uvijek vrati te kako nas pomaganje drugima i briga za njih čini sretnijima. Upozorava se i na važnost brige za one slabije te kako možemo uvijek pomoći nekome drugome, malim ili velikim djelom.

Zadnja teme zaokružuju sve što se naučilo u prošlim lekcijama i nastoji potaknuti brigu za sve ono što nam je dano, brigu za planet Zemlju u obliku aktivnosti sadnje drveća, recikliranja, štednje vode. Izrada narukvica koje podsjećaju na naučene stvari i izrada lanca od papirnatih srdaca.

Nakon provođenja aktivnosti koje su kreirane zajedno s odgojiteljima i u skladu s njihovom odgojnom praksom pokazalo se da djeca nisu samo povećale svoje socijalne i emocionalne kvalitete, poput dijeljenja, pažnje i empatije, već i tradicionalnih akademskih mjerila, poput boljih ocjena, usporedno s djecom koja su bila odgajana standardnim kurikulumom (HMI, 2017).

## ZAKLJUČAK

Ljudi razvijaju svoju moralnost tijekom različitih životnih faza te na njezino oblikovanje djeluju raznovrsni faktori, poput kulture u kojoj je čovjek rođen, modela čije ponašanje oponaša i od kojih preuzima većinu svojih vrijednosnih stajališta te okoline koja ostavlja naj snažniji utjecaj. Prva okolina s kojom je u doticaju jest njegova obitelj, roditelji koji svojom brigom i odgojem formiraju dijete u čovjeka koji će kasnije postati, a kako odrasta, okolina s kojom je u doticaju proširuje se. Polovicu svoga dana u djetinjstvu dijete provodi u predškolskoj ustanovi koja sa vrijednosnim stavovima koje zastupa utječe također na njegovu osobnost.

Uspjeh se u današnje vrijeme mjeri novčanom sigurnošću i akademskim postignućima te su predškolske ustanove već od rane dobi djeteta usmjerene na usvajanje znanja koja će pomoći u postizanju zavidnih akademskih uspjeha. Društvo ulaže u obrazovanje djece jer će u budućnosti oni biti ti koji će brinuti za njega, no često se zaboravlja da će brigu omogućiti samo oni dobrog karaktera s izgrađenom empatijom za osjećaje drugih koja ih potiče na djelovanje, oni s izgrađenom savjesti koja ih zaustavlja od toga da ne zastrane. Takve je kvalitete važno razvijati jer se čovjek ne rađa s njima, njihov razvoj mora postati primarna zadaća odgoja i obrazovanja. Ono mora omogućiti djetetu da funkcionira u društvu i stoga je važno stvarati i uvoditi u rad programe i kurikule koji te vrednote razvijaju.

Potrebno je osvijestiti okolinu da uči djecu brizi za druge, empatiji, samokontroli i razvoju savjesti, da ga upozna s vrlinom dobrote i svima drugima koje se nadovezuju na nju, poput iskrenosti, druželjubivosti, požrtvornosti. U toj najranijoj dobi djeca stvaraju temelje koje kasnije samo nadograđuju, neuralne mreže se tek formiraju, prilagodljive su i stalno upijaju nove informacije sa spremnošću na preoblikovanje naučenoga. Kasnije kroz adolescenciju one postaju sve učvršćenije i teže ih je promijeniti, stoga je iznimno bitno temelje sagraditi u ranoj dobi.

U ovome radu zato je predstavljen program *Korijeni empatije* koji potiče razvoj empatije, kvalitete koja ju potrebno razvijati danas više nego ikad. Predstavljena su i dva kurikula *Kurikul ljubavi* i *Kurikul dobrote* koji naglašavaju važnost razvoja suosjećanja i brige kod djece, kako za same sebe, tako i za druge. Raznim, divno osmišljenim aktivnostima koje su detaljno prikazane ti programi omogućuju djeci da na zabavan i jednostavan način osvijeste razvoj vrline.

Nitko se ne rađa dobar ili zao, on takvim postaje na temelju svojih izbora koje donosi. Razni čimbenici mogu imati utjecaj na njegovo ponašanje, no na kraju pojedinac svojom slobodnom voljom odlučuje kako će postupiti, hoće li se izdići iznad tih čimbenika i učiniti pravu stvar ili će želja za moći i podizanjem vlastitog ega pobijediti. Čovjek uvijek može postupiti drukčije, no valja ga odgojiti tako da mu iskazivanje dobrote uvijek budu prvi odabir, za kojim će posegnuti i bez razmišljanja.

## LITERATURA

1. Aknin, L.B., Hamlin, J.K, Dunn, E.W. (2012) Giving Leads to Happiness in Young Children. PLoS ONE 7(6): e39211. Preuzeto s <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0039211> (11.7.2018)
2. Anić, V., Brozović Rončević, D., Cikota, LJ., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojžić, LJ., Matasović, R. i Pranjković, I. (2003). Hrvatski enciklopedijski rječnik. Zagreb: Novi Liber.
3. Batist, D. (2014, lipanj). - „The world we want“; Crying for empathy: Babies as teachers in classrooms. *Contributoria nezavisna zajednica novinara*, <http://www.contributoria.com/issue/201406/53503062c679a5ac42000026.html> . Pristupljeno 23. kolovoza 2018.
4. Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju : Kritičko razmatranje. *Odgovjne znanosti*. 11 (2), 27-44.
5. Bašić, S. (2012). Kriza djetinjstva. Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18 (67), 10-12. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124014>
6. Begić, M.A. , Golek, M. (2017). Savjest i autoritet, Međuovisnost u moralnom odgoju pojedinca. *Služba Božja*, 57 (1), 41-64. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/180205>
7. Beričić, B. (2008). Etika vrlina. *Filozofska istraživanja*, 28(1), 193-207. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/23154>
8. Berk, L.E., (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
9. Brajša-Žganec, A., Slunjski, E. (2007). Socioemocionalni razvoj u predškolskoj dobi: Povezanost razumijevanja emocija i prosocijalnog ponašanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16 (3 (89)), 477-496. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/19080>
10. Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2015). Self-Regulation, Emotion Understanding and Aggressive Behaviour in Preschool Boys. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 13-24. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137683>
11. Child Welfare Information Gateway. (2015). *Understanding the effects of maltreatment on brain development*. Washington, DC: U.S. Department of



- Health and Human Services, Children's Bureau. Preuzeto s [https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/brain\\_development.pdf](https://www.childwelfare.gov/pubPDFs/brain_development.pdf)
12. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing - Tehnička knjiga.
  13. Daleo, M.S. (1996). *Curriculum of love: cultivating the spiritual nature of children*. Virginia: Grace Publishing and Communications
  14. Davies, D. (2004). *Child Development – A practitioner's guide*. New York : The Guilford press
  15. Densmor, A., Bauman, M. (2014). *Vaš uspješan predškolac : deset vještina potrebnih djeci da bi postala samopouzdana i društveno angažirana*. Zagreb: Veble commerce
  16. Dhall, P., Dhall, T. (2002). *Odgovorno roditeljstvo : odgoj u duhu ljudskih vrijednosti za roditelje koji se temelje na učenju Sri Sathya Sai Babe*. Zagreb: Sathya Sai organizacija – Središnje vijeće Hrvatske
  17. Eisenberg, N., Hertz-Lazarowitz, R., & Fuchs, I. (1990). Prosocial Moral Judgment in Israeli Kibbutz and City Children: A Longitudinal Study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36(2), 273-285. Preuzeto s <http://www.jstor.org/stable/23087235>
  18. Franc, R., Sušić, I., Šakić, V. (2008). Vrijednosti kao rizični i zaštitni čimbenici socijalizacije mladih. *Diacovencija : teološki prilozi*, 16(1-2), 135-146. preuzeto s : <https://hrcak.srce.hr/36241>
  19. Furlan, I. (1991). *Čovjekov psihički razvoj : Uvod u razvojnu psihologiju*. Zagreb : Školska knjiga.
  20. Garner, R. (2013, siječanj). Can babies help reduce violence and bullying in primary-school children? *Independent*, <https://www.independent.co.uk/news/education/schools/can-babies-help-reduce-violence-and-bullying-in-primary-school-children-8444895.html>.Pristupljeno 23. kolovoza 2018.
  21. Greenspan, S. I. (2009). *Sjajni klinici : kako pomoći djetetu da razvije 10 kvaliteta potrebnih za zdrav, sretan i uspješan život*. Buševac : Ostvarenje
  22. Hamilton, D. (2017). *The five side effects of kindness*. UK: Hay House
  23. Hasson, G. (2018). *Kindness: change your life and make the world a kinder place*. Oxford, UK: John Wiley and Sons.

24. Healthy Minds Innovations, Inc. (2017). A mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers. Preuzeto s <https://www.mindfulmomentsinedu.com/uploads/1/8/8/1/18811022/kindnesscurriculum.pdf>
25. Hoffman, M.L. (2003). *Empatija i moralni razvoj: značaj za brigu i pravdu*. Beograd: Dereta
26. Hren, D. *Utjecaj visokoškolskog obrazovanja na razvoj moralnog rasuđivanja osoba mlađe odrasle dobi*, (doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, 2008)
27. Iacoboni, M. (2012). *Zrcaljenje drugih : nova znanost otkriva kako se povezujemo s ljudima oko sebe*. Zagreb: Algoritam
28. Jalšenjak, B., Šestak, I. (2017). Može li se govoriti o moralnost kod nižih vrsta: De Waalova teorija i s njom povezane rasprave. *Diacovensia : teološki prilozi (1330-2655)* **25** (2017), 3; 439-454
29. Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb: Educa
30. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja. *Nova prisutnost : časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, *XI(3)*, 401-416. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/111399>
31. Jurčević Lozančić, A., (2016). *Socijalne kompetencije u ranom djetinjstvu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
32. Katz, L.G., McClellan, D.E. (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa
33. Kraemer, H.C., Stice, E., Kazdin, A., Offord, D., Kupfer, D. (2001). How do risk factors work together? Mediators, moderators and independent, overlapping and proxy risk factors. *Am J Psychiatry*, 158:848-856. Preuzeto s <https://pdfs.semanticscholar.org/ca94/2c444a76a1e2fe0121a16d05aa0b41f30aa0.pdf>
34. Krznaric, R. (2014). *Empatija : temeljna kvaliteta za ostvarivanje revolucionarnih promjena u 21. stoljeću*. Zagreb: Planetopija
35. Lehrer, J. (2009). *How we decide*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt
36. Lewellyn Jones, A. (1998). Random acts of kindness: A teaching tool for positive deviance. *Teaching Sociology*, 26 (3), 179-189. Preuzeto s <http://www.jstor.org/stable/1318831>

37. Lewis, T., Amini, F., Lannon, R. (2009). *Opća teorija ljubavi*. Zagreb: Profil multimedija
38. Maugh, T.H. (2008). Doctor developed 'triune brain' concept. *LaTimes*, <http://articles.latimes.com/2008/jan/12/local/me-maclean12> . Pristupljeno 09. veljače 2018.
39. Miliša, Z., Tolić, M. (2010). Kriza odgoja i ekspanzija suvremenih ovisnosti. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 4(8), 135-164. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/65468>
40. Opić, S. (2010). Mogući program razvoja socijalne kompetencije učenika u primarnom obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 219-228. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118095>
41. Perry, B.D. (2002). Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture. *Brain and Mind* 3: 79-100. Nizozemska: Kluwer Academic Publishers. Preuzeto s <http://centerforchildwelfare.org/kb/ChronicNeglect/ChildExperience.pdf>
42. Pinger, L., Flook, L. (2016). What if schools taught kindness? *Greater Good, the online magazine of UC Berkely*. [https://greatergood.berkeley.edu/article/item/what\\_if\\_schools\\_taught\\_kindness#disqus\\_thread](https://greatergood.berkeley.edu/article/item/what_if_schools_taught_kindness#disqus_thread) Pristupljeno 10. srpnja 2018.
43. Pinker, S., (2011). *The better angels of our nature : the decline of violence in history and its causes*. London: Allen Lane
44. Prekop, J., Huther, G. (2007). *Potruga za blagom u našoj djeci: knjiga otkrića za radoznale roditelje i odgojitelje*. Split: Harfa
45. Raboteg- Šarić, Z. (1995). *Psihologija altruizma*. Zagreb: Alineja
46. Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19 (4-5 (108-109)), 771-795. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/60114>
47. Ramachandran, V.S. (2013). *Pričljivi mozak : potraga neuroznanstvenika za onim što nas čini ljudima*. Zagreb: TIM press
48. Regan, T., (1980). Cruelty, kindness and unnecessary suffering. *Philosophy*. 55 (214), 532-541. Preuzeto s <http://www.jstor.org/stable/3750321>
49. Ridley, M. (2009). *Agilni gen = „Nature via nurture“ : geni, iskustvo i što nas čini ljudima*. Zagreb : Evolutio evolutionis

50. Rijavec, M., Miljković D. (2006). *Tko su dobri ljudi? : psihologija pozitivne osobe*. Zagreb : Biblioteka Zrno soli.
51. Roots of empathy , <http://rootsofempathy.org/> . Pristupljeno 23. kolovoza 2018.
52. Simone, J. (2017) The reptilian brain and beyond. *Huffingtonpost*, [https://www.huffingtonpost.com/jane-simon-md/the-reptilian-brain-and-b\\_b\\_8894646.html](https://www.huffingtonpost.com/jane-simon-md/the-reptilian-brain-and-b_b_8894646.html) . Pristupljeno 12. veljače 2018.
53. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
54. Stevanović, M. (2003). *Predškolska pedagogija*. Rijeka : Andromeda
55. Svendsen, L.Fr.H. (2011). *Filozofija zla*. Zagreb : TIM press
56. Šimundža, D. (1977). Savjest u našem vremenu. *Crkva u svijetu*, 12 (1), 1-4. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/90955>
57. Špoljar, K. (2010). Iskustvo i doživljaj u odgojno-obrazovnom procesu u ranom djetinjstvu. *Zbornik 11. dani Mate Demarina*, 415-421. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu
58. Tadinac, M., Hromatko, I. (2006). *Uvod u biološke osnove doživljaja i ponašanja*. Zagreb: FF press
59. Težak, D., Čudina-Obradović, M. (1993). *Priče o dobru, priče o zlu: priručnik za razvijanje moralnog prosuđivanja u djece*. Zagreb: Školska knjiga.
60. Truhelka, J. (2010). *U carstvu duše: odgojni epistolar*. Zagreb: Naklada Sv. Antun: Nova Stvarnost
61. Vasta, R., Marshall, M.H., Miller, S.M. (1998). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
62. Vojnović, B., (2012). Empatija u književnosti: Uloga likova u sabotaži nacionalističkih stereotipa i generalizacija. Izvorni znanstveni rad. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/file/203993>
63. Vukasović, A. (1989). *Analiza i unapređivanje odgojnog rada*. Zagreb: „Zagreb“
64. Vukasović, A. (1991). Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi. *Obnovljeni život : časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 46.(1.), 49-58. na adresi <http://hrcak.srce.hr/54366> (16.10.2017)

## **IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI RADA**

Ovdje osobno izjavljujem i svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam samostalno izradila Diplomski rad *Odgajanje dobrote* pod vodstvom mentorice prof. dr.sc. Jelene Vignjević, kojoj ovim putem zahvaljujem na velikoj pomoći, stručnom vodstvu i kontinuiranom poticanju tijekom izrade diplomskog rada.

U Zagrebu, 4. rujna 2018.

Rebeka Šreng, univ.bacc.praesc.educ.

---