

ULOGA EMOCIJA U MORALNOM RAZVOJU DJETETA

Mariani, Elza

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:758417>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-20**

Repository / Repozitorij:

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



UNIVERSITY OF SPLIT



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

ULOGA EMOCIJA U MORALNOM RAZVOJU
DJETETA

ELZA MARIANI

Split, 2024.

Odsjek za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
Rani i predškolski odgoj (jednopredmetni) – izvanredni
Predmet; Etika

Diplomski rad

ULOGA EMOCIJA U MORALNOM RAZVOJU DJETETA

Elza Mariani

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

Split, rujan 2024.

Sadržaj

1. Uvod.....	1
2. Što su to emocije?	3
3. Kako filozofija shvaća emocije? Pristup Marthe Nussbaum	5
3.1. Emocije i eudaimonistička koncepcija.....	6
3.2. Emocije i navika.....	7
3.3. Intezitet i „hitnost“ emocija.....	8
3.4. Nekognitivni elementi emocija?.....	8
3.5. Mašta i emocije	10
3.6. Društvo i emocije	11
3.7. Emocije i rano djetinjstvo	12
4. Koncept socio-emocionalnog razvoja.....	16
4.1. Socio-emocionalne kompetencije	17
4.2. Utjecaj roditelja na socio-emocionalni razvoj djece	17
4.3. Utjecaj odgojno-obrazovnih sustava na socio-emocionalnu kompetentnost djece...	18
5. Moralni razvoj.....	21
5.1. Što je to moralni razvoj?	23
5.2. Piagetova teorija.....	23
5.3. Kohlbergov pristup moralnom razvoju	25
5.3.1. Predkonvencionalna razina	26
5.3.2. Konvencionalna razina.....	26
5.3.3. Postkonvencionalna razina.....	27
5.4. Rousseauova promišljanja o moralnom odgoju	28
5.5. Odgoj za vrijednosti	29
5.6. Problemska pitanja u odgoju i važnost razvoja mišljenja	32
6. Emocije i moralni razvoj djeteta	34

6.1. Moralne i ne-moralne emocije	36
7. Etika brige	38
8. Zaključak	39
Literatura	42
Prilozi	48
Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj	48
Igra – temeljna aktivnost djeteta	50
Skriveni kurikulum	51
Projektno učenje	51
Emocionalna inteligencija	52
Prilog 2	53
Projekt „Dijete i emocije“	53
Definiranje pojmova – sreća, tuga, strah, ljutnja	53
Prepoznavanje emocija po izrazu lica i pokretu tijela	58
„Kutija puna osjećaja“	59
Mašta i narativ	59
Glazba i emocije	61
Lutka	62
Vođena fantazija	65
CAP program	66
UPS model – upravljanje problemskim situacijama	67
Strategije podrške djeci s emocionalnim, socijalnim i ponašajnim problemima	70
Sažetak	73
Summary	74

1. Uvod

Emocije su važan dio našeg postojanja i daju životu smisao. One su prvi jezik ljudi, jer dijete čim se rodi ima emocionalnu reakciju koju izražava plačem. Emocije su kompleksne i ponekad ih je teško razumjeti, a još teže izraziti na prihvatljiv način. Život je pun nepredvidivih događaja na koje nemamo utjecaj i kojima ne možemo upravljati pa se sukladno tome javljaju i različite emocije, ovisno o situaciji u kojoj se nalazimo i kako je percipiramo. Emocije otkrivaju ljudsku potrebitost za drugima i kao takve čine nas ranjivima. Ponekad se čini da je našim emocijama i reakcijama na njih teško upravljati. Da bismo razumjeli prirodu emocija u ovom radu vodit ćemo se promišljanjima američke filozofkinje Marthe Nussbaum koja zastupa neostoičku koncepciju odnosno kognitivno-evaluacijsku teoriju emocija (kako je sama naziva), a emocije shvaća kao vrijednosne prosudbe i procjene koje su pod utjecajem kulture i društva. Nussbaum se u svom djelu vodi ne samo filozofskim promišljanjima o emocijama kroz povijest filozofije, već koristi i rezultate istraživanja emocija i u drugim znanostima, psihologiji i antropologiji.

Općepoznato je da se kulturni prijenos emocija na djecu prvo odvija unutar obitelji. Prenose ga roditelji koji su primarni odgajatelji djece, a tek zatim društvo. Kad su roditelji „dobro“ odradili svoj primarni zadatak u djetetovu ranom djetinjstvu i adekvatno odgovorili na njegove potrebe u razumno poticajnoj i podržavajućoj okolini, onda dijete prirodno prolazi faze u kojima spoznaje cijeli spektar emocija, uči se nositi s njima i iskazati ih na društveno prihvatljiv način. Prva od tih faza je proces odvajanja od roditelja. Taj se proces odvija prvo u samoći uz pomoć prijaznih objekata kao što su dekece ili igračke, a sve to mu pomaže da razvija svoju maštu i počinje sve više samostalno funkcionirati u društvu. S obzirom na zaposlenost roditelja i sve brži tempo života, djeca jako rane dobi sve više vremena provode u odgojno-obrazovnim institucijama, pa je socio-emocionalno učenje postalo važan zadatak predškolskog i školskog sustava koji je nadopuna obiteljskom utjecaju. O važnosti razvoja socio-emocionalne kompetencije raspravljamo u trećem dijelu diplomskog rada. Ono uključuje razumijevanje vlastitih i tuđih emocija te vodi konstruktivnom rješavanju problema, slušanju drugih, nepotiskivanju osjećaja, jasnom izražavanju želja i potreba, vještina pregovaranja i razmatranju mogućnosti rješavanja sukoba, što u konačnici vodi izgradnji uspješnog pojedinca u odrasloj dobi.

No, kakav je odnos emocija i moralnog razvoja? Moralni razvoj uključuje moralnu spoznaju, stjecanja moralnih uvjerenja, ali i samo moralno djelovanje. Važan doprinos u shvaćanju

moralnog razvoja, kako ćemo vidjeti dali su psiholozi J. Piaget i L. Kohlberg koji su istraživanjima definirali faze moralnog razvoja usko povezane uz kognitivni razvoj. Polazi se od pretpostavke, kako tvrdi i sam J. J. Rousseau, da je svako dijete u svojoj suštini dobro, a odrasli mu trebaju pomoći da tu dobrotu sačuva. Odgoj ima za cilj pomoći djetetu da samostalno ispravno odlučuje i da se formira kao vrlo osoba koja će dalje živjeti i prenositi vrijednosti. U tom je kontekstu neophodno razvijati sposobnosti multidimenzionalnog mišljenja – kritičkog, kreativnog i brižnog mišljenja, jer u konačnici želimo humano društvo koje se razvija na moralnim temeljima.

Kako ćemo vidjeti, ljudske emocije su važan faktor u sferi morala. Obzirom na to da se emocije vrlo često prosuđuju kao iracionalne, a za moral je važan čimbenik nepristranost, postavlja se pitanje mogu li ljudi prosuđivati moralno, ako su u njihove prosudbe i postupke uključene emocije? Kako bismo odgovorili na navedeno pitanje poslužit ćemo se filozofijom Marthe Nussbaum koja smatra da su emocije važan resurs bez kojih bi cjelokupan život, uključujući i moralni aspekt, bio nepotpun odnosno, čovjek bi bez razvoja emocija kao što su ljubav i samilost, teško mogao moralno prosuđivati.

Obzirom na navedeno, u ovom ćemo diplomskom radu dati uvid u povezanost emocija i morala polazeći od pretpostavke uloge odgoja u samom procesu moralnog razvoja.

2. Što su to emocije?

Nije jednostavno definirati i odrediti što su to emocije. Sardelić (2015) parafrizira Fehr i Russella koji kažu da ljudi misle da znaju što su emocije sve dok ih se ne pita da zaista definiraju odnosno objasne. Tim se pitanjem već stoljećima bave filozofi, a nešto kasnije počeli su se baviti i psiholozi, neuroznanstvenici, biolozi, pripadnici drugih društvenih i humanističkih znanosti kao što su sociolozi, povjesničari, antropolozi. Sustavnije bavljenje emocijama koje je započelo negdje 80-ih godina 20. stoljeća ponudilo je 92 različite definicije emocija (Izard, 2010; prema Sardelić, 2015). Osim definicija počele su se razvijati i teorije emocija te se mogu razlikovati evolucijska (povijesna analiza razvoja emocija koja vodi pokušaju objašnjavanja današnjih emocija), socijalna (objašnjavanje emocija unutar društveno kulturnih razlika) i unutarnja (razjašnjavanje emotivnih procesa), a svaka od navedenih teorija ima i različite pristupa (Plutchnik, 2000, Thamm, 2007, Lewis, 2008, Izard, 2009, Ekman, 2011, Dixon, 2012; prema Sardelić, 2015).

Emocije se najviše istražuju u području psihologije, a psihologija ih tumači kao psihički doživljaji ili subjektivno stanje čovjeka prema svijetu koji ga okružuje koje je popraćeno fiziološkim promjenama koje ga potiču na reakciju (Kovačević i Ramadanović, 2016). Međutim, emocije, kao važan faktor u povijesnim zbivanjima (Janković, 2015) istražuju i povijesničari koji emocije promatraju kroz prizmu isprepletenosti s kulturom i identitetom. Navedena isprepletenost dovodi do promjena s obzirom na to da promjena u jednoj komponenti izravno utječe na druge dvije. Povijesničarka Rosenwein (2015; prema Janković, 2015) stoga ističe prostornu i vremensku kontinuiranost emocija, ali i mogućnost propitivanja i prožimanja društvenih i humanističkih znanostima s biokemijskim.

Neuroznanstvenici emocije proučavaju kao temelj ljudskog ponašanja kroz različite neuro-biološke teorije emocija, pokušavajući razumjeti ljudski um. Postoji razlika između homeostatskih osjećaja i emocija, odnosno nije sve što osjećamo emocija. Osjećaji mogu biti podloga za određene emocije koje su utemeljene na interakciji mozga i tijela pod stalnim utjecajem kognitivne obrade, iskustva i učenja (Rolls, 2011; prema Čorlukić i Krpan, 2020). Oni se također nadovezuju ili prate motivacijska i nagoniska ponašanja kao što su npr. žeđ, glad, seksualnost (Damasio, 2018, Berridge, 2015, Karlović, 2016; prema Čorlukić i Krpan, 2020). Kako bismo bolje shvatili emocije poslužit ćemo se podijelom uma na tri sustava (Panksepp, 2008; prema Čorlukić i Krpan, 2020): primarni afektivni sustav koji između ostalog uključuje emocionalne afekte, zatim viši sustav – sekundarno bihevioralni koji je nesvjestan, te

najsloženiji kognitivno-jezični sustav koji uključuje regulaciju emocija i slobodnu volju, odnosno kognitivne funkcije. Damasio (2013; prema Ćorlukić i Krpan, 2020) razlikuje emocije, afekte i osjećaje pri čemu emociju smatra neuralnom reakcijom na vanjski ili unutrašnji podražaj koja se ostvaruje aktivacijom određenih neuralnih puteva. Barrett (2019; prema Ćorlukić i Krpan 2020) pak smatra da emocije ne možemo smatrati univerzalnima, već da postoje različite palete emocija za koje je potrebna kognitivna konstrukcija, socijalno učenje emocija i kulturološki utjecaj. Adolphs i Anderson (2018; prema Ćorlukić i Krpan, 2020) smatraju da emocije nisu refleksi podražaji jer se ljudi mogu ponašati suprotno emociji koju osjećaju. One su stoga subjektivno iskustvo koje ima kontekstualnu ovisnost. Emocije osim toga nisu direktna reakcija na svijet već njena konstrukcija ovisna o kontekstu doživljaja. Neuroznanost i istraživanja mozga dala su važan doprinos u proučavanju emocija pa te rezultate koriste i povjesničari, humanistički i društveni znanstvenici (Janković, 2015).

Iz svega navedenog možemo zaključiti kako su emocije izuzetno kompleksna tema, a da bi ih pravilno shvatili i vrednovali potrebno je povezati sve raspoložive resurse nastale u znanostima koje teže njihovoj sistematizaciji.

Ljudima je ponekad jasnija tjelesna manifestacija emocija, ali emocije su često pronicljivije od ljudskog razuma ili razboritog promišljanja (Kolednjak, 2021).

3. Kako filozofija shvaća emocije? Pristup Marthe

Nussbaum

Kada bismo s filozofskog stajališa pokušali definirati pojam emocija mogli bismo reći kako je to selektivna i inteligentna reakcija pojedinca na ono što smatra važnim i vrijednim, što procjenjuje značajnim za vlastitu dobrobit, a izazvano je nečim izvanjskim nad čim pojedinac nema kontrolu (Nussbaum, 2019). U takvoj situaciji osoba procjenjuje situaciju u odnosu na samu sebe odnosno na vlastitu dobrobit koja uključuje i svijest o prijelazu stanja – od veće do manje dobrobiti i obratno (Spinoza 1985, prema Nussbaum, 2019). Radi se o reakciji subjekta na ono što mu je vrijedno tako da je logično zaključiti kako ne može biti potpuno nepristran i nesubjektivan u prosuđivanju.

Emocije čine život turbulentnim, nesigurnim, nepredvidivim, sklonim naglim preokretima. Čine nas ranjivima za događaje koji su izvan naše kontrole, a takvih događaja je u životu puno, naročito ako su u njih uključeni drugi akteri. Čak i ako pokušamo negirati potrebitost za drugima, emocije razotkrivaju našu nedovoljnu samodostatnost. Čine nas koncentriranim na vlastite ciljeve i planove, pri čemu gledamo svijet s točke gledišta onoga što se nas neposredno tiče.

Emocije su u povijesti filozofije često bile zanemarivane upravo iz razloga što je moralnost zahtjevala racionalnost i nepristranost. U filozofiji je stoga dugo vremena prevladavalo mišljenje kako su emocije nepredvidive, nepromišljene sile ili pobude koje nisu povezane s našim mislima i koje ometaju moralno i etičko prosuđivanje. Međutim, stvari su se krajem 20. stoljeća i u filozofiji počele mijenjati po pitanju razumijevanja emocija, a najviše je tome pridonijela filozofkinja Martha Nussbaum.

Prema Nussbaum (2019) emocije su neka vrsta prosudbe ili misli te su izvor duboke svijesti i spoznaje zbog toga što su prožete inteligencijom i percepcijom. Obzirom na to, emocije trebaju biti i sustavni dio našeg etičkog i moralnog sustava prosuđivanja. Kognitivni dio emocija sadržan je u sposobnosti emocionalne procjene situacije. U kognitivnom dijelu emocija sadržana je i njihova **intencionalnost** (značajka svijesti da je nužno usmjerena na objekt). Usmjerenost na objekt je unutarnja i ovisi o subjektivnom načinu gledanja i interpretiranja objekta koja može i ne mora biti točno. Pojedinac opaža vrijednost u objektu jer navedeni objekt igra neku ulogu u njegovu životu bilo da se tiče bliskih odnosa, životnih

ciljeva ili planova, ali to ipak ne znači da su oni samo alati za ostvarenje njegovih želja, niti da su samo u službi egoističnih ciljeva.

Nussbaum smatra da su emocionalne prosudbe potklasa vrijednosnih prosudbi, a vrijednost pokušava definirati kao nešto što je vrijedno bavljenja u smislu dobro iskorištenog vremena odnosno sve ono što se čini dobro činiti. U vrijednosne prosudbe ne moraju biti uključene emocije, možemo nešto smatrati vrijednim bez da zauzima mjesto u našim životnim ciljevima i planovima. Naša vjerovanja o objektu utječu na to koliku vrijednost ćemo mu dati. Tu opet imamo procjenu situacije, a vjerovanja se sukladno tome mijenjaju zato su vrlo često komplicirana i složena. Vjerovanja su bitna za identitet emocije. Da bi mogli identificirati o kojem se osjećaju radi trebamo proučiti misao. Jedino proučavanjem misli možemo razlikovati pojedine vrste emocija, uočiti te fine nijanse koje dijele tugu od sažaljenja ili pak straha. Stoga, **misao** je nužno postaviti u definiciju same emocije. Možemo se složiti s Nussbaum da su kognitivni elementi temeljni dio identiteta emocije i onoga što ih razlikuje jednu od druge.

3.1. Emocije i eudaimonistička koncepcija

Da bismo objasnili zašto emocije ne treba promatrati kao sredstva u službi egoističnih ciljeva ili jednostavno kao alate za ostvarenje subjektivih želja (iako se takav zaključak može nametati) vodit ćemo se tezom da su emocije **eudaimonističke**, što bi značilo da se tiču dobrobiti osobe, njene koncepcije potpunog života i poimanja dobra. Nussbaum koristi grčki izraz *eudaimonia* koji se može povezati s različitim poimanjima ljudskog dobra te dobrim djelima koja ne povlače za sobom isključivo sreću i užitak (Austin, 1970; prema Nussbaum, 2019). Eudaimonistička koncepcija stoga uključuje ono čemu pojedinac pridaje inherentnu vrijednost, a sadržava i moralna djela i dobro koja čini ne zbog sebe, nego zbog drugih koji su sastavni dio njegovog života, te cijeni dobro - zato što je dobro samo po sebi. Ako je netko uključio u svoju koncepciju eudaimonie ideju koja se u pozitivnom smislu tiče i društva i svijeta oko njega, jer je dobra sama po sebi (kao što bi po Aristotelu to bila ideja društvene pravednosti), onda teži koncepciji koja ispravno vrednuje stvari te će se nastojati i sam držati tih načela, iako ih ne smatra sredstvom za ostvarenje vlastitih potreba ili užitaka. Ta ideja je postala inheretna toj osobi i ona se neće osjećati potpunom ako je spriječena u tome da je realizira.

Za Nussbaum je logična i činjenica da naši ciljevi i poimanje potpunog života ne moraju biti i oni koje bi preporučili drugima što je neophodno uzevši u obzir pravo na individualnost i različitost. Naši ciljevi se ponekad međusobno slažu, a ponekad i ne i upravo u takvim situacijama dolazi do međusobnih emocionalnih sukoba. Međutim, ponekad se navika i vrijeme mogu pokazati bitnijima od razmišljanja o dobru.

Do sada smo o emocijama izdvojili usmjerenost na objekt - intencionalnost, zasnovanost na uvjerenjima i njihovu povezanost s vrednovanjem, te smo ih doveli u vezu s mislima. Neostoička koncepcija koju zastupa Nussbaum definiira emocije u smislu evaluacijskih prosudbi koje zahtijevaju naše prihvaćanje predodžbi. Predodžbu o tome kako nešto izgleda, tj. odgovara li onome što jest, možemo ili ne moramo prihvatiti. Mi se opredjeljujemo za neki pogled na to kakve stvari uistinu jesu i tada predodžba postaje naša prosudba. Taj čin prihvaćanja (ili odbacivanja) je prosudba i on uključuje spoznajne sposobnosti, a razum je taj koji poseže za predodžbom i odabire.

3.2. Emocije i navika

Već smo istaknuli da ljudi mogu promijeniti svoje mišljenje o uvjerenjima na kojima temelje emocije. Komplikirano je i složeno utoliko što možemo imati i oprečna vjerovanja, naročito ako je neko uvjerenje toliko dugo bilo prisutno da prijeđe u duboku naviku, a kasnije u životu zaključimo da je pogrešno. Međutim, jedan dio tog vjerovanja zadržimo u nekom obliku jer prevlada navika što implicira da se takvih uvjerenja, ali i emocija koje idu uz ta uvjerenja teško riješiti. Duboko uvriježene navike izbijaju na površinu i vraćaju nas u djetinjstvo ili prošlost kao na primjeru osobe koja se u djetinjstvu bojala pasa. Kasnije je kroz život promijenila uvjerenje da su psi opasni i da joj mogu nauditi, ali i u odrasloj dobi kad ugleda psa na trenutak osjeti strah. Takva je uvjerenja teško promijeniti i zato je važno kakva ćemo uvjerenja, ali i navike steći u ranoj dobi. Nussbaum činjenicu da emocije ponekad ostavljaju dojam vanjskih sila koje nisu povezane s našim trenutnim vrednovanjem nalazi u prošlosti jer važan emocionalni materijal proizlazi iz ranih objektnih odnosa koji nismo u potpunosti analizirali, a izbijaju na površinu i ponekad se sukobljavaju sa sadašnjim vrednovanjem i procjenama.

3.3. Intezitet i „hitnost“ emocija

Intezitet i „hitnost“ emocija također su povezani s objektivno usmjerenom intencionalnošću emocija. „Hitnost“ jer se odnosi na situacije u kojima je moja dobrobit ugrožena ili koje su nam iznimno važne pa imaju prednost nad ostalim. Koliku važnost pridajemo nekom objektu, toliko će i emocije imati jači ili slabiji intezitet. Nussbaum ističe da ljudi mogu imati i iskrivljen pogled na objekt te mu pridavati veću ili manju pažnju od onoga što on uistinu jest.

Da bi objasnili takve situacije koristit ćemo njenu podjelu emocija na opće i konkretne te pozadinske i situacijske emocije. Općenite emocije se odnose na npr. zadržavanje svijetom i njegovom ljepotom ili važnost roditeljske ljubavi za sva živa bića, a konkretna emocija usredotočena je jasno na objekt. Pozadinske emocije ljudi, zbog sveprisutne trajne okolnosti, često ne primjećuju, a vezane su za one stvari nad kojima čovjek nema kontrolu. Međutim, čovjek je prema tim emocijama oblikovao osjećaj privrženosti i neodvojive su mu od osjećaja vlastite sreće. Vrlo često su ključne za objašnjenje njegovih postupaka, a ponekad može biti potrebna posebna okolnost da bi ih se dozvalo u svijest. Pozadinske emocije mogu utjecati na situacijske emocije. Tako npr. pozadinska emocija može biti strah od smrti, a koja će potaknuti situacijsku emociju pri gubitku neke osobe ili npr. dugotrajna ljutnja na vlastiti položaj u obitelji koja će se manifestirati tek u određenim okolnostima. Pozadinska emocija priznaje potrebu, pri čemu Nussbaum ističe da je to potreba koja se tiče evaluacijske prosudbe ili ovisnost za nekim elementom u svijetu na koji osoba nema utjecaja, dok je situacijska emocija reakcija kako svijet zadovoljava tu potrebu. Vrste emocija mogu se ispreplitati i ne isključuju jedna drugu. Npr. strah od smrti može biti izrazito konkretna emocija, a može biti i pozadinska emocija koja će se manifestirati u određenim okolnostima.

3.4. Nekognitivni elementi emocija?

U psihologiji se emocije tumače kao psihički doživljaji ili subjektivno stanje čovjeka prema svijetu koji ga okružuje koje je popraćeno fiziološkim promjenama koje ga potiču na reakciju (Kovačević i Ramadanović, 2016). I brojni filozofi dovode fiziološke reakcije u vezu s emocijama, uz fenomenološki – subjektivni doživljaj, kognitivni i ponašajni aspekt. Seligman

(1975; prema Nussbaum, 2019) daje snažne dokaze da kognitivno stanje čovjeka može izazvati dodatna fiziološka stanja, ali smatra da se pogrešno poistovjećuju s emocijama. Nussbaum dijeli njegovo mišljenje, a fiziološke reakcije povezuje s činjenicama vezanim za našu vrstu organizma i raznolikosti našeg ustroja koji nisu elementi prosuđivanja. Ako se neka tjelesna senzacija javila kod jednog čovjeka koji se nečega boji, ne mora se javiti kod drugoga, što ne znači da drugi nije iskusio navedenu emociju.

I Schachter i Singer (1962; prema Nussbaum, 2019) u svom su istraživanju, suprotno očekivanom dokazu da je opće stanje fiziološke pobuđenosti izazvane injekcijom adrenalina nužan uvjet emocionalne reakcije, došli do zaključka da su procjene ispitanika o situaciji u kojoj se nalaze nužan dio njihovog emocionalnog stanja i da su važne za identifikaciju pojedine emocije. Nussbaum ističe da ljudi često brkaju pojam osjećaj s pojmom emocija. Osjećaj uznemirenosti, ključanje, crnilo i sl. su izrazi kojima ljudi nekada pokušavaju verbalno predočiti neko emocionalno stanje kada zapravo još nisu jasno definirali svoju emociju. Međutim, to što netko osjeća uznemirenost može ga potaknuti da se fokusira na detektiranje emocije. Damasio (1994; prema Panksepp, 2003) smatra da je osjećaj u biti ideja tijela točnije određenog dijela tijela, onog unutarnjeg, u određenim okolnostima.

Emocije mogu, ali i ne moraju izazivati želju za djelovanjem. Osim toga, Nussbaum i sam motivacijski faktor koji drugi autori pridaju intencionalnosti emocija ne smatra nužnim za definiranje emocija. I tu se vidi njeno sagledavanje ljudi kao različitih individua. Ben Ze`ev (2000, prema Mađarević, 2010) navodi da se izvorno riječju emocija izražavala neka kretnja, te da je motivacijski kao i afektivni aspekt jednako nužan za konstituciju emocija. Mađarević (2010) se u tom pogledu priklanja Ben Ze`evu i daje kritiku ovakvom stavu jer smatra da je nemoguće odvojiti kognitivni, motivacijski i afektivni aspekt. Smatra da bi odvajanje bilo kojeg od ovih aspekata stvorilo problem u razlikovanju emocija što svakako može biti tema rasprave. Međutim, i sama autorica Nussbaum priznaje da je Ben Ze`evo stajalište otvorenije, te da on u objašnjenje emocija uključuje procjene, osjećaje i motivacije, ali naglašava da on ne traži nužne i dovoljne uvjete za emociju nego za prototipe čiji konkretni slučajevi mogu biti više ili manje slični.

Ekmanov model (1970; prema Kovačević i Ramadanović, 2016) sadržava pet osnovnih, primarnih emocija: tuga, sreća, iznenađenje, strah i gađenje. Osnovne odnosno primarne emocije se smatraju urođenim i univerzalnim te su podijeljene na ugodne ili neugodne, odnosno pozitivne ili negativne. Psihologija smatra primarne emocije ugrađenim u neuroanatomiju ljudi koje im pomažu u opstanku vrste, ali i prilagodbi na okolinu, pa su još od Darwina (1872) razvijane teorije različitih znanosti koji su se bavili tim psihološkim fenomenom. Osim

evolucijski, psihološki fenomen je i kulturološki uvjetovan jer smo od rođenja u interakciji sa svijetom oko sebe, učimo pravila ponašanja društva koji opet ovise o kulturi istih. Iz toga proizlazi da kulturološke činjenice utječu na procjenu situacije i doživljaj emocije. Ekman je u kasnijim istraživanjima uključio i emocije koje su društveno i kulturološki uvjetovane, a to su sram, prijezir, zadovoljstvo, ponos i uzbuđenje, da bi im 80-ih godina prošlog stoljeća u suradnji s Friesenom pridodao i prijezir. U svojim je istraživanjima došao do zaključka da pet primarnih emocija imaju kulturno univerzalne facijalne mikroekspresije (Kovačević i Ramadanović, 2016).

U istraživanjima s djecom predškolske dobi uočeno je da se prosocijalnije ponašaju djeca koja bolje razumiju emocije i koja mogu prepoznati emocionalno raspoloženje drugoga po izrazu lica, a to se povećava s dobi te ovisi o kognitivnom razvoju djeteta i njegovim verbalnim sposobnostima (Denham i sur., 1997, Dunn i sur., 2000, Enson i Hughes, 2005; prema Brajša-Žganjec i Slunjski, 2007). Čudina Obradović i Posavec (2009) smatraju da verbaliziranje gledišta o nečemu ili nekome utječe na percepciju objekta i mijenja našu percepciju okoline, što pokreće emocionalni odgovor, a emocionalno stanje utječe na oblik ponašanja koji odgovara nastaloj emociji.

3.5. Mašta i emocije

Iskustvo emocije sadrži bogate i zkusnute percepcije objekta koje su konkretne i prepune detalja, što znači da su povezane s predočavanjem događaja i maštom. Mašta je visoko selektivna intencijsko-spoznajna sposobnost i može biti sredstvo za postizanje eudaimonističke povezanosti s objektom. To bi se moglo pojasniti situacijom u kojoj netko razmišlja o ratu u nekoj udaljenoj zemlji, ali bez živog predočavanja tog događaja u mašti teško će osjetiti žalost za izgubljenim životima, neće moći istinski mariti za te ljude u sklopu svog nacrtanog ciljeva i svrha. Nussbaum posebno ističe da kod emocije samilosti predočavanje nevolje druge osobe pomaže u oblikovanju emocija, odnosno da je mašta most koji pomaže drugome da postane objekt naše samilosti. To dovodi do zaključka da je sposobnost zamišljanja i mašte izrazito bitno poticati kod djece još od najranije dobi.

Nussbaum smatra da emocije ponekad trebaju podršku osjetilnog opažanja što se naročito vidi u situacijama kad se prisjećamo nekih stvari iz prošlosti koje su nam važne, a

prošlo je dosta vremena i mašta počinje blijediti. Takav slučaj bi bio kad izgubimo blisku osobu. S obzirom na to da tu osobu više ne vidimo, a teško ju nam je prizvati u sjećanje, događa se pomicanje sudnog sadržaja jer ta osoba više nije dio našeg života - tuga blijedi.

3.6. Društvo i emocije

Prema Nussbaum (2019) postoji univerzalnost određenih ljudskih emocija, a emocije poput ljubavi, ljutnje, straha i žalosti dio su naše zajedničke animalnosti odnosno dio su biološke osnove koja je svima zajednička. Međutim, različita društva oblikuju emocije na različite načine. Ta različitost oblikovanja emocija ključan su dio objašnjenja emocija nekog pojedinca. Ako smatramo da uvjerenje o tome što je vrijedno i važno igraju središnju ulogu u emocijama, onda na ta uvjerenja mogu utjecati osobne povijesti i društvene norme pa promjene društvenih normi utječu na emocionalni život. Smatra da je emocionalni život osobe koja poznaje emocionalnu "gramatiku" svog društva drugačiji od one koja je ne poznaje. Pri tom ističe da pozadinske emocije dugo mogu ostati nerazjašnjene odnosno one ostaju nepoznate sve dok osoba ne upozna društvena značenja emocija i ne razvije kriterije za njihovu primjenu.

Ljudska društva prenose prakse definiranja i ocjenjivanja emocija koje ulaze u sadržaj članova tog društva (Wise, 2000; prema Nussbaum 2019). U emocionalnom životu postoje društvene razlike u vidu fizičkih uvjeta, metafizičkih, religijskih i kozmoloških uvjerenja te običaja, jezičnih razlika, društvenih normi i različita stajališta o prikladnim objektima emocija koji utječu na iskustvo i ponašanje. S obzirom na činjenicu da ljudska društva prosuđuju o tome kako živjeti, proizlazi da su emocije temelj etičkog prosuđivanja. Ako emocije smatramo nagonima, onda ćemo misliti da se one mogu promijeniti samo suzbijanjem ili odgojem, ali ako imaju intencionalni sadržaj, onda možemo i utjecati na njih, naročito kod djece koja se tek razvijaju (Kahan i Nussbaum, 1996; prema Nussbaum, 2019). Spoznaja o društvenoj konstrukciji emocija bi prema tome trebala voditi prepoznavanju prostora slobode, a samim time i prema moralu.

Društvene konstrukcije emocija prenose se na djecu putem roditeljskih postupaka, signala, uputa i to prije nego što započne utjecaj društva. Djecu poučavamo u kojim je prilikama razumno biti ljut, čega se trebaju bojati, koje je ponašanje sramotno. Roditelji, a kasnije i društvo svojim uputama i primjerima oblikuju načine na koji djeca vide objekte, pa

tako mogu utjecati i na neke društvene konvencije, međukulturalnu razumljivost i ljudsku slobodu. Osnovni uvjet je tretirati dijete kao osobu obzirom na to da dijete ima zasebnu povijest u zasebnom tijelu. Međutim individualna povijest svake osobe se isprepliće s povijestima drugih pojedinaca u jednu zajedničku, duboku i intezivnu povijest i na taj način osoba odnosno dijete postaje član šire društvene skupine.

3.7. Emocije i rano djetinjstvo

Nussbaum smatra da emocije imaju povijest i tu nije riječ samo o osobnoj povijesti koja nastaje kao rezultat emocionalnih odnosa iz ranog djetinjstva, nego svi objekti straha, ljubavi, ljutnje nose u sebi, i po intezitetu i po strukturi, tragove ranijih iskustava. S obzirom na to Nussbaum (2019) se slaže sa stavovom De Souse (1987), koji smatra da su sve ljudske emocije u vezi s prošlošću koja kao ljudska povijest istodobno je i individualno posebna, ali i društveno konstruirana. S obzirom na navedeno, pretpostavlja se kako se emocije odraslih ljudi ne mogu shvatiti bez shvaćanja njihove povijesti u dojenačkom i dječjem dobu.

Bespomoćnost ljudskog novorođenčeta obilježava njegovu povijest, a rana drama njegovog dojenačkog doba je bespomoćnost pred svijetom objekata koji sadrži zastrašujuće i dobre stvari koje dijete treba i želi. No, Nussbaum ističe da dijete nije potpuno bespomoćno jer uvijek postoje neki akteri koji mu pomažu i priskrbuju ono što ne može samo. Ti akteri zadovoljavaju njegove potrebe – hranu, utjehu i zaštitu, pa su oni od iznimne važnosti u njegovoj početnoj svijesti o svijetu. S obzirom da ima malo utjecaja na kontrolu dolazaka tih transformacijskih objekata, svijet se čini nepredvidivim i nesigurnim, dijete stoga ima potrebu za utjehom i umirenjem. Razumno poticajna i podržavajuća okolina zadovoljava potrebu dojenčeta da bude u centru pažnje i poistovjećuju se s njim pružajući mu uz hranu i nježnu komunikaciju i utjehu. Bowlby (1973; prema Nussbaum, 2019) smatra da je potreba za sigurnošću odvojena potreba od primarne potrebe za hranjenjem. Eksperimenti na majmunima pokazuju da oni koji su se dobro hranili iz mehaničkog aparata, ali nisu imali mogućnost biti milovani ili bar biti priljubljeni uz nešto meko, kasnije imaju ozbiljnih problema u ponašanju i nemaju povjerenje u okolinu. Dok oni majmuni koji su imali jedno i drugo, ali iz različitih izvora, više se vezuju za izvor utjehe, nego za izvor hrane. Zaključuje da je potreba da nas

netko drži i tješi dio zajedničkog nasljeđa primata te je u evolucijskom smislu iznimno adaptivna kao izvor zaštite od opasnosti.

Biologinja Hrđy (1999), kako navodi Nussbaum (2019) ističe da dojenče koje uživa u držanju razvija uvjerenje da je svijet, unatoč opasnostima, ipak dobronamjeran te da ono nije potpuno bespomoćno. Osim toga, razvija i svijest o tome da će njegovi zahtjevi naići na reakciju okoline što je neophodan element u razvoju osjećaja povjerenja prema svijetu koji ga okružuje. Stern (1997; prema Nussbaum, 2019) to naziva „plesom“ skrbnika i djeteta pri čemu odrasli trebaju pokazati osjećaj za ritam, pronaći ravnotežu između nametljivosti i ravnodušnosti, pažnje i davanja prostora, pogoditi pravi način da ne izostane mogućnost povjerenja s djetetom jer i pretjerana nametljivost i stimulacija, kao i zanemarivanje nije dobro. Ističe i zanimanje dojenčeta za kognitivnu stimulaciju i iznenađujuće zrele sposobnost uočavanja razlika (Stern, 1990; prema Nussbaum, 2019). Kod ljudskih stvorenja značajke znatiželje, kognitivnog interesa i divljenja, neovisno od potrebe za samozaštitom, su nužne za objašnjenje inicijative i kreativnosti. Dijete osjeća znatiželju prema svijetu u spoju sa zadivljenošću i ljubavlju.

Korijene emocija pronalazimo već u početnom osjećaju djeteta da neki procesi, koji su mu važni, započinju i prekidaju na način nad kojim ono nema kontrolu. Uspostavljanje kontrole se procesom odgoja razvija postepeno. U tom procesu dijete postaje svjesno razlikovanja vlastitog „ja“ i izvanjskog objekta. Riječ je o transformaciji koja je neophodna u procesu razvoja svake osobe. Wittgenstein (1967; prema Nussbaum, 2019) smatra da su prve emocije koje dijete osjeća strah i tjeskoba kada dođe do razdvajanja i emocija radosti kada razdvojenost prestane. U tom se procesu javlja i emocija nade. Razvojni procesi također podrazumijevaju trenutke frustracije, pa su dolasci i odlasci skrbnika nužni za razvoj jer da dijete nikada ne osjeti nelagodu, ne bi pokušalo preuzeti kontrolu. Djetetova svijest da skrbnik nekad ne udovoljava njegovoj želji izaziva ljutnju koja je povezana s ljubavlju koja se počela razvijati. Tu dijete još ne veže emociju radosti i emociju tuge uz isti objekt.

Sposobnost roditelja da stabilnom i reaktivnom brigom udovolje potrebama djeteta, dovest će do toga da će samo dijete postupno ublažiti svoj zahtjev za osjećajem svemoći. Riječ je o početnom okviru emocija koje će pružiti primjerene resurse u kasnijoj ambivalencijskoj krizi. S druge strane, ako dijete nema dovoljno stabilan odnos s roditeljima ili je riječ o nametljivom i pretjerano kontroliranom odnosu skrbnika prema djetetu, emocionalni razvoj će patiti. Riječ je o odnosu u kojem dijete nema dovoljno prostora za razvoj osjećaja povjerenja, nade već će se fiksirati na sveprisutnost, svemoć, a razvijat će se i osjećaj perefekcionizma.

Od ostalih emocija, stid se javlja kada dojenče prepozna svoju slabost i nemoć. Prema Nussbaum, upravo je primitivni stid osnovna i univerzalna značajka emocionalnog života. Zato roditelj koji uživa što je dijete samo dijete i koji mu to daje do znanja, ublažava ambivalentnost kasnijih objektnih odnosa. U tom kontekstu se pojavljuje i emocija gađenja koja je povezana s pitanjima ustroja vlastitog tijela, njegovoj bespomoćnosti i propadanjem. Sve navedeno utječe na emocije djetetovog društvenog života, ali potencijalno nosi sjeme nekih tvrdokornih društvenih i moralnih problema.

Kako vrijeme prolazi, uz sigurnu prisutnost roditelja dijete se može opustiti i okrenuti prema unutra otkrivajući vlastiti unutarnji život. Winnicott (1965; prema Nussbaum, 2019) spominje „prijelazni objekt“ kao što su plišane igračke, dekice, lutke, pomoću kojih dijete utičuje potrebu za sigurnošću, a da ne mora tražiti prisutnost roditelja. Tako dijete traži sigurnost u sebi, tješi samoga sebe. U tom procesu ključnu ulogu ima mašta.

Proces odvajanja je stoga izuzetno važan proces u razvoju djeteta jer mu omogućava razvijanje imaginacije odnosno mašte o mogućnosti odsustva i odvojenosti od željenog objekta. Pri čemu prepoznaje i prihvaća da isti objekti koji ga njeguju i vole povremeno odlaze i bave se nečim drugim. Kod djeteta se javlja i ljutnja i tuga, ali i ljubav. Ako o spoznavanju neovisnosti i odvojenosti razmišljamo kao o pravoj ljubavi, tada dijete prvi put uistinu osjeća ljubav, a ljutnja koja je prije bila nedefinirani bijes usmjeren na frustrirajuće postupke, sada zapravo dobiva svoj objekt. Uz ljutnju se razvija i emocija ljubomore odnosno želje da se fiksirajući objekt posjeduje. Ta emocija je samo korak od zavisti, naročito ako u suparničkom odnosu postoje braća, sestre, ali i bračni drug. Osjećajući zavist, dijete prosuđuje da bi trebalo svrgnuti suparničke objekte s povlaštenih položaja, a zavisti se može odreći jedino ako je u stanju podnijeti činjenicu da živi u svijetu u kojem drugi postavljaju zahtjeve prema željenom objektu i ako ih prihvati kao legitimne.

Ako je dotadašnji razvoj bio uspješan, dijete će uspješno prihvaćati tu novu poziciju odvojenosti od željenog objekta. U tom procesu dijete razvija svijest o razmjeni koja postaje sve suptilnija te se javljaju početni osjećaji zahvalnosti i ljubavi. Osim toga, pojavljuje se i znatiželja prema svijetu i to u igri kroz prijelazne objekte. Sve to omogućava razvoj imaginacijske sposobnosti koja će se postepeno razvijati u sposobnost zamišljanja patnje drugih objekta. Instinkt radoznalosti i sposobnost zamišljanja boli drugoga usko su povezani, a radoznalost ga okreće iznutra prema vani, a dijete više nije nepotrebno usredotočeno na primitivni stid, jer ta emocija paralizira igru i stvara krutost.

U slučaju kada je npr. dijete ugrizlo svoju majku u ljutnji, to je značilo da mu je nedostajalo resursa za dobro suočavanje s krizom ambivalentnosti. Kada otkrije da mu je objekt

i ljubavi i ljutnje ista osoba, svijest o negativnim željama donijet će bolni osjećaj krivnje – emociju koju prvi put osjeća, ali i osjećaj primitivnog stida.

Ta sposobnost zamišljanja roditeljske boli nagovještava strategiju koje će se dijete sve više pridržavati. Strategija se odnosi na ispravljanje štete nježnošću, pokušajem da dobrim stvarima izbriše sve što je loše napravio te dolazi do ideje pravednosti i obeštećenja. Zloća se tako može pretvoriti u izvor dobrog (Klein, 1984; prema Nussbaum, 2019). Moralnost ograničava dječju zloću, daje sigurnost i zaštićenost od štete, omogućava da odbaci želju za potpunom kontrolom objekta, te prateću ljubomoru i zavist. Ako prekorači prikladne granice, mora platiti kaznu i odužiti se objektu agresije dobronamjnim i kreativnim nastojanjima. Osjećaj moralne krivnje puno je bolji od stida zato što je krivnju moguće okajati, a Nussbaum smatra da osjećaj krivnje treba poticati jer je to moralna emocija za ono što je učinila. Osjećaj stida zbog nesavršenosti ne smije se poticati da se ne potakne pomisao da nesavršenost znači odbacivanje. Ljudi koji osjećaju previše stida, trebaju stoga razvijati samopouzdanje u vlastite sposobnosti da nadoknade štetu. Nussbaum zaključuje da s obzirom na ljudsku potrebitost i ambivalentnost propisivanje neostvarive norme savršenosti može zapravo izazvati emocionalno rasulo.

4. Koncept socio-emocionalnog razvoja

Važan dio djetetova života i razvoja je socio-emocionalni razvoj koji se odnosi na prepoznavanje svojih i tuđih emocija u socijalnom kontekstu. Socio-emocionalni razvoj odvija se putem socio-emocionalnog učenja od najranije dobi do odraslosti, a odvija se različitim intezitetom i putem različitih faza (Weissberg, Durlak, Domitrovich i Gullota, 2015; prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019). Sposobnost emocionalne regulacije u prvom redu se odvija u obitelji, interakciji s primarnim skrbnicima, a tu ulogu igra i prirođeni temperament djeteta. Kasnije djeca veći dio vremena provode u institucijskom kontekstu, vrtću i školi, a čimbenici vezani za taj segment imaju bitan utjecaj na razvoj socio-emocionalnih kompetencija (Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019).

U socio-emocionalnom razvoju veliku ulogu igra, osim socio-emocionalnih kompetencija, i emocionalna inteligencija. Dok se emocionalna inteligencija smatra integralnim dijelom učenja koja uključuje upravljanje emocijama, emocionalnu samoosviještenost, empatiju, produktivno iskorištavanje emocija i upravljanje odnosima (Goleman, 1996; prema Loka, 2012), socio-emocionalne kompetencije se tumače kao sposobnost razumijevanja vlastitih emocija, sposobnost produktivnog izražavanja emocija i sposobnost slušanja drugih (Steiner, 1997; prema Loka, 2012).

Socio-emocionalne kompetencije grade se kroz programe i praksu koja podržava djetetove kapacitete za razumijevanje i upravljanje emocijama, postavljanjem i ostvarivanjem pozitivnih ciljeva, osjećanjem i pokazivanjem empatije i brige za druge, mogućnošću povezivanja s drugima i donošenjem odgovornih odluka (Dusenbury i Weissberg; 2017). Tu je riječ o socio-emocionalnom učenju kojim djeca stječu znanja, stavove i vještine za navedene kompetencije i temelj su za kvalitetno funkcioniranje u različitim domenama života. Međutim, primjena tih kompetencija traži integraciju bihevioralnih, kognitivnih i afektivnih sustava (Beauchamp i Anderson, 2010; Greenberg i sur., 2003; prema Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019).

4.1. Socio-emocionalne kompetencije

Socio-emocionalne kompetencije su skup sposobnosti koje pomažu razvijanju, uspostavljanju i kvalitetnom održavanju odnosa s drugima odnosno omogućavaju funkcioniranje u društvu.

U pojmu socio-emocionalne kompetencije obuhvaćena su i emocionalno-verbalna i socio-verbalna područja, a svako se odnosi na tri primarne vještine – osjetljivost, izražavanje i kontrolu komunikacije. Brdar i Pokrajac Bulian (1993; prema Modrić, 2016) pišu da Riggio (1986) definira dimenzije socio-emocionalnih vještine, a socio-emocionalno kompetentna osoba ima razvijene vještine kao što su: emocionalnu osjetljivost (vještinu primanja i dešifriranja neverbalnih poruka); emocionalno izražavanje (vještinu neverbalnog izražavanja emocija, mišljenja i drugih poruka); emocionalnu kontrolu (vještinu uklađivanja i kontroliranja emocionalnog i neverbalnog izražavanja); socijalnu osjetljivost (usklađivanje vlastitog ponašanja s društvenim pravilima i normama); socijalno izražavanje (vještinu verbalnog izražavanja i sposobnost uključivanja drugih u socijalnu interakciju); te socijalnu kontrolu (vještinu samoprezentiranja odnosno prilagodljivost socijalnim situacijama).

Socio-emocionalno kompetentno dijete pokazuje prilagođeno ponašanje primjereno njihovoj dobi, upušta se u interakcije s vršnjacima i odraslima, a pritom je zadovoljno (Katz i McClellan, 2005; prema Modrić, 2016). Socio-emocionalne vještine su stoga oblici ponašanja koje koristimo u odnosima s drugima, među koje spada i vještina konstruktivnog rješavanja problema, a ono obuhvaća istinsko slušanje drugih, nepotiskivanje osjećaja, jasno izražavanje želja i potreba, vještine pregovaranja, razmatranje mogućnosti rješavanja sukoba...

4.2. Utjecaj roditelja na socio-emocionalni razvoj djece

Sposobnost emocionalne regulacije, kao i svijest o svojim i tuđim emocijama ključne su vještine socio-emocionalne kompetentnosti djece, a djeca s tim razvijenim kompetencijama bolje upravljaju svojim mislima, osjećajima i postupcima na prilagođen način (Halberstadt, Denham i Dusmore, 2001; prema Valić i Brajša Žganec, 2018).

Valić i Brajša Žganec (2018) došle su do zaključka da postoji važna povezanost između roditeljskog prihvatanja i razvoja socio-emocionalne kompetentnosti djece u smanjenju

agresivnog ponašanja, te ističu bitnom dimenziju topline roditeljstva, njihovim fizičkim i verbalnim ponašanjem koji koriste kao izraz osjećaja. Tako djeca koja imaju kvalitetan odnos s roditeljima, naročito s majkom koja je emocionalno dostupna, vedra i adekvatno odgovara na djetetove potrebe pomoći će djetetu od prvih mjeseci rođenja u razvoju sposobnosti da upravlja svojim emocijama, te da se umiruje kad je ljuto ili tužno (Čudina Obradović i Obradović, 2006; prema Valić i Brajša Žganec, 2018). „Dobro roditeljstvo“ prema općem stavu, usprkos kulturalnim razlikama u postupcima i ciljevima roditelja, poistovjećuje se s „konstruktivnim roditeljstvom“ ili roditeljstvom uz veliku potporu, koje poznajemo kao autoritarno roditeljstvo (Chen i Kaplan, 2001; prema Čudina Obradović i Obradović, 2003).

Do druge godine života djeteta odgojni ciljevi se postižu toplom, poticajnom, neograničavajućom i reaktivnom brigom za dijete, pri čemu roditelji jasno tumače djetetove potrebe i pokušaje komunikacije, te dosljedno odgovaraju na njih. Uz razvijanje sigurnosti, briga se posvećuje i kognitivno-motivacijskom razvoju omogućavanjem poticajnog okruženja za djetetovo istraživanje i otkrivanje rezultata vlastite aktivnosti (Martin i Kolbert, 1997; prema Čudina Obradović i Obradović, 2003). Temelj koji daje sigurni i privrženi odnos s roditeljem, baza je za sve druge odnose kasnije kroz djetinjstvo i život (Vranjican, Prijatelj i Kuculo, 2019).

Tijekom razdoblja od 3. do 6. godine ili predškolskog razdoblja djeca uspostavljaju inicijativu i nezavisnost, a roditelji u okviru brige, toplog ozračja i ljubavi uspostavljaju jasne granice, te pružaju potporu djetetu za razvoj socijalnih vještina, kooperativnost s drugima, snalaženje u novim situacijama i sklapanje prijateljstava.

Do adolescencije važni su nadzor, poznavanje društva, kretanja, načina provođenja vremena, zajedničko odlučivanje i komunikacija, uključenost i zainteresiranost za ono čime se dijete bavi, uključujući i školske obveze, iskazivanje međusobnog poštovanja i ljubavi, postavljanje kriterija ponašanja, briga za strukturiranost slobodnog vremena i svakodnevicu (Čudina Obradović i Obradović, 2003).

4.3. Utjecaj odgojno-obrazovnih sustava na socio-emocionalnu kompetentnost djece

Socio-emocionalne kompetencije sve su više prepoznate kao vještine 21. stoljeća, ne samo za izgradnju karijere i ulogu pojedinca kao aktivnog građanina, nego i za dobrobit i

mentalno zdravlje djece i mladih. Djeca sve više borave u odgojno-obrazovnim ustanovama od najranije dobi, pa je uključivanje socio-emocionalnog učenja u školski i predškolski kurikulum jedan od najefikasnijih pristupa koji podupire psihološku dobrobit djece i mladih ljudi u izgradnji njihove otpornosti i snage (Cefai i sur., 2018, Durlak i sur., 2011; prema Cefai, Downes i Cavioni, 2021).

Loka (2012) je u svom istraživanju s učenicima od 1. do 4. razreda osnovne škole ispitivala prisutnost osam emocionalnih kompetencija, za koji su razvili alat za kvalitativno istraživanje koristeći trianest udžbenika *Društvenih studija* koje je akreditiralo Ministarstvo obrazovanja i znanosti od 2005. godine koje se vodi se s Golemanovom (1996) klasifikacijom emocija, te se kombiniralo s kvantitativnim metodama istraživanja.

Definirana tablica sadržava slijedeće emocionalne kompetencije:

- „svjesnost o emocionalnom stanju, uključujući i sposobnost osjećanja višestrukih emocija, sposobnost prepoznavanja tuđih emocija prema situaciji i ponašanju drugih osoba;
- sposobnost upotrebe vokabulara za izražavanje emocija koje su poznate u određenoj kulturi ili subkulturi;
- sposobnost za empatiju prema emocionalnim iskustvima drugih, sposobnost razumijevanja da emocionalna stanja nisu nužno u skladu s načinom na koje ih drugi izražavaju;
- sposobnost prilagođavanja na negativne emocije pomoću samoregulacijske strategije koja gradira intezitet i trajanje takvih osjećaja;
- svjesnost da odnosi među osobama djelomično ovise o načinu na koji se emocije iskazuju unutar odnosa i
- sposobnost za emocionalnu učinkovitost. Osoba smatra da je osjećajna i zna kako se želi osjećati,, (Loka, 2012, str. 167).

Rezultati istraživanja pokazali su da kurikulumski standardi škola ne udovoljavaju pristupu koji uključuje emocije odnosno da prisutnost emocija nije adekvatna već se kod djece zanemaruju emocije straha, ljutnje, srama i gađenja, te nemaju vještine upotrebe strategije prilagodbe. Gardnerova teorija (1993; prema Loka, 2012) o višestrukim inteligencijama kritizira fokus škole na samo neke inteligencije, što određenoj djeci onemogućuje razvoj njihovih potencijala. Zaključak je da bi emocionalne vještine trebale biti važan element

kurikuluma, a da bi se to postiglo treba komunikaciju i dijalog staviti u fokus (Antidote, 2003; prema Loka, 2012), poticati razmišljanje o odnosima, te razvijati socio-emocionalne vještine.

S druge strane, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) daje više pozornosti socio-emocionalnom razvoju, a to je posljedica činjenice da nema propisane sadržaje koji se trebaju prenijeti djeci, već je usmjeren na situacijske odnose i interese djece, pa samim tim daje više slobode kreiranju uvjeta koji će staviti emocije i odnose u fokus (Prilog 1 i Prilog 2).

5. Moralni razvoj

Moral je važan čimbenik ljudskog postojanja i razvoja, neophodan kao osobna i društvena potreba, a nastao je u procesu razvoja ljudskog društva (Karačić, 2019). Čovjek može moralno djelovati samo ako razlikuje dobro od zla, odnosno ako prepoznaje što je moralno, a što nemoralno. Sam proces moralnog oblikovanja individue doprinosi oblikovanju svih njegovih kvaliteta – razuma, volje i emocija i ključan je za razvoj ličnosti u društveno-moralnom smislu jer je neophodno da se u društvenu zajednicu adaptira, komunicira i da je prihvaćen od iste. Moralno formiranje odvija se u tri faze: formiranje moralne spoznaje, formiranje moralnih uvjerenja i formiranje moralnog ponašanja i djelovanja. Moralna spoznaja zasniva se na razumu. U prvoj fazi dijete upoznaje društvene vrijednosti, spoznaje što je dobro i što je zlo, odnosno što je ispravno ili krivo postupanje. Spoznaje odgovornost za vlastite postupke koji ovise o njegovoj kontroli (Dervišbegović, 1997, Zečić, Tomić i Bišćević, 2019; prema Karačić, 2019). U fazi formiranja moralnih uvjerenja ključna je uloga odraslih, ponajprije roditelja i odgojitelja jer je potreban unutarnji aktivan stav odgajnika koji se ne uči formalno već se izgrađuje kroz tople emocionalne odnose, poštovanje ličnosti, pravilnu organizaciju rada i života, tako da ih dijete prihvati kao vlastiti stav koji će biti njegova pokretačka snaga. Kriterij moralnosti su postupci i djela koji se postižu aktivnim sudjelovanjem u životnim situacijama, a moralna spoznaja i uvjerenja imaju svrhu pomaganja u njihovu formiranju (Zević, Tomić i Bišćević, 2019; prema Karačić, 2019).

Odgoj i obrazovanje imaju ključnu ulogu na individualnoj i društvenoj razini u izgradnji osobnosti pojedinca, a u taj proces su uključeni obitelj, odgojitelji, učitelji, društvo i cjelokupna okolina koji djeluju tako da na individualnoj razini opismenjavaju, a na društvenoj razini poučavaju ispravnim oblicima ponašanja i djelovanja koji će biti usklađeni s moralnim normativima društva u kojem pojedinac živi (Pušić, 2010; prema Subotić i Golubović, 2022).

Iako odgoj definiraju različiti stručnjaci u skladu sa specifičnim perspektivama pa ga je teško jednoznačno definirati, kod većine je prihvaćeno da je odgoj djelatnost kojom se dolazi do čovjekovih intelektualnih i moralnih sposobnosti, ali opseg, smjer i način razvitka je različit (Polić, 1996; prema Subotić i Golubović, 2022). Odgoj se također definira i kao osmišljena i organizirana djelatnost, namjerna i svrhovita, što znači da ima ciljeve i planove za osobu koja je i objekt i subjekt odgoja. Odgoj je uvijek društven odnosno društveno je uvjetovan. Odnosi triju skupina - odgajnik, odgajatelj i vlast koji može biti u vidu duhovnog, društvenog ili političkog autoriteta koji utječe na društvo, a koji su platforma za propitivanje odgoja, što je to

odgoj i kakav bi trebao biti, odgojni procesi, međusobni odnosi tih čimbenika, rezultati do koje on dovodi, te pretpostavke o ciljevima i vrijednostima kojima bi odgojni proces trebao težiti (Golubović, 2010; prema Subotić i Golubović, 2022).

Odgoj se tijekom povijesti mijenjao, a svaka od etapa društvenog razvoja utjecala je izravno na sliku djeteta koju konstruiraju odrasli u svakodnevnim i profesionalnim diskursima. Do početka 20. stoljeća prevladavala je tradicionalna slika djece. Djeca još nisu razumni i odgovorni pojedinci, ali su obdareni razumskim sposobnostima pa je odgoj kultiviranje, discipliniranje i moraliziranje nagona djece. Odrasli su odgovorni za odgoj djece, prenošenje društvenih vrijednosti i njihovo pripremanje za društvo. Za prosvjetiteljski pristup odgoj je priprema djeteta za uspjeh, dok u romantičnoj perspektivi koja prevladava tijekom 20. stoljeća odgoj je prostor individualnog razvoja, pronalaženje vlastitog smisla i samoostvarenje.

Promjena slike djeteta utjecala je na teorije i istraživanja odgoja, institucijski kontekst, cjelokupno ozračje i odgojne stilove, na ponašanje odraslih prema djeci, te ponašanja djece i metode njihovog učenja. Konvencija o pravima djece (1989) postala je dio međunarodnog prava 1990. godine, a novost koju je donijela je bilo pravo djeteta na participaciju, iznošenje svog mišljenja o stvarima koje ga se tiču, pravo na informacije na temelju kojih će moći donijeti te odluke; zapravo glas djece je postao važan, a odrasli su ga dužni uvažavati.

Postmoderna slika djeteta na kojoj se temelji humanističko razvojna koncepcija priznaje da je dijete vrijednost sama po sebi i dostojno svakog poštovanja, pristupa mu se na individualan način uzimajući u obzir njegov razvojni status i mogućnosti, potiče sloboda samostalnog istraživanja i izražavanja, dok odrasli stvaraju uvjete u kojima će dijete nesputano razvijati sve svoje potencijale. Učenje tako prestaje biti puka reprodukcija znanja, već samostalno istraživanje potaknuto intrinzičnom motivacijom. Mijenja se način ophođenja prema tom aktivnom i kompetentnom čovjeku u „malom“ koje se na svoj individualan i jedinstven način uključuje u socijalni kontekst (Bašić, 2011; prema Maleš, 2012).

Jedna od najvažnijih komponenti odgoja je odgoj za moralno djelovanje odnosno razumijevanje moralnog razvoja u kontekstu odgojnih procesa.

5.1. Što je to moralni razvoj?

Do dvadesetih godina 20. stoljeća koncept moralnog razvoja u razvojnoj psihologiji počivao je na pristupima koji promatraju pojedinca kao žrtvu društvenih pravila kojima on mora podrediti svoje potrebe i interese. Riječ je bila o biheviorističkim tumačenjima adaptacije pojedinca utjecajima odgoja i društva ili pak o psihoanalitičkim objašnjenjima savjesti kao posljedice krivnje. Kognitivni pravac od dvadesetih godina prošlog stoljeća istražuje i proučava način dječjeg razmišljanja o vlastitim i tuđim postupcima, te njihovu sposobnost analize neke situacije. Zaključak tog istraživanja je bio da bi djetetovo moralno ponašanje trebalo biti dosljedno u svim situacijama, predstavljati jedinstven proces u kojem se vidi veza između moralnog prosuđivanja i postupanja. Pretpostavljalo se da je djetetov kognitivni razvoj temelj moralnog postupanja, a njegovo moralno ponašanje moguće je objasniti tek kad se otkriju njegove sposobnosti rasuđivanja. Kognitivni teoretičari smatraju da su pitanja morala vrlo složena. Prema njima mlađa djeca donose pojednostavljene zaključke jer im je teško sagledati stvari iz tuđeg kuta gledanja, pa svoj stav temelje samo iz nekih podataka, a starija djeca i mladi donose zaključke tako da procjenjuju i tuđa gledišta temeljena na argumentima (Turiel, Hildebrandt i Wainryh, 1991; prema Živković, 2010). Ključ je u kognitivnim sposobnostima djeteta, što je bolja kognitivna razvijenost, zrelije je i moralno ponašanje. Teorije koje su najviše utjecale na kognitivno usmjerena istraživanja moralnog razvoja su Piagetova, tridesetih godina 20. stoljeća i nešto cjelovitija i razrađenija Kohlbergova teorija moralnog razvoja šezdesetih godina prošlog stoljeća, koja za razliku od Piagetove obuhvaća cjelokupno razdoblje ljudskog života (Živković, 2010).

5.2. Piagetova teorija

Jean Piaget (1932; prema Živković, 2010) smatra da su za moralno prosuđivanje bitni ljudski odnosi u kojima se razvijaju osjećaji koji vode suradnji, međusobnom poštovanju, mogućnosti razumijevanja drugih, te stvaranju koncepta pravednosti. Proces razvoja sastoji se od recipročnih interakcija s okolinom, dijete reflektira iskustva na osnovu kognitivnog razumijevanja događaja, a moralni razvoj uključuje ta iskustva i emocionalne reakcije, simpatiju i empatiju. Moralnim i spoznajnim razvojem upravljaju vanjski činitelji od kojih su

za djecu najvažniji druženje s vršnjacima, odmicanje od jednostranosti roditeljskih sustava pravila, pri čemu uče da se na jednu stvar može različito gledati, uče pregovarati, uvažavati tuđe mišljenje i šire pogled na svijet, te unutarnji činitelji od kojih je najvažniji kognitivni razvoj, gledanje iz različitih kutova pri procjeni moralnosti i odmicanje od egocentričnog načina razmišljanja. Piaget je koristio dva pristupa u istraživanju moralnog razvoja kod djece. Jedan je naturalistički pristup, na način da je promatrajući uobičajene igre djece uočavao kako stvaraju pravila igre i postavljao pitanja o uvjetima pod kojima se pravila mogu zanemariti ili mijenjati. Drugi pristup je eksperimentalni, u kojima je tražio da djeca riješe neke moralne dvojbe, odnosno koje je dijete „zločestije“ u kratkim pričama. Na temelju tih istraživanja razvio je model moralnog razvoja koji se odvija u četiri faze, a tumači kako djeca slijede pravila (Piaget, 1947; Damon, 1980; prema Živković, 2010).

U prvoj fazi koja se odvija od 2. do 4. godine djeca se uglavnom igraju igara bez formalnih pravila i ne razumiju što je to moralnost.

Od 5. do 7. godine je druga faza moralnog razvoja nazvana moralni realizam, u kojoj djeca u igri koriste unaprijed dogovorena pravila, ali pristupaju im vrlo kruto jer čak i ako im se ne sviđaju, ne preispituju ispravnost ili smisao pravila. Za njih su društvena pravila nepromjenjiva i heteronomna, nametnuta odraslim autoritetom, a zbog takve apsolutističke orijentacije pokazuju objektivnu odgovornost, tj. pri procjeni moralnih situacija smatraju lošijima one postupke koji su izazvali veću štetu i koje će imati fizičke posljedice postupka. Ne uzimaju u obzir motive ili namjere likova u pričama. Također smatraju da kršenje pravila mora biti kažnjeno, odnosno vjeruju u bezuvjetnu pravdu zbog uvjerenja u neupitnost nametnutih pravila.

Treća faza moralnog razvoja – moralni relativizam - nastupa od 8. do 11. godine kada djeca počinju shvaćati da su pravila rezultat dogovora među ljudima, kojima se međusobno štite i pomažu, ona su sada samostalna odluka pojedinca vezana za suradnju s drugima, a moralnost pravila procjenjuje se s obzirom na situacijske činitelje. Djeca u toj fazi mogu prilagoditi pravila trenutačnim uvjetima, a sukladno razvijenijim kognitivnim sposobnostima uočavaju motive i namjere drugih što je važno kao i krajnji ishod postupka u različitim situacijama.

U zadnjoj fazi moralnog razvoja koja nastupa oko 13. godine pa nadalje, dijete ima sposobnost formalnih operacija, tj. može zamisliti različite situacije, te stvarati nova pravila za moguće situacije. U toj dobi počinju se zanimati za opća moralna pitanja koja nisu vezana samo za osobni nego i za društveni i politički plan. Piaget je ovu fazu šturo opisao, a gotovo ništa ne govori o moralnom rasuđivanju odraslih osoba, što mu mnogi znanstvenici prigovaraju

(Turiel, 1983; Bickhard, i Campbell, 1986; prema Živković, 2010), kao što mu prigovaraju i da se u njegovim istraživanjima ne vidi kontinuitet moralnog sazrijevanja. Brojna istraživanja ipak potvrđuju Piagetov model (Turiel i dr. 1991; Smetana, 1995; Arsenio i Fleis, 1996; White, 2008; prema Živković, 2010).

5.3. Kohlbergov pristup moralnom razvoju

Da je Piaget bio na dobrom putu, potvrđuje teorija Lawrencea Kohlberga, koji je šezdesetih godina prošlog stoljeća koristio Piagetova istraživanja, a kasnije razradio faze moralnog razvoja za cjelokupno razdoblje ljudskog života. Kohlberg (1984; prema Živković, 2010) djecu smatra moralnim filozofima koji u doticaju s okolinom i vlastitim iskustvom pronalaze mnoštvo oblika mišljenja te pokazuju jasno razumijevanje pravde, prava i jednakosti koji dolaze iz njihove sposobnosti razumijevanja tuđih osjećaja, međuljudskih odnosa i učenja zauzimanja stavova. Emocije, respekt, ljubav, simpatija, empatija i privrženost važne su jer dijete na temelju njih stvara vlastite prosudbe, za što je potrebna komunikacija s odraslima i razmjena stavova i mišljenja. Kad dijete u određenoj fazi dođe u misaoni sukob odnosno kada određene informacije više ne može svrstati u postojeću strukturu rasuđivanja, kognitivne sposobnosti mu omogućuju promjenu mišljenja i rješenje sukoba što zapravo označava prelazak u višu fazu moralnog razvoja. Slično kao i Piaget, Kohlberg je djecu stavljao pred moralne dvojbe, samo nije tražio procjenu tko je „zločestiji“, nego je lik u priči trebao odlučiti što bi poduzeo kada je suočen s konfliktnim moralnim normama, uživiti se u situaciju i preuzeti ulogu drugoga, te objasniti zašto je tako odlučio. U procesu istraživanja Kohlberga je zanimala pozadinska struktura razloga zbog kojih netko odlučuje na ovaj ili odlučuje na drugačiji način, a ne sam čin odluke. Pozadinska struktura je nudila razumijevanje razloga odnosno nudila je specifične aspekte moralnog prosuđivanja, a na temelju tih obrazloženja Kohlberg je izgradio teoriju moralnog razvoja.

Njegova teorija pokazuje kako postoje tri razine moralnog rasuđivanja, a svaka od tih razina se dijeli na dvije faze, a svaka faza ima dvije komponente, društvenu i moralnu (Kohlberg, 1976; prema Živković, 2010).

Razine i faze:

1. predkonvencionalna
 - 1.1 heteronomna moralnost
 - 1.2 instrumentalni relativizam
2. konvencionalna
 - 2.1 prilagođavanje drugima
 - 2.2 zakon i red
3. postkonvencionalna razina
 - 3.1 društveni ugovor
 - 3.2 univerzalno etički principi

5.3.1. Predkonvencionalna razina

Predkonvencionalna razina je razina u kojoj se odvija normalni razvojni proces do devete godine života. Riječ je o razini u kojoj su norme izvanjske, a djeca nešto čine ili ne čine da bi izbjegli kaznu ili dobili nagradu (Szentmartoni, 1978).

U prvoj fazi koja se naziva **heteronomna moralnost** odrasli odlučuju što je moralno jer djeca kognitivno nisu u stanju uočiti šire perspektive (Vasta i dr., 1998; prema Živković, 2010). Szentmartoni (1978) naziva ovu fazu *Moralnost poslušnosti i kazne*, jer djeci autoriteti definiraju što je ispravno i moralno. Kazna i nagrada su automatske posljedice poštivanja ili nepoštivanja izvanjskih pravila. Riječ je o moralnosti koja je infantilna i iracionalna, a nalazimo je i kod odraslih, ako npr. ne kršimo prometna pravila jer će nas kazniti prometnik, a ne zato jer svojevolumno želimo slijediti pravila radi tuđe i svoje sigurnosti.

Druga faza je **instrumentalni relativizam** ili kako ga Szentmartoni naziva *Moralnaivnog instrumentalnog relativizma* u kojem je dobro ono što koristi, a posljedice se javljaju u pragmatičnoj formi. Tu se važu posljedice moralnog prijestupa sa dobiti ili zadovoljstvom. Djeca mogu shvatiti potrebe drugih, ali se još uvijek orijentiraju na vlastitu dobit.

5.3.2. Konvencionalna razina

Na ovoj razini moralno ponašanje je rezultat poštivanja društvenih konvencija i društvenih pravila zbog dobrobiti zajednice kojoj pripadamo. Karakteristična je za adolescente, a sam Kohlberg smatra da više od dvije trećine odraslih ostaje na tom nivou.

Treća faza je **Prilagođavanje drugima** ili kako je Szentmartoni naziva *Moralnost „dobrog dječaka, dobre djevojčice“* u kojoj se djeca pokušavaju prilagoditi očekivanju drugih i činiti ono zbog čega će ih drugi prihvaćati i voljeti, a znak prepoznavanja je pozivanje na društvene konvencije. Obveza proizlazi zbog vanjskih konvencija, a ne zbog stvarne vrijednosti ljudskog života.

Četvrta faza **Zakon i red** uključuje shvaćanje važnosti zakona i reda za osobnu i društvenu stabilnost i sigurnost. Zakon se poštuje jer je to oblik izvršavanja društvenih obveza, a društveni poredak se stavlja kao prvotna vrijednost. Kad se osoba takve moralnosti nađe u konfliktnoj situaciji, nema izuzetka zakona, već se dilema može razriješiti samo na način da se preuzmu posljedice pozivajući se na zakon. Szentmartoni ističe da je ovo moral legalizma, ali još nije na stupnju moralne slobodne savjesti i nije još principijelan.

5.3.3. Postkonvencionalna razina

Prema Kohlbergu riječ je o razini do koje mogu doći osobe tek nakon 25. godine života, ali samo rijetki pojedinci se zadržavaju na ovoj razini obzirom da je riječ o moralnosti koja je principijelna i temelji se na vjernosti univerzalnim principima.

Društveni ugovor je peta faza moralnog razvoja. Jasan je stav s obzirom na pravo, ali ne i s obzirom na dužnost, odnosno ne postoji recipročnost između njih. U tome je razlika sa šestom razinom. Mlada osoba shvaća da se ljudi razlikuju po stavovima i vrijednostima, te da postupci koji štete društvu mogu biti propisani zakonom iako su pogrešni. Svi trebaju imati zaštitu svojih prava i pravo na život.

Univerzalno etički principi ili kako Szentmartoni navodi *Moralnost univerzalnih principa i slobodne savjesti* zadnja je faza u kojoj ne postoji razlika između prava i dužnosti, pojedinac se ravna prema općenitim principima i ne pravi razliku između sebi bliskih ljudi i onih koje ne poznaje, te smatra da je vrijednost ljudskog života za sve ista. Bajsić (1977; prema Živković, 2010) objašnjava da je ova faza stvar moralne savjesti i iako Kohlberg ne govori eksplicitno o njoj predstavlja najviši oblik „aktualne savjesti“. Poštuje univerzalna moralna pravila koja su iznad svih zakona – ljudsko dostojanstvo i pravda.

Kohlberg, kao što smo već spomenuli, smatra da samo dvije trećine ljudi stiže do najviše razine moralnog suda. Stupnjevi se pojavljuju redom, od najnižeg prema višem, i ne mogu se preskakati, jer svaki novi stupanj uključuje i onaj prethodni. Shvaća razvoj moralnog suda kao proces strukturiranja uloga, od kojih su tri posebno bitni: oni unutar obitelji, grupe vršnjaka i zajednice. Ako postoji neki nedostatak u tim faktorima, on utječe na razvoj moralnog

suda i to je jedan od mogućih razloga zašto neki ljudi ne dostižu najvišu razinu. Također postoje i kritička razdoblja za razvoj moralnog suda, koje je teško nadoknaditi. Kad govorimo o moralnoj zrelosti onda govorimo o razvojnem procesu koje dovodi u pitanje kako uskladiti „moram“ i „hoću“. Ljudska moralnost se događa unutar prostora drugih ljudi, čovjek nije samo promatrač, već i dio situacije i nije indiferentan na posljedice svojih odluka. Tako da je u moralnosti, kako navodi Szentmartoni (1978), bitna i motivacija koja stoga i čini razliku u stavovima koje osobe mogu imati u zamišljenim situacijama od stavova koje mogu imati u stvarnim situacijama.

Prinz (2007; prema Mađarević, 2010) tvrdi da Kohlbergovi zaključci podupiru stajalište da moral nije temeljen isključivo na razumu, nego da moralni razvoj također korespondira emocionalnom dijelu ljudske osobnosti. To je npr. vidljivo u prva tri stupnja razvoja gdje je izražena emocija straha. U prvom stupnju to je strah od kažnjavanja, a u drugom i trećem postoji motivacija da se izbjegnu emocije tuge ili frustracije uslijed odbijanja ili neostvarivanja potrebe. U četvrtom stupnju nepoštivanje zakona može dovesti do neželjenih emocija straha, ljutnje ili prezira. Za peti i šesti stupanj smatra da se ne odvija na karakterističan način jer ga većina ljudi ne dostiže. Sve navedeno ukazuje kako su emocije i socio-emocionalan razvoj bitan aspekt moralnog razvoja te da emocionalni razvoj korespondira moralnom razvoju.

5.4. Rousseauova promišljanja o moralnom odgoju

Pristup djetetu kao individui koja je vrijedna poštivanja i puna potencijala počeo se razvijati u razdoblju prosvjetiteljstva pod utjecajem francuskog prosvjetitelja J. J. Rousseau koji u svom djelu *Emil ili odgoju* izložio svoje revolucionarne ideje. Rousseau smatra kako dijete treba poticati kako bi samostalno istraživalo svoj potencijal. Pristup koji se oslanjao na ideju intrinzične motivacije u uvjetima koje definiraju odrasli bio je vrlo inovativan i neobičan u Rousseauovo vrijeme. Njegov pristup odgoju bio je posve neobičan, a njegov zahtjev da se procesom odgoja treba vratiti prirodi posve nekonvencionalan s obzirom na to da je odgoj shvaćen kao proces kultiviranja odnosno uključivanja, među ostalim, odgajanja u kulturnu i društvenu stvarnost. No Rousseau je tvrdio kako se svako dijete nalazi u procesu formiranja tj. izgradnje vlastite osobnosti, a na tom putu treba ga neprimjetno usmjeravati, predviđati njegove

korake i voditi računa o njegovim stvarnim potrebama. Sve navedeno je označavalo vrlo individualiziran pristup odgoju.

Rousseau (1989) također smatra da dijete treba imati ideju o tome da sam odlučuje i da sam donosi izbore. Svaki put kada uoči namjeru odgajatelja da ga usmjerava ili da donosi odluke umjesto njega, dijete se osjeća nesputano i nepotrebno troši energiju na protivljenje. Međutim, kada je slobodno i nesputano, navodi Rousseau, dijete pokazuje svoju pravu prirodu, iskonsku dobrotu, povjerenje i pozitivne osobine. Slobodno se kreće i istražuje, razvija želju za učenjem, počinje uvidati što je za njega korisno te počinje djelovati u skladu s okolinom, a njegov razum se razvija na najbolji mogući način. Prema Rousseau upravo je cilj moralnog odgoja sačuvati djetetovu prirodenu dobrotu, te mu pomoći da se razvije u osobu koja će samostalno donositi moralno ispravne odluke u skladu sa svojom prirodom.

Već smo istaknuli da su naše reakcije dobrim dijelom i društveno i kulturološki uvjetovane, što dovodi do zaključka da taj utjecaj može biti i štetan (što Rousseau posebno ističe) naročito ako je društvo u kojem dijete odrasta puno predrasuda i pogrešnih autoriteta koji neminovno nameću svoje načine prosuđivanja. Od iznimne je važnosti i kakav je moralni karakter odgojitelja, osobe s kojom dijete provodi vrijeme, jer svojim ponašanjem i djelima model je djetetu važan, čak više od onoga što govori. Govoriti se može jedno, a misliti i raditi drugo, što se u kontekstu ranog i predškolskog odgoja nalazi u skrivenom kurikulumu.

5.5. Odgoj za vrijednosti

Vjervanija, gledišta, mišljenja i vrijednosti su psihološki konstrukti koji nisu jednoznačno definirani, ali su primjereni za objašnjenje ponašanja i našeg sustava koji se odnosi na procjenu vrijednosti i uspostavljanje odnosa prema procesima, osobama i pojavama oko nas te nam omogućuju, kao i emocije, brzu prilagodbu na zbivanja oko nas. Ti psihološki konstrukti utječu na našu percepciju svijeta i ponašanje, ali potrebi da prilagodimo okolinu svojim potrebama (Čudina-Obradović i Posavec, 2009).

Rousseau smatra da je čovjek već po svojoj prirodi dobar, što je naročito vidljivo kod djece koja su neiskvarena, dobrodušna, iskrena pa je uloga odraslih, kao što smo već napomenuli, održati i podržati tu dobrotu kako bi i kao odrasli ljudi bili dobri. Međutim treba voditi računa da se odgoj za dobrotu temelji na vrijednostima koje odražavaju dobra i prema kojima se usmjerava život čovjeka.

Hoblaj (2005) smatra da pojam vrijednosti nije moguće jednoznačno i konačno definirati jer vrijednosti transcendiraju stvarna ostvarenja. U pokušajima da se vrijednost definira može se utvrditi pet zajedničkih elemenata vrijednosti, a to su *pozitivnost, poželjnost, stabilnost, sustavnost* jer vrijednosti predstavljaju elemente širih sustava koji imaju hijerarhijski karakter i *selekcija* jer je pojedinac prisiljen praviti razliku u vrednovanju ciljeva (Ilišin i Radin, 2002; prema Hoblaj, 2005).

Vrednota se povezuje s područjem morala i s pojmom dobra i to kao zadnjom svrhom djelovanja jer dobro u općem smislu znači *imati vrijednost i biti vrijedan*. Vrijednost znači kvalitetu stvari ili osobe koju se procjenjuje kao objekt, odnosno kao osobina koja se pridružuje osobi ili stvari koja zaslužuje da je se cijeni. U tom značenju vrijednost postaje izvor emocija i djelovanja, a ne samo načelo prosudbe. Kad kažemo da neka stvar ima vrijednost, to znači da implicitno priznajemo da ona ostvaruje neko dobro. „Razmišljati o vrijednostima znači razmišljati o onome što je dobro na razini sudbine društva, ili na razini osobne sudbine“ (Biron, 1966; prema Hoblaj, 2005, str. 397).

Uz pojam *vrijednosti* pojavljuje se i pojam *norme* koji mogu biti istoznačnice ili bliskozačnice, ovisno o kontekstu, a u okviru moralnog razvoja postavlja se pitanje kako djeca i mladi doživljavaju norme i vrijednosti (Hoblaj, 2005). Danas se sve više govori i moralnoj krizi, a moralna kriza je uzrok svim drugim krizama što se najviše prepoznaje u vrijeme društvenih kriza uzrokovanim brzim promjenama s kojima se treba naučiti nositi, naročito djeca i mladi koji su izloženi zbujućim, kontradiktornim i nejasnim porukama. Etzioni (2002; prema Rakić i Vukušić, 2010) ističe sve veće antisocijalno ponašanje među mladim ljudima što povezuje s nestajanjem tradicionalnih vrijednosti, dok se nameću nove vrijednosti koje su često neprihvatljive i upitne.

Odgoj i obrazovanje omogućavaju oblikovanje pojedinca, a potreba za prenošenjem vrijednosti datira još od oblikovanja prvih zajednica u prapovijesno doba. U djelima antičkih filozofa (Protagora, Sokrat, Platon, Aristotel..) nalaze se ključne ideje o odgoju i odgojnim vrijednostima. Tijekom povijesti sustav vrijednosti se mijenjao, ali određene vrijednosti od antike su se nastavile ponavljati i uvijek su aktualne, tako da su to općeprihvaćene ljudske vrijednosti koje nisu vezane ni za mjesto, ni za vrijeme življenja (Piršl i Vican, 2004; prema Brković i Kardum, 2021), a to su: razboritost ili mudrost, usmjerenost, skromnost, požrtvovnost, dobrota, pravda, sloboda, mir, nediskriminacija, jednakost, duhovnost, ljubav prema domovini, briga za starije, solidarnost, dostojanstvo, uključivost, tolerancija. Odgojno-obrazovne vrijednosti bilo kojeg odgojno-obrazovnog sustava (kako u svijetu, tako i kod nas) korespondiraju s hijerarhijom univerzalnih vrijednosti (Brković i Kardum, 2021).

Hoblaj (2005) zaključuje da je odgoj za vrijednosti koji se ostvaruje u odgojno-obrazovnom sustavu, zajedno s obitelji i širom društvenom zajednicom zahtjevan i složen jer se vrijednosti ne bi trebale nametati kao ustaljene norme već senzibiliziranjem i savjetima kako bi se djeca otvorila kreativnosti. Dijete se uključuje u svijet i kulturu koji stvaraju drugi, a u tom svijetu postoje zakoni funkcioniranja. Navedeni zakoni determiniraju i vrijednosti te one ne ovise o subjektivnom stanju i ne omogućuju neograničenu slobodu djelovati odnosno samovolju. No, slobodu treba poticati, isto kao i samostalnost i kreativnost. Riječ je o slobodi koja je povezana s odgovornosti i koja je povezana s moralom te se oslanja na moralni razvoj.

Također ističe da vrednote nisu znanja koja se mogu prenositi verbalnim putem, tako nije najvažnije ono što će odgojitelj ili učitelj reći, već ono što on svjedoči, kako ih ostvaruje u posve određenim situacijama. Huzjak smatra da bi učitelji trebali biti osjetljivi na fenomen krize vrijednosti koja je po njemu simptom žeđi za autentičnim vrijednostima, dobro upoznati djecu i mlade iz svoje sredine da bi mogli onda uspješno djelovati u konkretnoj situaciji jer na temelju empirijskih istraživanja zaključuje da mladi ne da ne odbacuju stanovite vrijednosti, nego ih čak i promiču. Smatra da su uporišna točka vrijednosno usmjerenoga odgoja odgojitelji i učitelji koji su „svjedoci“ za vrijednost, koji ne traže da ih se oponaša, već da takve vrijednosti koje im život znače učine vrijednima i u očima drugih. Takav „svjedok“ živi izabrane vrijednosti (odraslost - zadovoljstvo proživljenim iskustvom, skromnost – recipročan odnos u kojem i učitelj uči od učenika, čestitost – sposobnost lucidnog opažanja vlastitih granica i strpljivost (usmjeravanje učenika primjerenom kreativnosti u atmosferi istinske uzajamnosti) koje usmjeruju njegov život, svojom autentičnošću, osobnošću i djelovanjem pozitivno utječe na druge, a vrijednosno usmjerenje mladih osoba napajat će se izvorima njihovih veza s odraslima. Zato ističe da umjesto kritike, u mladim ljudima treba prepoznati njihov vrijednosni dinamizam jer oni životu pridaju samo onaj smisao koji otkrivaju u prokušanim vrednotama. Svaki učenik ima baštinu poput kulture i običaja koju mu prenosi bliža i šira okolina, a treba poticati kreativnost da on na svoj jedinstven i originalan način ponovno izabire, usvaja, otkriva i živi vrijednosno usmjerenje. Odgojno-obrazovni sustav treba mu omogućiti kvalitetnu komunikaciju s tom vrijednom baštinom da bi on stvarao nove vrijednosti.

5.6. Problemska pitanja u odgoju i važnost razvoja mišljenja

Sadžakov (2022) uočava problematiku fenomena individualnosti u modernom shvaćanju života koji donosi i brojne ambivalentnosti s obzirom na to da u mogućnosti iskazivanja može zadobiti različite životne forme kao što su neobaveznost, zaborav općih interesa, narcizam, konformizam, egoizam. Razmatra i ulogu obrazovnog sustava u izgradnji moralnog identiteta u kojem pojedinac provodi veći dio svog vremena, stječe znanja, socijalizira se, postaje biće zajednice. Smatra da uz stjecanje znanja treba usvajati humanističko naslijeđe i usmjerenost prema vrijednostima slobode i pravde, razvijati moralnu kompetentnost i sposobnost vidjeti postojanje određenih dilema i problema, shvaćati njihovo značenje i aktivno sudjelovati u njihovom rješavanju da bi se društvo u cjelokupnosti razvijalo.

Ćurko i Kragić (2008) izražavaju bojazan da su mladi ljudi i djeca podložni i putem medija suptilnim manipulacijama, a da obrazovni sustav zanemaruje odgojnu komponentu, naročito razmišljanje kao sastavni dio tog odgoja. Djecu treba poticati na razumijevanje, razmišljanje, poticati i uvježbavati kreativno, kritičko i brižno mišljenje o sebi, svijetu oko sebe, te promišljanje u kojem su oni odnosu s tim svijetom. Brčić Kuljiš (2016) konstatira da je mišljenje događanje koje ne možemo izbjeći jer se događa neprekidno, događa se ponekad i protiv naše volje, a povezano je s djelovanjem pojedinca koji postaje odgovoran za njega. Zato mišljenje treba usmjeriti i osvijestiti te učiniti voljnim činom. U tom kontekstu je važan razvoj kritičkog mišljenja koje se najbolje razvija ako se s njim krene od najranije dobi. Ćurko i Kragić (2009) stoga ističu Lipmanov program Filozofije za djecu koji je i zaživio u dosta zemalja širom svijeta, a cilj mu je poticanje i uvježbavanje kritičkog, kreativnog i brižnog mišljenja što dovodi do multidimenzionalnog mišljenja.

Kritičko mišljenje nije isprazna i negativna kritika, već razborito promišljanje o problemima ili događajima, koji su potkrijepljeni kvalitetnim argumentima što vodi tome da čovjek postaje aktivni član društva (Miliša i Ćurko, 2012). Kreativnim mišljenjem stvaraju se nove ideje, proizvode nove mogućnosti; ono je svježije, prkosno, inovativno zbog čega izaziva čuđenje. I kritičko i kreativno mišljenje potrebni su za složene misone procese, ali se odvijaju u različitim fazama, odnosno prvo se analitički i logički raščlanjuje neki problem, u drugoj fazi se udaljava od tog suda te stvara nove ideje, da bi onda te ideje u trećoj fazi kritički razmotrio (Blake, Smeyers, Smith i Standish, 2003; prema Ćurko i Kragić, 2009).

Brižno ili skrbno mišljenje je postavljanje vrijednosti u samo mišljenje, jer bez te komponente odvojeno je od vrijednosti. Ono razvija ljubav i poštivanje prema drugima, potiče

brigu za druge ali i za vlastita promišljanja i vjerovanja što dovodi do razvijanja nekih vrijednosti. Lipman smatra da vrijednosti ne smiju biti unaprijed zadane, pa da ih učenik prihvaća ili ne prihvaća, već oni sami trebaju o njima promišljati (Ćurko i Kragić, 2009).

Bašić (2009) popunila je u hrvatskoj pedagogiji deficit rasprava o postmodernoj slici djeteta kao „socijalnog aktera“ i „sukonstruktora vlastitog razvoja.“ Smatra da odgojitelji/učitelji djecu i mlade previše suočavaju s autonomijom i samoodređenjem, što izgleda kao postavljena norma i djetetu može postati veliko opterećenje i štetiti njihovu razvoju. Raspravlja o partnerskom odnosu djeteta/ roditelja, pedagoga, odgojitelja, učitelja, kritizirajući ukidanje hijerarhije nazivom „dijete kao partner“. Smatra da djeca u trenutku kada trebaju prihvatiti određena pravila i zahtjeve, često odbijaju pokazujući znakove socijalne nezrelosti. Kritički komentira kako vrtičko dijete prijedloge odgojitelja/ roditelja može prihvatiti ili odbaciti, smatrajući da je time doba zaštite od strane odraslih završeno. Smatra da je pozitivno što je dijete dobilo „veći“ prostor i slobodu, ali da je isto tako postavljen teret i status socijalnog aktera budući da mora sam odlučivati i biti samostalno u djelovanju.

Moralni odgoj treba biti implementiran u sve segmente života i obrazovanja od najranije dobi jer je ključan u izgradnji osobnosti, kakve će vrijednosti netko zastupati i kako će se odnositi prema drugima, tj. kakva će osoba postati (Golubović, 2014). Moralni razvoj korespondira emocionalnom razvoju i trebao bi se sastojati od kultiviranja emocija, kultiviranja i izgradnje moralnog karaktera odgajnika do postizanja određene senzibilnosti, da bi tek onda kad se razvije bogat sklop emocija mogli uočavati moralno značajni aspekti pojedinih situacija (Mađarević, 2016).

6. Emocije i moralni razvoj djeteta

Do sada smo definirali što su to emocije i doveli smo ih u vezu s mišljenjem jer su emocije, kako tvrdi Nussbaum (2019) evaluacijske prosudbe. Objasnili smo važnost socio-emocionalnog učenja gdje smo uočili nužnost razumijevanja vlastitih i tuđih emocija što vodi prosocijalnijem ponašanju, osobnoj otpornosti, mentalnom zdravlji i uspješnosti te prihvaćanju od strane društva. Čovjek je društveno biće, a kao što Nussbaum (2019) tvrdi emocije razotkrivaju našu ranjivost i potrebitost za drugima, htjeli mi to priznati ili ne. Emocije nas upućuju na druge i potvrđuju nam kako je proces socijalizacije neophodan za osobni razvoj.

U dijelu koji se bavi moralnim aspektom čovjeka pokazali smo kako moralni razvoj korespondira emocionalnom razvoju što znači da oba ovise o kognitivnom, odnosno misaonom razvoju. Što je dijete na višem stupnju kognitivnog razvoja, ono je zrelije i jasnije shvaća moral i razloge moralnog djelovanja. Razumijevanje svijeta uključuje i razumijevanje moralnih situacija, pa se i u tom kontekstu moral i emocije susreću jer pomoću njih jasnije percipiramo i doživljavamo svijet oko sebe (Sherman, 1993; Oakley, 1994; McDowell, 1998; prema Mađarević, 2010). Emocije su nužne za senzibilnost o kojoj ovisi naše moralno ponašanje, ako ih nemamo (kao što je slučaj sa suosjećanjem ili ljubavlju) nismo u stanju ni dublje razumjeti neke situacije u moralnom svjetlu, ali nismo u stanju razumijeti ni svijet općenito (Oakley, 1994; prema Mađarević, 2010).

Nussbaum (2019) smatra da treba njegovati moralno odgovarajuće emocije, pogotovo samilost i ljubav te naučiti ljude kako da empatično ulaze u tuđe živote. Na takvo ponašanje izravno utječe odgoj u najranijoj dobi kada dijete razvija prve emocije, te razvoju socio-emocionalnih vještina i razvoju mišljenja. Prema Nussbaum (2019) sastavne komponente moralnog prosuđivanja su emocije samilosti, ponosa i straha. Smatra da je ljudski primitivni sram zbog vlastite nemoći i slabosti univerzalna i temeljna značajka emocionalnog života, a taj sram treba što je moguće više ublažiti, što se odvija u najranijem djetinjstvu. Poticanje srama potiče osjećaj odbačenosti, a našu ljudsku nesavršenost trebamo prihvatiti. Moralna krivnja je bolja opcija od emocije srama jer kad je netko učinio nešto „loše“ može to ispraviti. Dijete uči da se loši postupci prema drugima mogu ispraviti, što je bitno u razvoju moralne spoznaje i stjecanju moralnih uvjerenja, dio je socio-emocionalnog učenja i put do razvoja moralne osobnosti.

Nussbaum (2019) ističe da se emocije odraslih ljudi ne mogu shvatiti bez shvaćanja njihove povijesti u dojenačkom i dječjem dobu. Roditelji igraju važnu ulogu u tom ranom

periodu, jer odgovaraju na djetetove potrebe, oni su „transformacijski objekti“, prvi objekti koji postaju izvor ljubavi, sreće, ljutnje, tuge, ljubomore.. Oni prenose društvene konstrukcije emocija. Na taj nači dijete uči kako izražavati emocije na prihvatljiv način, te koje su emocije prihvatljive i kako se nositi s njima. Mađarević (2010) zaključuje da nije u neskladu s vrlinom osjećati moralno neprimjerene emocije jer se time dokazuje da smo samo ljudi s manama, pa čak ponekad i pokazati te emocije, ali da je važno kakav ćemo stav zauzeti prema tim emocijama. To zavisi do moralnog karaktera osobe, kao i znati te emocije ispoljiti, jer vrlo osoba zna se nositi i s neprimjerenim emocijama, te svoje ponašanje regulirati i prilagođavati u skladu s cjelokupnom situacijom u određenim okolnostima.

Kao što smo već istaknuli, u Kohbergovoj prvoj fazi moralnosti – predkonvencionalnoj razini, djetetovo moralno ponašanje najčešće uvjetuje emocija straha. Dijete čini ono što odrasli smatraju ispravnim zato što želi izbjeći kaznu ili dobiti nagradu, odnosno pokušava doći do pozitivne emocije i izbjeći emociju straha. Nussbaum također smatra emociju straha jednom od prvih emocija. Dijete osjeća strah uvijek kada mu se uskrati pažnja objekta koji se o njemu brine. Objekt je u ovom slučaju skrbnik odnosno roditelj. Riječ je o strahu koji nastaje kao prirodna reakcija i ne smatra se lošom emocijom, ali sve dok se objekt pojavljuje u optimalnom vremenu. Ako se to ne dogodi, dijete može svoj fokus usmjeriti i na neki drugi objekt. To je nužan razvojni proces u kojem se izmjenjuju emocije straha i ljubavi. U slučaju moralnosti, emocija straha čini se pomaže moralnom postupanju, ona je dio razvojnog puta, izmjenjuje se s osjećajem sreće i ponosa kad dijete dobije pohvalu. U tom kontekstu ključnu ulogu igra navika koju Nussbaum (2019) također ističe u razvoju emocija. Navika je ključna i za usvajanje moralnog djelovanja, jer iako dijete u toj prvoj fazi ispravno djeluje čak i ako ne razumije zašto to radi, uvjetovane reakcije postupno prelaze u naviku, a kako dijete sazrijeva, počinje shvaćati zašto je nešto dobro. Uvjerenja prelaze u naviku, a naviku je jako teško ispraviti, naročito ako je neko uvjerenje dugo prisutno u svijesti.

Nussbaum također navodi kako pripovjedna umjetnost, imaginacija i mašta imaju važnu ulogu u razumijevanju emocija i emocionalnom razvoju, ali i u moralnom. Razvoj mašte i vizualizacija pomoći će djetetu zamisliti što druga osoba osjeća, pokušat će se staviti u „tuđu kožu“, što je u izravnoj vezi s moralnom spoznajom i stupnjem emocionalnog razvoja. Razumijevanje kako postupci ljudi utječu na druge, vodit će i promišljanju kako bi dijete postupilo u stvarnoj situaciji. Koliko će biti u stanju razumjeti emocije i postupke drugih utjecat će na njegovu moralnu prosudbu. Pripovjedna umjetnost prenosi djeci vrijednosti društva, a u njenoj osnovi su univerzalne vrijednosti, baza onoga što nazivamo „dobro i zlo“. Kako smo vidjeli, i Piaget i Kohlberg su pred djecu stavljali moralne dvojbe, što znači da su djeca prvo

trebala zamisliti određenu situaciju i procijeniti što je ispravno. Ako netko nema razvijenu maštu i sposobnost imaginacije, teško će si predočiti takvu situaciju. Nussbaum tvrdi da mašta pomaže predočiti nečiji strah, samilost, ljutnju, tugu. To zamišljanje naročito smatra važnim za emociju samilosti jer iz fikcije zamišljanja rađa se i želja da pomognu drugima čak i kad to fizički nije moguće. Na tu emociju društvo najčešće gleda s odobravanjem, a autorica je smatra temeljem racionalnom prosuđivanju jer je vezana za prosudbu o situaciji druge osobe. Zamišljanje koliko je netko odgovoran za svoju patnju također će utjecati na moralnu prosudbu.

Kohlbergova prva faza moralnosti je, kako smo vidjeli, od ključne važnosti za emocionalni i moralni razvoj djeteta i odvija se u periodu u kojem dijete otkriva što je ispravno i dobro, a što ne, ali u toj fazi upoznaje i svoje i tuđe emocije. Obzirom na to da u tom razdoblju djeca osim unutra obitelji veliki dio vremena provode u odgojno-obrazovnim institucijama neophodno je da i njihov rad bude usmjeren na razvoj multidimenzionalnog mišljenja, socio-emocionalnih vještina i prenošenja vrijednosti. Pritom je nužno koristiti sve raspoložive resurse koji će pomoći djetetu u razvoju moralne spoznaje i stjecanju moralnih uvjerenja što će u konačnici voditi moralnom postupanju u konkretnim situacijama.

6.1. Moralne i ne-moralne emocije

Stavljanjem u odnos emocija i moralnog razvoja treba povesti računa kako je riječ o složenom odnosu s obzirom na to da su, kako smo naveli, emocije pristrane, a moralno djelovanje bi trebalo biti nepristrano. Međutim spomenuti autori pokazuju kako se emocije i moral isprepliću već zbog same činjenice da se pojedine komponente emocija mogu promatrati u moralnom svjetlu. Obzirom na to neke emocije možemo u moralnom smislu vrednovati s obzirom na njihovu kognitivnu komponentu (npr. emociju ljubomore ili mržnje), neke na njihovu motivacijsku komponentu (zavist ili ljubav koja se sukobljava s nepristranim), ovisno o kontekstu u kojem se pojavljuju. Međutim, neke su emocije imune na kontekst u kojem se pojavljuju, a Mađarević to pokušava razjasniti dijeleći emocije na moralne i ne-moralne. Ne-moralne emocije su stoga one koje su imune na kontekst, koje nisu usmjerene na druge i koje ne reflektiraju situaciju u kojoj se osoba nalazi. Moralne emocije funkcioniraju na drugačiji način.

U osnovi moralnih emocija stoji moralni svjetonazor pojedinca (nečije ponašanje jedino možemo objasniti shvaćanjem njegovog emocionalnog ustrojstva) i u takve se emocije ubrajaju sram, kajanje, krivnja i žaljenje. Te emocije potiču na preispitivanje vlastitih vrijednosti, uvjerenja i postignuća. Npr. ako osoba osjeća kajanje ili krivnju za nešto što je propustila učiniti ili za ono što je učinila, govori o njenom moralnom karakteru, svjesna je načina svog postupanja i posljedicama istog. Sram i krivnja razlikuju se i u motivacijskoj komponenti, sram nas često potiče da zataškamo ili prikrijemo grešku, a krivnja da je ispravimo ako je moguće (Williams, 1985; prema Mađarević, 2010). Žaljenje je emocija koja se obično javlja u situacijama moralnog konflikta i tu dolazi do razumijevanja kompleksnosti situacije jer je nemoguće ispuniti oba moralna zahtjeva, čime se otkriva i nečiji moralni svjetonazor (Sherman, 1993; prema Mađarević, 2010).

7. Etika brige

Prije zaključka dodatno ću se osvrnuti na odnos emocija i morala iz razloga što konzekvencijalisti i deontolozi kao predstavnici etičkih teorija vrlo teško prihvaćaju povezivanje emocija i morala. Općenito gledajući, prema navedenim teorijama, emocije uključuje pristranost koja se kosi s nepristranošću morala te stoga ta dva aspekta ljudske osobnosti trebaju biti odvojeni. No, Mađarević (2010) preuzima tezu kako bi se tvrdnja da je moral isključivo nepristran trebalo preispitati odnosno da se moral i pristranost ne bi trebali nužno međusobno isključivati. Da bi navedenu tezu potkrijepila oslanja se na etiku brige, pokušavajući dati putokaz u promišljanju morala na jedan bliži i prihvatljiviji način. Etika brige je relativno mlada teorija, jedna verzija etike vrlina koja se suprotstavlja stajalištu da je moralnost utemeljena samo na razumu, a njeni začetnici su sentimentalisti Hume i Hutcheson. Etika brige pojedinca promatra kroz njegove odnose s drugima u kojoj on uočava i odgovara na potrebe drugih, a moralnost je ishod kompleksnog prožimanja razumijevanja, emocija i djelovanja. Briga ima veliku vrijednost, te predstavlja osnovu morala, a emocije poput suosjećanja i empatije neposredno utječu na naše moralno ponašanje. Odnosi s jako bliskim ljudima, kao što je briga majke djetetu je sasvim prirodna i to se ne uzima kao moralno ponašanje, ali kada su ti odnosi iz nekog razloga narušeni i majka ne brine o svom djetetu onda je to nemoralno ponašanje. Na tom primjeru možemo vidjeti da majka ipak nema samo majčinsku prirodnu odgovornost o djetetu, nego ima i moralnu dužnost i odgovornost. Iz uočavanja i prihvaćanja prirodnih impulsa kao što je zaštita bliskih osoba, izrasta i odgovornost i tu je briga u uskoj vezi s moralom. Takav mehanizam brige i emocija koji nam pomaže da prepoznamo i odgovorimo na potrebe bližnjih može nam biti vodič i za postupanje s drugima koji izlaze iz domene pristranog. Autorica zaključuje da pristrano ponašanje motivirano nečim moralno značajnim, a tu su i emocije, trebamo smatrati moralnim, a moralni karakter pristranog ponašanja ne mora proizaći samo iz moralnih načela.

8. Zaključak

Emocije su važan aspekt ljudske osobnosti. One su po autorici Nussbaum čisto evaluacijske prosudbe, ovise o subjektivnom gledištu pojedinca koji ih proživljava i otkrivaju koliku vrijednost pridaje nekom objektu i kako prosuđuje neku situaciju za vlastitu dobrobit. Emocije otkrivaju ljudsku ranjivost i potrebitost, našu ljudsku nesavršenost da nismo sami sebi dostatni i da smo društvena bića željna pažnje i ljubavi. One su eduaimonističke, pa nisu potpuno egoistične jer koncepcija poimanja potpunog dobra uključuje i svijet koji ga okružuje i želju i potrebu da mu pridonosi svojim djelovanjem. Ljudi svoja mišljenja temelje na uvjerenjima koja mogu i ne moraju biti točna, a vjerovanja i emocije koje na njima temelji mogu prijeći u naviku. Zato je važno kakva uvjerenja stječemo u ranom djetinjstvu. Takve emocije dugo ostaju u pozadini svijesti, izbijaju na površinu u pojedinim situacijama, a naše emocionalne reakcije djeluju nelogično. Emocije odraslog čovjeka mogu se razumjeti samo shvaćanjem emocija u dojenačkoj dobi i ranom djetinjstvu. Taj period je ključan za pravilan razvoj emocija, koji se događa prvo u obiteljskom okruženju. Kada roditelji adekvatno odgovaraju na djetetove potrebe, pružajući mu ljubav, sigurnost i dovoljno slobodnog prostora da pokušava samo preuzeti kontrolu, onda dijete postupno otkriva svoj unutarnji svijet, razvija maštu, a znatiželja ga vodi da upoznaje svijet oko sebe. Društvenu konstrukciju emocija, koje su emocije primjerene i kako ih izražavati djetetu prenose roditelji, a tek zatim društvo.

Djeca su sve ranije uključena u odgojno-obrazovne institucije, u prvom redu to je dječji vrtić, pa važnu ulogu u prenošenju vrijednosti i pravila društva imaju odgojitelji. Koncept socio-emocionalnog učenja sve više je prisutan u vrtiću, djeca uče razumijevati svoje i tuđe emocije, konstruktivno rješavati sukobe, upravljati svojim emocijama, aktivno slušati druge, uvažavati tuđa mišljenja i potrebe, kao i donositi odgovorne odluke Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj zasniva se na vrijednostima kao što su humanizam, znanje, identitet, tolerancija i kreativnost, a usmjeren je na promišljanju dobrobiti za dijete koje uključuju, osobnu, tjelesnu i emocionalnu dobrobit, obrazovnu i socijalnu dobrobit, te razvoj različitih kompetencija. To uključuje jačanje djetetove svijesti o sebi, razvoj samopouzdanja, nepotiskivanje emocija, razumijevanje svojih i tuđih emocija, konstruktivno rješavanje sukoba, argumentirano izražavanje mišljenja i dr. Obrazovni ciljevi su više usmjereni na čovjekov intelekt, a odgojni na oblikovanje čudi, naravi ili karaktera, a jedno bez drugoga ne ide. Moralna izgradnja zapravo pretpostavlja usavršavanje na dvije razine, i intelektualnoj i

moralnoj. Dijete najviše uči kad se osjeća nesputano, zadovoljno i opušteno, što se događa u igri. Jedan od načina stjecanja znanja i iskustava je projektno učenje koje se sastoji od sklopa aktivnosti vezanih za temu kojom su djeca intrinzično motivirana, a konstruiraju ih djeca i odrasli u suradnji. Projekt „Dijete i emocije“ proizašao je iz interesa djece koji su odgojiteljice uočile, ali i potrebe za jačanjem zajedništva, prosocijalnog ponašanja, razumijevanje vlastitih i tuđih emocija, slušanje drugih i razumijevanje različitih perspektiva i mišljenja. Odgojitelji su pritom koristili različite znanstveno dokazane metode, kao što su rad s lutkama, pripovijedanje i čitanje, glazbu, dramski izraz, vođene fantazije za razvoj sposobnosti vizualizacije i otpuštanje negativnih emocija, UPS model za upravljanje problemskim situacijama i druge dostupne resurse što prikazujemo u prilogima.

Univerzalne vrijednosti koje datiraju još od antike i koje su se unatoč promjenama zadržale kao moralni kompas djeci prvo prenose roditelji, a zatim odgojitelji. Prepoznati što je dobro, a što zlo, ispravno ili krivo bit je moralnog razvoja, zatim steći moralna uvjerenja i pretočiti ih u moralno postupanje ili djelovanje u stvarnom životu. Moralni razvoj odvija se na određenim razinama i u vezi je s kognitivnim razvojem djeteta, te korespondira emocionalnom razvoju. Prva razina moralnosti po Kohlbergovoj kognitivno – razvojnoj teoriji ključna je za razvoj morala jer dijete tada spoznaje što je ispravno ili krivo postupanje, spoznaje odgovornost za vlastite postupke, postaje svjesno svojih i tuđih emocija, uči se poistovjećivati s drugima i razumijevati kako svijet funkcionira. Odgojem želimo sačuvati djetetovu prirodenu dobrotu koju nosi u sebi i potaknuti ga da sam istražuje, uočava i zaključuje, a odrasli formiraju uvjete, suptilno ga usmjeravaju i predviđaju njegove korake. Individualnost i sloboda izbora neodvojivi su od moralnosti, ali da bi mogli pravilno birati trebaju imati dostupne sve informacije, znati koje su posljedice i alternative, jer na to imaju pravo. Na djeci ostaje svijet. U konačnici želimo društvo koje smisleno logički i kritički razmišlja, koje brine za druge oko sebe, odgovorno se i moralno ponaša i dalje prenosi vrijednosti.

Emocije i moral isprepliću se u činjenici da pomoću emocija jasnije sagledavamo i doživljavamo svijet. Emocije daju senzibilnost o kojem ovisi naše moralno ponašanje, bez emocija kao što su ljubav i suosjećanje teško da bi čovjek mogao sagledati neke situacije u moralnom svjetlu. Ljudski je imati i neprimjerene emocije, važno je kakav ćemo stav zauzeti prema njima. Primitivni sram treba ublažavati, dok moralna krivnja pomaže djeci u razumijevanju da loše postupke mogu ispraviti. Emocija straha koja se izmjenjuje s ljubavlju i ponosom nužna je u emocionalnom razvoju jer potiče djetetovu želju za preuzimanjem kontrole, a u moralnom smislu da ispravni postupci postupno prijeđu u naviku.

Treba poticati ljubav, suosjećanje, brižnost. Odrasli su model djeci, ne samo svojim riječima već i djelima, jer djeca pomno prate što odrasli rade i kako se ponašaju, kako reagiraju u određenim situacijama. Oni su pravi mali filozofi i kritičari, primjete svaku nedosljednost između onoga što odrasli govore i čine, ali i vrijednost koju netko svjedoči svojim djelovanjem, te često rezoniraju stvari bolje od odraslih. Prema djeci se treba odnositi s dostojanstvom i poštovanjem i razumjeti njihov trenutni stupanj razvoja. Kao što djeca uče od odraslih, i odrasli uče od djece. Vrijeme provedeno s djetetom prilika je da još više razvijamo svoje strpljenje, razumijevanje, nježnost, ljubav, suosjećanje, brižnost i da im takve emocije i vrijednosti prenosimo.

Literatura

1. Bašić, S. (2009). Dijete (učenik) kao partner u odgoju: Kritičko razmatranje. *Educational Sciences/Odgojne Znanosti*, 11(2).
2. Brajša-Žganec A. i Slunjski, E. (2007). Socio-emotional development in pre-school children: A correlation between understanding emotions and prosocial behaviour. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 16(3 (89)), 477-496. <https://hrcak.srce.hr/19080>. Pristupljeno: 20. travnja 2024.
3. Brčić Kuljiš, M. (2016). Uloga kritičkog/refleksivnog mišljenja stručnjaka u obrazovanju odraslih - filozofija i obrazovanje odraslih. U: Doprinos razvoju kurikuluma namijenjenih stručnjacima u obrazovanju odraslih, Koludrović, Morana ; Brčić Kuljiš, Marita (ur.). Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo (HAD), 115-127.
4. Brković, V. i Kardum, R. B. (2021). Pregled razvoja odgoja i obrazovanja za vrijednosti u okvirima povijesno–društvenoga konteksta. *Obnovljeni Život*, 76(1), 113-124.
5. Cefai, C., Downes, P. i Cavioni, V. (2021). A formative, inclusive, whole-school approach to the assessment of social and emotional education in the EU.
6. Cooper, S.J. (2001): Cap program prevencije zlostavljanja djece – Nove strategije za slobodnu djecu.
7. Cvitanič, J. (2021). Bajke i Crvenkapica. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(6), 666-672. <https://hrcak.srce.hr/259412>. Pristupljeno: 26. veljače 2024.
8. Ćurko, B., i Kragić, I. (2009). Igra–put k multidimenzioniranom mišljenju. Na tragu filozofije za djecu. *Filozofska istraživanja*, 29(2), 303-310.
9. Ćurko, B., i Kragić, I. (2008). Uporaba priča u radionicama filozofije za djecu. *Acta Iadertina*, 5(1), 0-0.
10. Čorlukić, M. i Krpan, J. (2020). Što su emocije?–Suvremene neuroznanstvene teorije. *Socijalna psihijatrija*, 48(1), 50-71. <https://hrcak.srce.hr/238168>. Pristupljeno: 28. srpnja 2024.
11. Čudina-Obradović, M. i Posavec, T. (2009). Korelati pozitivnih, negativnih i ambivalentnih gledišta učitelja o darovitosti. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 150(3-4), 425-450.

12. Djui, Džon [Dewey, John]. 1953. *Vaspitanje i demokratija: uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod.
13. Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2012). Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 21(4 (118)), 969-988. <https://hrcak.srce.hr/95292> . Pristupljeno: 20. veljače 2024.
14. Dusenbury, L. i Weissberg, R. P. (2017). Social emotional learning in elementary school: Preparation for success. *The Education Digest*, 83(1), 36.
15. Erjavec, S. (2021). Emocionalna inteligencija. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 4(7), 536-545.
16. Karabatić, Z. (2006). Socijalna interakcija djece u mješovitim skupinama vrtića. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 12(43), 2-11. <https://hrcak.srce.hr/177866> . Pristupljeno: 16. ožujka 2024.
17. Janković, B. (2015). Uvod u temat „Povijest emocija “. *Historijski zbornik*, 68(2), 367-375.
18. Janković, J., Blažeka, S., Rambousek, M. (2000). Dramske tehnike u prevenciji poremećaja u ponašanju i funkcioniranju djece i mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 7(2), 197-222. <https://hrcak.srce.hr/3732> . Pristupljeno 22. veljače 2024
19. Janković, J. Rihter, M. (2010). 'Ajmo skupa!. POTICAJ.
20. Kolednjak, M. (2021). *Etički aspekti u djelu Marthe Nussbaum* (Doctoral dissertation, University of Zagreb. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Philosophy). <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:816584>. Pristupljeno: 3. srpnja 2024.
21. Koller Trbović, N., Nikolić, B., i Dugandžić, V. (2009). Procjena čimbenika rizika kod djece i mladih u riziku ili s poremećajima u ponašanju u različitim intervencijskim sustavima: socio-ekološki model. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 45(2), 37-54.
22. Kovačević, B., Ramadanović, E. (2016). Primarne emocije u hrvatskoj frazeologiji. *Rasprave: Časopis Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 42(2), 505-527.
23. Kudek Mirošević, J. i Vuić, A. (2012). Relaksacijske tehnike u službi liječenja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(68), 6-8. <https://hrcak.srce.hr/123996> . Pristupljeno 21.2.2024.

24. Laevers, F. i Declerq, B. (2011). Povećati dječje kompetencije brigom za njihovu dobrobit i uključenost. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(6), 15. Pristupljeno: 18. 12. 2023.
25. Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(74), 16-17. <https://hrcak.srce.hr/158939>. Pristupljeno 18. veljače 2024.
26. Loka, S. (2012). Promicanje emocionalne kompetencije kao izazov za kurikulum. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1/2), 165-171.
27. Golubović, A. (2013). Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj. *Acta Iadertina*, 10(1).
28. Hicela, I., i Sindik, J. (2011). Razlike u prosocijalnom i agresivnom ponašanju djece predškolske dobi, ovisno o učestalosti djetetove interakcije s lutkom. *Paediatrica Croatica*, 55(1), 27-33.
29. Hobljaj, A. (2005). Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi. *Filozofska istraživanja*, 25(2), 389-411.oralni odgoj. *Acta Iadertina*, 10(1).
30. Mađarević, L. (2010). ULOGA EMOCIJA U MORALU (Disertacija). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Fakultet hrvatskih studija. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:111:272849>. Pristupljeno: 5. prosinca 2023
31. Miliša, Z. i Ćurko, B. (2010). Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 4(7), 57-72.
32. Miliša, Z., Dević, J. i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja. *Mostariensia: časopis za društvene i humanističke znanosti*, 19(2), 7-20. <https://hrcak.srce.hr/153669> . Pristupljeno 13. veljače 2024.
33. Modrić, N. (1999). *Lutka vodič za razumijevanje ljudskih potreba i za rješavanje sukoba*. Kratis.
34. Modrić, N. (2016). *Upravljanje problemnim situacijama – UPS model*. Politička kultura.

35. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Republika Hrvatska. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
36. Nussbaum, M. C. (2019). *IZDIZANJE MISLI Inteligencija emocija*. Sandorf i Mizanrop.
37. Obradović, J. i Čudina-Obradović, M. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, 10(1), 45-68. <https://hrcak.srce.hr/30135> . Pristupljeno 13.2. 2024.
38. Panksepp, J. (2003). Damasio's error?. *Consciousness and Emotion*, 4(1), 111-134.
39. Penić, A. (2019). Spol, emocionalna kompetentnost i neki pokazatelji akademske prilagodbe kod djece osnovnoškolske dobi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(1-2), 85-104. <https://hrcak.srce.hr/224382> . Pristupljeno: 13. siječnja 2024.
40. Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(4), 603-620. Pristupljeno 16.2.2024. <https://hrcak.srce.hr/153131>
41. Rakić, V. i Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 19(4-5 (108-109)), 771-795.
42. Ruso, Žan Žak [Rousseau, Jean-Jacques]. (1989). *Emil ili o vaspitanju*. Estetika.
43. Sadžakov, S. (2022). Moralni individualizam i obrazovanje. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 29(1), 31-45.
44. Sardelić, M. (2015). Model proučavanja i izazovi povijesti emocija–skica. *Historijski zbornik*, 68(2), 395-402.
45. Seitz, M. i Hallwaschs, U. (1997). *Montessori ili Waldorf?: Knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Educa

46. Sindik, J. RAZLIKE U PROSOCIJALNOM I AGRESIVNOM PONAŠANJU DJECE PREDŠKOLSKE DOBI, OVISNO O UČESTALOSTI...
https://www.researchgate.net/publication/279508420_RAZLIKE_U_PROSOCIJALNOM_I_AGRESIVNOM_PONASANJU_DJECE_PREDSKOLSKE_DOBI_OVISNO_O_UCESTALOSTI_DJETETOVE_INTERAKCIJE_S_LUTKOM?enrichId=rgreq-ed006a246a1a3f280e01e5dec36c6ab6-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI3OTUwODQyMDtBUzoyNjczMjE3ODA0Njk3NjBAMTQ0MDc0NTg4NzI3NA%3D%3D&el=1_x_2&_esc=publicationCoverPdf
47. Slunjski, E. (2011). Kako djeca znaju što je 'znanje vrijedno učenja' i kako ga stječu?. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(6), 18-19.
<https://hrcak.srce.hr/123548> Pristupljeno, 16. veljače 2024.
48. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu*. Profil.
49. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira- kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Element.
50. Stakić, M. (2016). Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta. *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: Izazovi i dileme*, 129.
51. Subotić, M. i Golubović, A. (2022). Reflections on education in John Dewey's philosophy. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 29(2), 11-33.
52. Szentartoni, M. (1978). Moral Maturity. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 33(1.), 40-54.
53. Škojo, T. (2020). Induciranje emocija glazbom s osvrtom na ulogu glazbene poduke. *Nova prisutnost*, 18(1), 101-114.
54. Tomasović, J. (2016). Lutka u odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65 (Tematski broj), 357-367. <https://hrcak.srce.hr/160227> . Pristupljeno: 13. veljače 2024.
55. Valić, J., i Brajša-Žganec, A. (2018). Kvaliteta obiteljske interakcije i emocionalna kompetentnost kao odrednice agresivnog ponašanja djece školske dobi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 159(1-2), 115-138.

56. Vranjican, D., Prijatelj, K., i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(3-4), 319-338. <https://hrcak.srce.hr/231177> . Pristupljeno 12. veljače 2024.
57. Zlatanović, L. D. (2020). Dečja igra kao središnja aktivnost u ranom razvoju ličnosti i kreativnosti. *JEЗИК, КЊИЖЕВНОСТ И ИГРА*, 220.
58. Živković, I. (2010). Savjest kao sastavna komponenta psihološkog pristupa moralnom razvoju. *Zbornik radova međunarodnog teološkog skupa KBF-a u Splitu*, 16(1), 135-171.

Prilozi

Prilog 1.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj

Budući da je dobrobit djece središnji indikator kvalitete edukacijskih institucija i procesa učenja uopće, tako je i planiranje odgojno-obrazovnog procesa usmjereno upravo na promišljanje dobrobiti i načine kako ih ostvariti, a ne na parcijalna područja učenja.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) utemeljen je na **vrijednostima** (znanje, identitet, humanizam i tolerancija, kreativnost, autonomija, odgovornost) iz kojih proizlaze **ciljevi** koji promišljaju **dobrobiti**, kao i načine na koje se mogu ostvariti. Temeljni pokretači razvoja pojedinca i društva su znanje, obrazovanje i učenje. NKRPOO (2014) navodi kako „u vrtiću dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal.“ Znanje djetetu omogućava snalaženje u novonastalim situacijama, razumijevanje i kritičko promišljanje, percipiranje sebe kao uspješnog učenika u kojem razvija kompetenciju „učiti kako učiti“, kao temelj ostvarivanja koncepta cjeloživotnog učenja. Osiguravanje dobrobiti je „sveobuhvatan, multidimenzionalan, interaktivni, dinamički proces“, a NKRPOO uključuje: osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit. Obrazovni ciljevi su tako više usmjereni na čovjekov intelekt, a odgojni na oblikovanje ćudi, naravi ili karaktera. No, kao što smo ranije vidjeli, to je pogrešno, jer jedno bez drugoga ne ide. Moralna izgradnja zapravo pretpostavlja usavršavanje na dvije razine, i intelektualnoj i moralnoj, tako primjerice - moralna osoba nije ona koja samo zna što je dobro, nego ona koja ga i čini (Golubović, 2013).

Emocionalna dobrobit i socijalne interakcija – preduvjet obrazovnoj dobrobiti i razvoju kompetencija

Laevers i Declerq (2011) ističu da se odgojno-obrazovne ustanove trebaju usmjeriti na dva aspekta: emocionalnu dobrobit djece i uključenost, koje vode razvoju njihovih kompetencija. Emocionalna dobrobit djeteta je prvi stupanj, a kada je ona ostvarena dijete se osjeća opušteno, djeluje spontano te pokazuje samopouzdanje i motiviranost. Drugi stupanj je

uključenost koji je povezan s razvojnim procesom, a podrazumijeva usredotočenost koja se javlja u području „zone idućeg razvoja“. Usredotočenost prati fascinacija, snažna motivacija i potpuna zaokupljenost pri kojoj zadovoljstvo proizlazi iz samog istraživačkog nagona, intrinzične motivacije djeteta da razumije kako stvari i ljudi funkcioniraju, te da se uhvati u koštac s realnošću.

Bez uključenosti nema dubinskog učenja, svako novo znanje ovisi o postojećoj temeljnoj shemi koje kao osnovni program reguliraju kako procesuiramo nove informacije ili situacije i gradimo realnost. Na osnovu te interpretacije poduzimamo određene neodgovarajuće ili odgovarajuće korake, koji određuju koliko se i kako dimenzija realnosti može artikulirati u našoj spoznaji i percepciji. Odrasli bi trebali osmišljavati okruženje bogato poticajima i izazovima u kojima daju prednost intrinzičnoj motivaciji.

Slunjski (2011) je promatrajući igru četiri trogodišnjakinje u trgovini shvatila kako djeca posjeduju skrivena znanja koja razvijaju bez uplitanja odraslih, što implicira da djeca zapravo uče promatranjem, uče i kad ne uče. To su znanja koja ih nitko nije izravno poučavao, te zaključuje kako na uspjeh utječe splet više različitih znanja i kompetencija. Razina kompetencija nije lako mjerljiva, pa je tako lakše utvrditi razinu matematičkih kompetencija od inicijativnosti, samopouzdanja ili samopoštovanja. Djeca jednake kronološke dobi razlikuju se po kompetencijama i razvojnim mogućnostima.

Slunjski (2015) smatra kako je nužna interakcija sa drugom djecom i odraslima, dijete uči u procesima socijalizacije. Spoznajne aktivnosti ulaze u istu kategoriju u kojoj su i one društvene, nema razdvajanja. Učenje u najranijoj dobi djetetu prije svega treba biti zabavno, potiče ga se „emocionalno, socijalno i intelektualno“. Procesu učenja djece pogoduju postojeća znanja i razumijevanja. Nije nikako primjereno razdvajati igru i proces učenja djeteta jer se u mnogo toga preklapaju. Djeca od rane dobi pokazuju metakognitivne sposobnosti koje im omogućuju da postaju svjesni svog procesa razmišljanja i učenja. Smatra da odrasli djecu trebaju tretirati ozbiljno, osigurati im privatnost i osamu, priliku da budu odgovorni, razgovarati s njima iskreno, poticati ih na razmišljanje o važnim stvarima. Razvoj samostalnog i kritičkog mišljenja djeteta potiče se ohrabrivanjem djeteta na promišljanje, propitivanje, te donošenje vlastitih odluka.

Igra – temeljna aktivnost djeteta

Dijete najviše uči kroz igru, razvija svoje intelektualne i motoričke sposobnosti, izražava već usvojene kompetencije ili stječe nove, navikava se na društvena pravila; možemo reći i da se cijeli život nastavlja igrati, a ta sposobnost da se bude djetetom i u odrasloj dobi najjasniji je znak zrelosti (Godbey, 1988; prema Ćurko i Kragić, 2009).

Osim što je najprirodnija stvar u životu djeteta, igra ima sposobnost potpuno zaokupiti njegovu pozornost i koncentraciju, stvoriti osjećaj neopterećenosti u radu te probuditi maštu i kreativnost, a pri zanosu koji se javlja tijekom igre stječe određene spoznaje. Postaje svjesno svojih misaonih procesa, te je slobodnije preispitati ih iz novih kutova i izraziti ih na vlastiti način. Polić (2004, prema Ćurko i Kragić, 2009) ističe da igra nije odgojno sredstvo, već se odgoj zbiva kao igra. Iako je igra mašte slobodnija od ostalih, dijete u njoj poštuje granice uloga u zamišljenoj situaciji. Fikcija koja je najvažnija karakteristika tih igara razlikuje ih od ostalih igara, jer dijete kreira zamišljenu situaciju koja je različita od stvarnog, djeluje nezavisno od onog što vidi, pa se može reći da je igra mašta u akciji (Vigotsky, 1971; prema Stakić, 2016). Bit igre je da je ona svojevolsna aktivnost, odnosno sama sebi je svrha, a dijete je potpuno opušteno i zainteresirano, intrinzično motivirano i doživljava je kao samoispunjenje i zadovoljstvo. Igre u kojima djeca sa uživanjem stvaraju imaginarne svjetove i koriste maštu važne su za kognitivni razvoj, kreativno mišljenje i imaginacije, te zbog sposobnosti simboličkog predstavljanja razvijaju kreativnost (Zlatanović, 2020). Nussbaum (2019) kao što smo prethodno opisali, maštu smatra iznimno bitnom u razvoju emocija.

Rajić i Petrović-Sočo (2015) ističu da u igri jača samopouzdanje, oslobađa se frustracija i savladavaju se negativni događaji iz života. Njihovo istraživanje pokazuje da iako postoje razlike u izboru igara predškolske i školske djece, obje kategorije djece igru doživljavaju kao radost, zabavu, sreću – dokazujući kako je igra svrhovita, zanimljiva i ugodna aktivnost. Na taj način rad ukazuje na „pedagoške implikacije igre“ jer „učenje nije mučenje ako se radi na pravilan način.“

Skriveni kurikulum

Osim propisanog ili službenog kurikuluma u kojem su zapisani predviđeni vidljivi sadržaji, ciljevi i metode povezani s različitim društvenim ideologijama i vrednotama, a značajan čimbenik je stručni kadar i njegova naobrazba, različita didaktička sredstva i sl., djeca uče i „nešto drugo“ što utječe na njihove ishode učenja: vrijednosti, norme, stavove i socijalne vještine koje su dio stvarnosti življenja u vrtiću koji nisu propisani javnim dokumentima, a važni su za uspješnu socijalnu integraciju (Gordon 1982; Bašić, 2000; Pastuović, 1999; prema Lepičnik Vodopivec, 2013). Pojam skriveni kurikulum odnosi se na socio-emocionalni aspekt odgojne grupe jer je to mjesto gdje se dijete prvi put odvaja na duže vrijeme od obitelji i ulazi u društvo, a Apple (1992; prema Lepičnik Vodopivec, 2013) smatra da upravo uz pomoć skrivenog kurikuluma koji je neophodan u procesu djeca usvajaju svakodnevne navike, a ta usvojena iskustva postaju temelj kasnijim iskustvima tijekom obrazovanja. Također ističe važnost osobnosti i stajališta odgojitelja, njegov odgojni stil, međusobnu komunikaciju u trokutu dijete – roditelj – odgojitelj, emocionalnu i socijalnu klimu koju potiče u skupini te komunikacija cjelokupnog osoblja u vrtiću.

Projektno učenje

Djeca u suradnji s drugom djecom, vlastitim mogućnostima uz nenametljivu suradnju odgojitelja, u sklopu aktivnosti - projektu - aktivno stječu iskustva i znanje. Rad na projektu potiče višestruke inteligencije djeteta, te metarazine učenja djeteta. Slunjski (2012) smatra da odgojitelj treba jačati svoja refleksivna i istraživačka umijeća. Upućuje kritiku na zadržavanje hijerarhije tj. jednostranu komunikaciju, stavljanje prevelikog naglaska na temu, na materijalni rezultat projekta, te podržava reduciranje sadržaja pripremljenih za roditelje i/ili širu zajednicu. Proces projektnog učenja nalikuje znanstvenom istraživanju, gdje djeca propituju vlastite teorije, te kao pravi „mislioci“ provjeravaju vlastitu hipotezu sa drugima. Učenje nije „utrka“ za informacijama, nego „šetnja do otkrića.“ Krajnji cilj projekta je stjecanje kvalitetnih iskustava učenja; djeca imaju priliku samostano razmišljati, propitivati stvari iz različitih perspektiva, te djelovati u interakciji s drugom djecom.

Emocionalna inteligencija

Emocionalna inteligencija je dinamička osobina ličnosti, može se vježbati, razvijati i poboljšavati cijeli život (Panju, 2010; prema Erjavec, 2021). Prema Golemanu (2021; prema Erjavec, 2021) jedan je od najvažnijih čimbenika za kasniji uspjeh, a definira pet komponenti emocionalne inteligencije: samosvijest, empatija, samokontrola, motivacija i socijalne vještine. Te komponente dio su dobrobiti za dijete koji su ciljevi NKRPOO, kao što smo već spominjali uključuje osobnu, emocionalnu i tjelesnu dobrobit, te obrazovnu i socijalnu dobrobit. Osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit između ostalog ističe smirenost, samoprihvatanje djeteta – prihvatanje sebe i nepotiskivanje emocija, razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja, procjenjivanje mogućih posljedica svojih akcija. Socijalna dobrobit uključuje između ostalog i usklađivanje s obrascima, normama i pravilima grupe, razumijevanje i prihvatanje drugih i njihovih različitosti, uspostavljanje i održavanje kvalitetnih odnosa s drugima, etičnost, solidarnost i tolerantnost u komunikaciji s drugima, osjećaj pripadanja i prihvaćenosti, aktivno sudjelovanje, pregovaranje i rješavanje konfliktnih situacija, zajedničko djelovanje s drugima. Erjavec (2021) ističe da nije dovoljno samo razgovarati s djecom, nego i pružiti sigurno i poticajno okruženje za učenje u kojem će se osjećati opušteno i dobro čak i kad pogriješe, te poticati upornost, strpljenje i aktivno sudjelovanje u ciljanim aktivnostima koje će voditi tome da s vremenom poboljšaju emocionalnu inteligenciju. Za djecu prvih triju razreda osnovne škole navodi aktivnosti za poboljšanje emocionalne inteligenciju, a to su bajke koje sadrže odgojne pouke, djeluju na moralni razvoj djeteta i putem kojih djeca razumijevaju međuljudske odnose i vrijednosti; didaktičke kartice s problemima iz svakodnevnog života; afirmacije i afirmacijske kartice koje jačaju pozitivne misli, a mogu se uključiti u priču za vizualizaciju; vježbe disanja koje poboljšavaju koncentraciju i smanjuju posljedice stresnih situacija; vježbe povezivanja emocija s određenim situacijama; isticanje pozitivnih osobina za svako pojedino dijete uz pomoć prijatelja vršnjaka; različite igre s loptom emocija, razgovor u krugu jer nudi sigurnost, zaštitu i podršku u razvoju. Autorica ističe važnost pozitivne slike o sebi, razvoj empatije, samopouzdanja i motivacije, te ulogu odgojitelja i učitelja u tome.

Prilog 2.

Projekt „Dijete i emocije“

Na sličnom tragu proveden je i projekt „Dijete i emocije“ u odgojnoj skupini u dječjem vrtiću.

Skupina broji 23 djece u dobi od 4. do 7. godina, a projekt se odvijao u posebnom programu likovno-scenskog izraza.

Poticaj za projekt dala su sama djeca, koja su tijekom razgovora o emocijama pokazivala visoku uključenost, ali i u svakodnevnim situacijama teško nošenje s vlastitim negativnim emocijama; česti su međusobni sukobi među djecom, te nesposobnost da ih sama riješe. S obzirom da je uočena potreba za dubljim razumijevanjem i prepoznavanjem, kako svojih, tako i tuđih emocija, lošije prosocijalno ponašanje i nesposobnost udubljenja u tuđe potrebe, djeci je trebalo ponuditi alate za razvoj socio-emocionalnih kompetencija i prosocijalnih vještina.

Cilj projekta bio je poticati djecu na razmišljanje, pomoći im da osvijeste svoje unutarnje potrebe, da razumiju i nauče prepoznavati i imenovati svoje emocije, kao i emocije drugih, steknu sposobnost predviđanja posljedica svojih emocionalnih reakcija i ponašanja, te nauče kako je moguće odabirati konstruktivne načine izražavanja i ponašanja u emocionalnim situacijama.

Definiranje pojmova – sreća, tuga, strah, ljutnja

Da bi razumijeli kako djeca razmišljaju i razumiju emocije, poticajnim pitanjima potiče se definiranje pojmova – sretan, tužan, uplašen, ljut. Aktivnost se odvija u krugu s odgojiteljicom, da se svi međusobno vide i čuju. Djeca se u razgovor uključuju samo ako to žele, ali slušaju jedni druge. Cilj razgovora je približiti djeci različite perspektive i razmišljanja drugih, potaknuti aktivno slušanje drugih, ali i osnažiti djecu da nesputano izražavaju svoja mišljenja i zaključke. Komensky prema Karabatić (2006) naglašava da „dijete djetetu može više izoštriti um nego bilo koja odrasla osoba“, a vršnjačke interakcije, naročito one u mješovitim odgojnim skupinama imaju recipročnu dobrobit i za stariju i mlađu djecu na način da kompetentnija djeca preuzimaju vodeću ulogu u strukturiranju interakcija, a manje razvijenoj djeci nude se djelatnosti i kognitivno područje zone narednog razvoja.

Transkript razgovora 1

„Što svaki čovjek želi?“ (odgojiteljica)

Djeca nasumično odgovaraju: hranu, vodu, sreću, želi živjeti dobro, želi bit slobodan, želi imati prijatelje, biti sretan, želi imati kuću, želi svjetlo, želi putovati, mir, kupati se, imati dušu, sreću.

- Nekoliko puta ste ponovili da svaki čovjek želi sreću. Što mislite, koji je recept za sreću ? (odgojiteljica)

„Malo srca, malo ljubavi .. ići na livadu i ubrat malo cvijeća.“ (Dujam, 6,3 god.)

„Da se s nekim igraš.“ (Andro, 4,4 god.)

„Da ideš s mamom i tatom na put.“ (Ivor, 6,3 god.)

„Da ideš s obitelji na selo.“ (Jakov, 4,6 god.)

„Igrat nogomet s tatom.“ (Roko, 4,9 god.)

„Bacat se u bazen, dobit igračku kad ideš na snijeg.“ (Roko, 4,8 god.)

„Malo prijateljstva.“ (Luka, 5,4 god.)

„Priroda i kisik.“ (Petra, 6,6 god.)

„Upoznat novu osobu i dobit poklon.“ (Dora, 6,4 god.)

„Voziti biciklu.“ (Chiara, 4,9 god.)

„Ići u šetnju s malim rođakom.“ (Marta, 6,4 god.)

„Bavit se sportom i penjanjem.“ (Nika, 6,4 god.)

„Da te mama i tata vole.“ (Bruna, 6,1 god.)

„Da ti netko uzvrat ljubav.“ (Tina, 5,5 god.)

Poslije razgovora djeca likovnim putem izražavaju što ih čini sretnim, a likovni radovi djece kasnije će poslužiti za izradu slikovnice „Dijete i emocije“.

Razgovori s djecom odvijaju se prema potrebama djece i trenutnim situacijama kada su djeca intrizično motivirana i koje su prepoznate kao pogodne za visoku uključenost djece.

Poticaj za razgovor: djevojčica dolazi u vrtić vidno tužna i uplakana. Povjerava se odgojiteljici i djeci koja su prisutna da joj je umro susjed kojeg je jako voljela. Djeca su konstatirala da je prirodno biti tužan kad netko umre.

Transkript razgovora 2

„Što je tuga?“ (odgojiteljica)

„Tuga je kad plačeš.“ (Dora, 6,4 god.)

„Tugu ti proizvede srce. Srce zna čovjekove osjećaje. Kad je čovjek tužan onda ti je srce tužno

i kad ti netko koga si puno volio ode.“ (Petra, 6,6 god.)

„Srce se nekad uplaši. Kad je srce tužno onda jako kuca.“ (Chiara, 4,9 god.)

„Srce ne mora jako kucat kad je tužno...to se može desit kad je ljubav, pa se uznemirimo.“ (Lordan, 4,9 god.)

„Ljudi mogu biti tužni ako su bogati, a nemaju prijatelje.“ (Petra, 6,6 god.)

„Kad su ljudi bogati, oni im se prave da su prijatelji.“ (Dora, 6,4 god.)

„Zbog čega još ljudi mogu biti tužni?“ (odgojiteljica)

„Ljudi mogu biti tužni jer su gladni, nemaju kuću, deke ni grijanje. Nemaju ni vodu.“ (Marta, 6,4 god.)

„Možeš biti tužan ako se djeca nisu htjela igrat s tobom.“ (Mia, 6,4 god.)

„Netko može plakat od sreće.“ (Iva, 5,9 god.)

„Kako pomoći nekome tko je tužan?“ (odgojiteljica)

„Mislit na nešto lijepo, da te netko zagrlji i da ti nešto lijepo ... možeš uzet prijatelja za ruke.“ (Dora, 6,4 god.)

„Može se iz tuge pretvorit sreća i iz sreće tuga.“ (Petra, 6,6 god.)

U Gradskoj knjižnici Marka Marulića djeca su izabrala edukativnu slikovnicu „Slonicu je strah vikanja i kazne“. Nakon čitanja, odgojiteljica pita djecu: „Što je strah?“

Transkript razgovora 3

„Strah je kad te netko ukrade. To je noćna mora.“ (Lordan, 4,9 god.)

„Nešto se može sanjat da je pravo.“ (Dora, 6,4 god.)

„Kad ne može izać iz nekog ružnog sna.“ (Dujam, 6,4 god.)

„Možda ti je strah kad sanjaš nešto jako, jako strašno.“ (Laura, 6,2 god.)

„Možeš se strašit kad ideš kod doktora jer misliš da će ti nauditi, a on će ti samo pomoć.“ (Dora, 6,4 god.)

„Kad nešto gledaš po noći i mrak je u sobi, misliš da je to iz crtića. Ja se bojim kostiju od ljudi. To mi je strašno.“ (Roko, 5,8 god.)

„Gdje si to vidio?“ (odgojiteljica)

„Vidio sam ih u crtiću.“ (Roko, 5,8 god.)

Čega se sve ljudi boje? (odgojiteljica)

„Duhova i zmija. Kostura u filmovima.“ (Laura, 6,2 god.)

„Meni je sestra rekla da postoji igrice plavi kit i kad je instaliraš netko može doć i ubit te.“

(Iva, 5,9 god.)

„Mumija iz filmova.“ *(Jadran, 6,4 god.)*

„Čudovišta.“ *(Bruna, 6,1 god.)*

„Otrovnih zmija.“ *(Tonka, 6,5 god.)*

„Kradljivaca.“ *(Chiara, 4,9 god.)*

„Lopova.“ *(Luka, 5,4 god.)*

„Kad sanjaš noćnu moru da će te pojest morski pas.“ *(Antonio, 5,6 god.)*

„Kad gledaš film di piše "mlađi od 12 godina" i bojiš se zombija.“ *(Dujam, 6,4 god.)*

„Kad netko nekog ubije, pa mu istekne krv.“ *(Andro, 4,4 god.)*

„Kad sanjaš da ti teče krv iz oka.“ *(Jakov, 4,6 god.)*

„Kad misliš da ćeš pucat petardu i da će ti ubost srce nožem.“ *(Ivor, 6,3 god.)*

„Kriminalca da ti uđe u stan i sve ti razbije.“ *(Lordan, 4,9 god.)*

„Moja rodica se boji grmljavine.“ *(Petra, 6,5 god.)*

„Kad sanjaš da se šetaš pustinjom i upadneš u živi pijesak.“ *(Roko, 4,8 god.)*

„Ljudi se boje iz srca.“ *(Jadran, 6,4 god.)*

„Mene strah popet se na visoke skale.“ *(Tonka, 6,5 god.)*

„Ono kad se popneš na neboder , pa vidiš visoko.“ *(Dujam, 6,3 god.)*

„Moja sestra se boji ući u lift da ne zaglavi ... a neki se boje aviona da ne padnu u more.
(Iva, 5, 9 god.)

„Boje se kad odu na put da im kad se vrate više neće bit prijatelji.“ *(Dora, 6,4 god.)*

„Boje se da vulkan ne bi eksplodirao.“ *(Dujam, 6,3 god.)*

„Moja mama se boji pušit jer misli da će se otrovat.“ *(Tina, 5,5 god.)*

POTICAJ ZA RAZGOVOR: Sukob između dvoje djece tijekom aktivnosti u vrtiću i pitanja odgojitelja: imamo li se pravo ljutiti, kako se ljutiti da ne ugroziš drugoga, kako se ponašaš kad si ljut i sl.

Transkript razgovora

„Što je to ljutnja?“ *(odgojiteljica)*

„Kad ti netko uzme igračku.“ *(Mia, 6,3 god.)*

„Lutnja je u srcu.“ *(Jadran, 6,4 god.)*

„Kad netko prospe tuđi tanjur, a okrivi drugoga.“ *(Ivor, 6,3 god.)*

„Kakav je to osjećaj?“ *(odgojiteljica)*

„Loš.“ (Roko, 4,9 god.)

„Može ga netko povrijediti – može u isti tren biti i tužan i ljut.“ (Dora, 6,4 god.)

„Kad se jedan prijatelj igra sa onim zločestim, a onaj dobri ga vidi pa se naljuti. (Mia, 6,3 god.)

„Kad ti neki prijatelj sruši igru koju si se trudio napraviti.“ (Jadran, 6,4 god.)

„Kad netko uzme igračku.“ (Andro, 4,4 god.)

„Meni je jedan prijatelj rekao da mi više nije prijatelj i ja sam se naljutio.“ (Lordan, 4,9 god.)

„Ljutnja je kad netko nekoga ne sluša, pa ga udari šakom u glavu.“ (Roko, 4,9 god.)

„Kad ti netko povrijedi srce.“ (Ivor, 6,3 god.)

„Kako ti netko povrijedi srce?“ (odgojiteljica)

„Srce ti je ljuto kad te netko otkanta...kad ti je rekao da će ti bit prijatelj, a nije ti prijatelj. Kad te netko izda. (Jadran, 6,4 god.)

„Što je to izdaja?“ (odgojiteljica)

„Kad te netko izda mami i tati.“ (Lordan, 4,9 god.)

„Kad ti netko ukrade novce.“ (Jadran, 6,4 god.)

„Što ćeš napraviti kad si ljut?“ (odgojiteljica)

„Kad ti netko nešto napravi, ne možeš ga tek tako udariti, nego moraš popričati s njim.“ (Dora, 6,4 god.)

„Što radiš kad si ljut?“ (odgojiteljica)

„Ja tučem šakama o stol.“ (Dujam, 6,3 god.)

„Ja prolijem čašu po stolu.“ (Ivor, 6,3 god.)

„Ja udaram glavom o zid.“ (Jadran, 6,4 god.)

„Ja želim razbit zid.“ (Roko, 4,8 god.)

„Kad sam ljuta, zatvorim se u sobi i mirno se poigram.“ (Mia, 6,3 god.)

„Tako i ja, teto.“ (Iva, 5,9 god.)

„Zatvorin se u sobu i legnem na krevet, a sa onim ko me naljutio ne pričam.“ (Antonio, 5,6 g.)

„Boksam.“ (Roko, 4,9 god.)

„Kad sam ljuta smiri me pjevanje.“ (Tonka, 6,5 god.)

„U sobi se poigram i smirim.“ (Bruna, 6,2 god.)

„Uđem u ormar i mislim.“ (Tina, 5,5 god.)

„Počnem lupat rukama i nogama...smiri me da malo ostanem u sobi sama i govorim im da idu van iz sobe.“ (Laura, 6,3 god.)

„Uđem u sobu, zatvorim vrata, sjednem na krevet i spavam sa igračkom.“ (Chiara, 4,9 god.)

„Ona se uvijek ljuti na nas predškolce.“ (Mia, 6,3 god.)

„I kaže: ti to ne razumiš!“ (Jadran, 6,4 god.)
„Nije istina!“ (Chiara, 4,9 god.)
„Ja bi najradije plaka i zaključa se u sobu.“ (Lordan, 4,9 god.)
„Sakrijem se na balkon i zatvorim vrata.“ (Andro, 4,6 god.)
„Ja se ponekad igram na balkonu i to me usreći.“ (Tina, 5, 5 god.)
„Lakše mi je kad vodim psa u šetnju.“ (Ivor, 6,3 god.)
„Kad se naljutim zamislim nešto sretno što sam prije radio.“ (Dujam, 6,3 god.)
„Razmišljam o nečem lijepom i ne šljivim onoga tko me naljutio. Kad me mama poljubi, onda se smirim.“ (Jadran, 6,4 god.)
„Lijepo...mamin poljubac sve briše.. „ (odgojiteljica)
„I utječe na nas.“ (Jadran, 6,4 god.)
„Kad se naljutim, odma idem oprostiti!“ (Dujam, 6,4 god.)

Iz priloženog razgovora vidi se visoka uključenost djece, svi su željeli iskazati svoje mišljenje i komentirati kako oni iskazuju ljutnju. Za rješavanje ljutnje odgojiteljice zajedno s djecom izrađuju prirodni plastelin, djeca pune pijeskom balončice koje ukrašavaju po želji te postaju antistres loptice, te nude kinetički pijesak.

Prepoznavanje emocija po izrazu lica i pokretu tijela

Već smo istaknuli da je prepoznavanje emocija po mikrofacijalnoj ekspresiji lica povezano s prosocijalnim ponašanjem djece, odnosno istraživanja pokazuju da se prosocijalnije ponašaju djeca koja prepoznaju emocije drugih po izrazu lica. Djeca ih uče prepoznavati kroz zabavnu igru koju sami izrađuju. Djeca u socijalnoj interakciji uče jedni od drugih, komentiraju, jedni druge ispravljaju, nadopunjuju i stječu nova saznanja.

Kroz zabavnu igru u kojoj djeca bijelom maskom prekrivaju izraz lica, potiče se prepoznavanje emocija putem pokreta tijela, te kao i u prethodnoj aktivnosti djeca uče neverbalne oblike komunikacije, te kako ih prepoznati.

Djeca crtaju svoje izraze lica kad su sretni, tužni, uplašeni i ljuti, pri čemu se vidi njihovo razumijevanje, te individualnim intervjuima „Dopuni rečenicu...“ verbalno izražavaju situacije kad osjećaju određene emocije, te osvještavaju emocije vezane za vlastitu obitelj.

Djeci se najviše sviđa pokret koji predstavlja pozitivnu emociju ili sreću. Tu emociju izražavaju crtanjem kredom na dvorištu vrtića i modeliranjem u glinamolu.

Djeca izrađuju zabavnu pokretnu igru „Čovječe, ne ljuti se“, u kojoj sami postaju pijuni, a krajnji cilj igre je pozitivna emocija – sreća i zajedništvo.

„Kutija puna osjećaja“

U svakodnevnim aktivnostima s djecom odgojiteljice su se služile „Kutijom punom osjećaja“ naklade Aleja Plus.

„Kutija puna osjećaja“ sadrži različite rekvizite (interaktivne kartice sa slikama, popratnom pričom i pitanjima, maske, kotač s emocijama, CD s meditativnom glazbom, lutkice za prste, plakate i sličice koje ilustriraju četiri osnovne emocije) i priručnik s aktivnostima za 20 interaktivnih postupaka u radu s djecom od 2. do 7. godine za istraživanje četiri osnovne emocije – sretan, tužan, ljut i uplašen.

Koristeći „kartice osjećaja“ koje na jednoj strani prikazuju sličicu situacije s emotivnim izrazima lica i pokreta tijela likova, a na drugoj tekst situacije, djecu se potiče na razmišljanje i razgovor o emocijama tih likova, kao i moguće moralno postupanje u različitim situacijama.

„Maske osjećaja“ – igra grupa djece, a svako dijete nosi masku različite emocije. U jednoj igri dijete prepoznaje emociju koju predstavlja i uključuje se pokretom tijela, a a drugoj djeca sama smišljaju pravila igre koristeći se vlastitom logikom i maštom.

Mašta i narativ

Nussbaum (2019) smatra da emocije imaju narativnu strukturu, a razumijevanje pojedine emocije nepotpuno je ako se ne shvati njezina narativna povijest u odnosu na trenutnu situaciju. Citira Prousta koji kaže da se određene istine o ljudskim emocijama mogu dobro prenijeti, u verbalnom i tekstualnom obliku, samo narativnim umjetničkim djelom. Pričanje priča i narativna igra nužni su za razvijanje djetetovog osjećaja vlastite samoće, odnosno vlastitog unutarnjeg svijeta. Winnicott (1993; prema Nussbaum, 2019) govori o umjetničkoj djelatnosti kao o vrsti „potencijanog prostora“ koji posreduje između njega i drugih i u kojem može istraživati životne mogućnosti. Mašta je ključan dio reprodukcije zdravog karaktera, međugeneracijske stabilnosti društva jer majka koja može zamisliti iskustvo svoga djeteta,

odgovarajuće će reagirati na njegove potrebe zato što je i sama odnjegovala svoj „potencijalni prostor“. Kao što smo već objasnili djetetove prijelazne objekte, plišance, dekice, lutke, kojima se tješe u odsutnosti skrbnika, to mogu biti priče, stihovi, slike i pjesme kojima može manipulirati kao simbolima objekata u stvarnom životu. Kroz simboličku aktivnost dijete njeguje sposobnost zamišljanja onoga što drugi doživljavaju te na siguran način istražuje mogućnosti ljudskog života. Slušajući ili gledajući dijete doživljava emocije prema likovima, na način da se postovjećuju s njim i dijeli emocije s likovima ili reagiranjem na emocije lika; dijeljenjem svjetonazora utjelovljenog u tekstu i emocija putem empatije; reagiranjem suosjećajno ili kritički; doživljava emocije prema vlastitim mogućnostima, te emocije ushićenja i oduševljenja zbog spoznaje nečeg o sebi samima ili životu.

Istu ulogu mogu igrati i glazbena umjetnička djela, glazba može sadržavati simboličke strukture hitnosti i važnosti.

Bettelheim (prema Cvitanič, 2021) ističe važnost izvornih bajki, jer moderne, izmijenjene bajke izbjegavaju egzistencijalno pitanje koje je od ključne važnosti. Bajke šalju djetetu poruku u simboličnom obliku, obogaćuju maštu, oslobađaju nesvjesni pritisak, objašnjavaju osjećaje, predlažu rješenja egzistencijalnih pitanja.

Seitz i Hallwasch (1997) pišu da u Waldorf pedagogiji osobito značenje imaju narodne bajke braće Grimm jer se smatra da bajke djeci prenose duboke istine duševnih borbi i duševnog razvoja. Bajke posjeduju jasnu etiku i ne prijete, te svojom pjesničkom kvalitetom povoljno utječu na djetetov osjećaj za jezik. Kucler (2002; prema Cvitanič, 2021) smatra da su poruke u bajci nedvosmislene i da ih nosimo cijeli život.

U svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu odgojiteljice često koriste bajke braće Grimm, koje su sebi nose snažne odgojne poruke. Izvedene su i veće dramatizacije bajki „Ribar i njegova žena“ i „Stoliću, prostri se“ koje veličaju vrijednosti dobrote, iskrenosti, skromnosti, altruizma, ali i prenose poruku da je zlo kažnjeno, a dobro nagrađeno. Tekstovi bajki su za potrebe dramatizacija napisani u rimi, te su dopunjeni afirmativnim porukama i ciljano kratkim igrokazima za konstruktivno rješavanje sukoba. Djeca sve više sama uzimaju slikovnice, listaju, prepričavaju, razvijaju svoju maštu i kreativnost smišljajući svoje priče i predstave koje izvode za prijatelje iz odgojne skupine.

Glazba i emocije

Glazba ima sposobnost izraziti najdublje dijelove emocionalnog svijeta (Nussbaum, 2019). Glazba utječe na autonomni živčani sustav, postoji veza između fizioloških reakcija organizma i slušanja glazbe (Dillman Carpenter i Potter, 2007; Krumhansl, 1997; prema Dobrota i Reić Ercegovac (2012). Pelletier (2004; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2012) je metaanalizom eksperimenata dokazao da opuštajuća glazba djeluje na smanjenje aktivacije i pobuđenosti. Glazba može pobuditi svih šest primarnih emocija, a i najlakše ih je glazbom prenositi (Krumhansl, 1997; prema Škojo, 2020). Omar i suradnici (2011; prema Dobrota i Reić Ercegovac) istraživanjem su došli do rezultata da su mozgovna područja povezana s prepoznavanjem emocija ista kao i kod facijalne ekspresije.

Istraživanje Dobrote i Reić Ercegovac (2012) pokazalo je da poznatost glazbenih ulomaka nije utjecala na prepoznavanje emocija u glazbi, a slušatelji su s najmanjom točnošću prepoznavali emociju straha, a najviše sreće i tuge. Potvrđena je i hipoteza da sudionici s većom točnošću prepoznavanja emocija u glazbi postižu bolje rezultate na Upitniku emocionalne kompetentnosti gdje je uočena značajna razlika na podskali sposobnosti uočavanja i razumijevanja svih triju osnovnih emocija. To je u skladu s drugim istraživanjima (Juslin, 1997; Gabrielson i Juslin, 2003; prema Dobrota i Reić Ercegovac, 2012) koji zaključuju da je sposobnost prepoznavanja emocija u glazbi povezano s emocionalnom inteligencijom.

Istraživanja (Gašpar, 2011; prema Škojo, 2020) pokazuju da slušatelji lakše prepoznaju emocije straha i sreće od ljutnje i tuge, dok im je najzahtjevnije prepoznati emociju iznenađenja.

Istraživanje Nawrot (2003; prema Škojo, 2020) pokazuje da glazba pobuđuje iste emocije i kod djece i odraslih, te da su djeca otvorenije definiraju emocionalne pojmove pomoću glazbe.

Tijekom projekta „Dijete i emocije“ korišteni su različiti glazbeni poticaji, od opuštajuće glazbe za umirenje, kao podloga dramskim ili likovnim aktivnostima, do ciljanih aktivnosti prepoznavanja emocija u glazbi. Tome je poslužio i CD „Osjećam glazbu“ iz interaktivne „Kutije pune osjećaja“, koji je namijenjen upravo prepoznavanju emocija u glazbi, pa se aktivnosti odvijaju u igri „glazbeni lotto“. Može se igrati na način da svako dijete pojedinačno prepoznaje emocije, da ih predstavlja mimikom lica i pokretom tijela, ili se djeca podijele u skupine, što im je zabavnije i potiče suradnju među njima. Na početku projekta prepoznato je da djeca sukladno istraživanju Reić Ercegovac i Dobrote (2012) slabije prepoznaju emocije straha i tuge od sreće i ljutnje, ali što su djeca više slušala glazbu, to su sve više s lakoćom prepoznavala emocije.

Lutka

Nussbaum (2019), o čemu smo već pisali lutki daje moć „prijelaznog objekta“ kojim se dijete tješi u periodima samoće, traži sigurnost u sebi, pri čemu ključnu ulogu ima mašta. Hicela i Sindik (2011) ističu da su socijalno kompetentna ona predškolska djeca koja preciziraju osobne kompetencije u socijalnim interakcijama s odraslima i vršnjacima. Koboltova (1998; prema Hicela i Sindik, 2011) smatra da proces zauzimanja perspektive drugih dijete razvija samo kroz interakciju s vršnjacima i odraslima, a u tom procesu zauzimanja perspektive drugih koja je preuvjet za empatiju, toleranciju i emocionalnu inteligenciju, može pomoći igra s lutkom. Preduvjet prosocijalnog ponašanja je empatija i uvid u situaciju iz perspektive drugih (Vasta, Haith i Miller, 1998; prema Hicela i Sindik, 2011). Vještine slušanja, govorenja, pomoć drugima i traženje pomoći za sebe, prihvaćanje drugih, čekanje na red i sl. vještine su socijalne kompetencije, a društveni razvoj zahtijeva prihvaćenje i razumijevanje normi, vrijednosti i pravila zajednice. Različita izražajna sredstva komunikacije, među kojima je i lutka pomažu suzdržanoj i nesigurnoj djeci u integraciji i socijalizaciji, a dijete lutku usvaja kao autoritet koji mu nije nametnut, već ga samo izabire i vjeruju mu bez neugodnosti ili srama.

Eisenberger i Miller (1995; prema Hicela i Sindik, 2011) definiraju prosocijalno ponašanje kao ono koje je poželjno, a nepoželjno kao ono koje je štetno za osobu i druge. Odgojitelji koji u svađi djeci ponude lutku, ona može biti konstruktivan posrednik za rješavanje problema, a djeca će lakše verbalizirati ljutnju i razumjeti zašto zašto imaju tu emociju i zbog čega je nastala svađa. Lutka pomaže regulirati nepoželjno ponašanje, poučiti rješavanju problema bez sukoba, pomoći prevladati strahove i nudi poželjni oblik ponašanja. Katz (1997; prema Hicela i Sindik, 2011) smatra da lutka može preusmjeriti neprihvatljivo ponašanje djeteta, dijete stječe uvid u svoje emocije i ponašanje, ojačava komunikaciju i razvija nove vještine. Lutka može oživjeti bilo koju situaciju iz života, a dijete je može vidjeti iz različitih perspektiva. Bandura objašnjava da djeca uče modificirati svoje ponašanje promatranjem (opservacijsko učenje), ono se odvija u dva oblika: modeliranje i vikarijsko učenje. Modeliranje je ono u kojem djeca mijenjaju ponašanje u poželjno ili nepoželjno promatrajući druge, djeca oponašaju odrasle u onom što oni rade, a ne što im oni nalože da učine, zato je prikladnost promatranog modela i opažena kompetencija od iznimne važnosti. Diamond, Guralnick i sur. ističu da dijete od modela usvaja prosocijalne oblike ponašanja kao što su suosjećanje, radoznalost, suradnju, uslužnost, velikodušnost, odgovornost, ali i neke nepoželjne kao što su sebičnost, konfliktnost,

svadljivost koji vode problemima socijalizacije (Vizek-Vidović, Vlahović-Štetić, Rijavec i Miljković, 2003; prema Hicela i Sindik, 2011).

Tijekom projekta „Dijete i emocije“ često su se koristile lutke koje pomažu djeci u sagledavanju različitih perspektiva, uživljanje u emocije drugih i njihovo razumijevanje. Dramski centar nadopunjen je različitim lutkama, koje djeca i sama izrađuju i različiti rekviziti za dramske i scenske igre. Za razumijevanje emocije srama, ili neprimjerenih ponašanja drugih koji su uočeni, korištene su lutke.

Poticaj za razgovor: Odgojiteljica donosi lutku Cvitu u vrtić i upoznaje je s djecom. No, ona grize djecu koja joj prilaze

Transkript razgovora

„Što mislite zašto vas Cvita grize?“ (odgojiteljica)

„Zato šta se srami i želi da se maknemo.“ (Jadran, 6,4 god.)

„Zato šta se još nije upoznala.“ (Jakov, 4,6 god.)

„Zato šta se boji da je neko ne uvrijedi.“ (Dora, 6,4 god.)

„Jeste li ikada doživjeli da vas je netko ugrizao?“ (odgojiteljica)

„Mene je ugrizao dječak iz druge grupe.“ (Jadran, 6, 4 god.)

„On stalno grize.“ (Marta, 6, 4 god.)

„Kako si se osjećao kad te ugrizao?“ (odgojiteljica)

„Tužno i ljuto.“ (Jadran, 6, 4 god.)

„A što misliš kako se on osjećao?“

„Usamljeno.“ (Jadran, 6, 4 god.)

„Što mislite zašto on tako reagira i grize djecu?“ (odgojiteljica)

„Puno ga muči kad smo blizu njega. I svašta mu govore.“ (Mia, 6,3 god.)

„Boji se da ga ne bi maltretirali.“ (Dujam, 6, 3 god.)

„On udre po ruci i onda pobjegne....i želi da ga lovimo.“ (Roko, 4, 8 god.)

„Možda vam samo želi privući pažnju i igrati se s vama, a ne zna drugi način.... Kako mu možete pomoći?“

„Da ga smiriš i da mu kažeš da to više ne radi.“ (Dora, 6, 4 god.)

Odgojiteljica donosi djeci u vrtić plišanog psića Tupka. Psić se skriva iza odgojiteljice, a djeca komentiraju da se psić srami.

Transkript razgovora

„Kakav je to osjećaj?“ (odgojiteljica)

„To je grozan osjećaj.“ (Roko, 4,9 god.)

„Zašto se ljudi srame?“ (odgojiteljica)

„Kad dođu kod nepoznatih ljudi.“ (Marta, 6,4 god.)

„Zato šta oni žele nekome nešto reći i misle da se neće drugome svidjeti.“ (Dora, 6,4 god.)

„Kad neki dječak dođe u novu grupu on se preplaši jer ih ima puno, a on ne zna njihova imena.“ (Dujam, 6,3 god.)

„Zato šta se srame ostalih, nisu ih nikada vidjeli pa se nisu upoznali.“ (Laura, 6,2 god.)

„Kad sam se jedan put šetala s mamom, jedna mamina prijateljica koju ne znam me pitala kako se zovem, a ja sam se sramila.“ (Mia, 6,3 god.)

„Srami se da ga neće pustit u vrtić jer je premali.“ (Roko, 4,9 god.)

„Dječak je vidio lijepu curu, pa se sramio prič.“ (Jadran, 6, 4 god.)

„Netko se može sramiti ljubavi. kad se netko zaljubi, srami se reć da mu se sviđa.“

(Dujam, 6, 3 god.)

„Kad nekoga ne znaš, možeš se upoznati.“ (Lordan, 4,9 god.)

„Sramežljivost je tuga.“ (Dujam, 6, 3 god.)

„Zašto tuga?“ (odgojiteljica)

„Zato šta je tužan jer mu ne može reći šta želi.“ (Dora, 6,4 god.)

„Kad se netko upozna, onda se ljubi, a kad se ne zna onda se srami i sakriva se iza.“

(Lordan, 4,9 god.)

„Sramiš se igrati s nekim koga si tek upoznao.“ (Iva, 4, 9 god.)

„Kad se prestaneš sramit?“ (odgojiteljica)

„Prestane sram kad se dugo igraš s nekim.“ (Marta, 6,4 god.)

„Sramiš se jer se bojiš da netko ne bi mislio nešto ružno.“ (Bruna, 6,2 god.)

„Kad se netko srami reći nešto lijepo jer će mu se ljudi smijati.“ (Jadran, 6,4 god.)

„Zašto bi se sramio reći nešto lijepo?“ (odgojiteljica)

„Pa... na primjer o curama. kad sam ja rekao da sam vidio lijepu curu onda je Laura stavila ruku na usta i smijala se.“ (Jadran, 6,4 god.)

„Nisam se tebi smijala. Stavila sam ruku na usta jer mi se kašljalo.“ (Laura, 6,2 god.)

„Smijala si se.“ (Jadran, 6, 4 god.)

Dramski centar je obogaćen različitim lutkama koje su djeca sama izrađivala, novo kazalište, te različiti rekviziti za slobodno svakodnevno korištenje koji omogućavaju razvoj mašte i kreativnosti. Uočeno je da sramežljivija djece često manipuliraju lutkama, te tako jačaju svoje kompetencije.

Vođena fantazija

Američki Benson-Henry Institut proučavajući područje stresa i tehnike opuštanja i relaksacije, smatraju da je potrebno promatrati odgovore našeg tijela, te zaključuju da su najuspješnije tehnike dubokog disanja koje usporavaju rad srca, snižavaju krvni tlak i stvaraju osjećaj kontrole, progresivno opušanje mišića, dramatizacije teksta, slušanje i pričanje priča, te vođena fantazija (Kudek Mirošević i Vuić, 2012).

Vođena fantazija je efikasna dramska tehnika za osvještavanje i otvaranje vlastitog unutarnjeg svijeta, moguće ju je prilagoditi cilju kojem se teži, a to može oslobađanje neugodnih emocija, problema kojim je pojedinac ili grupa zaokupljen. Vodi otkrivanju novih spoznaja o sebi i drugima, a dijete se lakše motivira da izrazi svoje iskustvo (Janković, Blažeka i Rambousek, 2000). Jednostavnom vizualizacijom slika potiču se elementi nesvjesnog da bi se pojavile slike u svjesnoj komunikaciji (Kudek Mirošević i Vuić, 2012). Djeca kroz vođenu fantaziju dobiju alat kako prepoznati napeto stanje tijela i kako ga opustiti, samopouzdanje, vježbu samokontrole, svijest da se problemi mogu riješiti i da nisu trajno stanje (Janlović i Rihter, 2010).

Tijekom projekta „Dijete i emocije“ odgojiteljica koristi vođenu fantaziju za oslobađanje negativnih emocija u situacijama kad se osjećaju različite tenzije i napetost. Pušta nježnu, opuštajuću instrumentalnu glazbu, djeca se udobno smjeste na tapet, te ako žele uzimaju jastučice ili mekane dekice. U mašti odlaze na sigurno i zaštićeno mjesto po svojoj želji gdje se oslobađaju određenih neugodnih emocija. Ako žele, djeca poslije prepričaju svoj doživljaj prijateljima iz skupine.

Praksa je pokazala da većina djece nakon takve aktivnosti osjeća rasterećenje i pozitivne emocije. S obzirom da djeca zatvorenih očiju zamišljaju ono što odgojiteljica predlaže, postoji sloboda izbora da zamisle ono što im najviše odgovara, potiče se sposobnost zamišljanja i mašte. Nakon nekoliko vođenih fantazija, djeca su i sama počela tražiti odgojiteljicu da ponove aktivnost kad bi osjetili da im treba pomoći da se opuste i bolje osjećaju.

CAP program

CAP (Child Assault Prevention) ili prevedeno na hrvatski, prevencija napada na djecu.

Cilj mu je pružiti zajednici točnu informaciju o zlostavljanju, kako bi se razbili mitovi o tome. Ključ CAP-ovog uspjeha leži u njegovim temeljima, odnosno u osnovnoj filozofiji jačanja djece i pružanja pozitivne podrške djeci. Djeca su ranjiva skupina i podložni su zlostavljanju, ono što je otkriveno 1978. godine i danas je temelj CAP-a, a to je da su djeca ranjiva zbog nedostatka informacija, bespomoćnosti, ovisnosti o odraslima i izoliranosti, te im treba dati podršku i alate da se sami zaštite.

Djecu treba poučavati da se sukobi mogu rješavati bez fizičkih sukoba te da postoje druge tehnike rješavanja problema, te načine kako će sačuvati svoja prava i samopoštovanje, kao i vještinama komunikacije. Svaka zajednica mora svojoj djeci usaditi vrijednosti poput uvažavanja različitosti, poštovanje prema svim ljudima, suradništvo građanske aktivnosti.

Nakon predavanja roditeljima gdje se upoznaju s ciljevima i načinom provođenja programa u kojem daju svoju suglasnost za sudjelovanje djeteta, a prije provođenja radionica s djecom, CAP pomagači organiziraju dogovore s odgojiteljima djece predškolske dobi s ciljem pripreme djece za provođenje programa. Na radnom dogovoru planira se vrijeme i način održavanja radionica te aktivnosti koje će odgojitelji provoditi s djecom prije i nakon provođenja CAP radionica. Prije provođenja CAP radionica s djecom će odgojitelji provoditi aktivnosti u kojima djecu upoznaju s dječjim pravima i pojmovima: napad, spriječavanje, tužakanje, neznanac, dobre i loše tajne, ugodni i neugodni dodiri.

RADIONICE ZA DJECU se smatraju i jesu najbitnijim dijelom provedbe CAP-ovog programa. Osim što djeci pružaju dodatne informacije o potencijalno opasnim situacijama, moramo ih osnažiti, odnosno naučiti ih kako da upotrijebe te informacije. Preduvjet za to je poučiti ih da imaju svoja prava. Tu se ne govori o njihovom pravu na igru, jelo ili odlazak na wc, već o tri posebna prava koja svatko od njih ima. A to je da imaju biti pravo da budu sigurni, jaki i slobodni, koje im netko može oduzeti ako ih pokušava zastrašiti ili povrijediti.

Djeca moraju znati da postoje situacije kad autoritet odraslih prelazi granicu njihovih prava i kad ga treba istisnuti, prepoznati takve situacije i naučiti strategije koje će im pomoći da se s njima nose, kao i znati prava koja imaju. U tome im može pomoći povjerenje osobi kojoj vjeruju, podrška njihovih vršnjaka, te sigurno postavljanje i nastup.

Radionice za djecu se odvijaju u sklopu redovitog vrtičkog programa i traju oko jedan puni sat. Svaku radionicu vode tri osobe od kojih je jedan primarni voditelj čija je primarna dužnost

vođenje diskusije, a ostale dvije osobe su glumci u igrokazima. Djeca imaju pravo birati hoće li sudjelovati u radionici ili će izabrati neku drugu aktivnost, iako naša iskustva pokazuju da djeca rijetko napuštaju radionicu, jer osim što je edukativna, jako je i zabavna. Pažnja djece se usmjerava na tri osnovna prava koja im netko tko ih želi povrijediti oduzima, a to je pravo da budu sigurni, jaki i slobodni. Nakon diskusije o pravima, preostala dva voditelja glume situacije ugroze od poznate odrasle ili nepoznate osobe ili od vršnjaka u kojima dijete gubi ta svoja prava.

Nakon svakog igrokaza primarni voditelj vodi diskusiju o pravima koja su djetetu oduzeta u odglumljenoj situaciji, o osjećajima djeteta i o načinima na koje se u toj situaciji dijete moglo zaštititi. Djeca imaju mogućnost sudjelovati u igrokazu, a praksa pokazuje kako se oni rado uključuju, pa se igrokazi ponavljaju i po nekoliko puta. Nakon igrokaza također slijede posebno strukturirani razgovori. U tim razgovorima naglasak je na učvršćivanju vještina naučenih tijekom radionica. Radionice za djecu provode se u tri susreta.

VRIJEME ZA RAZGOVOR SA DJECOM NAKON RADIONICE

CAP pomagači osiguravaju u vidu individualnog razgovora u mirnoj prostoriji. Ciljevi razgovora su ponavljanje, provjera razumijevanja i pomoć u kriznim situacijama.

Provedba CAP programa vrednuje se nakon svakog dijela, a roditelji nakon predavanja ispunjavaju evaluacijski upitnik. Odgojitelji nakon svake radionice s djecom vrednuju radionice putem evaluacijskog upitnika. CAP pomagači tijekom individualnih razgovora s djecom dobivaju podatke o dječjoj procjeni radionice, a vještine naučene tijekom radionica imaju za cilj pridonijeti uvjerenju djece kako imaju pravo biti sigurni, jaki i slobodni (Cooper, 2001).

Iako je CAP program namijenjen djeci godinu pred školu, sa svom djecom se razgovara o njihovim pravima. Djeca izražavaju svoja mišljenja, dobivaju relevantne informacije, likovno se izražavaju i izrađuju plakat vezan za prava djece.

UPS model – upravljanje problemskim situacijama

Psihologinja Nevenka Modrić, autorica UPS modela (2016), problemskom situacijom smatra svaku situaciju u kojoj se osjeća problem, u što su uključeni i sukobi, te zaključuje da je kod osoba koje osjećaju problem, uzrok nezadovoljavanja vlastitih potreba. Na problemske situacije gleda kao na izazove koji pomažu da postajemo mudriji i hrabriji, da psihički i

duhovno sazrijevamo (Peck, 2002; prema Modrić, 2016), a patnja dolazi iz neznanja zbog kojeg osoba donosi pogrešne odluke (Arntz; Chase et al., 2006; prema Modrić, 2016).

Autorica ističe da ne postoji „ispravno“ i „krivo“, postoje samo stupnjevi razumijevanja do kojih on mora dospjeti da bi se razvio, a konstruktivno rješavanje sukoba, što je jedna od stavki socijalne dobrobiti za dijete u NKRPOO, može pridonijeti kvalitetnijim odnosima i pružiti mogućnost socijalnog učenja. Sukobi mogu biti sadržajni (što se događa u slučajevima kad osobe nemaju isti cilj) i emocionalni ili sukobi ličnosti koji se odvijaju oko emocija. U tom slučaju osobe žele poraziti jedna drugu, pa strategije nisu učinkovite. Emocionalne sukobe treba pretvoriti u sadržajne, jer se oni s vremenom samo pojačavaju (Rijavec i Miljković, 2002; prema Modrić, 2016). Rješavanje problemskih situacija može se rješavati destruktivno, pa vodi u nezadovoljstvo, agresiju, gubljenje pripadnosti, ili konstruktivno, mirno rješavanje koje smanjuje napetost, povećava zajedništvo i kreativnost. Odrasli su važne osobe za ostvarivanje socijalizacije djeteta, odgajatelji imaju ključnu ulogu u tome; važno je kvalitetno upravljati ili voditi rješavanju problema, a ne ih izbjegavati jer dugoročna socijalna i emocionalna prilagodba, kao i kognitivni razvoj poboljšavaju se ako dijete imati mogućnosti jačati socijalne kompetencije.

U metode rješavanja sukoba ubrajaju se pregovaranje (osobe u sukobu razgovaraju o problemu i usklađuju interes u cilju obostranog prihvatljivog rješenja), posredovanje (osobe u sukobu izlažu problem posredniku koji olakšava proces pregovaranja, ali ne nameće rješenje) i arbitraža (arbitar koji sasluša suprotstavljene strane donosi konačno rješenje).

Modrić je proučavajući dosadašnje modele rješavanja problema zaključila da se svi vode načelima: humanizma (odrasli prihvaćaju dijete kakvo jest, poštuju ga kao samostalno biće i njegove temeljne potrebe), odgovornosti upravljane iznutra (uz zadovoljavanje vlastitih potreba, omogućiti drugima zadovoljavanje istih), načela ravnopravnog dostojanstva (poštivanje različitosti, čuvanje integriteta svake osobe i podupiranje razvoja samosvijesti) i sudjelovanja (iznošenje vlastitih stajališta, slušanje tuđih i donošenje vlastitih odluka).

Međutim, smatra da u svim postojećim tradicionalnim modelima odrasli preuzimaju probleme djeteta, pretpostavljaju njihove želje, nameću im izbore, te odgajaju djecu sukladno svojim uvjerenjima povezanim sa idealnom slikom djeteta. Kad se djeca ponašaju sukladno tome, oni su zadovoljni. Ako se ne ponašaju tako, odrasli su frustrirani. To znači da drugi utječu na moje ponašanje, mogu me rastužiti, razljutiti, a moje ponašanje je odgovor, reakcija na njihove postupke. To oduzima odgovornost osobe koja reagira na nečije ponašanje, te stvara djeci sliku da druge ljude možemo kontrolirati i uvjeriti ih u ispravnost našeg mišljenja. Odrasli ne bi trebali kažnjavati, prijetiti, uspoređivati, optuživati, vikati ni prisiljavati djecu da budu ono što

oni žele, upravljati se može jedino sobom i svojim postupcima. Sukladno tome, odrasli trebaju poučavati djecu kako upravljati sobom, samostalno djelovati, učiti i motivirati se (Dryden i Vos, 2001; prema Modrić, 2016). U tom procesu uče i djeca i odrasli.

Model se oslanja na teoriju potreba Maslowa (1982) i Glassera (1985), te na Glasserovu (2004) teoriju izbora. U UPS modelu se smatra da je nezadovoljenje potreba uzrok nastanka problemnih situacija. Zato je razumijevanje ljudskih potreba od ključne važnosti, a to su uz potrebu za preživljavanjem i produženjem vrste, potreba za ljubavlju (pripadanjem, sudjelovanjem, suradnjom), važnošću (sigurnošću, postignućem, priznanjem, moći), slobodom (izabiranjem, odlučivanjem) i za igrom (zabavom, smijehom, učenjem).

Temeljne ljudske potrebe imaju pravo ostvariti svi ljudska bića, bez obzira na spol, dob, rasu i drugo. Podupire ih Opća deklaracija o ljudskim pravima (1948), Deklaracija o pravima djeteta (1959) i Konvencija o pravima djeteta (1989). I deklaracija 44. zasjedanja Međunarodne konferencije o odgoju (1995) ističe pravo na razvoj osobnosti, mir, ljudska prava i demokraciju koji bi trebali postati dio svakodnevne prakse i sadržaj učenja (Maleš, Milanović i sur., 2003; prema Modrić, 2016). Cilj je poučiti djecu da djeluju na način da ne ugrožavaju sebe i druge, njihovim pravima i odgovornostima o kojima trebaju biti informirani. Osobi se pomaže u oslobađanju ovisnosti o drugima i preuzimanju odgovornosti. Modrić ističe da dugoročnim nezadovoljavanjem potreba osobe razvijaju emocionalne ovisnosti, kao što su ovisnost o ljutnji, strahu i drugima, te upadaju u krug istih obrazaca ponašanja što utječe na smanjeno stvaranje moždanih stanica, u čemu se kao i kod svih ovisnosti, može prevenirati.

UPS modelom moguće je rješavati situacije kad dijete osjeća problem, kad odrasla osjeća problem i zajednički problem, sukob u kojem djeca ne mogu sama pronaći rješenje. Svaka problemska situacija sadrži pet elemenata: problem, želju, potrebu, izbor i samoprocjenu, a model se može primjenjivati i s LUTKOM VODIČEM, koju je patentirala sama autorica.

LUTKA VODIČ je drvena lutka-čovjek koja djeci prikazuje kako zadovoljavamo osnovne potrebe, što se događa ako te potrebe zadovoljavamo na štetu drugih ili ako ne zadovoljavamo te potrebe; pomoću nje vide tko osjeća problem, zašto i kako je problem nastao. Služi za osvješćivanje potreba, rješavanje vlastitih unutarnjih sukoba i sukoba s drugim osobama, te za savjetodavni rad svima koji žele poboljšati kvalitetu života (Modrić, 1999).

Transkript razgovora: UPS model – kad dijete ima problem

Dvije djevojčice (Ena i Tina) prilaze odgojiteljici s kanticom punom pijeska..

„Teto, meni je Tina uzela kanticu s pijeskom.“ (Ena)

„Ali to je bila moja kantica.“ (Tina)
„Tina, što se dogodilo?“ (odgojiteljica)
„To je moja kantica, a ona je uzela i u nju usula pijesak. Sad je to moje, jer je moja kantica.“ (Tina)
„Jesi li rekla Eni da je to tvoja kantica?“ (odgojiteljica)
„Rekla sam joj.“ (Tina)
„Kako si joj rekla?“ (odgojiteljica)
„Ljuto.“ (Tina)
„Je li te Tina čula kad si joj rekla?“ (odgojiteljica)
„Ne znam.“ (Tina)
„Ena, jesi li čula Tinu kad ti je rekla da je to njena kantica?“ (odgojiteljica)
„Da, ali ja sam u nju usula pijesak.“ (Ena)
„Što ti Ena sad želiš?“ (odgojiteljica)
„Želim napuniti kanticu do vrha pijeskom.“ (Ena)
„Što ti Lena sad želiš?“ (odgojiteljica)
„Ja se želim s Nikolinom i Marijetom igrati s kanticom i pijeskom.“ (Tina)
„Kantica je samo jedna, a vas ste dvije. Što ćeš ti Lena učiniti?“ (odgojiteljica)
„Pa, mogu se ja igrati s Nikolinom, Marijetom i Enom. Možemo se svi igrati!“ (Tina)
„Što ćeš ti Ena učiniti?“ (odgojiteljica)
„Ja ću se s njima igrati.“ (Ena)
Eto, same ste došle do rješenja problema. Čestitam! (odgojiteljica)

Strategije podrške djeci s emocionalnim, socijalnim i ponašajnim problemima

Uključivanjem djece u kvalitetne sustave ranog i predškolskog odgoja u kojoj sva djeca imaju jednaku šansu sudjelovanja, koje jača emocionalne i socijalne kompetencije djece, podupire se njihova psihološka dobrobit i jača otpornost djece, te je moguće ublažiti posljedice i faktore rizika socijalne isključenosti, te postizanje obrazovne jednakosti za svu djecu.

Aktivnosti provedene tijekom projekta „Dijete i emocije“ podupiru zdrav društveni i emocionalni razvoj djeteta. Valenčić Štemberger (2021) ističe da sve što se događa u ranom

djetinjstvu (u periodu od rođenja do 5 godine) utječe na cijeli kasniji život, a socijalni i emocionalni problemi, te problemi u ponašanju vode u ozbiljnije probleme tijekom odrastanja kao što su agresivnost, delikvencija, ovisnosti i antisocijalno ponašanje. Najvažnije dimenzije su fizičke, kognitivne ili jezične, te socio-emocionalne. Za zdrav i optimalan, cjelovit razvoj predškolskog djeteta ključno je rano otkrivanje emocionalnih i socijalnih problema i problema u ponašanju od kojih neki nestaju tijekom predškolskog razdoblja, a neki se nastavljaju, te predstavljaju rizik od socijalne neprilagođenosti. Poticaji socijalnom i emocionalnom razvoju, prevencija i intervencija u ranom djetinjstvu ključni su za postavljanje temelja društvenog i emocionalnog razvoja.

U predškolskom razdoblju razlikujemo probleme internalizacije (povlačenje, depresija, povučенost, anksioznost..) koji se često zanemaruju i eksternalizacije (destruktivna ponašanja, neposlušnost, izljevi bijesa, hiperaktivnost), a često pokazuju probleme koji ne spadaju ni u jednu od tih kategorija, kao što su problemi s hranjenjem, spavanjem i defekacijom (Campbell, 2002; prema Valenčić Štemberger, 2021).

Treba obratiti pažnju na obrasce ponašanja koji se pojavljuju dulje vrijeme, odnosno učestalost, kroničnost i intezitet, te društveni kontekst u kojem se pojavljuju „ometajuća“ ponašanja djeteta koja mu onemogućuju sposobnost sudjelovanja u važnim razvojnim zadacima da bi naučilo društvenu prilagodbu u različitim društvenim okruženjima. Tek onda možemo takvo ponašanje nazvati problematičnim ili rizičnim (Campbell, 2002; prema Valenčić Štemberger, 2021). Peth-Pierce (2001; prema Valenčić Štemberger, 2021) zaključuje da je problematično ponašanje u predškolskom razdoblju povezano s kognitivnim razvojem, spremnošću za školu i stjecanjem predakademske vještine, a oni nestaju ulaskom u školu ili se pokazuju u težem obliku, što vodi u rizik od socijalne izolacije i neuspjeha. Scholte (1992; prema Trbović, Nikolić i Dugančić, 2009) ističe da su strukturalni rizični čimbenici oni koje je teško promijeniti putem intervencija zasnovanih na mentalnom zdravlju i socijalnom učenju, a socijalno strukturalne su prirode (mentalna i fizička oštećenja, nizak kvocijent inteligencije, nizak socio-ekonomski status...), dok su dinamički rizični čimbenici jedini koje je moguće promijeniti (problematici društveni odnosi, loš odgoj, izbor škole, slaba komunikacija..).

Prema istraživanjima, djeca s poteškoćama u ponašanju i emocionalnim teškoćama u nepovoljnijem su položaju od djece koja su prilagođenija socijalno, izuzeti su iz različitih aktivnosti, odgojitelji im daju manje pozitivnih povratnih informacija, te dobivaju i manje uputa za određene zadatke što je vezano za uvjerenja, stavove i vrijednosti odgojno-obrazovnih radnika (Ramšak, 2004; prema Valenčić Štemberger, 2021). Stoga je ključno osnažiti i

upoznati odgojitelje s važnošću ranog otkrivanja, te im ponuditi načine nošenja s takvim problemima.

Piramidalni model predstavlja četiri razine prevencija i intervencija (hijerarhiju strategija), način je ulaganja u razvoj socijalne kompetencije djece, a podupire zdrav emocionalni i društveni razvoj djece, i u vrtićkom i kućnom okruženju (Webster-Stratton, Taylor, 2001; prema Valenčić Štemberger, 2021). Model pruža toplo i fleksibilno okruženje u kojem odgojitelj gradi pozitivan odnos s djecom, cjelovitu podršku u ponašanju, a obuhvaća osposobljavanje i individualiziranu podršku odgojitelji te nudi uvid u pristupe koji će smanjivati ometajuće ponašanje i koji potiču društvene vještine. Pozitivni međuljudski odnosi temelj su piramidalnog modela.

Prve dvije razine modela potiču odnose između odgojitelja, djece i roditelja, te univerzalno podršku svoj djeci u pitanju emocionalnih i društvenih kompetencija, koriste se različite strategije za svu djecu u situacijama zajedničkog učenja – podučavanje prijateljskih vještina i igre sudjelovanja, izražavanja i razumijevanja emocija, vještine rješavanja sukoba i samoregulacije, pričanje priča, upotrebe lutki, igre uloga i sl. (Powell i sur., 2006; prema Valenčić Štemberger, 2021).

Treća i četvrta piramidalna razina namijenjena je djeci koja nisu reagirala na prethodnu razinu strategije, a uključuje timski rad roditelja, odgojitelja i drugih specijaliziranih djelatnika na način da svi koriste iste strategije u djetetovim aktivnostima i rutini, te strategije koje će koristiti umjesto neprimjerenog ponašanja (Powell i sur.; prema Valenčić Štemberger, 2021).

Sažetak

U radu je prikazana uloga emocija u moralnom razvoju djece rane i predškolske dobi. Prirodu emocija prikazujemo na temelju promišljanja američke filozofkinje Marthe Nussbaum koji ih smatra evaluacijskim prosudbama. Na pravilan razvoj emocija najveći utjecaj ima obitelj, a zatim odgojno-obrazovni sustav u koji su djeca sve ranije uključena. Socio-emocionalno učenje je važan resurs koji pomaže djeci u razumijevanju svojih i tuđih emocija i uspostavljanju kvalitetnih odnosa s drugima. Moralni razvoj korespondira emocionalnom razvoju, a razvija se od najranije dobi, u čemu odrasli imaju važnu ulogu jer prenose djeci i društvene konstrukcije emocija i vrijednosti društva. Moral i emocije su povezani jer bez emocija kao što su ljubav i suosjećanje, ne možemo sagledavati situacije i svijet u moralnom svjetlu. Projekt „Dijete i emocije“ koji je proveden u sustavu predškolskog odgoja jedan je od primjera socio-emocionalnog učenja, koji pomaže djeci i u razvoju moralne svijesti i stjecanju moralnih uvjerenja, da bi mogli samostalno donositi moralne odluke i tako djelovati.

Ključne riječi: etika brige, odgoj, razvoj mišljenja, socio-emocionalno učenje, vrijednosti

Summary

The paper presents the role of emotions in the moral development of children of early and preschool age.

We present the nature of emotions based on the thinking of the American philosopher Martha Nussbaum, who considers them to be evaluative judgments. The family has the greatest influence on the proper development of emotions, followed by the educational system, in which children are included earlier and earlier. Socio-emotional learning is an important resource that helps children understand their own and other people's emotions and establish quality relationships with others. Moral development corresponds to emotional development, and it develops from an early age, in which adults play an important role because they transmit to children the social constructions of emotions and society's values. Morals and emotions are connected because without emotions such as love and compassion, we cannot perceive situations and the world in a moral sense. The "Child and Emotions" project, which was implemented in the preschool education system, is one of the examples of socio-emotional learning, which helps children in developing moral awareness and acquiring moral convictions, so that they can make moral decisions and act accordingly.

Keywords: development of thinking, ethics of care, socio-emotional learning, upbringing, values

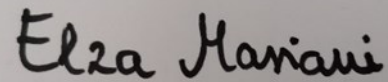
SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Elza Mariani kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistrice ranog i predškolskog odgoja, izjavljujem da je ovaj završni/diplomski rad rezultat isključivo mogega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga/diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga/diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 19. rujna 2024.

Potpis:



Elza Mariani

Izjava o pohrani i objavi ocjenskog rada (diplomskog rada)

Student/Studentica: Elza Mariani

Naslov rada: Uloga emocija u moralnom razvoju djeteta

Znanstveno područje i polje: Humanističke znanosti/Filozofija

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentorica rada (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime): Marita Brčić Kuljiš, izv.prof.dr.sc.

Komentator/Komentatorica rada (akad. stupanj i zvanje, ime i prezime): /

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

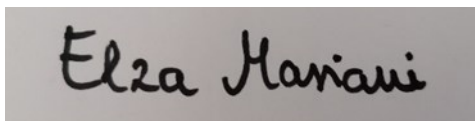
1. Bruno Ćurko, izv.prof.dr.sc. (član, predsjednik)
2. Josip Guć, dr.sc. (član)
3. Marita Brčić Kuljiš, izv.prof.dr.sc. (članica/mentorica)

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog ocjenskog rada (diplomskog rada) i da sadržaj njegove elektroničke inačice potpuno odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uredenoga rada.

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

Split, 19.rujna 2024.

Potpis studentice:

A rectangular box containing a handwritten signature in black ink that reads "Elza Mariani".

Napomena:

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