

Waldorfska pedagogija - pregled istraživanja na engleskom jeziku

Andrašec, Stela

Undergraduate thesis / Završni rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:110594>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-12**

Repository / Repozitorij:

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



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

Stela Andrašec

**WALDORFSKA PEDAGOGIJA – PREGLED ISTRAŽIVANJA NA
ENGLESKOM JEZIKU**

Završni rad

Petrinja, studeni 2023.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Stela Andrašec

WALDORFSKA PEDAGOGIJA – PREGLED ISTRAŽIVANJA NA ENGLESKOM
JEZIKU

Završni rad

Mentor rada:
izv. prof. dr. sc. Alenka Mikulec

Petrinja, studeni 2023.

Sadržaj

Sažetak	1
1. Uvod	3
2. Nastanak waldorfske pedagogije i njezin osnivač Rudolf Steiner.....	5
3. Načela waldorfske pedagogije	7
4. Analiza tekstova.....	9
4.1. <i>Constructing Childhood and Teacher Authority in a Waldorf Daycare, Marguerite Anne Fillion Wilson</i>	9
4.2. <i>Parenting as a Vocation: Lifelong Learning Can Begin in the Home, Tom Stehlik</i>	12
4.3. <i>Formation of Communication Skills in Preschool Children with Visual Impairments as an Important Factor of their Socialization, Lera A. Kamalova i Nadezda N. Vasilyeva</i>	15
4.4. <i>Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools, Monica Shank</i>	18
4.5. <i>The young child's journey of 'the will': A synthesis of child-centered and inclusive principles in international Waldorf early childhood education, Kate Attfield</i>	22
4.6. <i>Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective, Elisa J. Sobo</i>	26
4.7. <i>Where children naturally belong: colonialism, space, and pedagogy in Waldorf kindergartens, Hunter Knight</i>	30
4.8. <i>Constructive play in Waldorf and Normative preschools in Israel: technological thinking and design process during free play, Salam Hasan Kodsi</i>	33
4.9. <i>Through a Spiritual Lens: Early Childhood Inclusive Education in Hong Kong, Kaili Chen Zhang</i>	35
4.10. <i>Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool, Sara Frödén and Anna-Lova Rosell</i>	38
5. Zaključak	41
Literatura.....	42

Sažetak

Waldorfska se pedagogija, koja je danas zastupljena širom svijeta, temelji na antropozofskim načelima dr. Rudolfa Steinera. Isto tako navedena pedagogija poštuje djetetovu individualnost, a najviše razvija radne navike osnažujući volju i interes. Mašta i kreativnost pokazale su se kao bitne stavke u poučavanju djece u waldorfskim vrtićima kako bi svako dijete nesmetano moglo razvijati svoje sposobnosti. Iako se u nekim situacijama waldorfska pedagogija smatra rigidnom zbog udaljavanja djeteta od vanjskog i tehnološkog svijeta, u ovom su završnom radu na temelju analize članaka objavljenih na engleskom jeziku, uglavnom opisani pozitivni učinci ove pedagogije. Analizirani članci u ovome radu bave se waldorfskom pedagogijom i njezinim pristupom prema dječjem razvoju, ulozi odgojitelja u dječjim aktivnostima, poticanjem uloge roditelja u djetetovom razvoju te okruženju u kojemu se promiče waldorfski odgoj i obrazovanje u vrtićima. Osim navedenih tema, u analiziranim člancima prikazana je uloga dječje igre te inkluzija kao prihvaćanje i poštivanje različitosti. Kroz naveden prikaz znanstvenih članaka dolazi se do zaključka kako su samostalnost djeteta i njegova socijalizacija najbitniji za daljnji razvoj i što bolju spremnost za budući život.

Ključne riječi: waldorfska pedagogija, djetetov razvoj, pristup, mašta, inkluzija, igra

Abstract

Waldorf pedagogy, which is today present in education institutions worldwide, is based on the anthroposophical principles proposed by Dr. Rudolf Steiner. Likewise, this pedagogy respects the child's individuality and mostly helps children develop work habits by strengthening their will and interests. Imagination and creativity have proven to be essential factors in teaching children in Waldorf kindergartens thus enabling each child to develop his or her abilities without hindrance. Although in some situations, Waldorf pedagogy is considered rigid due to the distancing of the child from the outside and technological world, in this thesis, on the basis of the analysed scholarly articles, mainly positive effects of this pedagogy are described. The articles analysed in this paper deal with Waldorf pedagogy and its approach to children's development, the role of educators in children's activities, encouraging the role of parents in child's development, and the environment in which Waldorf education is promoted in kindergartens. In addition, the analysed articles deal with the role of children's play and inclusion as acceptance and respect for diversity. The conclusion resulting from the analysis of selected articles is that the independence of a child and his or her socialization are the most important factors in child's development and their readiness for the future life.

Keywords: Waldorf pedagogy, child development, approach, imagination, inclusion, play

1. Uvod

Svaki kurikulum usmjeren je na poučavanje prema definiranim ciljevima za koje se smatra da su najbolje rješenje za obrazovanje. Kurikulum namijenjen ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju definiran je određenim obrazovnim načelima, planom i programom te ciljem kojega se svaki odgojitelj pridržava i kojim se koristi u svom radu u svrhu razvoja djetetovih vještina.

Waldorfska pedagogija također se temelji na principima koji se primjenjuju prilikom obrazovanja djeteta i kojima se promiče uravnoteženi razvoj intelektualnih, emocionalnih, tjelesnih, socijalnih, duhovnih i estetskih sposobnosti djece (Souza, 2012). Steinerova pedagogija temelji se na holističkom pristupu djetetu, koji se zasniva na cjelovitom učenju djeteta s ciljem razvijanja djetetovih vještina u različitim područjima poučavanja. Kurikulum koji je predložio Steiner naglašava važnost procesa njegovanja i podržavanja razvojnih djetetovih koraka. Odgoj se prema waldorfskoj pedagogiji odvija u tri djetetove razvojne faze, od kojih svaka traje sedam godina i svaka podrazumijeva specifičan pristup učenju (Souza, 2012). Prva razvojna faza traje od djetetova rođenja do sedme godine, druga razvojna faza obuhvaća period od djetetove sedme do četrnaeste godine i posljednja razvojna faza traje od djetetove petnaeste do osamnaeste godine. U radu će se detaljnije objasniti prva razvojna faza od djetetovog rođenja do sedme godine. Dijete u prvoj fazi najviše uči čineći i kroz igru pa se u toj fazi dijete izražava kroz aktivnosti (Souza, 2012). Djetetovo tijelo treba biti fizički spremno i sposobno kako mu ne bi postalo prepreka i ograničenje za daljnji razvoj zbog čega odgojitelji i učitelji najviše brige trebaju voditi o djetetovoj zdravoj i pravilnoj prehrani (Souza, 2012). Ukratko, briga o energiji, zdravlju i inherentnoj inteligenciji dovodi do usredotočenja na izgradnju zdravoga tijela, a djetetovo učenje se usmjerava na razvoj volje koja je povezana s tjelesnom inteligencijom kroz praktične i umjetničke aktivnosti koje su temelj za kasnije učenje i misaone aktivnosti na višoj razini (Souza, 2012). Prema Schmitt-Stegman (1997), waldorfski je vrtić pun topline i vesele atmosfere: uz veliki prostor za igru, vrtićki prostor obiluje veselim i šarenim bojama te košarama koje su prepune različitih prirodnih materijala i predmeta za igru. Uz pomoć prirodnih materijala djeca razvijaju senzomotoriku te ih se tako potiče i na simboličku igru. Schmitt-Stegman (1997) napominje kako tijekom igre dijete sklapa prijateljstva te počinje razumijevati svijet oko sebe, a moglo bi se reći i da igra djetetu predstavlja terapiju jer dijete kroz igru nije samo u dodiru sa svijetom već i sa svojim stvaralačkim potencijalima. Svako jutro u waldorfskom vrtiću

odgojitelji posvećuju umjetničkom doživljaju govorenoga jezika kroz priče o prirodi i godišnjim dobima koje djeca mogu povezivati sa svojim prirodnim okruženjem. Djeca se uz pomoć mnogobrojnih pjesmica, stihova, igara prstima povezuju sa zvukovima i ritmom svoga jezika. Također, djeca u waldorfskom vrtiću razvijaju svoje životno-praktične vještine koje pokazuju u kuhinji gdje pripremaju svoje obroke, čiste, režu povrće i voće te peku kruh, prije obroka pripremaju stolove, a nakon obroka ih pospremaju, čiste i metu podove. Kroz sve prethodno navedene aktivnosti i mnogobrojne druge djeca razvijaju senzomotoriku, kreativnost i jezik, što su najvažniji aspekti boravka u waldorfskom vrtiću (Schmitt-Stegman, 1997).

2. Nastanak waldorfske pedagogije i njezin osnivač Rudolf Steiner

Waldorfsku školu pokrenuo je glavni utemeljitelj antropozofije¹, ezoterik², pisac, filozof i jedna od važnih osoba modernog njemačkog okultnog preporoda³, doktor Rudolf Steiner, rođen 1861. godine u Habsburgu u Austriji. U vrijeme kada su okultni svjetonazori privlačili obrazovane slojeve u Europi, Steiner je započeo svoj put u ezoteričnu doktrinu teozofije⁴ (Staudenmaier, 2021). Nakon nekoliko godina, točnije 1902. godine, Steiner je bio glavni tajnik njemačkog ogranka Teozofskog društva, što ga je potaknulo da osnuje vlastito Antropozofsko društvo 1913. godine. Za Steinera se „antropozofija kao 'duhovna znanost' temelji na pronicljivoj percepciji tzv. 'viših svjetova' koji kao takvi konstruiraju svemir i oblikuju ljudske odnose⁵“ (Staudenmaier, 2021, str. 2). Što se tiče načina učenja, Steiner se zalagao za veliki raspon tema od kojih su neke bile čak i kontroverzne, što je mnoge skeptike potaknulo na raspravu o waldorfskim školama.

Veliki uspon prve otvorene waldorfske škole dogodio se 1919. godine u njemačkom gradu Stuttgartu. Waldorfska škola se od osnutka pa sve do danas proširila po cijelom svijetu i danas broji više od tisuću škola, što je čini jednim od glavnih alternativnih oblika školovanja. Princip na kojemu se temelje waldorfske škole, poznate kao Steinerove škole, je holističko obrazovanje koje kao takvo ujedinjuje „srce, glavu i ruke“ te se implementira kroz kreativnost i individualno izražavanje s naglaskom na umjetnost i glazbu (Staudenmaier, 2021). Od osnivanja, waldorfska škola predstavlja pomalo neobičnu sintezu tradicije i reforme, pri čemu su uključeni konzervativni elementi koji su u suprotnosti s progresivnom praksom i alternativnim pedagoškim

¹ antropozofija (antropo- + grč. σοφία: mudrost), „znanje o čovjeku kao duhovnome biću u kojem se krije sposobnost kojom može postići spoznaju višega, nadnaravnog svijeta i stupiti u dodir s duhovima. Antropozofija naučava da je u početku postojalo samo jedno duhovno biće koje se zgušnjavanjem i cijepanjem razvilo u svemirska tijela i u čovjeka. Granice između stvorenoga i nestvorenoga svijeta ne postoje. Sve je jedno, a vrhunac razvitka predstavlja čovjekovo produhovljenje. Tu spiritističko-mističku doktrinu utemeljio je 1913. Rudolf Steiner (1861–1925). Njegovo je naučavanje proizašlo iz srodne teozofije“ (Hrvatska enciklopedija, 2021).

² ezoterija, „znanja o okultnim tajnama, umijećima iscjeljenja, mogućnostima, načinima i predmetima koja služe proricanju budućnosti“ (Hrvatski jezični portal)

³ njemački okultni preporod razvijao se između 19. i 20. stoljeća za vrijeme Hitlerove vlasti i nacizma. Pokreti koji su imali najveći utjecaj na nacizam bili su: teozofija, antropozofija, ariozofija, a proučavala se povezanost između rase i duhovne evolucije (Pieters, 2022).

⁴ teozofija (grč. θεοσοφία), „religijsko filozofsko naučavanje o mogućnostima intuitivne mističke spoznaje Boga; teozofija pretpostavlja povezanost svekolikoga ljudskog znanja s natprirodnim silama i mogućnost da se stupi u odnos sa »zagrobnim životom«“ (Hrvatska enciklopedija, 2021).

⁵ Svi prijevodi s engleskog jezika u ovom završnom radu autoričini su, ako nije drugačije naznačeno.

idealom. Rast broja waldorfskih škola ugrožen je dolaskom nacista na vlast jer su se zbog strogog režima pod Hitlerovim vodstvom škole morale zatvarati. Temelj waldorfskog školovanja čini proces usmjeren na učitelja, što je u suprotnosti sa suvremenim pristupom usmjerenim na učenika. Glavni cilj Steinerovog obrazovanja bio je pripremiti djetetov tjelesni „hram“ za posjedovanje duha, što vodi do cjeloživotnog moralnog razmišljanja i djelovanja na slavu Boga (Curson, 2013; prema Staudenmaier, 2021). Stoga se Steinerova metodička praksa u waldorfskim školama temelji na tehnikama meditativne discipline antropozofije, a sadržaj koji se poučava uključuje ezoterične „istine“ preko „unutrašnjeg“ i „okultnog“ kurikula namijenjenog stvaranju svjetonazora koji je u skladu sa Steinerovim učenjem (Curson, 2013; prema Staudenmaier, 2021). U Steinerovoj obrazovnoj paradigmi zamjetan je odmak od temeljnih principa alternativne pedagogije, a naglasak je na obrazovnoj paradigmi koja se temelji na hijerarhijskim odnosima između odraslih i djece. Staudenmaier (2021) napominje da se česte sumnje u vezi waldorfskog kurikula javljaju kod roditelja koji misle da su prevareni jer im učitelji waldorfske škole ne pojašnjavaju antropozofsko porijeklo iz kojeg je waldorfska pedagogija nastala. Nakon Steinera pa do danas postoje mnogobrojne sumnje u antropozofske teorije i povijesnu perspektivu koju nitko ne može objasniti jer je potrebno detaljno kritičko razmišljanje o samome porijeklu Steinerove waldorfske pedagogije, naročito zbog toga što su polaznici waldorfskih škola bili nekritični i uvijek vjerovali svemu što je dr. Steiner izrekao (Staudenmaier, 2021).

Waldorfski pedagozi smatraju da bi djeca trebala naučiti percipirati stvarnost onakvom kakva ona je cijelim svojim bićem kako bi razvila stupanj znanja o donošenju vlastitih odluka jer u suprotnom neće moći donositi inteligentne odluke i nastaviti će djelovati na temelju impulsa i „nezrelih odluka“ (Steiner, 1998; prema Souza, 2012). Waldorfski odgojitelji su više naklonjeni tome da djeca uče oponašajući; stoga ako će vidjeti odgojitelje kako nešto rade djeca će ih spontano slijediti i oponašati. Može se reći da waldorfska pedagogija čini sve kako bi zaštitila djetinjstvo jer djeca nisu u doticaju s internetom, televizijom i općenito tehnologijom u predškolskoj ustanovi zbog toga što žele spriječiti pretjeranu izloženost djece medijima koji mogu imati negativan utjecaj na djecu. Waldorfski odgojitelji ne dopuštaju rasprave o određenim temama s djecom jer smatraju da su neke teme o kojima djeca govore nametnute od strane medija i odraslih. Souza (2012) smatra kako su djeca kroz waldorfsku pedagogiju ipak dublje povezana sa svijetom jer sama pedagogija se temelji na razvoju djece i nastoji se kod djece razvijati suosjećanje prema drugim ljudima i ostalim živim bićima.

3. Načela waldorfske pedagogije

U nastavku teksta slijede temeljna načela waldorfske pedagogije koja se odnose na sve što djeca u waldorfskoj predškolskoj ustanovi mogu doživjeti (Steiner 1998; prema Dahlin, 2017, str. 88-92):

1. Svako obrazovanje je samoobrazovanje
2. Što se poučava i kako se poučava mora biti primjereno djetetovoj dobi.
3. Razvoj sposobnosti duše je od primarne važnosti; zadržavanje činjeničnog znanja je sekundarno.
4. Poučavanje u ranoj školskoj dobi mora biti usmjereno prvenstveno na osjećaje.
5. Poučavanje je usmjereno na svu djecu – nema diferenciranja aktivnosti za djecu prema sposobnostima.
6. Kultiviranje volje ovisi o ponavljanju i kultiviranju navika.
7. Moralni odgoj trebao bi se temeljiti na mašti i osjećaju, a ne na propisima i zapovijedima.
8. Umjetnost i praktični rad jednako su važni kao i kognitivni predmeti.
9. Odgoj i obrazovanje mora biti salutogeno⁶.

Easton (1997; prema Ari, 2022) opisuje Steinerov obrazovni pristup prema sljedećim načelima:

1. Teorija razvoja djeteta.
2. Teorija samorazvoja nastavnika/odgojitelja.
3. Temeljni kurikulum koji integrira umjetnički i obrazovni rad.
4. Metoda poučavanja umjetnosti koja posvećuje pozornost usklađivanju metoda poučavanja s ritmom razvoja djetetovih sposobnosti.

Navedena četiri načela predstavljaju jedinstveni aspekt waldorfskog pristupa. Osim njih, navedena su još dva načela:

5. Integracija poučavanja i administracije.

⁶ Salutogeneza – medicinski sociolog Aron Antonovsky (1979) predložio je teoriju o tome kako i zašto određeni ljudi ostaju zdravi; naglasak je na koherenciji koja podrazumijeva razumljiv, praktičan i smislen svijet (Friedman, 2001).

6. Izgradnja škole i šire waldorfske zajednice kao mreže podrške djeci, učiteljima/odgojiteljima te roditeljima.

Steiner ističe posljednja dva načela kao povezanost s posebnim pristupom školske uprave i zajednice (Stehlik, 2019; prema Ari, 2022).

Prema prethodno navedenim načelima, Kotaman (2009; prema Ari, 2022) naglašava da je opći cilj waldorfskog obrazovanja osvijestiti stvaran djetetov potencijal te mu kroz njega omogućiti da dosegne najvišu razinu svoga obrazovanja kako bi dijete odraslo u neovisnog pojedinca. Waldorfska pedagogija temelji se na ideji da bi svako dijete trebalo odgajati i obrazovati kao cjelinu te razvijati um, srce i ruke. Stoga se odgojitelji i učitelji zalažu za razvoj djeteta kroz umjetnost, moralnost i duhovnost kako bi potaknuli djetetov intelektualni razvoj te ostvarili ravnotežu između mentalnog razvoja, fizičkog zdravlja i osobne odgovornosti (Aydin, 2012; prema Ari, 2022).

Waldorfski je koncept obrazovanja u usporedbi s ostalim pedagogijama svojstven jer se svaka pedagogija poziva na svoja načela koja su jedinstvena i imaju svoju vrijednost u praksi. Nadalje, kao i kod ostalih pristupa i usmjerenja u poučavanju, waldorfsko usmjerenje ima svoje prednosti kao i nedostatke. Nabrojiti ćemo neke prednosti: glavni prioritet je društvena odgovornost kao uočavanje odnosa između ljudi, dobra priprema za život, razvijanje ključnih kompetencija za svakodnevni i budući život, pozitivan stav o životu, neovisnost, samostalnost te prilagodljivost, vjerovanje u vlastite sposobnosti, osjećaj zajedništva, kulturno i umjetničko nasljeđe i praktično obrtničko znanje (Paschen, 2014). Neki nedostaci waldorfskog usmjerenja su: nedostatak cjelovitih nastavnih sadržaja, izostanak svjetovnosti, neučinkovit prijenos znanja, nedovoljna pažnja posvećena izvedbi. Unatoč prednostima i nedostacima, waldorfski koncept obrazovanja koji u praksi djeluje više od 90 godina širom svijeta općenito je pozitivno vrednovan (Paschen, 2014).

4. Analiza tekstova

U glavnom dijelu ovoga završnog rada slijedi prikaz analize deset odabranih tekstova na engleskom jeziku koji obrađuju temu waldorfskog pristupa u dječjim vrtićima.

4.1. Constructing Childhood and Teacher Authority in a Waldorf Daycare, Marguerite Anne Fillion Wilson

Waldorfski praktičari usmjeravaju učenje djece na način koji će im omogućiti da se razvijaju holistički kroz „glavu, srce i ruke“ (Easton, 1997; prema Wilson, 2014) i pritom se misli na učenje kroz igru i povezanost s prirodnim i duhovnim svijetom kako bi djeca imala priliku odabrati i ostvariti svoj osobni put (Mays i Nordwall, 2013; prema Wilson, 2014). Mogućnost izbora i obrazovna sloboda ironično se temelje na Steinerovoj ideji o „zaštiti djetinjstva od negativnih društvenih utjecaja na djecu“ jer zaštita uključuje kontrolu odraslih nad dječjim aktivnostima (Steiner, 1984, 1988; prema Wilson, 2014). Steiner se nadao da će moći djecu zaštititi od modernog društva jer po njegovom uvjerenju, zbog moderne tehnologije djeca gube na vlastitoj kreativnosti, a učenje i razvijanje akademskih vještina opterećuje djecu jer ih tjera da sudjeluju u aktivnostima za koje još nisu razvojno spremna.

U ovom istraživanju cilj je autorice kroz intervju s dvjema odgojiteljicama, ali primarno s odgojiteljicom Rachel razjasniti neke od principa waldorfskog pristupa, osobito autoritet nad djecom i kontrolu njihovih aktivnosti. Pritom autorica naglašava Steinerova načela prema kojima autoritet nad djecom ne znači da djeca ne mogu biti slobodna i samostalna u igri i aktivnostima. Treba spomenuti da se waldorfsko obrazovanje temelji na povezivanju djeteta s prirodom, zaštiti od tehnoloških utjecaja, poticanju kreativnosti i mašte i usmjerenosti na djetetov 'prirodni ritam' prema kojemu djeca reagiraju na svoju okolinu (Steiner, 1988; prema Wilson, 2014).

Pitanja na kojima se temelji ovo istraživanje su: Kako waldorfski praktičari konstruiraju djetinjstvo i razvoj djeteta te kakav je odnos između waldorfske konstrukcije dječjeg razvoja i odnosa moći između odraslih i djece u okruženju? Istraživačka metoda kojom su prikupljeni podatci je kritička etnografija, koja se temeljila na promatranju, intervjuu i analizi dokumenata, i kritička

analiza diskursa (engl. Critical discourse analysis, CDA⁷). Istraživanje je provedeno u dječjem vrtiću Shining Star u Sjedinjenim Američkim Državama u razdoblju od devet mjeseci tijekom kojih su obavljene 22 posjete. Ključan sudionik istraživanja je odgojiteljica Rachel, u čijoj je kući smješten privatni vrtić u kojemu je provedeno istraživanje i koja je tijekom intervjua odgovarala na postavljena pitanja u vezi waldorfskog obrazovanja.

Intervju je analiziran pomoću CDA s naglaskom na analizi odnosa moći i reprodukciji ideologije u diskursu, odnosno analizi jezika kao primarnog sredstva pomoću kojega se moć i ideologija prenosi, pregovara i osporava (Blommaert i Bulcaen, 2000, Chouliaraki i Fairclough, 2001, van Dijk, 1993 i Fairclough i Wodak, 1997; prema Wilson, 2014). Jedno od pitanja na kojemu je autorica temeljila analizu je postoji li u waldorfskom pristupu točno definiran način komunikacije s djecom, odnosno način na koji se odrasli obraćaju djeci. Za lakše razmatranje odnosa moći odraslih i djece tijekom intervjua, primijenjena je triangulacija - uz etnografska zapažanja analizirani su zapisi waldorfskih praktičara, Steinerovi zapisi i stranice ključnih waldorfskih organizacija u SAD-u (Association of Waldorf Schools of North America, Waldorf Answers, RSC, Research Institute for Waldorf Education, kao i mrežne stranice pojedinačnih waldorfskih škola diljem SAD-a). Lingvistička i paralingvistička analiza usmjerena je na izbor riječi, prozodijska sredstva, pauze, tempo i uporabu zamjenica. Kroz analizu etnografskih podataka vidljiva je dominantna kontrola odraslih nad djecom u svim provedenim aktivnostima - ograničavanje dječje komunikacije i kontrola dječjih tijela, odnosno tjelesnih funkcija određivanjem kada i koliko smiju komunicirati tijekom aktivnosti te kada im je dopušteno jesti i koristiti toalet. Dan u vrtiću bio je strogo strukturiran aktivnostima koje vode odrasli pa je vrijeme predviđeno za kreativnost i dječju maštu bilo nedovoljno. Iz daljnjih bilježaka vidljivo je i kažnjavanje djece, npr. udaljavanje djeteta iz grupe za manje prekršaje kao što je ustajanje prije nego je prozvano djetetovo ime, upadanje u riječ odgojiteljici i slično. Zabilježeno je i nekoliko primjera nametanja kontrole za vrijeme dječjih aktivnosti, kao npr. ušutkavanje djeteta kako bi se usredotočili na aktivnost i ignoriranje djetetovih potreba.

Objašnjenje odgojiteljice Rachel je da je šutnja djece jako važna kako bi se svako dijete moglo usredotočiti na obavljanje aktivnosti bez ometanja druge djece. Isto tako, jedno od obilježja waldorfskog pristupa je da je obavljanje više aktivnosti odjednom, točnije višezadaćnost (engl.

⁷Critical Discourse Analysis, CDA - "istraživačka metoda za istraživanje pisanog ili govorenog jezika u odnosu prema društvenom kontekstu. Cilj je razumjeti kako se jezik upotrebljava u stvarnim situacijama" (Luo, 2023).

multitasking) kognitivno preteško za dijete (Wilson, 2014). Autorica na temelju zabilježenih primjera uočava strogost odgojiteljica prema djeci tijekom sudjelovanja u aktivnostima, što je suprotno od onoga za što se waldorfsko obrazovanje zalaže, a to je da djeci treba omogućiti slobodu i otvorenost prostora tijekom boravka u vrtiću za samostalno istraživanje i stvaranje. Analiza intervjua s Rachel pokazala je njezino nedovoljno korištenje osobnih zamjenica, što dovodi do zaključka da na ovaj način zadržava autoritet nad djecom kao i kontrolu nad dječjim aktivnostima, jezikom i tijelima.

Autorica u nastavku analizira odgojiteljicine (Racheline) odgovore na pitanja kako razgovara s djecom, te raspravlja o temama vezanima uz pojam moći, društveni položaj i konstrukciju djetinjstva. Prva tema vezana je za način na koji se razgovara s djecom tijekom kojega se uočava hijerarhijski pristup u kojem odgojitelj vodi glavnu riječ. Dalje se govori o individualizmu u kojemu je pozornost usmjerena na moć odrasle osobe te se fokusira na koncept vođene učionice kao tihe, organizirane i usmjerene na odgojitelja, a znanje se prenosi tijekom jednosmjerne komunikacije odgojitelj – dijete. Rachel najprije napominje da su odgojitelji i djeca jedinstvene individue, no kasnije u razgovoru objašnjava da je odgojitelj pojedinac čija je individualnost najvažnija, zbog čega djetetove potrebe na kraju postanu sekundarne ili nevažne.

Druga tema odnosila se na Rachelin opis waldorfskih učionica s naglaskom na snažnu vizualnu sliku odgojitelja kao autoriteta u njima. Rachel uglavnom na neosoban i općenit način opisuje waldorfske učionice.

U trećoj temi rasprava se temeljila na usporedbi waldorfske prakse s Rachelinim primjerima rada s djecom, odnosno njezinoj primjeni i adaptaciji nekih principa, pri čemu autorica zamjećuje Rachelinu povećanu upotrebu osobnih zamjenica, npr. osobnu zamjenicu „ja“ koristila je i kada je govorila u ime djece, izražavajući svoje pretpostavke o njihovom mišljenju i njihovom slaganju s njezinim načinom poučavanja.

Na kraju, posljednja analizirana tema je Rachelin općeniti govor u svrhu jačanja vlastite uloge. Autorica navodi Rachelino mišljenje da odgojitelj treba biti važna osoba koja će znati što je za djecu najbolje jer smatra da je današnji život težak pa je bitno djecu naučiti kako se nositi s neizbježnim situacijama u životu. Rachel percipira waldorfski pristup kao univerzalno primjenjiv i prirodan te objašnjava da ona u ulozi odgojiteljice treba štititi djecu, ali da s druge strane djeca

ne mogu biti potpuno zaštićena od svega te se moraju susretati s različitim poteškoćama kroz život.

Zaključak koji proizlazi iz ovog istraživanja je da se odgojiteljica Rachel tijekom intervjua predstavila kao autoritet u interakcijama s djecom u svojoj praksi. Njezin pristup djeci nerijetko je bio suprotan onome za što se zalagao Steiner i waldorfski pristup pa je sebe pozicionirala kao nekoga tko kontrolira znanje u waldorfskom kontekstu i konstruirala je svoju verziju waldorfskog pristupa kao logičnu i prirodnu. Iz njezinih odgovora proizlazi da je njezin pristup djeci i način rada značajan za waldorfski pristup i razvoj djeteta. Sve svoje argumente o razvoju djece tijekom intervjua potkrepljivala je kroz autoritet waldorfske pedagogije i Steinerove opise waldorfske filozofije. Unatoč nekim, naizgled pogrešnim stavovima i zamijećenim ponašanjima, Wilson (2014) smatra da su se odgojiteljice u ovom istraživanju svojim postupcima pokušale oduprijeti odgojnom pristupu koji se temelji na autoritetu odgojitelja jer smatraju da je takav pristup štetan za djecu. Unatoč tome vjerovala su da je moć odraslih nad djecom u waldorfskom pristupu najbolji pristup djetetovom razvoju.

4.2. Parenting as a Vocation: Lifelong Learning Can Begin in the Home, Tom Stehlik

U ovome članku autor daje pregled teorija i modela razvoja te cjeloživotnog učenja odraslih kako bi se stavio naglasak na odnos između razvoja pojedinca i zajednice. Stehlik (2003) analizira odnos roditelja kroz metode Steinerove, odnosno waldorfske pedagogije koje su utemeljene u Steinerovoj antropozofiji i opisuje roditeljstvo kao poziv u svjetlu navedene analize i kao općeniti konstrukt cjeloživotnog učenja.

Od svojih su početaka waldorfske škole dijelile zajedničku filozofiju cjeloživotnog obrazovanja koja se temeljila na Steinerovim teorijama razvojne psihologije. Njegove teorije prate ljudski razvoj od rođenja do odrasle dobi. Glavna karakteristika Steinerovog pristupa je prihvaćanje kontinuiranog obrazovanja i razvoja izvan škole ili vrtića koje uvažava razumijevanje razvoja odraslih i njihov pristup dječjem razvoju. Prema antropozofskoj perspektivi, strukturalne promjene nisu samo fizičke. Steiner je promatrao ljudsko biće kao „trostruko“ biće koje čine duh, duša i tijelo. Lievegoed (1991, 1993; prema Stehlik, 2003) je identificirao tri ljudska razvojna obrasca tijekom životnoga vijeka:

1. Biološki razvoj
2. Psihološki razvoj
3. Duhovni razvoj.

Prema ovom pojašnjenju, tijekom prve dvadesetjednogodišnje faze ljudskog života tijelo odrasta, duh se inkarnira, a duša, koja predstavlja susret zemaljskih i kozmičkih tokova, se otvara i razvija. Tijekom druge dvadesetjednogodišnje faze, tijelo postiže zrelost i fizičku stabilnost, čime je omogućeno produblјivanje duše. Na početku treće faze, oko 42. godine života, fizički i biološki razvoj se smanjuje, a duhovni razvoj postaje fokus osobnog životnog puta pojedinca. Kontinuirani razvoj duha se očituje u oprečnosti između ekstrovertnosti i introvertnosti, što se manifestira kroz kreativnost i mudrost (Lievegoed, 1991, 1993; prema Stehlik, 2003). Kreativnost predstavlja vanjski izraz individualnosti osobe i njezina ega, što igra glavnu ulogu u duhovnom razvoju u vrijeme mladosti i ekspanzivnog razdoblja punoljetnosti. Mudrost dolazi s godinama sa sposobnošću razmišljanja i učenja tijekom života, što karakterizira duhovni razvoj u kasnijem razdoblju ljudskoga života.

Autor dalje spominje učenje odraslih koje se može opisati i kao „tehnika kritičnog incidenta“, što bi značilo prekretnicu koja predstavlja opasnost ili priliku (Brookfield, 1990; prema Stehlik, 2003). Životni se događaji dijele na pojedinačne i kulturne. Pojedinačni događaji bi bili partnerstvo, razvod, žalost i odlazak u mirovinu, dok su kulturni prirodne katastrofe, ratovi ili društveni pokreti.

Steiner je naglašavao da se cjeloživotno učenje ne razvija samo na kognitivnoj, emocionalnoj i socijalnoj razini tijekom života, nego pojedinac uči iz samoga života i životnih događaja (Murphy, 1991, str. 83; prema Stehlik, 2003). Posebno se naglašava kako je kroz školovanje, bez obzira do koje razine smo se školovali, najbitnije naučiti kako učiti iz vlastitog života. „Odrasli su odgovorni ljudi koji nastoje poboljšati svoj identitet kroz učenje razvijajući svoju kompetenciju. Misao, osjećaj i djelovanje usmjereni su prema konstruiranju značenja. Interes, uključenost i potraga za razumijevanjem karakteriziraju intrinzičnu motivaciju odraslih (Wlodkowski, 1999, str. 12; prema Stehlik, 2003). Steiner je definirao formalnu strukturu školskog učenja djece jer je prepoznao da se na taj način postavljaju temelji za sposobnost neobaveznog učenja u odrasloj dobi. Pokret waldorfske škole zalaže se za obrazovanje koje priprema djecu za odraslu dob (Van Houten, 1995, str. 77; prema Stehlik, 2003). Van Houten se

bavi učenjem odraslih kroz antropozofsku perspektivu te smatra da kvaliteta učenja postaje ključna od 21. godine kada fizički razvoj dosegne vrhunac. Autor kategorizira učenje kao: školsko učenje, koje podrazumijeva organizirano učenje koje prenose edukatori kvalificirani da poučavaju odrasle; sudbinsko učenje, koje se temelji na životu kao situaciji iz koje učimo i razumijevanju koncepta „učiti kako učiti iz života“; i duhovno školovanje, koje se zasniva na razvoju samospoznaje i otvorenosti višim oblicima svijesti o unutarnjem životu. Može se reći kako je uloga roditeljstva priznata kao put učenja o sudbini iz perspektive duhovnog školovanja. Uloga roditelja je da vode i pripremaju djecu za život u zajednici jer djeca iskuse učenje puno prije nego se susreću s formalnim školovanjem. Dijete već od najranije dobi uči oponašajući svoje roditelje, braću ili sestre, bake ili djedove te općenito okolinu u kojoj se nalazi (Khoshkhesal, 1995, str. 14; prema Stehlik, 2003). Antropozofija se kroz obrazovanje roditelja poziva na razmišljanje o domu kao mjestu gdje započinje socijalizacija i društvenost zajednice prema waldorfskom obrazovanju. Stoga waldorfski vrtići nastoje stvoriti djeci okružje koje ih podsjeća na dom. U radu se naglašava i kako su odgojiteljice u vrtiću uglavnom žene koje predstavljaju majčinsku figuru i stvaraju formu, ritam te poticajno okružje uz pomoć aktivnosti poput slikanja, kuhanja, pričanja priča, pjevanja, slobodnog i maštovitog igranja, koje se isto tako odvijaju u djetetovom domu. Dijete će se osjećati sigurnije u okružju koje će ga podsjećati na dom pa je potrebno što više dosljednosti u djetetovom vrtićkom i kućnom okružju. Tako će se dijete moći bolje pripremiti na formalno školovanje. Stoga se u radu naglašava važna uloga roditelja u stvaranju obiteljskog okružja jer je to početak socijalizacije i dio je svakog društvenog života. Budući da se strukovno osposobljavanje smatra važnim za pripremu osobe za rad u struci, autor spominje da bi roditeljstvo trebalo promatrati kao struku i da bi također trebalo podrazumijevati stjecanje određenih vještina i znanja. Roditeljstvo je zapravo poziv koji zahtijeva stalan rad, no s druge strane se ne priznaje kao vještina koju treba učiti tijekom školovanja (Dowling, 1999, str. 1; prema Stehlik, 2003). Roditeljske vještine se stječu iskustvenim učenjem i oponašanjem obrazaca iz djetinjstva, promatranjem i prihvaćanjem savjeta drugih roditelja, čitanjem knjiga ili stručnih izvora, ali najčešće učimo čineći. Formalno prihvaćanje važnosti obrazovanja roditelja jedan je od inherentnih aspekata obrazovanja koje je promicao Steiner, a unutar waldorfskog obrazovanja ima za cilj produbiti roditeljsko razumijevanje odgojno-obrazovnih ciljeva waldorfske škole (Mitchell, 1992, str. 81; prema Stehlik, 2003). Podrška roditelja waldorfskim školama je proces samoobrazovanja i razmišljanja o zadaćama roditeljstva,

ulogama te odnosima s djecom i njihovim učiteljima. Zbog toga je veoma važan odnos učitelja, roditelja i djeteta jer dovodi do razumijevanja i podržavanja međusobnih uloga u stvaranju daljnjih odnosa. Povjerenje roditelja u učitelje i odgojitelje također ima važnu ulogu kako bi se osnažilo djetetovo okruženje u roditeljskom domu, npr. waldorfske škole djecu ohrabruju u tome da potiču svoje roditelje na čitanje knjiga i zajedničke dnevne aktivnosti umjesto da gledaju televiziju. Na taj način roditelji su potaknuti da mijenjaju stav prema televiziji kako bi postali kreativniji u zabavljanju svoje djece, što doprinosi procesu učenja i razvoja. Roditeljstvo na ovaj način postaje kreativnije i značajnije u životu obitelji, naročito u suvremenim obiteljima gdje su roditelji zaposleni. Dom je pravo mjesto za učenje te se tako obrazovanje ne odvija samo na poslu ili u obitelji, već i u nekim drugim prilikama i okruženjima. Osjećaj pripadnosti zajednici povećava motivaciju za učenje kod odraslih da još više potaknu svoju djecu u razvoju.

U zaključku rada navodi se kako iskustvo roditeljstva uvelike pridonosi individualnom i kolektivnom cjeloživotnom učenju i razvoju, ne samo do trenutka kada će se djeca osamostaliti, već će tako njegovati odnos s djecom koja će rasti u opuštenijem i društvenijem okruženju. Zadaća koju nameće roditeljstvo će kroz cjeloživotno razvijanje i učenje potaknuti emocionalni, društveni i kognitivni razvoj na višim razinama zrelosti (Peterson, 1984, str. 27; prema Stehlik, 2003).

4.3. Formation of Communication Skills in Preschool Children with Visual Impairments as an Important Factor of their Socialization, Lera A. Kamalova i Nadezda N. Vasilyeva

Važne značajke predškolskog odgojno-obrazovnog standarda u području društvenog i komunikacijskog razvoja djece su: pozitivan odnos prema sebi i drugima, aktivna interakcija s odraslima i vršnjacima, sposobnost pregovaranja (pri čemu je važno voditi računa o interesima i osjećajima drugih), sposobnost rješavanja sukoba, inicijativa i samostalnost u raznim aktivnostima. Prema dostupnim podacima (Neroev, 2009; prema Kamalova i Vasilyeva, 2016), u Ruskoj Federaciji oštećenje vida (uglavnom kratkovidnost, dalekovidnost ili astigmatizam) prisutno je kod svakog 16 od 10 000 djece. Stoga se Federacija zalaže za pružanje potpore djeci s oštećenjem vida u obliku kvalificirane psihološko-pedagoške i medicinsko-socijalne pomoći (Malofeev, 2011; prema Kamalova i Vasilyeva, 2016). Djeci s oštećenjem vida komunikacija je

posebno važna jer često predstavlja učinkovit način korekcije i kompenzacije odstupanja u mentalnom razvoju koje se može pojaviti zbog vidne deprivacije.

Znanstvenici tvrde da generirane komunikacijske vještine doprinose mentalnom razvoju kao i ukupnoj razini aktivnosti djeteta predškolske dobi. Neka od provedenih istraživanja pokazala su da vizualne poteškoće imaju negativan učinak na razvoj komunikacijskih vještina, primjenu neverbalne komunikacije, iskustva i znanja o svijetu. Naglašava se i interakcija s vanjskim svijetom, naročito u predškolskoj dobi, koja je za djecu vrlo osjetljivo razdoblje u razvoju složenih komunikacijskih veza s vršnjacima i odraslima, a u skladu s društveno prihvaćenim normama ponašanja.

Cilj rada je razvoj programa za formiranje komunikacijskih vještina djece predškolske dobi s oštećenjem vida. Glavna hipoteza temeljila se na pretpostavci da uspješnost formiranja komunikacijskih vještina kod djece s oštećenjem vida utječe na ostvarenje emocionalnih veza i osjećaj zajedništva među vršnjacima (Kamalova i Vasilyeva, 2016).

Istraživačke metode primijenjene u ovom radu su: analiza i sinteza literature o problematici istraživanja, analiza anamnestičkih podataka, pedagoški eksperiment, promatranje, kvantitativna i kvalitativna analiza rezultata.

Istraživanje je provedeno u gradskom dječjem vrtiću. U istraživanju je sudjelovalo 20 djece u dobi od 5-6 godina koja su imala oštećenje vida. Analizom medicinske dokumentacije utvrđeno je da su ispitanici imali sljedeće oblike vizualne patologije: retinopatiju nedonoščadi II-IV stupnja, konvergentnost i egzotropiju, dalekovidnost, kratkovidnost, djelomičnu atrofiju vidnog živca. Sva su djeca pripadala u kategoriju „slabovidnih“ osoba. Istraživanje je provedeno u tri faze: u prvoj fazi analiziralo se trenutno stanje istraživačkog problema u postojećoj pedagoškoj teoriji i praksi, u drugoj se fazi razvijao program pedagoških aktivnosti kako bi se razvile komunikacijske vještine djece s oštećenjem vida. U završnoj fazi istraživanja provedena je sistematizacija i generalizacija te obrada i prikaz dobivenih rezultata istraživanja (Kamalova i Vasilyeva, 2016).

Razvijeni program temeljio se na glavnim odredbama waldorfskog obrazovanja prema Steinerovom modelu i Amonashvilijevoj humanoj pedagogiji, usklađenoj s dječjim željama i idejama. Glavna značajka programa bila je igra kako bi se privukla djetetova pozornost na izgled,

raspoloženje, pokrete, radnje, i aktivnosti. Cilj igara bio je stvoriti komunikacijske alate pomoću gesta i izraza lica, razviti sposobnost kod djece da vide svoje vršnjake i da obraćaju pažnju na druge umjesto fiksacije na vlastito 'ja', formiranje vještina koordinacije vlastitog ponašanja s ponašanjem drugih, vještine emocionalnog reagiranja u različitim situacijama, vještine empatije, uzajamne pomoći i vršnjačke podrške, vještine govora i pozitivan stav prema vršnjacima. Kroz igre djeca su razvijala osjećaj zajedništva, uočavala prednosti i iskustva kod vršnjaka i odraslih kako bi poboljšala igru i stvarnu interakciju. Program je podrazumijevao i edukativni rad s roditeljima koji je uključivao: upoznavanje igre usmjerene na izravnu interakciju, emocionalna podrška djeci u teškim situacijama i individualno savjetovanje roditelja u slučaju osobnih problema djece s poteškoćama u komunikaciji (Kamalova i Vasilyeva, 2016).

Sljedeću je fazu činila provedba ovih programa:

- provođenje dijagnostike stupnja razvijenosti komunikacijskih vještina djece s oštećenjem vida
- razvoj i implementacija znanstvene i metodološke potpore za formiranje komunikacijskih vještina kod djece s oštećenjem vida te eksperimentalna provjera razine formiranosti komunikacijskih vještina kod djece koja su obučavana prema razvijenom programu.

Djeca su imala zadatak podijeliti se u parove i dogovoriti uzorak za slikanje siluete rukavice. Rezultati su analizirani prema sposobnostima pregovaranja, provođenja međusobnog nadzora tijekom provedbe aktivnosti, međusobnog pomaganja tijekom crtanja te racionalnog korištenja sredstava. Rezultati su pokazali da 20% djece ima visoku razinu komunikacijskih vještina, 50% ih ima prosječnu razinu, a 30% djece ima nisku razinu komunikacijskih vještina. Većina djece u komunikaciji s vršnjacima ne primjećuje raspoloženje druge djece, nemaju naviku pozdravljanja, i rijetko posjeduju vještine potrebne za rješavanje konfliktnih situacija. U komunikaciji s odraslima, djeca su uljudnija, obično pozdravljaju, smireno razgovaraju s odgojiteljima, izvršavaju naredbe i puno brže i sigurnije rješavaju konfliktne situacije. Rezultati dijagnostike dokazuju da se komunikacijske vještine slabovidne djece ne formiraju u cijelosti tijekom prirodnog odgojno-obrazovnog procesa.

U formativnoj fazi osmišljen je i implementiran program za razvoj komunikacijskih vještina djece s vizualnim oštećenjima koji se sastojao od tri cjeline. U prvoj se cjelini stvarala povoljna psihološka klima u skupini za stvaranje interesa za aktivnosti. U drugoj cjelini provodilo se

poučavanje neverbalnih i verbalnih sredstava komunikacije, dok se u trećoj cjelini osiguravalo pozitivno iskustvo. Djeca su prilikom provedbe programa uz pomoć prilagodbe vršnjacima naučila ovladati igrom i mimikom u komunikaciji, prepoznati intonaciju i izraz lica svojih vršnjaka. Program se provodio tijekom sedam faza, a u konačnoj, trećoj cjelini programa konsolidirana su pozitivna iskustva u komunikaciji. Aktivnosti su se provodile tri puta tjedno kroz dva mjeseca u poslijepodnevnim satima nakon spavanja. Na temelju istraživanja, autorice predlažu da je djecu s oštećenjem vida potrebno dodatno uključivati u društveno okruženje kako bi se više usmjerila na razvoj komunikacijskih vještina i uspješno adaptiranje u društvenom okruženju (Kamalova i Vasilyeva, 2016).

Rezultati istraživanja su pokazali da su djeca počela pozdravljati vršnjake i oslovljavati ih imenom, surađivati s vršnjacima i odraslima, pravilno reagirati u konfliktnim situacijama, postala su spremnija na ispunjenje zahtjeva, a razina agresije tijekom svađe se znatno smanjila. U zaključku se naglašava da uključivanje djeteta s oštećenjem vida u odgovarajuće okruženje doprinosi razvoju komunikacijskih vještina i ima pozitivan učinak na razvoj prijateljskog odnosa prema vršnjacima i odraslima (kompromisi, međusobna pregovaranja, pozitivan stav, uvažavanje interesa).

4.4. Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools, Monica Shank

Istraživanje se temelji na odnosu između mašte, pismenosti i transformativnog obrazovanja u Kenijskim školama. Naglasak je na utvrđivanju odnosa između pristupa potaknutih maštom, waldorfskom pedagogijom i kritičkom pismošću, odnosno nastoji se utvrditi kako je moguće pomiriti konvergentno mišljenje propisano službenim kurikulumom i divergentno mišljenje koje se promovira pristupom temeljenim na maštovitosti i transformativnim pedagogijama.

Mašta je bitan dio procesa učenja s dalekosežnim implikacijama na pedagogiju, kurikulum, djelovanje i identitet. U ovom istraživanju autorica koristi rad Kierana Egan kao okvir za raspravu o obrazovanju temeljenom na mašti i pismenosti. U svom radu *Teaching as Storytelling* Egan propituje *ad hoc* načela na kojima se temelji većina metoda poučavanja: ideja da učenje djece polazi od konkretnog ka apstraktnom, od poznatog ka nepoznatom i od aktivne

manipulacije do simboličke konceptualizacije. Naime, Egan (1986; prema Shank, 2016) smatra da navedena načela ozbiljno podcjenjuju djetetove sposobnosti. Također se usmjerava na razvoj modela poučavanja i učenja koji se temelje na ljudskim imaginativnim sposobnostima, a naročito dječjim sposobnostima kao najmoćnijem energetsom alatu za učenje (Egan, 1986; prema Shank, 2016) iz čega proizlazi Eganov model 'poučavanja kao pripovijedanja priča'. Egan naglašava da su ljudske emocije i namjere važne ako želimo sadržaj učiniti smislenim i ako želimo pristup temeljen na mašti primjenjivati u kurikulumu. Mašta je kanal za formiranje identiteta i divergentnog razmišljanja u predviđanju vlastite budućnosti (Anderson, 2006; prema Shank, 2016). Skourtou i suradnici (2006) osmislili su okvir ugniježđenih pedagoških usmjerenja koji opisuje međusobni odnos triju usmjerenja obrazovanja: transmisijsko (informacije i vještine prenose se na učenike), društveno-konstruktivističko (sukonstrukcija znanja i razumijevanja poučavatelja i učenika te razvoj misaonih sposobnosti višega reda) i transformativno (suradničko kritičko propitivanje u svrhu proučavanja i razumijevanja društvene stvarnosti života djece i šire društvene zajednice) (Cummins i Early, 2011, str. 28–31; prema Shank, 2016). Autorica navodi da je mašta moćan izvor u promicanju obrazovnih ciljeva navedenih orijentacija.

U ovom radu istražuju se načini primjene transformativnih pristupa u redovnim školama primjenom pristupa temeljenih na mašti koji podržavaju prijenos (transmisiju) informacija i vještina potrebnih za postizanje uspjeha na standardiziranim ispitima, ali i proširuju pedagoške orijentacije uključivanjem sukonstrukcije znanja, kritičke pismenost i transformativne intervencije u stvarnosti. Silab koji je donijelo kenijsko Ministarstvo obrazovanja za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u potpunosti je usklađen s *ad hoc* načelima koje spominje Egan i u njemu se sadržaj temelji na jednostavnim, konkretnim, svakodnevnim situacijama (Ministry of Education, Republic of Kenya, 2008). Također predstavlja dijete kao socijalizirano, pripitomljeno i disciplinirano biće koje mora 'bojati unutar linija' (Shank, 2016). Kurikul je izrazito preskriptivan, a u dijelu koji se odnosi na jezične aktivnosti, naglasak je na kognitivnim sposobnostima i mehaničkim vještinama pisanja, iako se u općim ciljevima navodi razvoj estetskih i umjetničkih vještina, kreativnost, samo-ekspresija i istraživanje. Mašta i emocije se u samom kurikulumu ne spominju uz jezične aktivnosti, ali se zato spominje uključivanje pjesmi i priča koje potiču razvoj mašte.

Nadalje se u članku istražuje waldorfsko obrazovanje, pristup jeziku i posebno obrazovanje za opismenjavanje kod djece mlađe dobi. Waldorfsko obrazovanje se temelji na razvoju cjelovitog ljudskog bića i razumijevanju uske povezanosti intelektualnog, fizičkog, emocionalnog i duhovnog razvoja. Waldorfski pristup naglašava razumijevanje ljudskih bića kao voljnih, osjećajnih i misaonih bića čije učenje, rast i razvoj ovisi o uravnoteženom i integriranom razvoju. Duboko i smisljeno učenje tako ovisi o doprinosu volje, osjećaja i razmišljanja, odnosno razvija se kroz fizičko, emocionalno i intelektualno učenje u prvih sedam godina djetetova života. Volja je moć postizanja vlastitih ciljeva i njezin učinkovit razvoj, uz slobodu kretanja i fizičku aktivnost u ranom djetinjstvu, što rezultira izgradnjom karaktera i postizanjem radne etike kasnije u životu (Edmunds, 1975; prema Shank, 2016). U waldorfskim vrtićima i školama djeca mogu slobodno istraživati, otkrivati, konstruirati, ispitivati i sami se iskusiti u aktivnostima uz minimalno vodstvo učitelja ili odgojitelja. Waldorfskim kurikulumom nastoji se podržati djetetov tjelesni, emocionalni i intelektualni razvoj u svim razvojnim fazama. Djeca su u dobi od tri do pet godina jako zainteresirana za ono što se događa oko njih pa zato postavljaju i mnogobrojna pitanja jer je njihova znatiželja u toj dobi velika. U članku se spominje kako je u predškolskim ustanovama djetetova uloga većinom određena odgovaranjem na pitanja odgojitelja što je suprotno dječjoj znatiželji i potrebi da imaju slobodu u postavljaju pitanja i dobivanju odgovora na ista. Nadalje, u toj fazi dječja igra postaje složenija te sudjeluju u igranju uloga kroz maštovita vlastita iskustva i priče koje su čuli od odraslih osoba. Waldorfski vrtići djeci daju dovoljno vremena za slobodnu maštovitu igru kao temelj ranoga razvoja i učenja. Mlađa djeca također jako brzo razvijaju svoje jezične sposobnosti kroz slušanje odraslih i njihovo oponašanje i aktivnu upotrebu jezika (Van Alphen, 1997; prema Shank, 2016). Jedno od temeljnih načela waldorfskih vrtića jest da se jezične djelatnosti pisanja i čitanja razvijaju na čvrstim temeljima usmene komunikacije i da jasno razmišljanje proizlazi iz jasnog govora, zbog čega je u waldorfskim vrtićima osigurano okruženje bogato usmenom komunikacijom. Sadržaji koji se koriste u waldorfskim dječjim vrtićima prikazani su u obliku priče koja pridonosi razvoju jezika jer djeca brzo usvajaju priče i uživljavaju se u sadržaj i stvarnost likova iz priča. Priče s jedne strane potiču dječju maštu, a s druge strane potiču razvoj koncentracije i pamćenja. Nadalje, usmena se komunikacija, osim uz pomoć priča, razvija i pomoću recitacija, pjesmica i stihova popraćenih pokretima ruku i gestama, te igara s pjevanjem. Waldorfsko se obrazovanje zalaže za korištenje materinskim jezikom kao sredstvom poučavanja, no gdje to nije moguće, razvijanje jezika na kojemu se odvija

poučavanje još je značajnije. Neovisno o jeziku na kojemu se provodi poučavanje, upotreba više različitih jezika pomaže u razvoju fleksibilnosti razmišljanja. Razvoj jezika i pismenosti u waldorfskom pristupu također se potiče kroz fizičko kretanje jer se smatra da postoji izravna povezanost između fine i grube motorike i jasnog govora i misli, dok se u kenijskom nastavnom planu i programu najviše naglašava važnost razvoja fine motorike neophodne za pisanje. Waldorfsko obrazovanje također ističe važnost pokreta i govora zbog samopouzdanja i holističkog sudjelovanja u stvarnosti koja se proteže izvan kognitivnih procesa i naglašava važnost mašte, emocija i tijela. Nadalje, waldorfska pedagogija prikazuje dijete kao sposobno, višedimenzionalno biće s bogatim imaginarnim životom i izraženom sposobnošću razumijevanja uz pomoć volje, osjećaja i mišljenja koji su međusobno povezani.

Partnerstvo roditelja i djece u waldorfskom je obrazovanju vrlo bitno. Stoga je nekolicina odgojitelja i nastavnika u Keniji sudjelovala u posjeti waldorfskom vrtiću, nakon čega su sudjelovali i u radionicama čiji je cilj bio obogaćivanje iskustvenog učenja, rasprave i planiranja i inventivnosti. Radionica je bila na temu *Razvijanje jezika kroz priče, pjesme i stihove* (engl. *Developing language through stories, poems, and verses*), a vodile su je waldorfske odgojiteljice. Istraživale su se prikladne priče za različite razvojne faze, izrada lutaka, modeliranje pčelinjeg voska, crtanje i pričanje priča. Tijekom istraživanja, promjena je bila dokumentirana kroz bilješke odgojitelja, zapise rasprava odgojitelja i promatranje djece tijekom više od dvije godine. Dobiveni podatci pokazuju kako odgojitelji proširuju postojeće razumijevanje onoga što smatraju znanjem i učenjem, promjene u odnosima odgojitelj - dijete, propitkivanje vlastite prakse i istraživanje mogućnosti za prekidanje *statusa quo*. Transformacije u poučavanju i učenju u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju bile su postupne. Novostečene kompetencije i znanja odgojitelja očitovali su se u smanjenom oslanjanju na pisanje i čitanje, a više na razvoj govora kroz priče, stihove i pjesme. Priče ispričane djeci ponavljale su se više puta kako bi im bile poznatije te su tako djeca više sudjelovala i ponavljala izraze koji su se kasnije pojavljivali tijekom njihove igre i crtanja. Na ovaj način odgojitelji i učitelji djecu potiču na kreativnost, upotrebu i razvoj mašte te ih pozicioniraju kao aktivne stvaratelje znanja, a samim time i odgojitelji preispituju postojeće modele odgoja i obrazovanja kako bi uveli promjene. Budući da se tijekom aktivnosti koristio i engleski kao strani jezik (dječji je materinski jezik Swahili), autorica naglašava da značajnija upotreba materinskoga jezika uključuje dječju maštu u

značajnijoj mjeri i daje im veću fleksibilnost mišljenja i bolju mogućnost za intervencije i sudjelovanje. Višejezični pristup otvara prostor za potvrdu identiteta i komunikaciju.

Transformativni pristup waldorfske pedagogije potiče djecu na slobodu aktivnog sudjelovanja i redizajniranja tekstova na maštovit način kroz različite medije. Produktivnost ovakve prakse u vrtićima njeguje dječju kreativnost, maštovitu igru kroz aktivnosti crtanja, slikanja i prepričavanja priča, pri čemu je važno da odgojitelji ne ograničavaju učenje ili pismenost na reprodukciju slova, riječi i rečenica. Integracija intelektualnog razvoja s tjelesnim, osjećajnim i razvojem intuicije vodi ka potpunijem razumijevanju značenja djelovanja jezika i znanja na nas i na svijet. Uvođenje maštovitog pristupa u vrtiće prema načelima waldorfske pedagogije usmjereno je na kreiranje prostora u kojemu djeca stvaraju alternativu hegemonističkim konstrukcijama znanja u čijem je središtu djetetovo aktivno sudjelovanje i multimodalna produktivna pismenost. Stalna uključenost mašte kroz kreativnu igru, crtanje, slikanje i pripovijedanje priča omogućuje djeci da zahtijevaju da im se omogući da „misle i zamišljaju na drugačiji način“ (Comber, 2001; prema Shank, 2016).

Mašta je kao snažan alat za učenje (Egan, 1986, str. 2; prema Shank, 2016) ključan resurs u svim oblicima i načinima učenja te ju je potrebno uvesti uz postojeći kurikulum za rano učenje u Keniji kako bi se istovremeno osigurao uspjeh djece na nacionalnim ispitima koji se polažu na kraju osnovne i srednje škole i omogućilo djeci da razviju maštu i kritičku pismenost. Stoga autorica smatra da promicanje divergentnog mišljenja, mašte i kritičke pismenosti na koje ukazuje ovo istraživanje ima za cilj podržati sve mlade ljude u razvoju stavova i vizije, što će u konačnici omogućiti izgradnju pravedne i maštovite budućnosti (Shank, 2016).

4.5. The young child's journey of 'the will': A synthesis of child-centered and inclusive principles in international Waldorf early childhood education, Kate Attfield

Djecu se u dobi od tri do sedam godina najviše poučava raznolikim, dugotrajnim temeljnim vještinama koncentracije, strpljenju, samostalnosti i pamćenju te 'razvijanju ruku', a najmanje čitanju i pisanju. Djeci je uzor njihov odgojitelj kojega oponašaju, a igra je središte učenja s naglaskom na poticanju kreativnosti i mašte (Suggate i Suggate, 2019; prema Attfield, 2021).

Istraživanje se zasniva na filozofiji waldorfskog obrazovanja tijekom ranoga djetinjstva te Steinerovom zauzimanju za inkluzivni⁸ odgoj i obrazovanje usmjeren na dijete. Ispitanici u ovom istraživanju su desetero odgojitelja i stručnih suradnika waldorfskih dječjih vrtića u SAD-u (n=4) i Ujedinjenom Kraljevstvu (n=6) koji poučavaju djecu u dobi od tri do sedam godina. Tijekom intervjua koji su snimani, odgojitelji su govorili o vrijednostima, odgojno-obrazovnoj praksi te intrinzičnom poimanju inkluzije, a prema inkluzivnoj pedagogiji profesorice Lani Florian. U istraživanju se isto tako testirala i ocjenjivala praksa karakteristična za waldorfska inkluzivna načela na temelju interpretacije prakse primijenjene u radu s različitom djecom. Chadwell i sur. (2020; prema Attfield, 2021) raspravljaju o razlikama u učenju kod mlađe djece. Kada se govori o razlikama, posebno se ističu individualna stanja poput poremećaja iz autističnog spektra, poremećaja pažnje i senzornih poremećaja. Međutim, Florian (2012; prema Attfield, 2021) naglašava da je, umjesto prihvaćanja razlika potrebno gledati na učenje kao zajedničku aktivnost i ponuditi aktivnosti koje će biti prihvatljive svoj djeci, neovisno o mogućim poteškoćama i razlikama. Greenstein (2016; prema Attfield 2021) se slaže da bi kroz inkluzivno obrazovanje trebalo prilagođavati materijalno okružje i međusobno (re)definirati pedagogije i kulture u učionici/vrtićkoj skupini. U radu se nastoji ocijeniti osjetljivost aspekta waldorfskog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i inkluzivnih principa koje predlaže Florian. Međutim, postavlja se pitanje u kojoj se mjeri integracijski i inkluzivni principi obrazovanja podudaraju s waldorfskim odgojem i obrazovanjem. Prema Steinerovoj filozofiji, dijete rane i predškolske dobi razvija aspekte svog fizičkog i eteričnog tijela, što dovodi do astralnog tijela i zrele osobnosti. Waldorfski vrtić njeguje djetetovo eterično tijelo (eterične sile čine ideja, navika i pamćenje) koje pak njeguje fizičko tijelo i doprinosi razvoju tjelesnih organa (Avison i Rawson, 2014 i Bruce, 2015; prema Attfield, 2021). Holističkim pristupom, ritam, ponavljanje i poštovanje također djeluju na razvoj djetetovih voljnih osjetila što zatim pomaže u razvoju djetetovog unutarnjeg razvoja vještina za rješavanje problema, inhibicijsku kontrolu i radno pamćenje.

⁸ „inkluzija (latinski inclusio): općenito, radnja ili stanje uključivanja ili uključenosti nečega unutar određene skupine ili strukture“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). „Inkluzivno obrazovanje je aspekt društvene inkluzije sa značenjem najvažnijeg oblika društvene jednakosti i prihvatljivosti (Margaritoiu, 2010), a koji reprezentira obrazovanje s usmjerenošću na obrazovne zahtjeve i potrebe svih, djece i odraslih, s posebnom usmjerenošću na one koji su podložni socijalnoj isključenosti, izloženi socijalnoj marginalizaciji, a time obespravljeni i ranjivi“; prema Karamatić Brčić, 2011, str. 39-40).

U ovom kvalitativnom empirijskom istraživanju, autorica je primijenila analitičko-interpretativni pristup u kojemu istraživač pažljivo sluša otvorena promišljanja ispitanika vođena istraživačkim pitanjima nakon čega slijedi tumačenje istraživača, testiranje podataka i rigorozna kontrola istraživačkog projekta (Bartels i Wagenaar, 2018; prema Attfield, 2021). Dobiveno je etičko odobrenje od sveučilišta za projekt koji poštuje reputaciju sudionika, stalni pristanak i povjerljivost podataka. Osim toga, osigurana je validacija sudionika koja znači da istraživanje autentično i pošteno predstavlja perspektivu sudionika (Connor i sur., 2018; prema Attfield, 2021). Intervju se odvijao online zbog pandemije bolesti COVID. Intervjuirano je 10 dugogodišnjih odgojitelja i savjetodavnog osoblja/edukatora u waldorfskim vrtićima (4 Amerikanaca i 6 Britanaca). Intervjui su snimljeni audio zapisom, nedigitalno kodirani i analizirani. Prikupljeni stavovi sudionika uspoređeni su sa stavovima kolega, literaturom i postojećim teorijama i testirani su s obzirom na pristranost i pouzdanost (Bartels i Wagenaar, 2018 i Bryman, 2012; prema Attfield, 2021). Tijekom intervjuja općenito se raspravljalo o tri teme: razvoj navika, pamćenja i ideja; djeca različitih sposobnosti i inkluzija te vrijednost waldorfskog obrazovanja u ranom djetinjstvu.

Rezultati vezani uz prvu temu pokazuju da su američki i britanski odgojitelji spomenuli tri R (engl. rhythm, repetition, reverence), koji se primjenjuju, a posebno poštovanje (engl. reverence) naročito u vrtićkoj zajednici djece različite dobi gdje petogodišnjaci kao mudriji i stariji pomažu mlađoj djeci. Autorica navodi da odgojiteljice djeci ne čitaju, već pričaju priče licem u lice kako bi djeca razvijala duboku koncentraciju, rane vještine pisanja, empatiju te usvajala vokabular. Nadalje se u tekstu spominje razgovor u kojemu su odgojitelji objasnili vezu između voljnih osjetila i intelekta i naglasili da sposobnost prostorne orijentacije prethodi razvoju vještina čitanja, pisanja i računanja. Odgojitelji spominju i prisutnost glazbe, botanike, povijesti i geografije u waldorfskim vrtićima pri čemu se naglašava da se kroz ova područja djetetova volja nesvjesno razvija kroz unutarnji razvoj ideja, navika, pamćenja, podržavajući fizičku stabilnost i svijest o prostoru. Navedeno predstavlja napredovanje i akademsku pripremu za polazak u školu te čini osnovu za uključivanje (engl. inclusion) sve djece (Attfield, 2021).

Sljedeća tema o kojoj su prikupljeni podatci pomoću intervjuja odnosila se na djecu različitih sposobnosti i inkluziju. Istraživačicu su zanimali stavovi odgojitelja o primanju djece s poteškoćama u vrtićke skupine. Neki su odgojitelji spominjali kako nemaju uvjete za podršku

djeci s izraženim poteškoćama, neki su izrazili nezadovoljstvo zbog pritiska od strane vladajućih da moraju predočiti dokaze kojima će opravdati isključivanje djece s poteškoćama i nemogućnost odgovarajuće zaštite ostale djece. Jedan je ispitanik ponudio alternativni stav prema kojemu bi između roditelja i odgojitelja trebala postojati otvorena komunikacija da bi se svaka djetetova situacija mogla podržati. Pozitivni stavovi nekih odgojiteljica iz SAD-a su kako djeca s teškoćama u razvoju donose istinsku ljubav te da je to najbolji poklon vrtiću i kako je često najveće ograničenje zapravo odgojitelj koji ne poznaje sebe i ne vidi djecu kakvi su oni iznutra (Sobo, 2014; prema Attfield, 2021). U intervjuu se raspravljalo i o inkluziji kao središnjem aspektu waldorfskog obrazovanja tijekom ranoga djetinjstva. Neki stavovi odgojitelja koje autorica navodi su npr. da u vrtiću rade na inkluzivnoj praksi vodeći računa o potrebama djece s teškoćama u razvoju te pronalaze načine kako ih uključiti u rad s ostalom djecom u vrtiću. Odgojiteljice koje poznaju djecu i njihove sposobnosti lako mogu prilagoditi svoj rad djetetu i njegovim potrebama. Osim inkluzije, u SAD-u se primjenjuje i integracija koja podrazumijeva rad stručne osobe s djetetom s teškoćama u razvoju, pri čemu je prihvatljivo primjenjivati individualni pristup u radu s djecom ovisno o njihovim potrebama. Odgojitelji preispituju primjenu inkluzivne prakse jer smatraju da se djeca s teškoćama razvijaju različitim tempom te se pribojavaju da se djecu ne poučava pogrešnim pristupom. Autorica dalje spominje prijelaz iz vrtića u školu, pri čemu neki ispitanici izražavaju sumnju mogu li sva djeca nastaviti pohađati waldorfski obrazovni sustav, jesu li spremni na takav oblik učenja i sl. Unatoč svemu, waldorfska pedagogija i dalje ima za cilj prihvaćati i obuhvatiti djecu s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama kao cjelovite osobe gdje god je to moguće. Odgojitelji su se stoga osvrnuli na važnost antropozofskih studija za razumijevanje djeteta s teškoćama u razvoju, ali i na činjenicu da takva djeca mogu značajno doprinijeti vrtićkoj skupini.

Posljednja tema o kojoj su prikupljeni stavovi odgojitelja odnosi se na vrijednosti waldorfskog obrazovanja u ranom djetinjstvu. Odgojitelji su raspravljali o tome zašto se baš waldorfska pedagogija smatra manjinskom pedagogijom. Neke od poteškoća u ovom sustavu obrazovanja koje su spomenuli odgojitelji tijekom intervjua su činjenica da su waldorfski vrtići većinom privatni pa stoga i skuplji u nekim zemljama, dok u drugim zemljama vrtiće financira država, neki roditelji imaju posebne zahtjeve u vezi svoje djece, odgojitelji trebaju puno ulagati kako bi stekli i državno i waldorfsko obrazovanje. Osim navedenih poteškoća, odgojitelji su spomenuli sljedeće principe waldorfskog pristupa: djeca su oštroumna i kreativna te ih zanima svijet i

rješavanje problema, odgojiteljice razvoj djeteta vide kroz njihov podsvjesni razvoj volje, a fizičko tijelo kao osnovu metafizičke životne faze koja dolazi kasnije (Aeppli, 2016; prema Attfield, 2021) jer tjelesna aktivnost tjera mozak na rad, djeca mogu istraživati kako komunicirati jedni s drugima, uče voljeti jedan drugog i tako razvijaju duboke veze i osjećaj zajednice.

U radu se istraživalo obrazovanje u waldorfskom vrtiću kako bi se skrenula pozornost na holistički odgoj i obrazovanje u kojemu se izbjegava učenje čitanja, pisanja, matematike i prirodoslovlja u razdoblju od 3. do 7. godine djetetova života. Djeca različitih sposobnosti uvijek su dobrodošla u zaštitničko okružje u kojemu ih se potiče da upijaju život iskustveno, kroz igru i imitaciju te da razvijaju svoju volju. Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju pokazali su univerzalnu predanost temeljnim antropozofskim konceptima suradničkog odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu koje je usmjereno na dijete, ali uz određene specifične prilagodbe koje proizlaze iz specifičnosti pripadnosti određenoj zemlji i kulturi. Sporni je stav vezan uz odluku treba li djeci dopustiti da se razvijaju prirodnim putem tijekom boravka u vrtiću, ili je potrebno uvesti formalnu intervenciju koja se odnosi na razlike u učenju. Metodološka transakcijska teorija znanja omogućuje pomno ispitivanje manjinskog obrazovnog pokreta i platformu za sudjelovanje u raspravi te utjecaj na susjedne odgojno-obrazovne sustave (Attfield, 2021).

Djeca u waldorfskim vrtićima imaju potporu u nesvjesnom razvoju svoje volje za daljnje napredovanje na vlastitom životnom putu. U radu se detaljno istražuje i osporava Steinerov pristup obrazovanju u ranom djetinjstvu, primjenom 100 godina starih inkluzivnih načela te višestruke, intelektualne dimenzije duhovne filozofije na kojoj se temelji suvremena praksa. Autorica smatra da bi se waldorfska zajednica trebala uključiti u raspravu o nizu aktualnih obrazovnih pitanja koja se tiču inkluzivnog odgoja i obrazovanja.

4.6. Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective, Elisa J. Sobo

U waldorfskom se vrtiću igra koristi za promicanje zdravlja i dobrobiti djeteta. Igra se najbolje razumije kao raspoloženje ili dispozicija koja određuje kako doživljavamo svijet (Heller, 2013; prema Sobo, 2014). Osim toga, igra doprinosi razvoju zdravih i aktivnih tijela, doprinosi razvoju mozga kroz senzornu uključenost, smanjuje rizik od pretilosti te potiče vještine

rješavanja problema. U ovome istraživanju autorica ispituje pristup igri s obzirom na temeljni kulturni model dječjega razvoja kojemu se priklanjaju waldorfski odgojitelji. Opisuje se kako su odgojitelji konstruirali igru u četiri vrtićke skupine s djecom u dobi od tri do šest godina, te kako poticanje djece na kretanje (fizički i duhovno) potiče zdravu senzomotoričku integraciju uz istovremeno njegovanje snage volje i osiguravanje zdravlja te fleksibilnog razmišljanja u odrasloj dobi.

Podatci za ovo istraživanje prikupljeni su iz projekta *Healthy Child Development* koji se provodio 2012. godine u waldorfskom vrtiću u SAD-u. Metoda istraživanja, koju je odobrio institucijski odbor (*Institutional Review Board, IRB*⁹) uključivala je 175 sati nestrukturiranog kvalitativnog promatranja u dvije vrtićke i dvije predškolske skupine djece. Zapažanje je najprije provedeno i zabilježeno u najmlađoj skupini kako bi se dobio uvid u kronološki razvoj djece. Istraživačica je promatrala svaku skupinu djece tijekom cijelog dana i svaki dan u tjednu kako bi dobila uvid u dnevni i tjedni ritam aktivnosti, a narativi su prikupljeni tijekom formalnih kvalitativnih intervjua. Intervjui su bili individualni i grupni, a ukupan broj sudionika bio je 18 (7 odgojitelja, 9 pomoćnih odgojitelja i 2 člana osoblja na pozicijama relevantnim za poučavanje). Svi su odgojitelji bili certificirani waldorfski odgojitelji, a četvero od sedam odgojitelja imali su prethodno iskustvo s poučavanjem u waldorfskim ustanovama. Intervjui su se odvijali bez prisustva djece (vani za vrijeme radnoga dana i u sobama nakon radnoga dana). Svi su intervjui zabilježeni na papiru, dok su samo neki snimljeni audio zapisom (uz dopuštenje sudionika).

Hipoteza je postavljena tijekom prikupljanja podataka koristeći tzv. utemeljenu teoriju (engl. grounded theory) u kojoj se analiza provodi tijekom prikupljanja podataka, a hipoteza se gradi od „temelja“. Određivanje tema uključivalo je praćenje prakse te razmišljanja odgojitelja o pedagoškim čimbenicima, a istraživačica je posebno analizirala jezične izričaje s obzirom na ponavljanja, upotrebu metafora, ključne riječi, jezične konektore, govorne događaje, opis uzročnosti, oklijevanja i slično. Teme su grupirane u kategorije ovisno o ponavljanju, preklapanju i sl. (Strauss i Corbin, 1998; prema Sobo, 2014). Analiza istraživanja bila je potkrijepljena literaturom koju je autorica proučila o waldorfskom obrazovanju, uključujući tekstove za obuku odgojitelja (Steiner, 2007; prema Sobo, 2014) te autoričinim iskustvom roditelja čije je dijete

⁹ Institucijski revizijski odbor administrativno je tijelo osnovano za zaštitu prava i dobrobiti subjekata istraživanja angažiranih za sudjelovanje u istraživačkim aktivnostima koje se provode pod okriljem institucije s kojom je povezano. <https://research.oregonstate.edu/irb/what-institutional-review-board-irb>

pohađalo waldorfsku ustanovu. Valjanost i pouzdanost su osigurane proučavanjem nepotvrđujućih dokaza ili negativnih slučajeva (Glaser i Strauss, 1967 i Strauss i Corbin, 1998; prema Sobo, 2014). Istraživačica je tijekom istraživanja tražila od sugovornika da provjere vjerodostojnost interpretacije (engl. 'subject review') (Devers, 1999; prema Sobo, 2014). Činjenica da su ispitanici odgojitelji može se također smatrati ograničenjem u ovom istraživanju, no autorica naglašava da su odgojitelji ključni čimbenik u donošenju odluka vezanih uz poučavanje, a usmjerenost istraživanja daje sveobuhvatan uvid u njihovu perspektivu. Što se mogućnosti generalizacije rezultata tiče, autorica naglašava da, osim što su neki ispitanici radili i u drugim waldorfskim ustanovama, svi su prošli proces izobrazbe odgojitelja prema temeljnom kurikulumu Rudolfa Steinera, kao i kontinuirano profesionalno usavršavanje. S obzirom na sve navedeno, Sobo (2014) ističe da je moguća opisna i analitička generalizacija s obzirom da je istraživanje usmjereno na utvrđivanje zajedničkih strategija i iskustava.

Prva tema koju je autorica izdvojila u analizi rezultata odnosi se na fazu svijesti o snovima. Djeca u vrtiću često oponašaju jednostavne fizičke radnje (vrtlarjenje, šivanje, čišćenje povrća i slično), a odgojitelji to smatraju prirodnom sklonošću i dopuštaju im da sudjeluju u ovim aktivnostima i da se igraju. Djeca, prema izjavama odgojitelja, oponašaju jer su duhovna bića koja zadržavaju osjećaj zajedništva i jedinstva sa svijetom oko sebe. Dijete polako razvija izraženiju kontrolu i upoznaje se sa svojim fizičkim tijelom, uključujući i razvoj fine motorike – proces koji odgojitelji nazivaju inkarnacijom. Stoga odgojitelji naglašavaju da se djecu ne smije prerano usmjeravati prema akademskoj ili apstraktnoj logici niti ih se smije prekomjerno izlagati televiziji ili drugim elektroničkim uređajima. Djeca u ranoj dobi trebaju doživljavati svijet kroz otvorenu svijest jer je prirodno usklađena s njihovom vezom s duhovnim carstvom. Igra unaprjeđuje djetetov kreativni potencijal kroz potenciranje svijesti o snovima (odnosno sjećanje na subjektivnu svjesnost tijekom spavanja), što je ključno za zdravlje i dobrobit kasnije u životu (Sobo, 2014).

Druga tema u analizi rezultata odnosi se na optimalno okruženje. Odgojitelji nastoje promicati zdravlje i ekološki osviještenu igru djece rane i predškolske dobi tako što ne primjenjuju plastiku, tehnološke uređaje, industrijski proizveden namještaj i sl. jer smatraju da oni djecu udaljavaju od neposrednih iskustava i svijeta prirode. Autorica nadalje navodi zabilježene opise waldorfskog vrtića koji su uređeni tako da potiču osjećaj protoka i nelinearnosti jer se na taj način podupire

osjećaj prirode. Kutovi sobe prekriveni su tkaninom, a odabir boja doprinosi da prostor bude što prirodnije osvijetljen. Meki i zakrivljeni prijelazi također su prisutni u vrtićkim sobama što djetetu omogućava da mu oči klize kroz okolinu bez prekida. Djetetovo je kretanje bitno za pravilan fizički rast i za snagu volje jer naglo zaustavljanje izaziva oštećenje u razvoju, dovodi do nervoze i bolesti. Waldorfski prostori u vrtiću prepuni su rekvizita za igru (jednostavnih predmeta od prirodnih minimalno obrađenih materijala kao što su: ručno izrađene platnene i drvene lutke bez lica, kutije i košare, deke i tkanine, kolijevke za bebe, punjeno i šivano voće i povrće, metle, kante, četke i sl.). Osim navedenih materijala, djeca se koriste komadima drveta, daskama, granama drveća za izgradnju skloništa. Odgojitelji pažljivo odabiru igračke i raspored namještaja. Što su djeca starija, u prostorijama ima više igračkaka koje potiču finu motoriku jer smatraju da takve igračke bolje potiču djetetove fantazije od industrijski proizvedenih igračkaka koje ograničavaju igru. Vanjsko dvorište vrtića s igralištem podsjeća na veliko dvorište s malim povrtnjakom i vrtom sa začinskim biljkama kao i stolovima za piknik. Dvorišta u kojima su drvene kućice, ljuljačke i drvene penjalice ograđena su drvenom ogradom. Odgojitelji uvelike cijene boravak na otvorenom jer potiče senzomotorički razvoj pa je stoga igralište u stalnoj upotrebi - djeca provode pola jutra vani kopajući pijesak, penjući se po drveću, pronalazeći kukce, pomažući odgojiteljima u sadnji sjemenki, lukovica i zalijevanju biljaka. Uspješna igra na otvorenom je intrinzično motivirana i slobodna i njome se, barem povremeno, postiže doživljaj cijelim tijelom. Iako je najčešća na otvorenom, igra u kojoj djeca sudjeluju cijelim tijelom prisutna je i u zatvorenom prostoru. Autorica ističe da odgojitelji vode brigu da se djeca što manje igraju s medijskim sadržajima jer smatraju da su mediji opasan uzrok mentalnog zaostajanja ako djeca ostanu zarobljena u takvim oblicima dok se njima koriste. Djeca se uglavnom uvijek uspješno uključuju ili započinju igru svojevolumno, ali ponekad ih je potrebno pokrenuti da se uključe u igru pa ih odgojitelji potiču s idejama verbalno ili pomoću rekvizita usmjeravajući ih na igru. Ako odgojitelji ne uspiju preusmjeriti djecu od igre za koju smatraju da je opasna ili krivo usmjerena, onda djeci predlažu nešto drugo. Aktivnosti poput kopanja, brušenja, metenja pomažu djetetu u jačanju volje jer sudjelovanje u korisnom radu pomaže djeci razviti dobre navike ali i grubu i finu motoriku, a kretanje razvija senzomotoriku. Waldorfski odgojitelji smatraju kako bi obrazovanje trebalo biti organizirano da omogućava prirodan i zdrav razvoj potencijala koji su u svakom djetetu (Jaffke, 2004 i Parker-Rees i Rees, 2011; prema Sobo, 2014). Igra djeci pomaže razvijati senzomotoričke vještine, te pojavu i razvoj volje, što u

konačnici doprinosi razvoju vještina računanja, pisanja, razmišljanja i prosuđivanja. S druge strane, nedovoljna ili pogrešna igra, prema mišljenju waldorfskih odgojitelja, dovodi do kržljanja duše i tijela djeteta što može potaknuti razvoj bolesti. Igra u waldorfskim vrtićima nije ekonomski produktivna, ali ima svoju produktivnu vrijednost jer doprinosi izgradnji društvenih vještina ili promicanju akademskih ciljeva.

Kako waldorfski odgojitelji tvrde, uspješna igra je temelj zdravlja i dobrobiti djeteta, ali i odrasle osobe, kako pojedinaca tako i društva. Kada se dijete može samostalno uspješno igrati, odgojiteljev posao je dobro obavljen, a isto tako se uzima u obzir odgovornost roditelja za zdravlje i dobrobit svoga djeteta.

4.7. Where children naturally belong: colonialism, space, and pedagogy in Waldorf kindergartens, Hunter Knight

Autorica u članku polazi od nametnute pretpostavke da su waldorfski vrtići, u kojima je prostor prilagođen prema principu bliskosti djece s prirodom, obitelji i domom, idealno mjesto za djecu i koristi ovu ideju kao polaznu točku za istraživanje na koji način shvaćanja ljudi utječu na djetinjstvo, posebno uvjerenja o tome gdje djeca prirodno pripadaju. Istraživanje je dio opsežnije studije kojoj je cilj bio utvrditi kako se sjevernoamerički waldorfski pedagozi odupiru kolonijalnom nasljeđu u shvaćanju djetinjstva i temelji se na dvije teme - priroda i obitelj/dom. Autorica drži da shvaćanje prema kojemu djeca pripadaju prirodi i obiteljskom domu nije neutralno, univerzalno niti nepovijesno već je dio rasprava o djetinjstvu koje su se razvijale od kolonijalizma. Waldorfski su vrtići, smatra autorica, prirodni prostori za djecu jer vizualno i pedagoški, kroz temu prirode, obitelji i doma, dočaravaju priču u kojoj djeca rastu prelazeći iz neciviliziranog u civilizirani prostor uz podršku dominacije struktura doseljenika bijele rase. Knight (2022) prati načine na koje se na svakodnevnoj razini oslanjanjem na pretpostavke o djetinjstvu naturaliziraju ideje da postoje djeca, često djeca s invaliditetom ili djeca „druge rase“, koja se čine kao da ne pripadaju ovakvom vrtiću. Autorica u članku teoretizira djetinjstvo kroz širi okvir kolonijalnog razumijevanja čovjeka i suvremene zapadnjačke konstrukcije djetinjstva, prirode, obitelji i doma izgrađene kroz kolonijalnu misao i nasilje. Metodologija se orijentira na razumijevanje odgojitelja o prirodi i o obiteljskom domu u odnosu na djetinjstvo. Istraživanje se temelji na teoretiziranju kolonijalne prirode djetinjstva kao okvira za šire razumijevanje načina na

koji se pristupa vezama između djetinjstva i prirode te djetinjstva, obitelji i doma. Kroz detaljnije ispitivanje i teorijsko oblikovanje djetinjstva otvara se prostor za shvaćanje djetinjstva kao dijela posebne priče o Čovjeku. Djetinjstvo je usko povezano s prirodom jer se u zapadnjačkim društvima djetinjstvo shvaća kao blisko divljini prirode koja nosi dašak nevinosti i ranjivosti djetinjstva (Taylor, 2013; prema Knight, 2022). Spoj djetinjstva i prirode osnažuje njihovu važnost i dobrotu. Obitelj postaje autoritet kroz koji se dijete oblikuje u Čovjeka putem namjernog razvoja razuma. U liberalnoj se filozofiji obitelj i dom shvaćaju kao sredstvo pomoću kojega se dijete definira kao potencijalni vlasnik. Dom se u 19. stoljeću smatrao odlučujućim čimbenikom u djetetovom životu, a ovakav je stav povezan sa shvaćanjem da će djetetov život utjecati na naciju. Geopovijesno podrijetlo prirode, doma i obitelji pokazuje kako kolonijalni način poznavanja čovjeka utječe na razumijevanje o tome tko je dijete i gdje ono pripada.

U istraživanju je sudjelovalo 8 sudionika - waldorfskih edukatora iz dviju waldorfskih ustanova u Sjevernoj Americi koji su se dobrovoljno prijavili za istraživanje preko administrativnih timova u svojim ustanovama. Edukatori su bili učitelji razredne nastave, odgojitelji, predmetni učitelji i edukatori djece s teškoćama u razvoju. Radno iskustvo na mjestu waldorfskih edukatora bilo je u rasponu od 5 do 30 godina. Autorica je provela istraživanje koristeći promatranje i polustrukturirani intervju u trajanju od 75-90 minuta sa svakim sudionikom. Analiza podataka bila je usmjerena na trenutke koje je autorica označila kao „percipiranu istinu“ (instinktivnu percepciju istine), točnije prikupila je podatke koji daju uvid u način na koji su sudionici pokazali zajedničko razumijevanje djetinjstva. Autorica je nadalje pratila odnos jezika i logike u izričaju sudionika koji je povezan s djetinjstvom i kolonijalnom logikom, ali i povezanost s pričom o Čovjeku kako bi se shvatilo njihovo razumijevanje o tome što znači biti čovjek. Tijekom intervjua, priroda je bila središnja tema u opisima waldorfskih vrtića i šireg razumijevanja djetinjstva. Jedan je odgojitelj koristio prirodu kada je komentirao waldorfski vrtićki prostor kao jednostavan i prepun prirodnih materijala zbog čega se osjećao kao kod kuće jer prostorom vlada ljubav (Knight, 2022). Naglasio je da se trudi koristiti prirodu u svakodnevnom radu s djecom kako bi se djeca povezala s prirodom (djeca se u šumi igraju s *prirodnim* igračkama kao što su kamenje, štapovi i slično), ali i kako bi prostor vrtića bio što sličniji prirodnom okružju (Knight, 2022). Osim toga, pri pričanju priča i pjevanju pjesmica s djecom nastojao je spominjati lokalne životinje. Druga ispitanica - učiteljica razredne nastave je napomenula kako bi se trebala napraviti ravnoteža između gledanja televizije kod kuće i boravka

u prirodi na način da djeca npr. jedan sat gledaju neki film, a prije i poslije filma bi boravili u prirodi. Ispitanica napominje još kako povezivanje s prirodom nije uvijek moguće sa svom djecom, naročito s djecom s teškoćama u razvoju jer oni drugačije reaguju kad izlaze van i da bi dobro došla potpora za takvo dijete. Ispitanica opisuje slučaj kada je naišla na otpor boravku u prirodi s djevojčicom s Downovim sindromom. Nadalje, Knight (2022) navodi kako su ispitanici opisali svoje razumijevanje djece, obitelji i doma. Kurikul waldorfskih vrtića temelji se na kućanskim poslovima, a vrtićki prostor potiče djecu da sudjeluju u kućanskim poslovima u vrtiću koje obavljaju odgojitelji. Djeca tako uče kako biti ljudska bića pri čemu vrtić postaje njihov dom. U intervjuima se ponovno pojavljuje pitanje djece s teškoćama u razvoju i ispitanici uglavnom napominju da im je potrebna dodatna pomoć jer nisu dovoljno educirani i zbog ostale se djece nisu u mogućnosti dovoljno posvetiti ovoj djeci. Autorica zaključuje da zbog kolonijalnog shvaćanja koje je još uvijek prisutno svugdje, ispitanici izražavaju stav da je prirodno da neka djeca ne pripadaju mjestima na kojima bi sva djeca trebala pripadati (Knight, 2022). Odgojitelj Allan potvrdio je da sva djeca pripadaju prirodi dok iz razgovora s učiteljicom Sheilom proizlazi da dijete s Downovim sindromom ne može pripadati u waldorfski vrtić jer ima „svoje potrebe“. Knight (2022) diskutira pogrešan pristup ove učiteljice i navodi kako je, umjesto da se pokušava prisiliti djecu da prihvate nešto što im stvara nelagodu (npr. izlazak van kako bi se povezali s prirodom), potrebno naći način da se priroda približi djetetu na njemu prihvatljiv način (npr. predmeti iz prirode mogu se donijeti u učionicu i omogućiti djetetu da se igra s prirodnim predmetima u okruženju koje je tom djetetu prihvatljivo). Autorica zaključuje da se invaliditet pogrešno koristi da bi se dijete označilo kao nepromjenjivo zbog svoje različitosti, kao nepremostiv problem koji će ga zauvijek udaljiti od društva. Također komentira i činjenicu da ispitanici u svojim opisima važnosti prirode ne spominju kolonizaciju teritorija s kojih su nasilno protjerani autohtoni narodi. Konstrukcija obitelji ovisi o podršci i potiče pretpostavke kako je obitelj odgovorna za suočavanje sa strukturama kao što su rasizam, siromaštvo i ableizam¹⁰. Autorica napominje da je pogrešno kolonijalno shvaćanje prema kojemu, ako dijete pripada obitelji i domu, ne postoji neka veća zajednica koja će dovoljno podržavati dijete. Dodaje kako znanstvenici smatraju da problematični dom kao fiksni koncept predstavlja kritičan izazov

¹⁰ ableizam – „diskriminacija osoba koje nemaju neku sposobnost. (...) Ableizam ne označava samo mržnju i nasilje prema osobama s invaliditetom već i konstantni pijetizam, uobičajeno korištenje termina s negativnom konotacijom, stereotipe koji su vezani uz osobe s invaliditetom, već i to što se očekuje da se te osobe moraju prilagoditi društvu koje ih zanemaruje i ignorira“ (ASK, 2023).

idealiziranim shvaćanjima djetinjstva (Farmer, 2016 i Ní Laoire i sur., 2010; prema Knight, 2022). Način na koji je dijete povezano s prirodom, a zatim i s obitelji i domom kompleksno je povezan s estetikom prostora koji je nastao pod utjecajem superiornosti doseljenika. Autorica zaključuje da pedagogija waldorfskog vrtića nije usmjerena na uživanje u prirodi, nego na kućanske poslove kako bi se izgradio djetetov odnos prema obitelji i domu, odnosno priprema djeteta da se brine za dom jer na ovaj način uče kako biti ljudska bića. Način na koji waldorfski pedagoški prostor implicira reference na prirodu, dom i obitelj je upravo ono zbog čega ga mnogi waldorfski odgojitelji smatraju savršenim mjestom za djetinjstvo.

Autorica dolazi do zaključka kako se kroz razgovore s waldorfskim edukatorima o djetinjstvu (povezanost s prirodom, pripadanje obitelji i domu) često uočavaju naznake kolonijalnog nasljeđa. Knight (2022) napominje da su priče o ljudskom biću kao Čovjeku izgrađene na kolonijalnom nasilju i kroz njega zbog čega je neizbježno bavljenje predrasudama koje čine osnovicu ovoga pogleda na svijet. Djelovanje protiv rasizma i ableizma, koji su prisutni u pedagogiji od ranog djetinjstva trebalo bi se temeljiti na suprotstavljanju kolonijalnoj logici o djetinjstvu koja oblikuje ove predrasude kao neupitne istine. Potvrda navedenoga su i primjeri dječjeg suprotstavljanja nametnutim pogledima na prirodu, obitelj i dom i poteškoće na koje nailaze edukatori kada se pokušavaju voditi ovim predrasudama. Stoga je važno proširivati poglede na djetinjstvo, naročito kada određujemo gdje bi djeca prirodno mogla pripadati.

4.8. Constructive play in Waldorf and Normative preschools in Israel: technological thinking and design process during free play, Salam Hasan Kodsi

U radu je opisano istraživanje konstruktivne igre u kontekstu waldorfskih i redovnih vrtića u Izraelu. Konstruktivna igra, koja je središte waldorfskih dječjih vrtića, važna je jer kod djece razvija kognitivne, socijalne i emocionalne aspekte (Carlsson-Paige, 2015, Pyle i Luce-Kapler, 2014 i Schweinhart i Weikart, 1997; prema Kodsi, 2020). Autor se u svom istraživanju oslanja na modele procesa projektiranja poput stanja dizajna, ciljne strukture procesa, odluka vezanih uz dizajn, obrazloženja dizajnerskih odluka, kontroliranje procesa i ulogu učenja o dizajnu (Mioduser i Levy, 2010; prema Kodsi, 2020).

U istraživanju je sudjelovalo 16 djece (9 dječaka i 7 djevojčica) prosječne dobi od 4,8 godina iz četiri vrtića u sjevernom Izraelu. Dva vrtića koriste waldorfski pristup, a dva su vrtića s redovnim programom. Metoda prikupljanja podataka bila je promatranje bez intervencija, a podatke je prikupljao sam istraživač sjedeći pokraj djece i dokumentirajući njihove aktivnosti. Dokumentirano je ukupno 39 procesa konstrukcije, prikupljenih u godinu dana, u kojima je sudjelovalo 16 djece u četiri dječja vrtića. Temeljni postupci koji su analizirani bili su definiranje cilja dizajna, planiranje i procjena izgradnje te promjena. Kad je vidio da je dijete u konstruktivnoj igri, istraživač je sjeo kraj djeteta te bilježio njegove aktivnosti od početka do kraja. Također je i fotografirao dječje aktivnost kako bi detaljnije proučavao i zapisivao svoja opažanja. Podatci istraživanja analizirani su primjenom kvalitativne (interpretativne) analize pri čemu su identificirane komponente procesa konstrukcije za svako dijete kako bi tijekom godine pratili promjenu stilova gradnje. Istraživač je promatrao vrijeme potrebno djeci da definiraju cilj konstrukcije koju su gradili i je li vrijeme povezano sa socijalnim aspektom. Tijekom 5 procesa gradnje djeca su cilj izgradnje izjavila na početku, u 21 slučaju tijekom procesa, a u 13 procesa na kraju gradnje, pri čemu je nakon konstruktivne igre uslijedila sociodramska igra. Nisu utvrđene razlike u dječjim opisima građevina prema dobi. Više djece waldorfskog vrtića se izjasnilo o svom cilju na kraju procesa dok su izjave djece na početku i sredini procesa jednako raspoređene u oba tipa vrtića. Rezultati analize socijalnog aspekta pokazuju da su opise na početku gradnje češće davala djeca koja su se igrala u grupama nego djeca koja su se igrala sama, dok su opise na kraju gradnje češće davala djeca koja su se igrala sama. Nadalje je utvrđeno da se 86% izgradnje u waldorfskim predškolskim ustanovama razvilo u sociodramsku igru, dok je u redovnim vrtićima postotak bio znatno manji (35%). Autor naglašava da je planiranje gradnje faza koja se temelji na redoslijedu prema kojemu dijete razmišlja o postupcima potrebnima za postizanje cilja. U ovom je istraživanju proces planiranja određen prema redoslijedu radnji koje su upućivale na razmišljanje prije početka gradnje. Tijekom istraživanja je stoga više od trećine procesa izgradnje uključivalo planiranje na početku, a dvije trećine tijekom procesa gradnje. Tri četvrtine djece svoju je izgradnju planiralo samostalno na početku procesa dok je jedna četvrtina djece svoju izgradnju planirala u grupama. Nadalje, autor spominje kako je ocjena izgradnje naprednija faza u procesu projektiranja te navodi dvije značajke koje su se pojavile u identificiranju ocjene, a to su: nedostatak kompatibilnosti između konstrukcije ili njezinih dijelova i funkcionalnog cilja (zbog čega je dijete učinilo određene promjene) te neočekivani sveukupni neuspjeh, kao što je

urušavanje dijela konstrukcije (zbog čega je dijete ponovno izgradilo urušeni dio drugačije od izvornog oblika). Kod mlađe (4-5 godina) i starije (5-6 godina) djece i u oba vrtićka pristupa ocjena izgradnje bila je zastupljenija tijekom procesa, nego na kraju. Nadalje, djeca su koristila komunikaciju u ocjenjivanju konstrukcije, više od polovice ocjena odvijalo se u skupinama, a ne pojedinačno, što je potvrdilo potrebu djece da komuniciraju s drugima u svrhu poboljšanja svoje konstrukcije. Prema navedenom proizlazi zaključak kako je suradnička procjena najdominantniji oblik socijalne komunikacije. Kod djece su bila prisutna tri oblika socijalne komunikacije: u paralelnoj ocjeni dijete čini neizravne promjene inspirirane djecom iz okoline, u kolaborativnoj ocjeni dijete čini promjene zadržavajući izravan kontakt s drugom djecom, a u individualnoj ocjeni dijete samostalno vrši promjene. Tumačenje istraživanja povezuje se s prirodnim okruženjem waldorfskog vrtića u kojem nemaju posebne prostore predviđene za simboličku igru te zbog toga djeca sama izmišljaju prostore za konstruktivnu igru dok državni vrtići imaju specifične prostore za simboličku igru.

Autor u zaključku navodi kako djeca (neovisno o obrazovnom pristupu koji se primjenjuje u dječjem vrtiću) primjenjuju iste procese osmišljavanja tijekom građenja koji uključuju određivanje ciljeva, planiranje, procjenu i prilagodbu. Isto tako, djeca dijele svoja iskustva s drugom djecom u situacijama kad je potrebno rješavati probleme i ublažavati napetosti. Iz opisanog istraživanja proizlazi da se u državnim vrtićima djeca bave gradnjom zbog same gradnje dok u waldorfskim vrtićima proces konstruktivne igre rezultira simboličkom igrom.

4.9. Through a Spiritual Lens: Early Childhood Inclusive Education in Hong Kong, Kaili Chen Zhang

Autorica navodi da su mogućnosti odgoja i obrazovanja za djecu s teškoćama u razvoju u Hong Kongu posebno ograničene iz nekoliko razloga. Jedan je što su dječji vrtići uglavnom privatni i podložni su uvjetima tržišta; drugi je razlog činjenica da je uspjeh upisane djece i rezultati koje postižu na evaluacijama postao glavni čimbenik prema kojemu roditelji odlučuju u koji će vrtić upisati svoju djecu, što posljedično sprječava mnoge vrtiće da prihvate djecu s razvojnim teškoćama. Najčešći razlozi kojima se opravdava neprihvatanje ove skupine djece su nedostatak mjesta u vrtićima, neadekvatni materijali, nedostatna osposobljenost odgojitelja u

području specijalne pedagogije ili neadekvatni prostor (Cheuk i Hatch, 2007 i Zhang, 2011; prema Zhang, 2020).

U posljednje se vrijeme naglašava važnost prihvaćanja djece s teškoćama s obzirom na utjecaj duhovnog razvoja na poboljšanje učenja i promicanje transformativnog učenja. Duhovnost se kod osoba s teškoćama u razvoju karakterizira kao duboko ukorijenjen osjećaj smisla i svrhe u životu zajedno s osjećajem blagostanja, a čine ju vrijednosti i vjerovanja povezana sa samom osobom, drugima, prirodom, životom i Božanstvom (engl. Divine), te potraga za identitetom i povezanošću s drugima, zajednicom i svijetom. Važnost duhovnosti rijetko se priznaje u inkluzivnom obrazovanju u ranom djetinjstvu pogotovo kod djece s teškoćama u razvoju. U ovome članku autorica opisuje istraživanje percepcije odgojitelja, ravnatelja i roditelja o ulozi duhovnosti i podršci duhovnosti u životima djece s razvojnim teškoćama u budističkom, kršćanskom i waldorfskom vrtiću. Analiza podataka temeljila se na tri teme: utjecaj vrtićkih religijskih i/ili duhovnih orijentacija na inkluziju, pružanje podrške za duhovni razvoj djece s teškoćama u razvoju te uloga duhovnosti u životima djece s teškoćama u razvoju. Cilj istraživanja bio je istražiti kako duhovnost u odgoju i obrazovanju u ranom djetinjstvu može osigurati put prema inkluziji. Sudionici istraživanja bila su djeca s teškoćama u razvoju u dobi od 8 mjeseci do 6 godina kojoj je potrebna dodatna pomoć, prilagođeni programi i posebno okružje za učenje (Foreman 2004; prema Zhang, 2020). U istraživanju je primijenjen kvalitativni pristup u svrhu otkrivanja različitih perspektiva i iskustava vezanih uz inkluziju i duhovnost tijekom ranoga djetinjstva. Za istraživanje su odabrani budistički, kršćanski i waldorfski vrtić jer sva tri vrtića odražavaju filozofiju duhovnosti i poznati su u Hong Kongu po svojoj predanosti pružanju podrške djeci s teškoćama u razvoju. Kurikul waldorfskog vrtića uključuje širok raspon religijskih tradicija bez favoriziranja pojedine tradicije. U istraživanju je sudjelovalo 24 sudionika: ravnatelji, 2 odgojiteljice te 5 roditelja djece s teškoćama u razvoju iz svakog od tri vrtića. Koristile su se tri vrste istraživačkih instrumenata: školski zapisi (psihološke i akademske procjene djece), audiozapisi polustrukturiranih intervjua (percepcije odgojitelja, ravnatelja i roditelja o inkluzivnosti i duhovnosti) i promatranje aktivnosti sudionika u prirodnom okružju. Podatci koji su prikupljeni grupirani su prema temama (stav prema religijama ili inkluziji). Autorica potom objašnjava utjecaje duhovnih orijentacija na inkluziju. Prema izjavama ravnatelja i odgojitelja, u budističkom je vrtiću budističko vjerovanje integrirano u nastavni plan i program odnosno poučavaju se budističke vrijednosti (različitost i suosjećanje s ljudima) s ciljem

pružanja podrške duhovnom razvoju djece s teškoćama u razvoju. Odgojitelji smatraju da otvoreno i fleksibilno poučavanje budizma ima puno koristi za razvoj djece jer pruža toplo i poticajno okruženje gdje se naglašava prihvaćanje različitosti i gdje se djeca s teškoćama u razvoju posebno cijene. Nadalje, autorica opisuje kršćanski vrtić u kojemu se koristi biblijski kurikulum koji uključuje kršćanske pjesme i biblijske priče, a koji se temelji na djetetovoj vrijednosti bez obzira na njegove individualne potrebe. Nasuprot tome, waldorfski vrtić usmjeren je na cjeloviti odgoj i obrazovanje djeteta u prirodnom okruženju koje podsjeća na dom. Waldorfski vrtić prostorno je najveći u usporedbi s prethodna dva vrtića koja djeluju u ograničenom prostoru. Što se tiče djece s teškoćama u razvoju, u waldorfskom vrtiću smatraju da je odgojiteljeva svrha pomoći ovoj djeci da sama otkriju svoje potencijale i talente da budu što strastveniji u životu.

U istraživanju se također analizirala uloga određenih životnih orijentacija i stavovi sudionika o utjecaju duhovnosti na djecu s teškoćama u razvoju. Rezultati su pokazali da 62,5% (N=15) sudionika vjeruje kako je duhovnost sastavni dio djetetovog razvoja i da su duhovna ili vjerska vjerovanja jednako važna djeci urednoga razvoja i djeci s teškoćama u razvoju, dok su ostali sudionici (37,5% , N=9) smatrali kako djeca s teškoćama u razvoju mogu imati koristi od duhovnih uvjerenja koja djeci urednoga razvoja možda i nisu važna. Nadalje, rezultati su pokazali kako je 80% (N=12) roditelja prepoznalo duhovnost kao važnu vrijednost u različitim trenucima života kada su se teškoće njihove djece činile posebno teškima. U budističkom dječjem vrtiću cilj je omogućiti svojoj djeci najviši stupanj svjetovnog i religijskog odgoja i obrazovanja. U svrhu pružanja dodatne podrške djeci s teškoćama u razvoju odgojitelji su za ovu djecu osigurali dodatnu podršku kroz vježbe joge koje pomažu ujedinjenju tijela i uma i koje su izvodili tri puta tjedno po 10 minuta. Odgojiteljice su izjavile da su takve vještine korisne za osjećaj povezanosti sa zajednicom, ali i da su mnoga djeca s teškoćama uživala u vježbama i željno su očekivala kada će ponovno moći raditi ove vježbe. U kršćanskom dječjem vrtiću odgojitelji su koristili priče kako bi djeca naučila surađivati s drugima kao i aktivnosti crtanja, slikanja, vrtlarstva u svrhu razvoja refleksivnih vještina. Prema autorici, odgojitelji su u kršćanskim vrtićima smatrali kako je suradničko učenje važno, ali naglašavali su i važnost individualnih aktivnosti, kao što je meditacija. Podržavanje jednakosti u kršćanskom vrtiću uočava se u sljedećim situacijama: učenje mora biti individualizirano za svako dijete u svim okruženjima, usluge se moraju pružati u inkluzivnom okruženju, što uključuje i djetetov dom i mora postojati sustavna podrška inkluzivnoj praksi kroz politiku škole i profesionalne odnose. Iako waldorfski vrtići nisu povezani niti s

jednom religijom, oni su usmjereni na duhovni odgoj i obrazovanje koje probuđuju prirodno djetetovo strahopoštovanje prema ljepoti života. Odgojitelji su djeci s teškoćama u razvoju davali podršku kroz likovne aktivnosti kako bi djeca dobila osjećaj sigurnosti u vrtićkom okruženju kao i kroz društveni razvoj na način da su djecu potaknuli na istraživanje prostora, komuniciranje s drugima i sudjelovanje u aktivnostima slikanja, crtanja i izradi rukotvorina. Za emocionalni razvoj organizirale su se igre uloga s ciljem razumijevanja vlastitih i emocija drugih.

Autorica u zaključku rada navodi da su rezultati istraživanja pokazali važnost uloge duhovnosti u inkluziji djece s teškoćama u razvoju, ali smatra kako je potrebno provesti dodatna istraživanja. Isto tako, autorica naglašava da bi odgovorni trebali uzeti u obzir mišljenja odgojitelja i roditelja djece s teškoćama u razvoju kako bi preispitali što je važno, a što manje važno u promicanju cjelovitog djetetovog razvoja.

4.10. Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool, Sara Frödén and Anna-Lova Rosell

Igračke se smatraju najvažnijim artefaktima u svakodnevnom životu djece, a u waldorfskim vrtićima igračke se koriste za razvoj dječje kreativnosti pomoću poticanja njihove mašte. Waldorfsko obrazovanje stoga se može promatrati kao „pedagogija mašte” (Nielsen, 2004; prema Frödén i Rosell, 2019) u kojoj su posebno važne jednostavne igračke jer će, prema Steineru (1906/2007, prema Frödén i Rosell, 2019, str. 187), „djeca biti sretnija s komadom drveta ili bilo kojim drugim običnim predmetom koji će aktivirati njihovu maštu“.

Cilj istraživanja bio je ispitati kako odnos između djece, igračaka i obrazovnog konteksta waldorfskog vrtića može doprinijeti razvoju dječje mašte. Analiza istraživanja temelji se na razlici između mašte i fantazije (engl. imagination, fantasy) prema opisu Iris Murdoch. Frödén i Rosell (2019) posebno su istaknule ove dvije kvalitete sposobnosti maštanja koje ispituju odnos između djece, igračaka i odgoja i obrazovanja: mašta podrazumijeva otvorenost i znatiželju prema novim načinima postojanja i djelovanja, a fantazija sugerira egocentrizam i usku perspektivu koja nudi nove mogućnosti za razvoj mašte. Igračke se u daljnjem istraživanju definiraju kao fizički objekti namijenjeni slobodnoj igri. Murdoch (2003, str. 321; prema Frödén i Rosell, 2019) je pojam mašte i fantazije opisala kao „različita stanja svijesti“ koja se promatraju

kao dva aspekta kreativne sposobnosti koji zaokružuju više ili manje otvoren odnos prema okolini. Autorice su istraživale tri čimbenika koji utječu na dječju maštu, a to su oblik i raspored igračkaka te pedagoške namjere odgojitelja i njihova interakcija s djecom. U istraživanju su se koristili etnografskim podacima temeljenima na jednoipolgodišnjem terenskom radu provedenom u švedskom waldorfskom vrtiću. Metode istraživanja kojima su se koristile autorice bile su promatranje sudionika te polustrukturirani intervju s dvije odgojiteljice. U istraživanju je sudjelovalo devet djevojčica i osam dječčaka u dobi od tri do sedam godina. Podatci su se sastojali od terenskih bilješki, audio zapisa te fotografija prostorija i artefakata. S obzirom na ograničenu upotrebu tehnologije u waldorfskim vrtićima, fotografije su bile snimljene bez prisustva djece kako bi se izbjeglo remećenje njihovog uobičajenog boravka u vrtiću. Istraživanje je u potpunosti provedeno u skladu s Etičkim kodeksom. Zbog dugotrajnog boravka u skupini istraživačica je izgradila odnos s djecom koji se temeljio na povjerenju zbog čega su je djeca rado pozivala da sudjeluje s njima u igri. U istraživanju su prikazani opisi igre s igračkama, a ograničeni su na interakcije u zatvorenom prostoru jer su se tamo nalazile igračke. Autoričine analize su provedene u tri koraka: u prvom je koraku fizičko okružje vrtića detaljno detektirano prema bilješkama s terena i preko 250 fotografija, u drugom su koraku transkripti intervjuja podijeljeni u dvije kategorije: dječja igra s igračkama i igra s igračkama u kojoj sudjeluje odgojitelj, a u trećem su koraku koncepti mašte i fantazije korišteni kao alati u analizi kako odnos između djece, igračkaka i odgojno-obrazovnog konteksta može doprinijeti razvoju dječje mašte i koji aspekti imaju najveći utjecaj. Autorice opisuju waldorfski vrtić kao prostor koji je fleksibilan i otvoren i u kojemu se djeca mogu slobodno igrati. U prostoru su nježno ružičasto obojeni zidovi, s minimalno namještaja i s ograničenim brojem igračkaka o kojima odgojitelji brinu zajedno s djecom. Autorice navode da su djeca većinom igrala igre uloga s različitim temama i likovima pri čemu su birali kostime i kreirali priču. Odabir kostima i dijeljenje međusobnih uloga daje djeci mogućnost susretanja s maštom pri čemu surađuju s drugom djecom u zajedničkom osmišljavanju igre. Lutke su napravljene od tkanine i punjene vunom s minimalnim crtama lica, a obično ih ručno izrađuju roditelji. Lutke za povijanje služe mlađoj djeci za spavanje, a starijima da nauče brinuti za lutku kao da je dijete, ili da „ožive“ svoje lutke šivajući ih. Autorice su tijekom terenskog rada uvidjele da se djeca rijetko igraju s lutkama za povijanje.

Podatci dobiveni u ovom istraživanju analizirani su kroz koncepte mašte i fantazije, gdje mašta podrazumijeva otvorenost i znatiželju prema novim načelima postojanja i djelovanja, a fantazija

sugerira egocentričnost i uskost perspektive (Murdoch, 1997, 2003 i Lavery, 2007; prema Frödén i Rosell, 2019). Autorice navode kako prema pedagoškoj namjeri odgojitelja djeca trebaju uspostaviti usku vezu s igračkama ponašajući se prema njima s poštovanjem. Odgojitelji su dječji uzori koji izrađuju, popravljaju i prikupljaju igračke iz prirodnog okružja zajedno s djecom i na ovaj način potiču djecu da razvijaju brižan stav i maštovit pristup prema igračkama. Autorice se slažu kako svi navedeni čimbenici u istraživanju doprinose stvaranju maštovitog prostora u kojemu djeca mogu razvijati smisao za maštu.

Frödén i Rosell (2019) navode da se mašta može promatrati kao zahtjevna sposobnost kojoj je potreban prostor otvorenosti i iznenađenje. Zadatak waldorfskih odgojitelja je da osiguraju igračke koje potiču maštu, ponajviše da stvore okružje koje će uravnotežiti napetost i nepredvidljivost i omogućiti djeci da se osjećaju sigurno u izražavanju kroz slobodnu igru. Na temelju ovog istraživanja može se zaključiti kako fantazija može prigušiti našu maštu, ušutkati našu znatiželju o našem svijetu i dovesti do nerazumijevanja teškoće shvaćanja svestrane stvarnosti. Mašta se pak shvaća kao važan aspekt odgojno-obrazovnog konteksta jer otvara mogućnost razvoja vrijednosti i uvjerenja i dopušta istraživanje različitih načina postojanja i djelovanja (Murdoch, 2003; prema Frödén i Rosell, 2019).

5. Zaključak

Waldorfska pedagogija je svojstvena na svoj način. Neki od osnovnih zaključaka su da djecu treba učiti primjenom cjelovitog pristupa i razvijajući im um, srce i ruke koji su glavni preduvjeti za intelektualni razvoj koji se potom može razvijati kroz umjetnost, duhovnost i moralnost. Intelektualnim razvojem djeca će ostvariti ravnotežu između mentalnog razvoja, fizičkog zdravlja i osobne odgovornosti. Prostorije i okruženje waldorfskog vrtića treba biti što prirodnije, puno prirodnih materijala i boja kako bi djeca razmišljala što više izvan zadanog okvira jer se u waldorfskim vrtićima mašti pridaje posebna važnost. Na ovaj način djeca mogu poticati svoju maštu i kreativnost za vrijeme igre. Djetetove se aktivnosti temelje na stvaranju radnih navika, a samo okruženje nalikuje kućnom ugođaju. Bitna značajka u waldorfskoj pedagogiji je uloga roditelja koji pomažu djeci u razvoju samostalnosti i uključivanja u društveni život jer se waldorfsko obrazovanje temelji na cjeloživotnom učenju i pripremi djeteta na budući život. Također se djecu dosta potiče na njihov emocionalni, kognitivni i društveni razvoj. Uloga inkluzije u odgoju i obrazovanju potiče djecu na poštivanje različitosti. Odgojitelji imaju važnu ulogu u cjelovitom djetetovom razvoju i važno je da nastoje podržati dijete u svim njegovim vještinama i sposobnostima te poticati djecu i roditelje na suradnju. Kroz analizu članaka navedene stavke o waldorfskoj pedagogiji detaljnije su objašnjene te isto tako neke stavke imaju svoje prednosti, a neke svoje nedostatke što se može vidjeti na primjerima waldorfskog odgoja i obrazovanja.

Literatura

- Ari, A. (2022). *Student-friendly teaching approaches*. Cambridge Scholars Publishing.
- ASK (Udruga za autizam i ostale neurodivergentnosti, samozastupanje i kulturu različitosti). (2023). *Ableizam*. Dostupno na <https://www.atipicni.hr/ableizam/>.
- Attfield, K. (2021). The young child's journey of 'the will': A synthesis of child-centered and inclusive principles in international Waldorf early childhood education. *Journal of Early Childhood Research*, 20(2), 159-171. <https://doi.org/10.1177/1476718X211051184>.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner. The Relevance of Waldorf Education*. Springer.
- Friedman, H. S. (2001). Personality and Health. U N. J. Smelser i P. B. Baltes (ur.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, (str. 11264-11270). Elsevier
- Frödén, S., i Rosell, A. L. (2019). Opening an imaginative space? A study of toys and toy play in a Swedish Waldorf preschool. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol. 5, 186–201. DOI:10.23865/ntpk.v5.1383.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2021). antropozofija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 6. 11. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=3201>.
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2021). inkluzija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 7. 11. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=27473>
- Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. (2021). teozofija. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Pristupljeno 7. 11. 2023. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=60898>
- Hrvatski jezični portal. (n.d.). Ezoterija. Nakladnička kuća Znanje i Srce. https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=fFtgXBY%3D&keyword=ezoterija. Pristupljeno 6.11.2023.
- Kamalovaa, L. A., i Vasilyevab, N. N. (2016). Formation of Communication Skills in Preschool Children with Visual Impairments as an Important Factor of their Socialization. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(8), 1933-1941. <http://dx.doi.org/10.12973/ijese.2016.567a>
- Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina*, 8, 39-47.

- Knight, H. (2022). Where children naturally belong: colonialism, space, and pedagogy in Waldorf kindergartens, *Pedagogy, Culture & Society*. DOI: 10.1080/14681366.2022.2140697
- Kodsi, S., H. (2020) Constructive play in Waldorf and Normative preschools in Israel: technological thinking and design process during free play. *International Journal of Technology and Design Education*, 32, 735–748, <https://doi.org/10.1007/s10798-020-09623-9>.
- Luo, A. (2023). *Critical Discourse Analysis. Definition, Guide & Examples*. Scribbr. Preuzeto 10. 11. 2023 s <https://www.scribbr.com/methodology/discourse-analysis/>
- Paschen, H. (2014). Waldorf Education and Rudolf Steiner Schools as a Topic of Educational Science. *Croatian Journal of Education*, 16(1), 191-215.
- Pieters, T. (2022). *The overlooked religiosity of the Nazis*. <https://europeanacademyofreligionandsociety.com/news/the-overlooked-religiosity-of-the-nazis/>. Pristupljeno 6.11.2023.
- Schmitt-Stegmann, A. (1997). Child Development and Curriculum in Waldorf Education. ERIC – Institute of Education Sciences. <https://eric.ed.gov/?q=Schmitt-Stegmann&id=ED415990>.
- Shank, M. (2016). Imagination, Waldorf, and critical literacies: Possibilities for transformative education in mainstream schools. *Reading & Writing - Journal of the Reading Association of South Africa*, 7(2), a99. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v7i2.99>
- Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective, *International Journal of Play*, 3, 1, 9-23, DOI: 10.1080/21594937.2014.886102
- Souza, D. (2012). Learning and Human Development In Waldorf Pedagogy and Curriculum. *ENCOUNTER: Education for Meaning and Social Justice*, 25(4), 50-62. https://www.researchgate.net/publication/272511092_Learning_and_development_in_Waldorf_pedagogy_and_curriculum
- Staudenmaier, P. (2021). Why Waldorf Education Needs Critical Historical Perspective. *bildungsgeschichte.de*, Berlin. <https://doi.org/10.25658/ctxc-en51>.

- Stehlik, T. (2003). Parenting as a vocation: lifelong learning can begin in the home. *International Journal of Lifelong Education*, 22(4), 367-379. <https://doi.org/10.1080/02601370304838>.
- Zhang, K. C. (2014). Through a Spiritual Lens: Early Childhood Inclusive Education in Hong Kong. *Journal of Religion and Health*. 53, 1728–1740. <https://doi-org.ezproxy.nsk.hr/10.1007/s10943-013-9771-5>
- Wilson, M. A. F. (2014). Constructing childhood and teacher authority in a Waldorf daycare. *Critical Discourse Studies*, 11(2), 211-229, DOI: 10.1080/17405904.2013.852984

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)