Likovnost ranog i predškolskog obrazovanja kroz Waldorfsku pedagogiju

Supan, Kornelija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:983154

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-06-29**

Repository / Repozitorij:

University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

KORNELIJA SUPAN

DIPLOMSKI RAD

„LIKOVNOST RANOG I PREDŠKOLSKOG OBRAZOVANJA KROZ WALDORFSKU PEDAGOGIJU“

Zagreb, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
Zagreb

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Kornelija Supan
TEMA DIPLOMSKOG RADA: „Likovnost ranog i predškolskog obrazovanja kroz waldorfsku pedagogiju“
MENTOR: Morana VarovićČekolj, mag.art., predavač

Zagreb, rujan 2020 .

SADRŽAJ:

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD 3

2. LIKOVNI RAZVOJ DJETETA.....4

2.1. Likovno stvaralaštvo.....4

2.2. Faze likovnog razvoja djeteta.....7

2.2.1. Faza šaranja ili izražavanja primarnim simbolima.....8

2.2.2. Faza izražavanja složenim simbolima.....9

2.2.3. Faza intelektualnog realizma.....10

2.2.4. Faza vizualnog realizma.....11

2.3. Poticanje likovnog razvoja djeteta.....12

2.3.1. Prepoznavanje kreativnosti kao podloga za poticaj likovnog stvaralaštva.....13

2.3.2. Uloga odgojitelja u poticanju likovnog razvoja.....14

3. WALDORFSKA PEDAGOGIJA.....16

3.1. Rudolf Steiner.....16

3.2. Što je waldorfska pedagogija.....20

3.3. Osnovna načela waldorfske pedagogije.....21

3.4. Povijest waldorfskih vrtića.....22

3.5. Aktivnosti u waldorfskoj pedagogiji.....24

3.6. Uloga odgojitelja prema waldorfskim načelima.....25

3.7. Osjetila u waldorfskoj pedagogiji.....26

3.8. Temperamenti.....26

3.9. Uređenje prostora.....27

4. BOJE U WALDORFU.....29

4.1. Goetheova teorija o bojama.....30

4.2. O biću boja.....31

5. LIKOVNOST U WALDORFSKIM SKUPINAMA.....36

5.1. Likovne tehnike u waldorfskim skupinama djece rane i predškolske dobi.....38

5.2. Modeliranje.....39

5.3. Crtanje.....40

5.3.1. Analiza dječjeg crteža.....41

5.4. Slikanje.....42

6. PRAKTIČAN DIO.....44

7. ZAKLJUČAK.....51

8. LITERATURA

9. PRILOZI

10. Izjava o samostalnoj izradi rada

SAŽETAK

Likovno stvaralaštvo razumijemo kao aktivnost kojom se ne potiče samo fizički razvoj, već i emocionalni i duševni razvoj kod djece, ali i kod odraslih osoba. Kroz likovno izražavanje se učenje, istraživanje, dolaženje do novih spoznaja i kvalitetnijih rješenja odvija na jedan opušteniji način. Zato je područje likovnog izražavanja iznimno važno i u waldorfskoj pedagogiji koja je godinama prihvaćena kao alternativniji, slobodniji pristup u odgajanju djeteta te je sama po sebi orijentirana, kako na cjelokupan fizički razvoj tako i na duševni razvoj djeteta. Veliku ulogu u waldorfskoj pedagogiji imajuboje koje u waldorfskoj pedagogiji imaju veliku ulogu i dublje značenje. To zahtjeva njihovo promišljeno korištenje u svemu onomu što dijete okružuje, od prostora, odjeće, predmeta i u ponudi boja pri likovnom stvaralaštvu. Materijali koji se inače koriste u waldorfskoj pedagogiji su uglavnom prirodni, likovni materijali su od najčišćih prirodnih sirovina koje djeca mogu istraživati na različite načine. Pristup u likovnosti waldorfske pedagogije je također specifičan jer se od odgojitelja ne traži da djecu podučava kako da točno nešto naslika ili modelira, djetetu se pušta da samo istražuje te da uči na principu promatranja starijih, iskusnijih vršnjaka i odraslih kako izvode određene likovne aktivnosti. Prema onome što djeca vide, kako odgojitelj slika, modelira, crta i sl. dijete će pokušati ponoviti isto, no svako dijete će opet tu likovnu radnju napraviti na svoj način, kombinirajući ono što je vidjelo s onim što je njemu osobno prirodno. Likovne aktivnosti u waldorfskoj pedagogiji su usmjerene na procese, na to kako se materijali gibaju, mijenjaju i međusobno povezuju. Modeliranje gline i tijesta te oblikovanje vune i ostalih materijala omogućuje djeci razvoj fine motorike te spoznaju što sve oni sami mogu napraviti vlastitim rukama. Kada su u pitanju dječji crteži, oni odgojiteljima pomažu u analizi djetetova stanja i spoznaju u kojoj se razvojnoj fazi dijete nalazi. Aktivnost slikanja ima terapeutski učinak, kod upoznavanja s tom aktivnošću je prvo važan doživljaj, a tek kasnije proces i što njime dobivamo. Prvo se djeca upoznaju s različitim nijansama istih boja dodavanjem vode, a tek kasnije dolazi kombiniranje i miješanje triju osnovnih boja te dobivanje novih boja.

U waldorfu likovne aktivnosti harmonično i nenametljivo razvijaju i oblikuju osobnost djeteta, povezuje ono duševno i ono tjelesno u djetetu, aktivira i potiče maštu, kreativnost.

Ključne riječi: likovnost, waldorfska pedagogija, odgojitelj

Summary

We understand art as an activity that encourages not only physical development, but also emotional and mental development in children but also in adults. Through artistic expression, learning, research, coming to new knowledge and better solutions take place in a more relaxed way. That is why the field of artistic expression is extremely important in Waldorf pedagogy, which has been accepted for years as a more alternative, freer approach to raising a child and is in itself oriented, both to the overall physical development and mental development of the child. A great role in Waldorf pedagogy is played by colors, which have a great role and deeper meaning in Waldorf pedagogy. This requires their thoughtful use in everything that surrounds the child, from space, clothing, objects and in the offer of colors in artistic creation. The materials normally used in Waldorf pedagogy are mostly natural, the art materials are from the purest natural raw materials that children can explore in different ways. The approach in the art of Waldorf pedagogy is also specific because educators are not required to teach children exactly how to paint or model, the child is allowed to just explore and learn by observing older, more experienced peers and adults performing certain art activities. According to what the children see, how the educator paints, models, draws, etc. the child will try to repeat the same, but each child will again do this art work in his own way, combining what he saw with what is personal to him personally. Art activities in Waldorf pedagogy are focused on processes, on how materials move, change and interconnect. Modeling clay and dough and shaping wool and other materials allows children to develop fine motor skills and learn what they can do with their own hands. When it comes to children's drawings, they help educators to analyze the child's condition and find out what stage of development the child is in. The activity of painting has a therapeutic effect, when getting acquainted with this activity, first the experience is important and only later the process and what we get with it. First, children are introduced to different shades of the same colors by adding water, and only later comes the combination and mixing of the three basic colors and obtaining new colors.

In Waldorf, artistic activities harmoniously and unobtrusively develop and shape the child's personality, connects the mental and the physical in the child, activates and stimulates the imagination, creativity.

Keywords: fine arts, waldorf pedagogy, educator

1. UVOD

Razvoj likovnosti kod djece rane i predškolske dobi obuhvaća određene etape kroz razvojne procese koje dijete prolazi. Vrlo rano malo dijete postaje sposobno za razne likovne aktivnosti, od faze šaranje, istraživanja tekstura i modeliranje različitih materijala pa kroz istraživanje boja, njihov nastanak i učinak na razne površine te sve do stvaranja finih linija i formi, sjenčanja i sl. Sve se to razvija kroz dug period ranog i predškolskog razdoblja, za svako dijete na drugi način, individualno, prilagođeno osobnosti, karakteru i interesu. Velika uloga i odgovornost je tu na odrasloj osobi koja je djetetu primjer, bio to odgojitelj ili roditelj. Koliko će dijete biti izloženo likovnom izražavanju i na koji način, svakako će utjecati i na njegov osobni razvoj.

Kada se spominje waldorfska pedagogija, mnogi su upoznati samo s time da je u pitanju alternativna koncepcija odgajanja koja je orijentirana uglavnom na duševni razvoj djeteta te da je u toj pedagogiji odgojni stil nešto slobodniji i opušteniji. Mnogi zamjeraju takvom stilu odgajanja nedostatak ambicija i premalo postavljenih granica u odgajanju što bi, prema njima, potencijalno dovelo djecu do nespremnosti za kasnije školovanje u redovnim školama i odraslom životu koji je danas orijentiran uglavnom na razvoju pojedinaca orijentiranih na materijalne stvari. Iz tog razloga je bitno, kao i sve drugo u životu, promatranje temeljiti na dubljem poznavanju onoga što prosuđujemo. Tako npr. mnogi mogu kritično promatrati zašto je djeci u waldorfskim skupinama u jasličkoj dobi ponuđenasamopo jedna boja određeni vremenski period, ili zašto djeci u ranijoj dobi nije određeno što točno i kako trebaju naslikati, izraditi i sl. Zato je bitno prije samog promatranja procesa u waldorfskim skupinama, istražiti što je točno waldorfska pedagogija te što ona nudi djeci koju odgaja i koje su pozitivne ili negativne strane takvog koncepta. Tek nakon togase može krenuti u praktično istraživanje iu rad u skupini koja već godinama radi po principu waldorfske pedagogije.

2. LIKOVNI RAZVOJ DJETETA

2.1. Likovno stvaralaštvo

Likovno stvaralaštvo je oduvijek imalo višestruku namjenu te se povezivalo s različitim razvojnim područjima čovjekova života. Prema tome i nije čudno što su mnoge studije i istraživanja okrenuta upravo svrsi i dobrobiti likovnog stvaralaštva.

Profesorica Snježana Šarančić je u svome članku „Dobrobiti likovnog stvaralaštva“ (2013) navela nekoliko faktora dobrobiti likovnog izražavanja. Autorica razmatra povezanost psihologije i likovne umjetnosti, što je ljude pokretalo na likovno stvaranje, te koji su pozitivni efekti koje likovno stvaralaštvo ima na djecu i odrasle.

Prema Šarančić (2013), umjetnost je u prošlosti imala svoju određenu funkciju kroz različita vremena. Poznato je da su već primitivni ljudi u špiljama crtali određene likove s ciljem na njihovo utjecanje, bilo to da se radi o životinji koju žele uloviti ili na neko biće da ih štiti. Umjetnost je imala i svoju funkciju u građevinama gdje su koristili slike i kipove kako bi ih štitili svojim magičnim moćima. Također je umjetnost, kao što je i danas, imala ulogu prenošenja religijskih ideja. Kao važnijeg autora u području teorija likovnog stvaralaštva, Šarančić navodi Guilforda koji je smatrao da se čovjekova kreativnost temelji na njegovim divergentnim sposobnostima. Na stvaralaštvo utječu, prema njegovoj teoriji, faktor originalnosti, fluentnosti i fleksibilnosti te konvergentni faktor elaboracije (Pečjak, 2006; prema Šarančić, 2013). Također Supek (1958; prema Šarančić, 2013.) tvrdi da umjetničko djelo izaziva olakšanje, pročišćenje, katarzu te postaje izvor užitka za umjetnika i za druge. „Vigotski također smatra da čovjek kroz umjetnost može doživjeti katarzu. Prema njemu svaka se umjetnost zasniva na jedinstvu mašte i osjećaja. Osjećaji se prazne kroz maštu koja je potrebna za stvaranje i primanje umjetnosti. Ovo pražnjenje emocija zapravo predstavlja katarzu“ (Vigotski, 1975; prema Šarančić, 2013:93). Autorica povezuje umjetnost sa znanošću kroz teoriju boja, odnose veličina, udaljenosti, dokumentiranje eksperimenata i izuma crtežima. Umjetnost smatra odrazom kulture i povijesti jer su velike kulture ljudi koristile umjetnost koja je povjesničarima pomogla doći do ključnih informacija o prošlosti ljudskog roda.

Šarančić (2013) naglašava utjecaj likovnog stvaralaštva na razvoj. Mozak kroz aktivnosti i poticajno okruženje stvara nove sinapse koje znače bolju komunikaciju među moždanim stanicama te tako stvara veću mogućnost kreiranja novih ideja. Aktivnostima kao

što je crtanje olovkom, rezanje škarama, modeliranje gline i slikanje kistom razvijaju se fina motorika, koordinacija oko-ruka te akomodacija oka što je izuzetno bitno za stvaranje što većeg broja sinapsi (Rajović, 2010; prema Šarančić, 2013.). Kako tvrdi Sternberg (2004; prema Šarančić, 2013) 90% neuralnog rasta završava do šeste godine života pri čemu odumiru sinaptičke veze koje se ne koriste, a jačaju sinaptičke veze koje se upotrebljavaju. Prema tome, djetinjstvo se smatra periodom u kojem je moguće intenzivno utjecati na broj sinaptičkih veza i razvoj kreativnog mišljenja. „Većom integracijom sadržaja vizualnih umjetnosti pomoći ćemo većini djece koja nemaju dobra postignuća u matematici i jeziku, iako su prosječno inteligentni i nemaju teškoće učenja. Oni samo trebaju vidjeti, učiniti ili manipulirati da bi naučili. Tako se aktiviraju vizualne i taktilne mogućnosti učenja, potpomažu se djeca koja teže uče slušnim stilom, a bliže im je vizualno-prostorno i motoričko učenje“ (Gardner, Kornhaber i Wake, 1999; prema Šarančić, 2013:94). Smatra se da likovno stvaralaštvo potiče koncentraciju u dužim vremenskim intervalima u kojima sudionici doživljavaju osjećaj zanesenosti ili tzv. očaravajuće obuzetosti. Očaravajuća obuzetost se definira kao osjećaj ugode nastao kao rezultat usmjeravanja pažnje i duboke uključenosti u zadatak koji je savladiv i nenaporan, a ima jasne ciljeve i rezultate pri čemu nestaju svakodnevne frustracije i brige te se mijenja pojam o protjecanju vremena (Csikszentmihalyi, 2006; prema Šarančić, 2013). Kroz likovni rad se poboljšavaju vještine opažanja, a djeca uče jasnije promatrati, opisivati, analizirati i interpretirati te su sposobniji izraziti misli i emocije, verbalno i neverbalno. Također kroz likovni rad djeca uče da postoji više načina završavanja likovnog zadatka ili problema te se na taj način potiče razvoj kreativnog, divergentnog i kritičkog mišljenja i originalnih rješenja. (Šarančić, 2013)

Slično potvrđuje i Waldorf akademija u Torontu koja napominje kako su mnoge studije pokazale mjerljive koristi umjetnosti, poput slika, drame, glazbe, skulptura i ostalih umjetnosti. Akademija naglašava pet osnovnih razloga zbog kojih umjetnost smatraju važnim za njihove studente. Prvi razlog je taj što poboljšava akademsku uspješnost, u istraživanju su studenti s umjetničkim obrazovanjem u srednjoj školi rezultirali s gotovo dvostruko više sveučilišnih diploma. Drugi razlog je taj što poboljšava književne vještine, u studiji je pokazano je da su se učenici koji su sudjelovali u umjetničkom programu poboljšali u šest zasebnih kategorija pismenosti te da su im također poboljšane vještine kritičkog mišljenja koje su važne za opismenjavanje, uključujući opis, preispitivanje i zaključivanje. Treći razlog je taj što poboljšava kreativnost. Zatim zbog toga što umjetnost poboljšava samopouzdanje jer se djeca koja su izložena umjetnosti lakše izražavaju i mogu to jasnije izraziti od one koja nisu izložena umjetnosti i književnosti. I na kraju zato što izloženost umjetnosti poboljšava

donošenje odluka jer donošenje umjetnosti u školski kurikulum djetetu popunjava nedostatke i omogućuje im da vidi širu sliku, a istraživači navode da djeca bolje razumiju uzroke koje su posljedica njihovih postupaka, a to ih u prvom redu vodi do boljih odluka. (https://waldorfacademy.org/how-arts-education-can-improve-your-childs-mind/,13.06.2020.)

Razvijanje socijalnih kompetencija je također prisutno pri izradi grupnih i zajedničkih radova. Kod takvih aktivnosti djeca se nakon nekog vremena nauče surađivati te se međusobno podržavaju i uvažavaju. (Šparavec 2018)

Ježić i Klopotan (2001; prema Šarančić, 2013) smatraju da možda najznačajniji utjecaj likovne umjetnosti na rizične skupine djece jer likovna terapija za autističnu djecu ima mnoge benefite, počev od samog odmaka djece od njihovog zdravstvenog problema, preko igre i pozitivnih emocija do potpomaganja izgradnje živčanog sustava i razvoja estetskih i kreativnih sposobnosti. „Djeca s teškoćama uključena u likovnoumjetničke programe bolje su radila u grupi, češće završavala zadane zadatke, pokazala bolje stavove prema školi te manje kršila pravila ponašanja“ (Evans, 2009; prema Šarančić, 2013:97.). Također se smatra da neovisno o socioekonomskom statusu, mladi s intenzivnim umjetničkim iskustvom pokazuju više građanski-orijentirano ponašanje kroz volontiranja, glasovanje i angažmana u politici (Catterall, Dumais i Hampden-Thompson, 2012; prema Šarančić, 2013).

Značajan je i terapeutski utjecaj likovnih umjetnosti. Prema Cohenu (2006; prema Šarančić, 2013) psihoneurolozi su istraživanjem zaključili kako pozitivne emocije i osjećaj da imamo kontrolu potiču mozak da šalje imunološkom sustavu signal za proizvodnju novih imunoloških stanica, limfocita, koji sudjeluju u obrani organizma od bolesti. Likovna terapija se ne bavi samo problemima i negativnim aspektima osobe nego otkrivanjem unutarnjih potencijala, kreativnih resursa, razvojem pozitivnih, jakih strana i vrlina koje joj pomažu da se suoči s problemima, sagleda ih u novom svjetlu, bolje razumije i s njima se nosi na konstruktivniji način. Takva terapija se koristi u poticanju ozdravljenja, osobnom rastu i kod poboljšanja kvalitete života.

Smatra se da se kreativni pojedinci lakše nose s anksioznošću te se terapeutski pristupi koji promoviraju dobro mentalno zdravlje često oslanjaju na aktivnosti koje su tipične za visoko kreativne osobe. (Carson, 1999; prema Škrbina, 2013)

„Poznato je da kroz umjetnost, igru i maštu možemo djelovati na neke funkcije organizma kao što su krvni tlak, brzina otkucaja srca, tjelesna temperatura“ (Chilton i Wilkinson, 2010;prema Šarančić, 2013:99.).

Likovna kultura također utječe na dobrobit cijele zajednice. Umjetnički i kulturni događaji u zajednici okupljaju stanovnike i posjetitelje te tako poboljšavaju socijalne odnose u

zajednici. Stern i Seifert (2010.; prema Šarančić, 2013) su otkrili da bavljenje umjetnošću snižava razinu stresa te da smanjuje broj rasnih i etničkih incidenata, a likovno-umjetnički i kulturni programi kao što je npr. u SAD-u, mogu poslužiti za poboljšanje integracije imigranata, za unapređenje individualnih ili grupnih sposobnosti useljenika, ali i domaćeg stanovništva.

Grgurić i Jakubin (1996), objašnjavaju u knjizi „Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje“ da se dijete likovno izražava kako bi prikazalo ono što ga zanima i uzbuđuje. Zato promatranje djece u likovnom izražavanju i njihova likovna djela, odgojiteljima pruža uvid u prirodu djeteta.

2.2. Faze likovnog razvoja djeteta

Prema Grgurić i Jakubin (1996), na razvitak djetetova likovnog izražavanja istodobno teče nekoliko procesa sazrijevanja i učenja:

- razvitak psihomotorike ruke, šake, prstiju i ovladavanje instrumentom rada
- spoznavanje okoline i razvitak znanja o njoj
- razvitak potreba i sposobnosti prikazivanja okoline i to od simbolizacije, preko prikazivanja onoga što dijete „zna“ o okolini, pa do prikazivanja onoga što stvarno objektivno može vidjeti u okolini.

Ta tri procesa su međusobno isprepletena, s time da je jedan uvijek naglašen ovisno o uzrastu djeteta. H. Readu (1945; prema Grgurić i Jakubin, 1995) je naveo tri razvojna stupnja u likovnom izražavanju, koji su usko povezani s općim razvojem djeteta. Prvi stupanj u dobi do sedme godine kada dijete upoznaje stvarnost oko sebe. Nakon toga, drugi stupanj od sedme do četrnaeste godine, kada dijete sa zanimanjem promatra svijet oko sebe i stječe sve složenije likovne spoznaje. I treći stupanj od četrnaeste do dvadesete godine kada počinje razumijevanje likovnih vrijednosti i umjetnosti te dolazi do svjesne primjene likovnog jezika.

U većini podjela dječjeg likovnog izražavanja možemo primijetiti osnovni Liquetov model u kojem su navedene sljedeće faze:

- faza šaranja ili izražavanja primarnim simbolima (do 4. godine)
- faza dječjeg realizma (sastoji se od faze predsheme i sheme (od 4 do 6 godine) i faze intelektualnog realizma (od 6 do 11 godine))
- faza vizualnog ili optičkog realizma (od 11 do 14 godine)

2.2.1. Faza šaranja ili izražavanja primarnim simbolima

To su začeci likovne pismenosti. Počinje s nesređenim ili slučajnim likovnim izražavanjem oko prve godine i traje do druge, treće godine. Proizlazi iz razvoja motorike kroz igru a očituje se kroz šaranje nastalo jednostavnim pokretima djeteta. U toj fazi je potrebno gledati i analizirati sam proces crtanja.

„Sa znanstvenog stajališta, ispravnije je promatrati fazu izražavanja primarnim simbolima kao rezultat postepena razvoja senzomotoričkih sposobnosti i potrebe za kretanjem, akcijom. Zato će promatranje djeteta dok riše, a ne analiza izoliranih, gotovih crteža, dati sigurno potpuniju sliku procesa i jasnije upozoriti na izvor procesa. Ovakva promatranja potvrđuju točnost našeg fenomenologijskog stava. Svaka faza u razvoju nadograđuje se na prijašnju, a ni jedna zapravo ne nestaje.“ (Grgurić, Jakubin, 1996:36)

Tek u drugoj godini djeca počinju pridavati više pozornosti tragovima koje su ostavili svojim aktivnostima na papiru. S tri godine djeca uočava sličnosti iz okoline s njihovim likovnim kreacijama tako da njihovi likovni izražaji dobivaju ime. Kako crtežu pridodaje nove linije tako i crtež dobiva drugačije značenje. U ovoj fazi dijete razvija prvi organizirani oblik a to je krug. Također vrlo brzo dijete u ovoj fazi započinje s prikazom čovjeka, najčešće kombinacijom kruga i ravnih linija koje označavaju glavu te noge i ruke. Kasnije tek dijete obraća pozornost na detalje no do tada je djetetu dovoljan jednostavan prikaz.

„Kad djeca te faze gledaju slike, bilo u knjizi, bilo na zidu, obično prepoznaju predmete na slici. Ponekad se čovjek zove „tata“ ili pas ima ime njihova kućnog psa. Dijete ne razumije radnju koju slika pokazuje, niti temu, niti umjetnikovu namjeru (likovni jezik). Djeca nabrajaju što vide i to ih zadovoljava. Preferencije su im vrlo osobno obojene.“ (Grgurić, Jakubin, 1996:42)

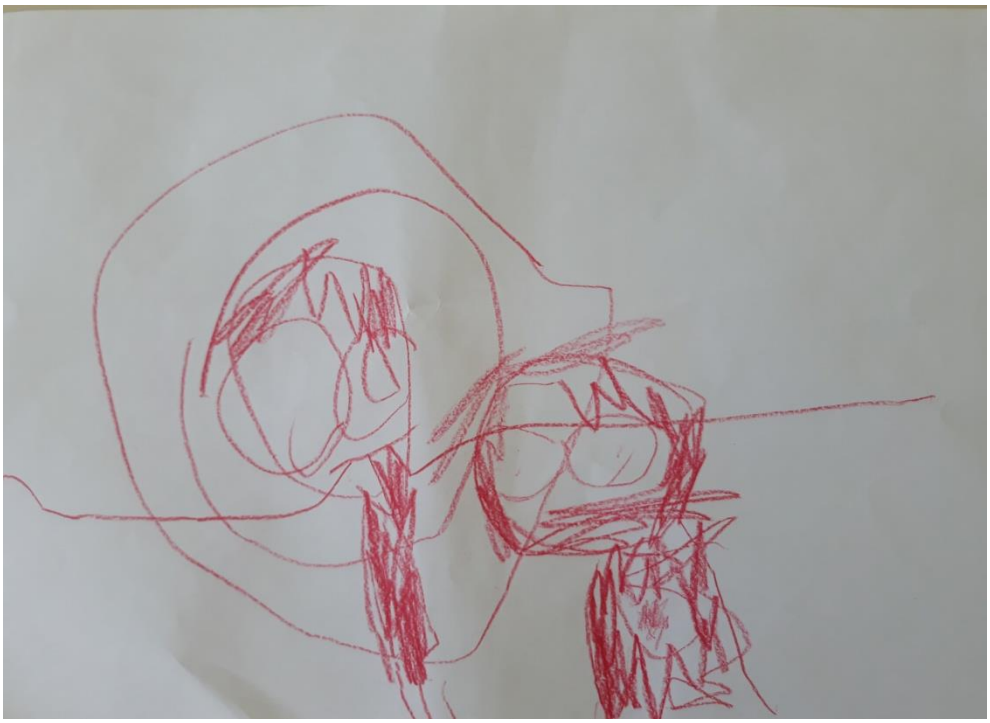
Prema Malchiodi (1998; prema Škrbina, 2013), ako u ovoj fazi dijete pokazuje znakove neugodnosti pri likovnom izražavanju, to može upućivati na neke razvojne ili emocionalne poteškoće koje ih sprečavaju da se slobodno izražavaju.

Prikaz br. 1. Faza šaranja

2.2.2. Faza izražavanja složenim simbolima

U ovoj fazi je likovna aktivnost posljedica misaone aktivnosti koja joj prethodi. Dijete u toj fazi formira plan i ideju, a crtež slijedi njegov misaoni tok. Ono ne pokušava nacrtati svijet onakvim kakav on jest nego je stvorilo simbole kao zamjenu za stvarnost. Crteži su u ovoj fazi prikazi složenih simbola za konkretne objekte, likovima su detaljniji, a boja služi za naglašavanje. Dijete rotira papir pri likovnom izražavanju kako bi mu prazan dio papira bio pristupačniji.

„Jasno je da dijete ove faze izražava svoje iskustvo, a ne pokušava fotografsko vjerno reproducirati oblik što ga vidi. Kad bi i posjedovalo senzomotoričke pretpostavke za vjernu prezentaciju okoline, još bi uvijek u tome bilo ograničeno razinom svoje spoznaje: njegova percepcija ograničena je egocentričkom perspektivom i aktivnim odnosom prema predmetima i prostoru. Dok crta, dijete ne reproducira; ono stvara, rekreira svoj doživljaj, svoj svijet“ (Jakubin i Grgurić, 1996:55).

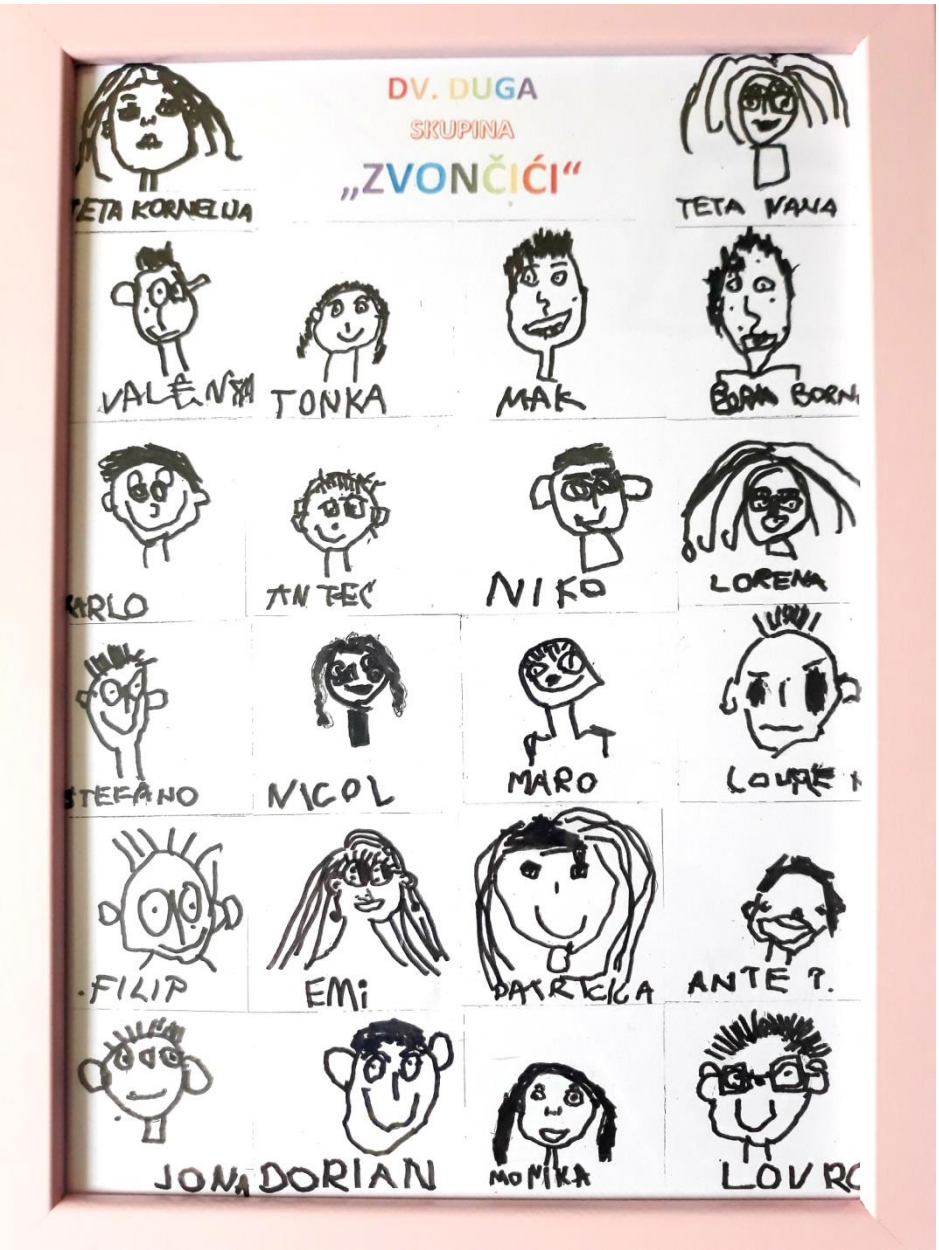


Prikaz br. 2. Faza izražavanja složenim simbolima

2.2.3. Faza intelektualnog realizma

U ovoj fazi je izuzetno važan proces socijalizacije koji dijete prolazi, tzv. faza grupe, kada dijete prelazi u školski sustav i pojačana je potreba za prihvaćanjem. Pojavljuje se apstraktno mišljenje, a sposobnost likovnog izražavanja je veće. Kod ljudskih likova se pojavljuje profil i pokreti, izoštreniji su detalji javlja se pojam pravog kuta. U ovom razdoblju javljaju se određeni načini prikazivanja kao što je npr. transparentni prikaz (npr. unutarnji prikaz kuće izvana), prikaz akcije u fazama kretanja, emotivna proporcija (osobe koje su djetetu važnije prikazane su uvećano), prevaljivanje oblika (svaka figura ima svoje tlo), rasklapanje oblika (prikaz svih strana lika), vertikalna perspektiva (prvi plan je u donjem dijelu slike), obrnuta perspektiva (ono što je prostorno dalje prikazuje se kao veće), poliperspektiva (više načina prikaza). (Jakubin i Grgurić, 1996).

„Iskustvo što ga je dijete do sad steklo, lagani prijelaz apstraktnom načinu razmišljanja, postepena likovno-tehnička zrelost, prilagodljivost različitim uvjetima, omogućuje da na ovom stupnju ono postigne izvanredna i zanimljiva likovna ostvarenja, pod pretpostavkom pravilna vodstva od strane pedagoga. Zbog svega toga ovo razdoblje nazivamo zlatnim dobom dječjeg likovnog izražavanja i stvaranja.“ (Jakubin i Grgurić, 1996:73).



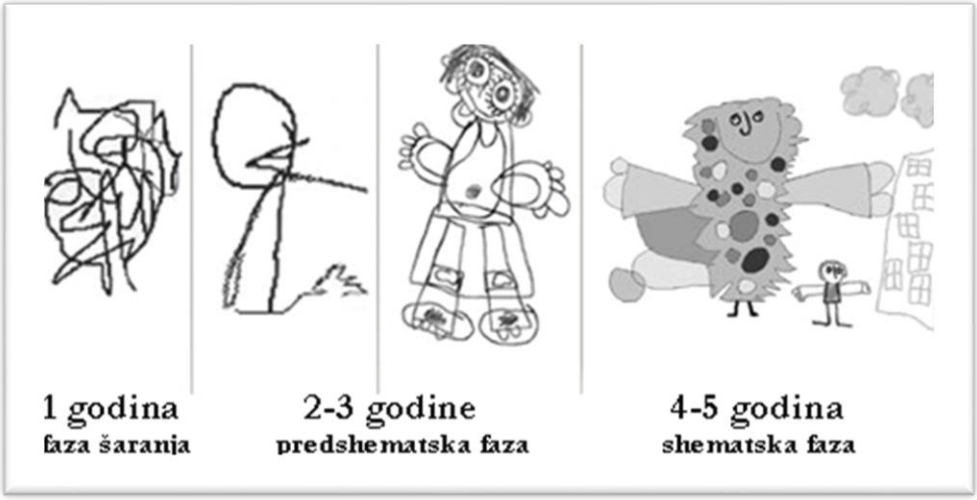
Prikaz br. 3. Faza intelektualnog realizma

2.2.4. Faza vizualnog realizma

U ovoj fazi likovna djela poprimaju realističniji prikaz, proporcije likova su skladnije, crteži su detaljniji. Slika se gradi kao cjelina, a djeca postepeno usvajaju geometrijsku, zračnu i koloristička perspektivu. Postepeno se uvodi istraživanje svjetla i sjena likova te se crtežu dodaje volumen.

Prema Jakubin i Grgurić (1996), faze dječjeg likovnog izražavanja su djeci urođene, one prate prirodni proces sazrijevanja, no nije nužno da sva djeca dolaze u iste faze istodobno.

Na odstupanja utječu nasljedni faktori, okolina ili osobnost djeteta. No svako dijete će u normalnom razvoju proći sve navedene faze što pokazuje da dijete shvaća stvarnost na specifičan način koji se bitno razlikuje od načina odraslih.



Prikaz br. 4. Faze likovnog razvoja

2.3. Poticanje likovnog razvoja djeteta

Djeca imaju urođenu potrebu za istraživanjem svega u svojoj okolini. Prema tome možemo zaključiti da i kod poticanja likovnog stvaralaštva njegov razvoj ovisi najviše o uvjetima i poticajima koji su djeci dostupni i koji se djeci nude.

Da utjecaj okoline ima veliku ulogu u razvoju likovnog stvaralaštva, postoji nekoliko istraživanja. Tako je Torrance (1965; prema Škrbina, 2013) otkrio da je divergentno mišljenje različito s obzirom na životno okruženje pojedinaca te da su nekonvencionalne ideje bile najčešće prisutne kod djece koja su živjela na selu, a manje prisutne kod djece koja su živjela u gradovima. To potvrđuju i Klausmeier i Wiersma (1964; prema Škrbina, 2013) istraživanjima koja su pokazala kako su djeca iz manjih gradova bila bolja od djece iz velikih gradova na sedam testova divergentnog mišljenja.

Ponekad zbog nestručnosti i nerazumijevanja djeteta i njegove potrebe za istraživanjem, odrasla osoba koja se brine o djetetu može svojim činjenjem (ili nečinjenjem) ometati razvoj kreativnosti kod djeteta. U današnje vrijeme kada je veliko opterećenje raznim obavezama, vrlo rijetko se dozvoljava djeci, ali i odraslima da si priušte vrijeme za opuštanje i

istraživanje. Kako bi se što prije napravilo što više posla, većina stvari se ukalupljuje i šablonizira kako bi se skratio put istraživanja. Tako je i kod razvoja djetetova likovnog istraživanja. Nerijetko će odrasla osoba kritički pristupiti djetetovom radu ako rezultat nije onakav kakav on smatra da treba biti. Ispravljat će djetetove pokušaje u svrhu što bržeg „učenja“ kako nešto treba biti te se s time ne dozvoljava da dijete samo dođe do spoznaja vlastitim istraživanje u vremenu koje njemu odgovara i koje mu je prirodno. Takav pristup znaju imati roditelji koji su izuzetno zaposleni, ali i odgojitelji i učitelji koji smatraju da je bitniji rezultat od samog procesa.

Prema tome Belamarić (1986; prema Škrbina, 2013) izdvaja nekoliko aktivnosti koje su ometajuće za razvoj kreativnosti kod djece. Te aktivnosti se odnose na crtanje ili izrađivanje radova umjesto djeteta, ispravljanje dječjih uradaka, predlošci i sheme za bojanje, javno izlaganje dječjih uradaka koja omogućuju kritičku usporedbu s ostalim radovima, vrednovanje i procjenjivanje dječjih radova, komentari u smislu pokuda ili pretjeranih pohvala radova te inzistiranje na urednosti i preciznosti radova kod djece.

2.3.1. Prepoznavanje kreativnosti kao podloga za poticaj likovnog stvaralaštva

Kako navodi Guilford (1968; prema Škrbina, 2013) postoje određeni kriteriji prema kojima se može prepoznati kreativnost kod pojedinca. Očituje se kroz sposobnosti pojedinca da uočava i promišlja o specifičnostima situacija i ljudi, da je sposoban primiti i odgovarati na ideje i dojmove koji dolaze izvana, brzo se prilagođava i slijedi vanjske dojmove i situacije. Zatim originalnost u izražavanju, prenamjena i preoblikovanje uobičajenih materijala, sposobnost analize i apstrakcije, upotreba sinteze i sposobnost koherentne organizacije misli.

Prema Rhodes (1961; prema Škrbina, 2013) proučavanje kreativnosti je moguće kroz četverokomponentnog okvira koje se ponekad istražuju izolirano no uglavnom su neodvojive i povezane. Četverokomponentni okvir obuhvaća ličnost, proces, produkt i uvjeravanje pojedinca ili okruženje. Pretpostavlja se da je svakodijete kreativno na određenoj razini i u određenoj mjeri. Razlikuje se po stupnju i po opsegu kreativnosti. Kreativne osobe su inače prepoznate kao strastvenije, samopouzdanije i fleksibilnije. Proces kod kreativnih osoba se promatra kroz planiranje i pripremu te kroz realizaciju samog plana. Kada se uzima u obzir produkt neke osobe promatra se da li je produkt kombinacija nečeg inovativnog, vrijednosnog i efektivnog. Prema Slunjski (2013) okruženje je ono što (kreativnog) pojedinca okružuje, bilo da je riječ o njegovoj fizičkoj ili socijalnoj okolini te ono u većini i određuje način na koji će

se, ili neće, kreativni proces događati i kako će, ili neće, kreativni produkt nastajati. Tako djelomično određuje i koliko će kreativnosti kreativni pojedinac moći iskazati.

Škrbina (2013) navodi kako mnogi istraživači tvrde da do pada kreativnosti kod djece se najčešće javlja u dobi kada se djeca uključuju u školski sistem gdje je okruženje djeteta fokusirano na učenje i gdje se od djece zahtjeva logika, točnost i preciznost. Takva okolina dijete odmiče od njegove prirodne kreativnosti.

2.3.2. Uloga odgojitelja u poticanju likovnog razvoja

Kada dijete krene u predškolsku ustanovu, svaka odrasla osoba koja postaje od tog trenutka odgovorna za njega u svakom smislu, ima obavezu dobro upoznati dijete te mu na najbolji mogući način omogućiti uvjete za cjelokupni razvoj. Kada je poticanje likovnog stvaralaštva u pitanju, u predškolskoj ustanovi je odgojitelj najvažnija i najodgovornija osoba koja stvara uvjete za kreativni razvoj. Ono što je iznimno bitno u kreiranju poticajnih uvjeta za odgojitelja su i razni čimbenici na koje odgojitelj ne može utjecati već im se mora prilagoditi. Svakako se to odnosi na broj djece u skupinama, prostor u kojem su smješteni te materijalni uvjeti koji su nerijetko siromašni. U uvjetima gdje je manji broj djece, odgojitelj će sasvim sigurno puno bolje i kvalitetnije upoznati svako dijete individualno te mu prema tome pristupiti i ponuditi ono što smatra da je osobni interes djeteta. Također pri promatranju procesa istraživanja likovnih instrumenata i metoda odgojitelj će biti detaljniji. No često uvjeti za takvim individualnim pristupom nisu zadovoljeni pa s time i odgojitelj treba prilagoditi izvođenje aktivnosti. Tada je olakotni ili otežavajući faktor prostor u kojem su skupine smještene. Ako je prostor dovoljno velik, onda se i veće skupine djece mogu kvalitetnije posvetiti istraživanju likovnosti u za to pripremljenom centru za koji je bitno da je odvojen od drugih, aktivnijih centara za istraživanje. Kada spominjemo materijalne uvjete u predškolskim skupinama, raznovrsnost materijala je na žalost, u većini ustanova, izuzetno loša. No i u tom slučaju odgojitelji se snalaze u suradnji s roditeljima i okolnom zajednicom. Nerijetko se dešavalo da bi roditelji donirali likovne materijale u obliku pastela, drvenih bojica i najviše papira za crtanje kada je bilo najpotrebnije.

Šparavec (2018) navodi nekoliko smjernica koje pomažu odgojitelju u poticanju kreativnost kod djece. Pri odabiru likovnih tehnika koje se nude djeci odgojitelj bi trebao biti otvorena uma i fleksibilan te vjerovati da su djeca kompetentna da koriste sve likovne tehnike, bez obzira na dob, samo prilagođeno starosti i mogućnosti određenog djeteta.

Šparavectakođer tvrdi da će pohvala koja nije pretjerana i nepotrebna, svakako potaknuti dijete na daljnje likovno istraživanje. Zatim je bitno da se djetetu dozvoli da svojim ritmom napreduje, da ga se ne požuruje i ne usmjerava tamo gdje ga njegova prirodna znatiželja ne vodi. Jedna od bitnih procesa u likovnom istraživanju, prema autorici, je i racionalno korištenje likovnog materijala. Na taj način će dijete naučiti kako da čuva i cijeni materijal s kojim manipulira. Pri tom osvješćivanju pomaže npr. aktivnost reciklaže papira s djecom. Djeca će osim što će vidjeti kako papir nastaje, osvijestiti da je za gotov materijal potreban proces, trud i vrijeme te će ga sukladno s time i koristiti.

„Odgajatelj bi trebao biti svjestan svojih kompetencija. Kompetentan odgajatelj treba pažljivo promatrati djecu, slušati ih i razumjeti, davati im mogućnost izbora, biti dobar motivator, usmjeravati ih i podupirati, detaljno preispitivati svoje i dječje postupke i aktivnosti u kojima sudjeluje te promišljati koje dobrobiti za dijete proizlaze iz ovog složenog procesa. Na izgradnji svojih kompetencija potrebno je raditi svakodnevno. Ako ih pažljivo gledamo i strpljivo slušamo, djeca će nam u tom procesu nesebično pomagati.“ (Šparavec, 2018:21).

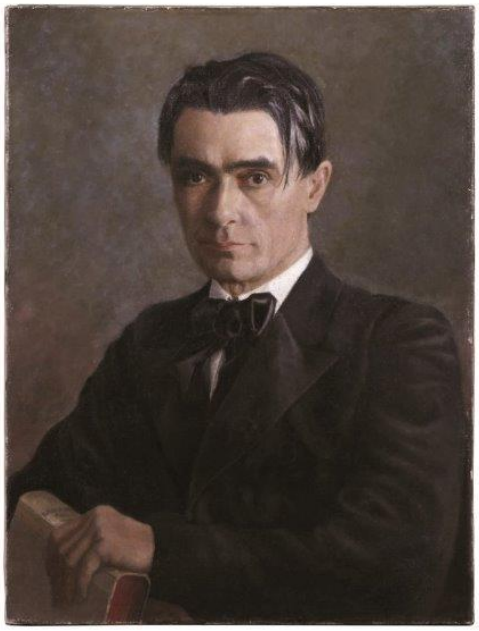
Slunjski (2013) napominje da je važno poštivati nekoliko načela kako bi razvijali kreativnost i likovno stvaralaštvo kod djece. Prvo načelo govori kako se kreativnost ne razvija na „brzaka“ te da kreativnost treba biti dio naših promišljanja i naših djela. Drugo načelo je da kreativnost ne poznaje točne i netočne odgovore već samo brojne mogućnosti. Treće načelo je da je svako dijete kreativno na svoj način. Četvrto načelo se odnosi na način na koji cijenimo djetetovu kreativnost i kako se odnosimo prema njegovom uratku. Peto načelo je razumijevanje da je proces važniji od rezultata.

Također Belamarić (1986) navodi da poticanje likovnog stvaralaštva kod djece čine segmenti kao što je usmjeravanje opažanja na određeni detalj, aktiviranje sjećanja o onome što je dijete doživjelo, maštanje o već poznatim pojavama ili događajima, zamišljanje, igre s likovnim materijalima u svrhu istraživanja i potvrđivanje odgojitelja da je nadobrom putu.

Motiviran odgojitelj je uvijek dobar početak za stvaranje poticajnih uvjeta za razvoj likovnog stvaralaštva i za razvoj kreativnosti. Puno čimbenika koji stvaraju poticajno okruženje mogu biti nadoknađeni samo ako postoji jaka motivacija odrasle osobe koja je odlučila djetetu pružiti sve uvjete potrebne za razvoj. Pri tome je jasno da ta odrasla osoba ima određene kompetencije i znanja kako čemu pristupiti te da posjeduje moć samorefleksije koja će ga uvijek poticati na dodatno usavršavanje s ciljem unaprjeđenja svoga rada.

3. WALDORFSKA PEDAGOGIJA

3.1. Rudolf Steiner



Prikaz br. 5. Portret Rudolfa Steinera

Začetnik Waldorfske pedagogije, Rudolf Steiner, rodio se u malom međimurskom mjestu imena Donji Kraljevec. Njegov datum rođena bilježi se kao 27. veljače 1861. godine no kao pravi datum njegova rođenja 25. veljače 1861. godine, a da se datum njegova krštenja odnosno 27. veljače uobičajeno navodi kao njegov datum rođenja (Bakota, 2007). Njegov otac je u mladosti služio u sjemeništu no kada se oženio zamijenio je zanimanje za nešto stabilnijeg telegrafistu na željeznici. Kada je Rudolf navršio godinu i pol, njegova obitelj se zbog očeva posla preselila u Donju Austriju gdje su boravili do njegove osme godine. Tamo su rođeni njegova sestra i brat. Kako su živjeli u kolodvorskoj zgradi, Rudolf je bio u bliskom dodiru s tadašnjom naprednom tehnikom željeznice. Njihova okolica bila je okružena prekrasnim krajolikom koji je u Rudolfu budio osjećaj radosti. Nakon neuspješnog školovanja u mjesnoj školi gdje se Rudolf nije slagao s učiteljem i njegovim sinom, ubrzo je počeo sa školovanjem kod kuće gdje ga je podučavao njegov otac. Iznimno ga je zanimala mehanika koju je viđao na željeznici te je volio izvoditi eksperimente.

U osmoj godini se prvi puta susreće sa snažnim nadosjetilnim događajem koji ne pripada materijalnom svijetu, a koji nije mogao s nikim podijeliti jer je već tada razumio da je to nešto neobjašnjivo. Brat Gustav je bio gluho dijete s teškoćama u razvoju što je Rudolfu omogućilo da od najranijeg djetinjstva razvija osjećaj za potrebe drugih. Rudolf je kasnije u školi upoznao pomoćnog učitelja Heinricha Gangla koji ga je upoznao s umjetnošću pa je dječak već s devet godina počeo crtati ugljenom. Upravo muje taj njegov talenat za crtanjem pomogao da kasnije na prijemnom ispitu dobije ocjenu „briljantan“, iako je njegovo znanje iz ostalih područja bilo nedovoljno za takav uspjeh. Kasnije se uz umjetnost zainteresirao i za geometriju,abio je iizuzetnoreligiozan. „Bogoslužje za njega nije bilo samo puka formalnost

već ga je doživljavao duboko u duši kao posredovanje između osjetilnog i nadosjetilnog svijeta“. (Bakota, 2007:19)

S mjesnim župnikom Franz Marazom je često raspravljao o duhovnom svijetu, ali i o politici dok ga je doktor koji ih je povremeno posjećivao, Carl Hickel, upoznao s književnošću i s autorima kao što su Lessing, Goethe i Schiller. S jedanaest godina je upisao gimnaziju koju je pohađao u industrijskom gradu Wiener-Neustadtu gdje se po prvi puta morao izložiti vanjskom svijetu i odmaknuti od sigurnosti svojeg unutarnjeg svijeta. Kako je pokazivao veliki interes za prirodne znanosti, Rudolf je napokon upoznao učitelje LaurenzaJelineka i Georga Kosaka koji su ispunjavali njegov ideal i u koje se mogao ugledati jer je njihovo poučavanje bilo sustavno i temeljito. Ubrzo je nadograđivajući svoje znanje počeo istraživati filozofiju i Kantovo djelo „Kritika čistog uma“ koje je zbog nedostatka vremena proučavao za vrijeme nastave povijesti, a zanimanje za kemijske pokuse u njemu je pobudio popularni profesor Hermann von Gilma.

Kako je već s petnaest godina započeo davati instrukcije drugoj djeci, postao je svjesniji koliko mu je još znanja i vještina potrebno za prenošenje znanja. To ga je ubrzo usmjerilo u bavljenje praktičnom pedagogijom. Kako je sve više nadograđivao svoje znanje, Rudolf je bio svjesniji da postoji povezanost između fizičkog i duhovnog svijeta. Jedan od značajnijih duhovnih učitelja Steinera je bio priprosti čovjek koji je proučavao bilje, Felix Kogucki kojeg je Rudolf upoznao tijekom vožnje u vlaku.

Profesor njemačke književnosti Karl Julius Schröer probudio je Steinerovo veliko zanimanje za Goethea te ga je nakon, što se sprijateljio sa Steinerom, predložio za urednika Goetheovih prirodoznanstvenih djela i preporučio Steinera za kućnog učitelja u jednoj imućnoj bečkoj obitelji koja je imala četvoricu dječaka, od kojih je jedan imao smetnje u razvoju. Steiner je njegov odgoj preuzeo na sebe, a dječak je u dvije godine uspio nadoknaditi znanje vršnjaka i završiti školu, a kasnije je postao liječnik. Taj uspjeh je potaknuo Steinera da se unaprijed posveti pedagogiji.

Kako navodi Bakota (2007), Steiner je doktorski rad položio iz filozofije koja ga je najviše zanimala iako je studirao na tehničkom fakultetu. Njegova doktorska disertacija nosila je naziv „Osnovni problem spoznajne teorije s osobitim osvrtom naFichteovu teoriju znanosti“ a 1892. je njegova disertacija objavljena u proširenom izdanju pod nazivom „Istina i znanost. Uvod u filozofiju slobode.“ Dvije godine kasnije objavljeno je njegovo djelo „Filozofija slobode“. koje se danas smatra Steinerovim glavnim filozofskim djelom.

Steiner proučava Goethea te postaje stručnjak u tom području, objavljujući radove o Goetheovoj teoriji znanja. U Weimaru je proveo sedam godina u svojstvu stalnog suradnika

Goetheovih spisa, tamo je upoznao i Annu Eunike, udovicu s petero djece s kojom se kasnije i oženio i bio do njezine smrti 1911. godine.

Radi na vlastitoj Filozofiji slobode, koja je trebala biti rezultat njegovih promišljanja o vezama između osjetila i nadosjetilnosti, mišljenja i osjećanja, etike i estetike i to prema filozofsko-znanstvenoj metodi mišljenja. (Steiner, 2002)

Godine 1895. objavio je knjigu pod naslovom „Friedrich Nietzsche. Boracprotiv svojeg vremena“. Napisao je nekoliko članaka o Nietzscheu među kojima su „Filozofija Friedricha Nietzcheakao psihopatološki problem“ te „Osobnost Friedricha Nietzschea i psihopatologija“, a osobno je upoznao Friedricha Nietzschea i Ernesta Haeckela, te se javno sukobio s njihovim djelima i vrlo snažno napadao ta dva filozofa - prije svega s pozicije Crkve. Uređivao je Nietzscheovu knjižnicu na prijedlog njegove sestre Elisabeth Forster-Nietzsche što je rezultiralo katalogom od 277 stranica. Suradnja je prekinuta zbog nepredvidivosti i naglog mijenjanja odluka Nietzscheove sestre bez konzultiranja s drugima. (Bakota, 2007). Steiner ubrzo postaje jedan od urednika u listu pod nazivom Magazin za literaturu kojega je pokrenula skupina Goetheovih poklonika te je u članku pod naslovom 'Goetheova tajna objava' (1899.), nastojao javnosti predstaviti povezanost vanjske prirode s nutrinom ljudske duše. Objavljivao je i Dramaturške listove, sudjelovao je u postavljanju kazališnih predstava koje su u to doba svojim avangardnim sadržajem odudarale od klasične dramske forme.U to vrijeme, Steiner je upoznao i svoju buduću suradnicu i životnu suputnicu, Marie von Sivers (1867-1948) s kojom se vjenčao 1914. godine i s kojom je ostao do svoje smrti.

Godine 1899. izvršni odbor berlinske škole za obrazovanje radnika zamolio je Steinera da kod njih drži predavanja iz povijesti kao i vježbe govorništva. Nakon svog predavanja pod nazivom Kršćanstvo kao mistična činjenica, koje je ostavilo snažan dojam na članove Teozofskog društva, na poziv grofa von Brockdorffa postaje njihov član i voditelj njegovog berlinskog odjela, a Marie von Sivers je preuzela na sebe sve organizacijske poslove vezane uz predavanja. U sklopu društva, Steiner je iznosio svoje antropozofske ideje i razmišljanja usmjereno prema većem broju ljudi a u njegovim razmišljanjima središnja tema je bila tročlanost čovjeka koja se sastoji od duše, duha i tijela, a što je objavio 1904. godine u knjizi naziva 'Teozofija, uvod u nadosjetilnu spoznaju svijeta i čovjeka“ te s tim djelom postavio kamen temeljac antropozofiji. Godine 1907. je nastalo njegovo temeljno pedagoško djelo „Odgoj djeteta promatran kroz duhovne znanosti.“

Godine 1913., nakon neslaganja s Teozofskim društvom oko tema spiritizma i okultnog, osniva Antropozofsko društvo s ciljem zaštićivanja duhovnosti te je u to vrijeme

razvio i umjetnost izražavanja i kretanja koju je nazvao *euritmija* (Bakota, 2007). Uskoro je stvorena ideja o potrebi za građevinom koja bi predstavlja sjedište Antropozofskog društva i prema Steineru da ta građevina, kasnije nazvana Goetheanum kao poveznica sa Goetheom, bude simbol koji označava jedinstvo prirode, materije i duha. Tako je u Švicarskoj 1913. godine pokraj Dornacha započela gradnja drvenog zdanja jedinstvenog po dvostrukoj kupoli, prema Steinerovim arhitektonskim planovima gdje je svaka linija, oblik pa i boja građevina bila odraz antropozofskog duhovnog pokreta (Bakota, 2007). U centar je smještena Slobodna visoka škola duhovnih znanosti gdje su se održavale predstave, predavanja i druge aktivnosti. Godine 1922. Centar je izgorio u podmetnutom požaru. Nakon toga je 1923. osnovao Opće antropozofsko društvo,a dvije godine nakon, 1925. godine, započinje gradnja novog GoetheneumauDornachu. Godine 1917. u knjigama „O zagonetci čovjeka“ i „O zagonetkama duše“ Steiner je iznio teoriju o tročlanosti ljudskog organizma, u kojem djeluju živčani sustav, ritmički sustav i sustav izmjene tvari. (Bakota, 2007).

Godine 1918. Steiner je za radnike tvornice duhana Waldorf-Astoria držao predavanja o socijalnim i pedagoškim temama. Njegova su predavanja kod radnika budila svijest o vlastitoj vrijednosti pa su s time radnici i upravitelj tvornice, Emil Molt, zamolili Steinera da im pomogne osnovati školu za njihovu djecu. Steiner je prihvatio pa je u rujnu 1919. godine u Stuttgartu osnovana je prva „Slobodna waldorfska škola“. Kako bi škola bila dostupna svoj djeci pa čak i onoj koja se, kao što je i on, bore s plaćanjem školarine, osnovano je „Svjetsko waldorfsko društvo“ koje je prikupljao i pružalo novčanu pomoć takvoj djeci.

Waldorfska škola je utemeljena na pedagoškim principima duhovne znanosti, a Rudolf Steiner je sve do 1924. godine držao cikluse predavanja o temeljnim idejama svoje odgojne umjetnosti i poznavanju čovjeka. „Na temelju spoznaja i načina rada antropozofije nastali su brojni pokreti: širomsvijeta su se osobito potvrdile medicina koja se proširuje na temelju spoznaja duhovnihznanosti, kao i posebna euritmija i pedagogija koja liječe./ Iz waldorfskog školskogpokreta nastali su waldorfski dječji vrtići kao i odgovarajuća mjesta za izobrazbuodgajatelja.“ (Seitz i Hallwachs, 1997: 119)

Steiner se do kraja svojeg života bio posvećen radu u waldorfskoj školi. Bio je direktor i mentor te je držao predavanja i cikluse iz pedagogije utemeljene na antropozofskim spoznajama brojnim učiteljima, nastavnicima i odgojiteljima. Gotovo do samog kraja svojeg života radio je s dr. Itom Wegman na knjizi iz područja medicine. Godine 1925. kada je počela izgradnja u Dornachu, Rudolf Steiner je teško obolio. Iz bolesničke postelje davao je savjete posjetiteljima i pisao svoju autobiografiju pod naslovom „Moj životni put“. Rudolf Steiner je umro 30. ožujka 1925. godine u Dornachu u 64. godini života. (Bakota, 2007).

3.2. Što je Waldorfska pedagogija

Za Waldorfsku pedagogiju možemo reći da se poziva na iskustva ranijih kultura koje su razvoj čovjeka promatrale holistički. Sveobuhvatno razmišljanje o povezanosti čovjeka s duhom, prirodom i odmak od materijalističkih „vrednota“. „Steinerova namjera je bila da ujedini umjetnost, znanost i religiju. Prema tome teško da i postoji neko životno područje za koje on ne bi mogao pružiti poticaje i pomoć na temelju istraživanja duhovne znanosti.“ (Seitz, Hallwachs;1996: 129)

Glockler i Goebel (1990) tvrde da se waldorfska pedagogija temelji na poznavanju zakonitosti razvoja čovjeka, na želji da potpomaže tjelesno i duševno zdravlje i na socijalnom angažmanu u vezi s kulturom, te da ta vrsta pedagogije uvijek ima na umu da se pita kakav učinak u kasnijem životu ima ono što se u djetinjstvu i mladosti začelo putem odgoja.

Utemeljitelj waldorfske pedagogije, Rudolf Steiner govori o važnosti tročlanosti čovjeka: tijelo – duša - duh. Svaka religija tvrdi da je čovjek više od samog fizičkog tijela. Steiner je prema tome čovjeka „raščlanio“ na tri dijela koja se sastoje od fizičkog tijela, duše i duha. Prema Steineru, preko tijela čovjek spada u ovozemaljski svijet dok preko duha ulazi u onaj duhovni svijet, a duša je ta koja povezuje ta da svijeta te osigurava njihovu povezanost. Steiner tvrdi da se tročlanost čovjeka provlači kroz sva područja čovjekova života i djelovanja pa prema tome govori i o tročlanosti ljudskog organizma koja se dijeli na živčani sustav, ritmički sustav (kolanje krvi i disanje), te na sustav udova i razmjene tvari. (Seitz, Hallwachs; 1996)

Smatra se da je antropozofija temeljna u stvaranju waldorfske pedagogije no glavni cilj waldorfske pedagogije je slobodan razvoj pojedinca, prema tome Steiner odbija svaku indoktrinaciju waldorfske pedagogije. (Seitz, Hallwachs; 1996)

Waldorfska pedagogija intenzivno traži da pristup prema djeci bude sveukupan i holistički, ne odvaja razvojna područja zasebno te je sve podređeno poticanju prirodnom razvoju djeteta. Prema tome je i dinamika i ritam rada u waldorfskim vrtićima kao i u školama različita od rasporeda i planova u redovnim vrtićima.

U Waldorfskom vrtiću se smatra da nije potrebno raditi nastavni plan i program jer se vrijeme i sadržaj određuje prema smjenama godišnjih doba i prema dnevnom ritmu skupine. Tako se aktivnosti prožimaju kroz prirodna i duhovna događanja određenog doba u kojem jesu npr. godina u vrtiću započinje proslavom žetve, nastavlja se proslavom sv. Mihovila te

nadalje prema ostalim svetkovinama koje se prožimaju kroz sve aktivnosti. (Seitz, Hallwachs; 1996)

U vrtićima se svaki dan prati ritam prilagođen dječjim potrebama koji djeca kroz određeni period usvajaju. Taj ritam je jedan od osnovnih načela waldorfske pedagogije te se smatra jednako bitnim kao i ritam udisanja i izdisanja čovjeka, njegov otkucaj srca i ostale životne funkcije koje ga drže na životu.

3.3. Osnovna načela waldorfske pedagogije

U waldorfskoj pedagogiji postoje dva osnovna načela prema kojima se temelji rad waldorfskih odgojitelja i učitelja, to su ritam i ponavljanje, te uzor i oponašanje. Waldorf odgojitelji ta načela objašnjavaju na sljedeći način.

Načelo ritma obuhvaća ritam godišnjih doba, noći i dana, dana u tjednu, ritam disanja, otkucaja srca, kolanja krvi i sl. Ritam je u waldorfskoj pedagogiji osnova jer se smatra da kroz određeni ritam živimo i funkcioniramo te da praćenje ritma djeci pružao sjećaj sigurnosti. Ritam koji djeca prate u vrtićima je potrebno prilagoditi djeci i potrebama grupe, tako se npr. u isto vrijeme djeca premotavaju (ako individualna potreba ne zahtijeva drugačije), doručkuju, odmaraju, pričaju priče, slikaju, modeliraju i sl. Praćenje ritma omogućuje djeci usvajanje određenih vještina u aktivnostima, npr. ritam u kojem se kreću ruke pri modeliranju i miješenju tijesta. Također ritam skupine koji djeca prate u vrtiću pomaže im da postignu osjećaj zajedništva i mirnoće. Kod načela ponavljanja smatra se da ono djeci omogućuje ulazak u dubinu aktivnosti te potiče razvoj vještina, prelazak iz nepoznatog ka poznatom.

Kako tvrde Bruin i Lichthart (2000), u waldorfskom vrtiću ritmički element u vremenima od dan, tjedan i godina igraju iznimno važnu ulogu. Tzv. "slobodna igra" ima svoje fiksno mjesto svako jutro jednako kao i pripovijedanje, pjevanje i objedovanje zajedno. Zatim je uobičajeno da se nakon "igranja" odvijaju se i druge aktivnosti. Prema procjeni odgojitelja, svaki će dan imati svoj karakter. Tako će npr. ponedjeljak biti dan za crtanje, utorak dan za modeliranje gline i sl. te se sve ponavlja u određenom ritmu. To djeci pruža potrebnu sigurnost.

Kada je riječ o načelu koje se odnosi na uzor i oponašanje tu je središnja osoba odgojitelj kao uzor koji dijete oponaša. Potrebno je da se odgojitelj konstantno educira i usavršava kako bi sam po sebi bio što bolji mogući uzor i primjer koji će djeca oponašati. Sve što odgojitelj radi može očekivati da će djeca ponoviti, prema tome ako je odgojitelj nervozan

i nezadovoljan to je ponašanje koje će i dijete usvojiti promatrajući njega. Ako dijete vidi da odgojitelj uživa u određenim aktivnostima, ako se bavi umjetnošću i istražuje, dijete će također nesvjesno usvojiti i takvo ponašanje.

3.4. Povijest waldorfskih vrtića

Za waldorfske vrtiće može se reći da su se tijekom cijelog svojeg postojanja, kroz nekih stotinjak godina, držali svojih pedagoških načela i obrazovnog koncepta te da su preživjeli mnoge promjene i inovacije koje su se dešavale unutar predškolske pedagogije. Kako navodi NIFBE, za razliku od waldorfskih škola, waldorfski vrtići su dugo vremena bili neregistrirani sve do osnutka „Međunarodnog udruženja waldorfskih vrtića“ 1969. godine. Napominje se da je i sam Steiner u početku osnivanja waldorfskih škola, tvrdio da je potrebno otvoriti i waldorfske vrtiće.

(NIFBE- ZurGeschichteundTheoriedesWaldorfkindergartensManfred Berger, https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37 ; 25.06.2020)

Prije no što su se otvorili prvi vrtići, Steiner je upoznao Elizabeth Grunelius. Ona je završila školovanje državnog vrtića u Bonnu, no zbog privlačnosti waldorf pedagogije odlučila se pridružiti izgradnji Goetheanuma, te se pridružiti grupi umjetnika koji su radili pod Steinerovom režijom na drvenim reljefnim skulpturama za novu zgradu. Elizabeth je boraveći u Dornachu radila na rezbariji drveta te je pohađala predavanja Rudolfa Steinera, prije nego što je nastavila studije iz ranog djetinjstva na seminaru u Berlinu. Steiner se, želeći ponovno naglasiti važnost predškolskog razdoblja, sjetio Elizabeth iz Dornacha te ju je zamolio da napiše prijedlog kako raditi s djecom u dobi od tri do pet godina, iako ona još nije imala iskustva u radu s tako malom djecom. Ubrzo je Elizabeth preuzela brigu o djeci koja su tek trebala krenuti u prvi razred te je kroz rad s njima stekla svoja prva iskustva. Prostorija u kojoj je boravila s djecom je bila neprimjerena za taj uzrast jer su tu inače boravila djeca iz osmog razreda, pa je zbog toga Elizabeth s mlađom djecom puno vremena provela na otvorenom. Tijekom njezinog rada, Steiner ju je često savjetovao pa je tako on bio prvi koji je primijetio da je s mlađom djecom npr. korisnije da rade akvarel tehnikom nego s drvenim bojicama. To su bili prvi susreti Waldorfske pedagogije s djecom predškolske dobi. (Waldorf today: The First Waldorf Kindergarten: TheBeginningsofOur Waldorf EarlyChildhoodMovement; https://www.waldorftoday.com/2019/11/the-first-waldorf-kindergarten-the-beginnings-of-our-waldorf-early-childhood-movement/ ;25.06.2020)

„Moramo se sjetiti da učitelji razredne nastave podučavaju, ali odgojiteljica u vrtiću mora pokazati što treba učiniti kroz njezin život i biće. " (iz neobjavljenog članka, Rudolf Steiner traži vrtiće, autorice Elizabeth Grunelius)“

Tijekom godina Steiner je i dalje naglašavao važnost otvaranja dječjih vrtića, a održao je i predavanja poput „TheRootsofEducation i Essentials ofEducation“, gdje je govorio i o radu odgojitelja s djecom u ranom djetinjstvu. Tek je 1924. godine, jedan od učitelja, Herbert Hahn, odgovorio na poziv Rudolfa Steinera te se odlučio prihvatiti izazova izgradnje vrtića.

Iako je Steiner često naglašavao važnost rane dobi djeteta, prvi službeni waldorfski vrtić je otvoren u Stuttgartu tek 1926. godine, godinu i pol nakon Steinerove smrti. Prvi službeni Waldorf vrtić je opisan kao "baraka" s tri sobe, dok je vani bio samo pijesak i vrt. Prostorije su bile namijenjene svaka posebnoj aktivnosti te su tako i bile obojene, plavkastoružičasta za euritmiju, tamnoplava za slikanje i igraonica u crvenkastoj boji.

Prikaz br. 6. Prvi Waldorfski vrtić

Godine 1931., Klara Hatterman, stažistica Elizabeth Grunelius, osnovala je mali neovisni vrtić u Hannoveru u iznajmljenom stanu. Nakon što su od 1938. do 1941. godine nacisti zatvorili škole, Klara je pobjegla u Dresden gdje je otvorila mali vrtić u tamošnjem podrumu koji je bio jedina preostala Waldorfska inicijativa sve dok je nacionalistički socijalisti također nisu otkrili i zatvorili.

Elizabeth je 1940. godine na poziv prijatelja uplovila iz Genove u Sjedinjene Države gdje je nakon godinu dana otvorila vrtić na farmi Myrin u Kimbertonu u Pensilvaniji kao temelj nove waldorfske škole. Godine 1948. nastavila je s razvojem vrtića u novoosnovanoj waldorfskoj školi na kampusu Sveučilišta Adelphi u Garden Cityju na Long Islandu gdje je

napisala i objavila svoju knjigu „Rano djetinjstvo i waldorfski školski plan“ koja je prevedena na mnoge jezike.

Nakon rata, 1946. godine, se Klara Hatterman vratila u Hannover i ponovno pokrenula vrtić u vrlo lošim uvjetima. Tako je npr. suncobranima osiguravala zaklon od kiše, a trava je rasla kroz pod. Godinama je vrtić funkcionirao u teškim uvjetima dok učitelj drvne industrije nije razvio arhitektonske planove i izgradio namještaj, a školski se menadžer posvetio stvaranju socijalne i financijske osnove zgrada vrtića. U dobi od četrdesetidvije godine pa nadalje, Klara Hatterman je pozivala druge odgojitelje u vrtiću da se svake godine sastaju nekoliko dana kako bi produbili svoje antropozofsko istraživanje malog djeteta i svoje razumijevanje moći oponašanja djeteta. Ta okupljanja se smatraju početkom onog što se na kraju utjelovilo 1969. godine kao „Međunarodno udruženje Waldorfskih vrtića“. Druženja u Hanoveru prerasla su u velike Međunarodne konferencije vrtića koje se svake godine održavaju u Whitsunu. (Waldorf today: The First Waldorf Kindergarten: TheBeginningsofOur Waldorf EarlyChildhoodMovement; https://www.waldorftoday.com/2019/11/the-first-waldorf-kindergarten-the-beginnings-of-our-waldorf-early-childhood-movement/; 25.06.2020.)

3.5. Aktivnosti u waldorfskoj pedagogiji

U Waldorfskoj pedagogiji se potiču smislene aktivnosti kao što je npr. čišćenje stolova, krpanje odjeće, stvara se iz nekog kaosa red, djeca prvo promatraju odgojitelja kako nešto radi te s vremenom kako djeca sazrijevaju i sami to počinju raditi, ovisno o stupnju razvoja i sazrijevanje. Tako npr. promatraju godinama kako odgojitelj šiva te se s nekih pet godina i sami okušaju u takvoj vrsti aktivnosti.

Prema toj filozofiji je i osnovana waldorfska pedagogija koja tročlanost i ritmičnost čovjeka uvažava pri kreiranju razvojnih poticaja. Tako je i svaka umjetnička aktivnost ciljano ponuđena a da se pri tom zadovolji određeni ritam djetetova razvoja.

Bruin i Lichthart (2000) govore kako je Steiner tvrdio da svaka aktivnost treba služiti svojoj svrsi i da je prema tome smiješno da se kroz slikarstvo traži trodimenzionalni prikaz kada je vrlo jasno da nam je osnovni materijal u slikarstvu ravna podloga, te se tako nešto treba tražiti kroz aktivnost modeliranja gdje se krajnji produkt može jasno promatrati sa svih strana u prostoru.

3.6. Uloga odgojitelja prema waldorfskim načelima

Brierley (2015) govori kako u svakom djetetu postoji blago, a uloga odgojitelja i učitelja je da to blago iskopa**.**

Prema Steineru, svaka osoba se razvija po određenim periodima od sedam godina. S time govori o tome da je prvo sedmogodišnje razdoblje isključivo fokusirano na fizički razvoj djece te da ostala razvojna područja, ostale spoznaje i podražaje dijete „upija“ od odraslih osoba iz svoje okoline. Prema Steineru, tek s ispadanjem prvih zubića i ulaskom u drugo sedmogodišnje razdoblje, dijete prestaje oponašati. (Seitz, Hallwachs; 1996)

Carlgren (1990) govori kako je za jednog odgojitelja bitno da ima volju svoj vlastiti temperament i svoje raspoloženje staviti po stranu kako bi postupao prema potrebama djece, a ne prema svojim vlastitim potrebama.

U waldorfskoj pedagogiji je zadržan frontalni rad, odgojitelj je reprezentativan, u središtu likovnih aktivnosti je odgojitelj kao umjetnik, a dijete interpretira individualno oni što vidi. (Brierley; 2015)

Waldorfski odgojitelji su tijekom svoje edukacije naučili da u prvom sedmogodišnjem razdoblju djeteta treba podupirati fizički razvoj djeteta te da ne treba forsirati intelektualno učenje jer se time oštećuje rani kognitivni razvoj. Odrasla osoba bi trebala „učiti“ djecu samo svojim dobrim primjerom,a ne ih podučavati. S time je jasno da onaj koji želi djecu odgajati i podučavati, prvenstveno mora promišljati o samome sebi jer svaka reakcija djeteta je naučena pa s time ako dijete npr. viče, udara i sl. treba razumjeti da je to naučeno ponašanje.

Prema Steineru, učitelj za dijete treba biti duhovni pomagač njegova razvoja dok dijete promatra kao duhovno biće čije mu je vođenje povjereno na nekoliko godina. (Seitz, Hallwachs; 1996)

Prema Carlgrenu (1990), odnos učitelja i djece je snaga koja drži na okupu sveukupan rad. „Najvažniji odgajateljev zadatak je podupirati individualnu nadarenost, a ne podizati naraštaj za linearno nastavljanje već ustaljenih gospodarsko-tehničkih puteva razvoja“ (Carlgren; 1990:11).

3.7. Osjetila u waldorfskoj pedagogiji

Kako navode Seitz i Hallwachs (1996:132), Steiner smatra da je dijete u prvom sedmogodišnjem ciklusu u potpunosti osjetilno biće te su osjetila za njega „vrata kroz koja

svijet ulazi u čovjeka“. Svi dojmovi koje dijete prima u tom razdoblju su za njega istinita i dobra te ih prema tome dijete i pamti i uči. Steiner radi podjelu na dvanaest osjetila koja je grupirao u tri veće skupine, osjetila mišljenja, osjećaja i volje. Prva skupina su vanjska osjetila koja su podređena mišljenju te obuhvaćaju „Ja“– osjetila, osjetilo za razmišljanje, osjetilo za riječi i sluh. Druga skupina obuhvaća vanjsko – unutarnja osjetila, osjetilo vida, mirisa i okusa te osjetilo za toplinu. I zadnja skupina su unutarnja osjetila i to su ona koja su podređena volji,a obuhvaća osjetilo za kretanje, za ravnotežu, osjetila opipa i osjetila života. Razvoj tih osjetila kod djece su ono čime se odgojitelj i učitelj treba baviti, a cilj je obuhvatiti sva dječja osjetila (Seitz, Hallwachs, 1996).

Prema Steineru osjetila su vrata svijeta koja nam omogućuju promatranje tog svijeta oko nas. Naša se osjetila razvijaju u različitim fazama naših života. Steiner je osjetila podijelio prema smislu dojmova i iskustava u dvanaest područja. Oni se jasno razlikuju, ali su istodobno i iznutra povezani i čine jedan sastav. (Bruin i Lichthart; 2000)

3.8. Temperamenti

Kako navodi Carlgren (1990), učenje o temperamentima seže još iz daleke antike, no u današnje vrijeme takav pristup mnogi smatraju zastarjelim. Steiner je međutim prepoznao važnost poznavanja temperamenta i njihovih utjecaja, ponajviše kod starije djece i kod odgojitelja i učitelja.

S obzirom na to da je u waldorfskoj pedagogiji istaknut individualan pristup pojedincu u odgojno-obrazovnom procesu, važno je naglasiti Steinerovu podjelu čovjeka po temperamentu. Steiner ističe četiri temperamenta: melankolika (odnosi se na zamišljenog, osjetljivog, egocentričnog čovjeka, sklon dubokom promišljanju te u djelovanju prevladava njegov „ja“), kolerika (lako se uzbudi i naljuti, iznutra je jak), sangvinika (površan, iznutra slab, lako mu je skrenuti pažnju) i flegmatika (iznutra je slab, miran, lijen i sklon je nepokretnosti). (Seitz, Hallwachs; 1996)

Kako navode Waldorfski odgojitelji, razvoj temperamenata se u vrtićkoj dobi događa tek u starijim skupinama kada dijete razvije svoje fizičko „ja“, do tada spada u skupinu sangvinika. No za odgojitelje je bitno da, osim što je potrebno da prepozna temperament djeteta, zna prepoznati i svoj temperament te da prema njemu uskladi svoje odnošenje prema drugima.

„Temperament stoji točno u sredini između onoga što smo donijeli na svijet i onoga što individualno postižemo... u sredini između onoga čime se čovjek naslanja na svoje pretke i onoga što donosi iz svojih prethodnih utjelovljenja. Temperament uspostavlja ravnotežu između vječnog i prošlog.“ (Seitz i Hallwachs, 1997: 162)

3.9. Uređenje prostora

U prvim godinama života, prema waldorfskoj pedagogiji, potrebno je djetetu osigurati okolinu koja je sigurna i zaštićena od šumova i intenzivnih poticaja koji ometaju njegov razvoj poput vanjske buke, vikanja, glasne glazbe, jakih svjetala i sl. Tako npr. baldahin nježne boje iznad kolijevke pomaže u zaklanjanju svega intenzivnog i štetnog za dječji razvoj. (Seitz, Hallwachs; 1996)

Kako bi djetetov razvoj tekao što prirodnije, potrebno je da su i poticaji u prostoriji od prirodnih materijala, pod u vrtićima bi trebao biti prirodne zemljane boje od nijanse smeđih prema pješčanim nijansama. Smatra se da tamnija boja poda sugerira težinu i čvrstoću podloge. Baldahini na stropovima su poželjni zbog nježnijeg dojma te bi i njihove boje trebale biti takve, a prostor u kojem borave djeca vrtićke dobi trebao bi biti pobojan nježnom bojom breskve i bez nepotrebno natrpanih stvari.

Naglašava se nužnost kvalitetnih materijala,a ne kvantiteta. „Kad dijete počne puzati „shvaćanje“ se proširuje na bližu okolinu. Pritom odlučujuće značenje ima kvaliteta osjetilnih dojmova, a ne kvantiteta: mekani vuneni tepih, stabilna drvena noga od stola i majčina haljina prenose prve kvalitativne utiske svijeta koji okružuje dijete.“ (Seitz, Hallwachs; 1996 :138).

Smatra se da dojmovi koje dijete prima iz svijeta trebaju biti usklađeni tako da ono što vidi bude ono što zaista jest po prirodi. Prirodni materijali i izvorni geometrijski oblici u okolini pomažu djeci da upoznaju svijet. U vrtićima se izlaže stol svetkovine tzv. Nature table, gdje se materijali i boje izloženih stvari izmjenjuju i prilagođavaju promjenama u prirodi ili određenim događajima, svetkovinama i sl.

Udruga Waldorfskih vrtića koja je osnovana 1969. godine, navodi kako je svaki waldorfski vrtić vrlo individualan, ali ipak možete pronaći različite karakteristike gotovo svuda. Tako su zidovi obično ostakljeni svijetlo ružičastom bojom jer ta boja u kombinaciji s tehnikom slikanja prenosi osjećaj sigurnosti koji podsjeća na djetetovu situaciju tijekom trudnoće. Sve je uglavnom obojeno biljnim bojama koje imaju mekšu, živopisniju boju od kemijskih boja. Namještaj je izrađen od drveta, a igračke od prirodnog materijala. Svaki

materijal poput kamena, školjke, drveta, tkanine ili stožac bora ima svoj specifičan izgled, specifičnu težinu i svojstveni miris. Vrtić je jasno strukturiran, svaka igračka ima svoje mjesto. Čitava soba živi u raspoloženju odgovarajuće sezone ili svečane sezone. Događaji u prirodi simbolizirani su na stolu svetkovine. Vani u vrtu obraća se pažnja na razne osjetilne dojmove, tu su svjetlost i sjene, topla i hladna mjesta, pijesak vlažan i suh, trava, različita stabla s različitim korama, različito lišće, grmlje i sl.

(„ VereinigungderWaldorfkindergarten: DasGrundprinzipderWaldorfpädagogik: Nachahmung“) https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/grundprinzip/ ;15.07.2020

4. BOJE U WALDORFU:

Kako napominju Bruin i Lichthart (2000), boje utječu na nas htjeli mi to ili ne, utječu na naša osjetila, na naša raspoloženja. I sami također koristimo boje kako bi izrazili neki dio sebe, to radimo kroz odabir boja u našem svakodnevnom životu, kroz boje naše odjeće, interijera u kojem boravimo, kroz boje uspostavljamo „životni dijalog“ s vanjskim svijetom.

U waldorfskoj pedagogiji boje se smatraju dušama svemira, a temelj razumijevanja boja je Goetheova teorija o bojama koju je i sam Steiner tumačio svojim učenicima.

Rudolf Štajner - Novi život

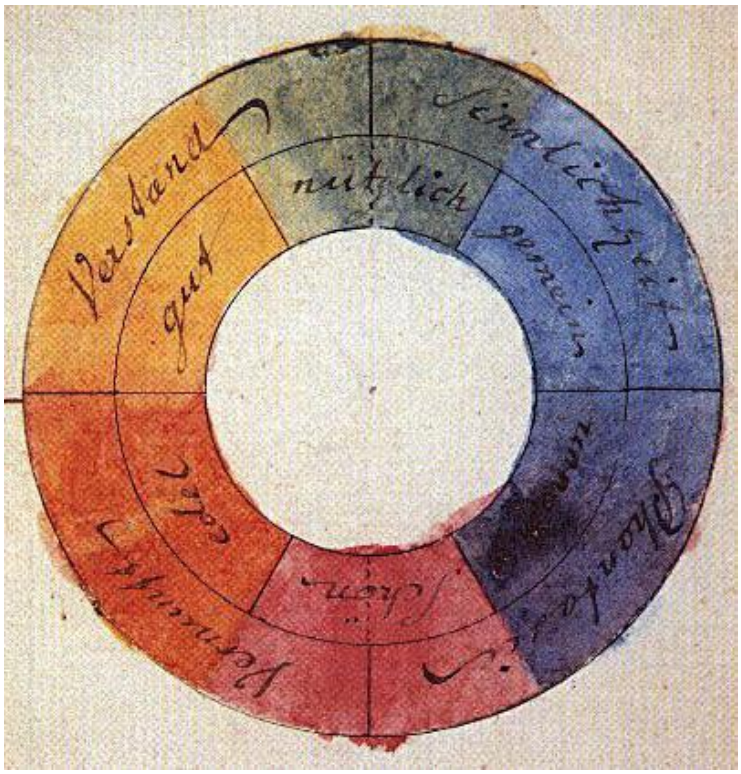
Rudolf Štajner - Uskrs (tri krsta)

Prikaz br. 7. Slike Rudolfa Steiner iz djela „O biću boja“ ; 2001

4.1. Goetheova teorija o bojama

Goethe je bio poznati njemački književnik koji je nezadovoljan do tada ponuđenim teorijama o nastanku boja, krenuo u samostalno istraživanje. Goethe je raznim pokusima i eksperimentima došao do zaključka da boje nastaju samo u prijelazima između svijetla i tame tj. kod međusobnog susreta svjetlosti i tame (za razliku od Newtona koji je tvrdio da boje dolaze isključivo od svjetlosti), te da je svjetlost sama po sebi nevidljiva ako nema tvari odnosno, materije na kojoj će svjetlost biti vidljiva (zato tvrdi da u svemiru nema boja) pa tako i samu tamu svrstava pod prostor koji sadrži nevidljivu svjetlost. Prema Goetheu, svaka boja sadrži istovremeno svjetlu i tamnu stranu, dobre i loše elemente, tako je plava boja bliža tami, a žuta je bliža svjetlosti, odnosno, žuta se smatra kada je svjetlost zatamnjena, rađa se iz svjetlosti pomoću tame, a plava je osvijetljena tama.

Goethe je svoje teorije o polarnosti, stupnjevanju boja i komplementarnim bojama sažeo u svojem krugu boja. Forma njegova kruga je simbol sveukupnosti. Obilježja lijeve strane kruga je žuta paleta spektra boja koje su tople i aktivne, dok je desna strana plavi spektar boja i odnosi se na hladne i pasivne boje.



Prikaz br. 8. Goetheov kruga boja

Jedna od Goetheovih teorija je da svaka boja ima svoj karakter. Tako tvrdi da je crvena intenzivna boja koja može jako nadražiti osjećaje i izazivati strast, simbolizira jednako ljubav i mržnju. Prema Goetheu, žuta je boja povezana s čovjekovom dušom dok je plava povezana s njegovim fizičkim tijelom. Zelena boja predstavlja temelj kruga jer pripada Zemlji i biljkama, ona u njegovom krugu stoji dolje na sredini, a nastaje iz mješavine žute i plave. Prema Goetheu, zelena boja predstavlja stapanje polariteta i duhovni princip harmonije tj. usklađenosti tijela i duha. Narančastu boju Goethe naziva crveno-žuta te prema njemu predstavlja moć i krasotu te je ona zato prema njemu, boja mnogih vladara. Za plavu boju tvrdi da je najbliža tami, često se veže uz melankolično raspoloženje, no također je to boja koja se veže uz osjećaj mira i pasivnosti te potiče intelekt. Ljubičasta boja je prema Goetheu najnemirnija boja. Na zenitu Goetheova kruga stoji magenta crvena, purpurna boja koja za Goethea znači nešto dostojanstveno i plemenito te je prema njemu upravo ta boja duhovnih vladara.

Komplementarne boje prema Goetheu, nastaju kada je čovjek izvana izložen preintenzivnim bojama te tada oko pokušava uspostaviti ravnotežu i harmoniju proizvodeći komplementarnu, suprotnu boju. To su boje suprotne jedna drugoj u Goetheovom krugu boja, one uvjetuju jedna drugu i izazivaju pojavu one druge kako bi na taj način stvorile harmoniju. (Goethe, 2008)

4.2. O biću boja

Djelo koje se naziva „O biću boja“ (2001) sastavljeno je od transkripta nastalih prema predavanjima Rudolfa Steinera. Kroz ta predavanja Steiner je svojim učenicima pokušao objasniti Goetheovu teoriju boja te niz drugih teorija vezano uz utjecaj boja, svjetlosti i tame na čovjekov život.

Steiner (2001) je svojim učenicima pokušavao objasniti karakter boja kroz svoje imaginarne priče o zelenoj livadi na kojoj su zamišljeni ljudi različitih boja. Prema Steineru, nezamislivo je da ljude u toploj i dinamičnoj crvenoj boji na zelenoj livadi zamislimo u stagnirajućim položajima bez kretanja, prema njemu, to je prava priroda te boje, ona koju je nemoguće zamisliti drugačije.

Prema Steineru (2001), zelena boja predstavlja mrtvu sliku života, boja breskvinog cvijeta predstavlja živu sliku duše, bijela boja ili svjetlost predstavlja duševnu sliku duha, a crna duhovnu sliku mrtvog. Dobivanje i nastajanje boja Steiner je također svojim učenicima

objašnjavao kroz karakter i pokrete koju su specifični za ljudski rod, tako da to nikada nije bilo samo miješanje boja nego susret boja, njihovo slijevanje jedna u drugu, njihova zajednička igra. Način na koji se određena boja prikazuje na površini, za Steinera također mora poštivati pravu prirodu boje. Tako on objašnjava da kada se nanosi na papir npr. žuta boja, ona mora zračiti, u sredini bi trebala biti punija te kako se širi prema krajevima papira, trebala bi biti manje zasićena i slabija. Na taj način, tvrdi Steiner, se ona pušta da zrači i ne ograničava se njen karakter. Plava je zato za Steinera čista suprotnost žutoj i ona svojim karakterom traži da s rubova podloge zrači prema unutra. Prema Steinerovoj analizi, crna, bijela, zelena i boja breskvinog cvijeta imaju slikovni karakter, one nešto oslikavaju i uvijek su sa sjenom (crna je sjena mrtvog, bijela je sjena duha, zelena je sjena života,a boja breskve je sjena duševnog) dok u žutoj, plavoj i crvenoj nešto sja i predstavlja vanjsku stranu suštine. Zato je bitno prikazati kako one sjaje, žuta prema van, plava prema unutra, a crvena ravnomjerno zrači. Zato kada toj crvenoj koja ravnomjerno zrači, dodamo dvije krajnosti, to su crna i bijela, dobivamo boju inkarnacije, boju breskvina cvijeta. (Steiner; 2001)

Kao što je i sam Steiner pokušao objasniti, kroz karakter boja dobivamo određeni ugođaj, a slike koje vidimo promatraju se kao živi organizam. Tako i waldorfski odgojitelji objašnjavaju kako su npr. boje za Miholje u tamno ljubičastim nijansama koje dolaskom Božića prelaze iz tamno plave u svjetliju plavu, boje u proljeće karakteristične za buđenje, prelazak iz plave u zelenu, nakon Uskrsa boje prelaze iz svjetlo zelene u zlatno žutu te sve do Ivanja dok ne prijeđu u toplu crvenu. Za Tijelovo (Duhovi) je karakteristična bijela boja koja spaja zemaljski s duhovnim svijetom. Tada se u prostorijama izlažu simboli bijelih ptica (golub, roda, labud), bijelo cvijeće i sl.

Kako navode odgojitelji koji rade po načelima waldorfske pedagogije, boje su također precizno istaknute kroz pričanje bajki. Uzima se za primjer Goetheov krug boja. U bajkama se koristi karakterni susret boja pa tako npr. susret crvene s plavom i žutom predstavlja buđenje u bajci dok su zli likovi predstavljeni u tamnijoj ljubičastoj boji ili tamnijoj plavoj, ali ne i u crnoj jer ona sama po sebi predstavlja nešto konačno, kraj i smrt. Izmjena boja u bajkama je nužna zbog toga što dolazi i do izmjena događaja, a svaki boja poprima karakter događaja koji je aktualan. U vrtićima se sa starijom djecom priča o karakteru boja pa tako npr. citron žuta daje prozračan sjaj dok zlatno žuta daje raskošan sjaj. Nerijetko boje u waldorfskim skupinama dobiju i stihove kao što su npr.: „Zovu nas boje, baš nam lijepo stoje, dođite i vi, radujmo se svi“

U dobi od pete godine, odgojitelj počinje se s pričama o bojama, objašnjava se djeci karakter određene boje (npr. zračeća žuta, stidljiva plava, zelena i žuta smiruju, dok plava

osvježava), a s nekih 6 godina počinje pjevanje i pričanje o bojama.. Kada odgojitelj poznaje karakter boja onda na osnovi toga može napraviti priču. Primjer: Dvije sestre žute boje susreću se s crvenom starijom sestrom; ili neka boja slavi rođendan pa joj druge dolaze i donose darove i sl. Bojama se tada pridodaju karakteristike živih bića.

Mala djeca su posebno osjetljiva na utjecaj boja, njihova koža je barijera koja ih odvaja od vanjskog svijeta, s time, što je dijete mlađe, koža mu je tanja i prozirnija te s time i više upija ono što mu dolazi iz vanjskog svijeta. Upravo zbog toga Bruin i Lichthart (2000), govore o važnosti komplementarnih boja i kako djecu ovisno o njegovom stanju, treba okružiti komplementarnim bojama kako bi ona u njemu stvorila ravnotežu i harmoniju.

Steiner tvrdi (prema Carlgrenu, 1990) da svaka boja proizvodi protuboju u svojoj nutrini, tako je npr. kod crvene to zelena boja, kod plave narančasto žuta i sl. Eksperiment koji može otprilike potvrditi te navode je aktivnost gledanja u jednu boju te se onda pogled brzo prebaci na bijelu površinu gdje bi se trebala pojaviti njena protuboja. To znači da bi npr. uzbuđeno i uzrujano dijete trebalo okružiti crvenom bojom kako bi ona u njemu proizvela protuboju koja je zelena i koja će smirujuće djelovati na njega. „Uzbuđeno dijete valja okružiti crvenim ili crveno-žutim bojama, ili mu dati da mu se izradi odjeća takvih boja, dok kod mlitave djece valja posegnuti za plavim i plavozelenim bojama“. „Ukoliko uzbuđeno dijete u svojoj okolini ima crvenu boju, onda to u njegovoj nutrini stvara zelenu protusliku. Djelatnost stvaranja zelenoga djeluje smirujuće, a organi preuzimaju tendenciju smirivanja“ (Steiner prema Carlgren; 1990, str. 65)

Slično kao i Steiner tako i Bruin i Lichthart (2000) opisuju karaktere boja na sljedeći način: bijela je najjasnija svijetla nijansa, periferna je i stalno se širi, razbija se kroz barijere no brzo gubi čistoću. Za crnu govore da je najmračnija nijansa svjetlosti, povezana s tamom, formira, ograničava. Za žutu smatraju da je najbliža svjetlosti, u svojoj najvećoj čistoći žuta je bistra, vesela, oživljava srce. To je boja snopa koji neće biti ograničen. Ovisno o njenom kretanju prema crvenom ili prema zelenom, odiše vedrim, dirljivim, bezobzirnim ili duhovitim raspoloženjem. U blago nečistom stanju, žuta može imati neugodan utjecaj. Tada ona postaje boja srama, izazivajući gnušanje i nezadovoljstvo. Za narančastu tvrde da nas može očarati no čak i dovesti do agresije. Pored toga čini nas jakim i snažnim, daje nam entuzijazam, radost i toplinu. Crvena nas vodi u sredinu života, u živahni element. Ona može biti svečana, sjajna i bombastična, snažna i ozbiljna, topla, ponosna ali i gnjevna ili ljuta. Ružičasta se smatra svjetlija nijansa crvene. Ona je blaga i milostiva, podsjeća na mladost i utjelovljenje. Od ružičaste boje, kroz lila boju i ljubičastu, koja se smatra najnemirnijom bojom, put prema plavoj vodi nas do prolaza unutarnjih bića. Zato Bruin i Lichthart (2000)

plavu promatraju kao boju tišine i hladnoće, ali i mira, boja koja ima smirujuće raspoloženje. Zelenu smatraju bojom koja širi mir i zadovoljstvo, boja koja ima usklađujući, ali ponekad i dosadan učinak.

Učenje o bojama, kako tvrde Bruin i Lichthart (2000), ne bi trebalo biti bez doživljavanja istih, tako se djeci često već u ranoj dobi govori kako su zelena i plava hladne boje, a žuta i crvena tople, bez da djeca sam osjete karakter boja. Prema Bruin i Lichthart (2000) takav pristup dovodi do „paralize“ duše što ometa daljnji razvoj oka duše.

Pored svjetla i zraka, voda se smatra kondenziraniji medij koji će zadržati boju i izvršiti boju svjetlosti. Voda sama po sebi ima živu prirodu te je prvenstveno živost ono što ona daje. Budući da je prozirna, ona je dobar nosilac boja. Steiner opisuje kako se stvaranje boja prirodno odnosi na vodeni element. (Bruin i Lichthart; 2000)

Steiner je bio izuzetno protiv toga da se na boje gleda s fizičkog aspekta, držao je da se fizičari trebaju držati isključivo aktivnosti istraživanja svjetlosti u prostoru dok se za promatranje boja treba uzdići ipak na jednu duševnu razinu koju većina fizičara nikada ne dosegne. Steiner svoju teoriju pokušava to objasniti primjerom kroz prikaz dvije jednake kugle različitih boja, crvene i plave. Za one koji nisu dostigli višu duševnu razinu, te dvije kugle samo stoje i pomiču se dok za one koji osjećaju boje, te dvije kugle su u pokretu, crvena se približava promatraču dok se plava od promatrača udaljava. (Steiner; 2001)

Forme bez boja su za Steinera mirujuće sve dok im se ne doda neka boja. Boje su te koje dodaju pokret i život mrtvom obliku. (Steiner; 2001)

Da se boje nalaze u duši svega, Steiner je svojim učenicima pokušao objasniti sljedećim primjerom. Ako se pred njima pojavi s dva lista, u jednoj ruci drži crveni u drugoj zeleni, i pomiče te listove, zeleni prema gore, crveni prema dole. I onda nakon otprilike tri tjedna ponovi tu istu aktivnost,ali s dva bijela lista, pretpostavlja da će većina učenika u toj aktivnosti, prisjećajući se prošle aktivnosti s dva obojena lista, i sada ispred sebe vidjeti pokretanje crvena lista prema dole i zelena lista prema gore, iako nisu trenutačno pred njima. Za Steinera to znači da ti učenici imaju dovoljno razvijen taj duševni dio koji se očituje kroz maštu i prisjećanje prošlih događaja. (Steiner; 2001)

Prema Katici Radonić (2017), djeca percipiraju duhovnu stranu boja, one im kreiraju određene situacije koje radimo s djecom. Djeca se rado prepuštaju bojama jer osjećaju njihovu moć izlječenja. Ta teorija se temelji na Goetheovoj tezi da su boje razvijene između svjetla i tame, a da su svjetlo i tama entiteti. Smatra se da su djeca do 2,5 godine dio okoline,a nakon toga gube duhovnu komponentu u promatranju boja i postaju svjesniji sebe. Radonić objašnjava kako mlađe dijete jednu boju prekriva drugom, to je znak da treba slikati i

istraživati samo jednu boju, a kada ga počne zanimati „komunikacija“ među bojama, tada mu se može dodati druga boja. Do sedme godine se razvija tjelesna konstitucija djeteta koja je podloga duševnoj. Prema tome boje utječu na fizički, a s time i na duševni razvoj. Zato je važno s kojim bojama je dijete okruženo. Previše boja djeluje preagresivno na djecu pa s time i na njihov razvoj (npr. prešarena odjeća djece, preintenzivne boje i sl. Kako bi se omogućilo djetetu da se zdravo razvija potrebno je izbjegavati intelektualno forsiranje te nuditi mu što više likovnih umjetnosti, a pogotovo slikanje.

5. LIKOVNOST U WALDORFSKIM SKUPINAMA

Kako tvrde Waldorf odgojitelj, Steiner smatra da je ljepota objektivna te da se umjetnost promatra isključivo kroz njeno djelovanje na promatrača.

Bruin i Lichthart (2000) napominju kako je upravo likovnost ta koja potiče razvoj tročlanosti čovjeka, jer ona sadrži i pokret tijela i kretanje duše i duha kroz razne aktivnosti modeliranja, slikanja, crtanja i ostalih likovnih aktivnosti.

Likovnost djeteta, prema waldorfskim odgojiteljima, je samo jedan segment holističkog pristupa u razvoju djeteta. Osnovna dva načela waldorf pedagogije su uzor i oponašanje te ritam i ponavljanje. Upravo prema tim načelima se razvija i likovnost kod predškolskog djeteta. Odgojitelji u waldorfskim skupinama, prije no što odrede dan za određenu aktivnost, npr.slikanje, trebaju upoznati djecu iz skupine kako bi procijenili kada bi ta aktivnost djeci bila najpotrebnija. Odgojiteljice DV Duga koje već neko vrijeme rade po načelima waldorfske pedagogije, nakon upoznavanja skupine, prepoznale su da djeca najveću potrebu za likovnim aktivnostima imaju ponedjeljkom kada se vrate s vikenda koji je bio pun doživljaja, emocija, različitih stresnih situacija i intenzivnih poticaja. Tada im aktivnost slikanja služi svojoj svrsi u „ispražnjavanju“ suvišnih emocija. U waldorfskoj pedagogiji likovne aktivnosti imaju terapeutski učinak. Za dijete je najbitniji sam proces koji mu pruža mogućnost „ispražnjavanja“ od raznih prikupljenih emocija. Odgojitelj prilikom likovnih aktivnosti ne daje nikakve upute, komentare ili sugestije, potrebno je da ostane ravnodušan jer se smatra da rezultat nije bitan koliko sam proces. Dijete ne dobiva povratnu informaciju od odgojitelja o svojem radu i konačnom produktu jer se smatra da je najbitnije ono što je dijete doživjelo tijekom tog procesa. S time se izbjegava bilo kakvo etiketiranje, pohvale ili kritike na dječji rad. Radovi se također ne izlažu kako bi se izbjegla njihova međusobna usporedba.

Predškolska djeca imaju prirodnu potrebu da se izraze bojom. Oduševljava ih osvjetljenje i tamnjenje boja te se uvijek nanovo čude kad se nove boje pojave na papiru. Kroz boje djeca imaju osjećaj da iako predmeti oko njih imaju fiksirane boje, one na slikarskom papiru slobodno se kreću, pojavljuju i nestaju. Predškolsko dijete je još u dobi kada oponaša odraslu osobu. Prema tome će također oponašati i odgojiteljev stav prema likovnosti. Oni vide i oponašaju svaki pokret koji se događa, od rukovanja bojama, vodom, kistom i papirom do pažnje koju učitelj posvećuje bojama i njihovim izmjenama na papiru. Tako i djeca počinju raditi, oponašajući učitelja. Djeca također mogu pomoći u pripremi od miješanja boja,

punjenja staklenki vodom do priprema radnog mjesta, stolova i slične poslove koje radi i odgojitelj. Učitelj je i u tim aktivnostima primjer. (Bruin i Lichthart; 2000)

Prema Carlgrenu (1990), radeći na glini ili drvu, ili pak trudeći se oko slikanja i crtanja, dijete razvija strpljenje i pri tom se angažira njegova cjelokupna osobnost. „Umjetničko vježbanje nas suočava s problemima koje nam također nameće i okolina. To osobito ovisi o materijalu koji treba obrađivati, bilo da su u pitanju boje, drvo, glina, shema kretanja, pjesničko djelo. Ne možemo riješiti zadatak ako se sami ne opustimo i ne uživimo u materijal. Ovaj proces uživljavanja nerijetko ima za posljedicu čitav niz duševnih gibanja: očekivanje, razočaranje, gnjev, rezignaciju, razmišljanje, iznenađenje, nove nade, nove napore volje, intenzivnu radost zbog stvaralačke djelatnosti. No sudjelovanje ne ostaje na duševnoj razini. Ono prodire duboko do fizičkog, u prste na rukama, pa sve dolje do nožnih prstiju.“ (Carlgren, 1990: 54)

Kako navodi Van James u svojem članku „DrawingwithHand, HeadandHeart: BeyondtheRight Side oftheBrain“ (2013), čovjek nije samo glava, već i ruke i srce. Prema tome treba pristupati i kod poticanja likovnog razvoja djece mlađe dobi. Poticanjem djece da kroz svoje likovno izražavanje uključe emocije, a ne samo da se nacrta ili naslika pravilno, potičemo razvoj i lijevog i desnog dijela djetetova mozga. Na taj način se potiče razvoj kreativnosti kod mlade osobe, nekoga tko će na nekonvencionalan i kreativan način jednoga dana rješavati različite probleme. Emocionalni pristup u likovnom izražavanju, dijete će prvo percipirati u ranijoj dobi kroz promatranje odrasle osobe koja na isti način pristupa likovnim aktivnostima.
(https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/drawing_hand_vanjames.pdf)
(27.07.2020)

Carlgren tvrdi da je za amatere korisno da slikaju i crtaju jer si na taj način daju oduška. Prema tome ako dijete osjeća srdžbu ili nemoć, bolje je da svoju frustraciju pokaže na papiru nego da nešto razbija i uništava. „Za djecu s njihovim žestokim osjećajnim životom moralo bi rukovanje kredom i kistom biti idealan način da ižive svoje emocije te da se oslobode unutrašnjeg pritiska“ (Carlgren, 1990. str. 65)

Pogled na likovnost u waldorfskoj pedagogiji dao je Huzjak (2020) u svojem članku gdje se na osim već poznate prednosti osvrnuo i na, po njemu, mnoge nedostatke likovnosti kroz waldorfsku pedagogiju. Huzjak kritizira siromašnu ponudu boja koja se nudi djeci u predškolskoj dobi, vjerujući da su djeca tako ipak zakinuta za određene nijanse koje bi dobili uz pomoć npr. crne boje. Također je prema njemu upitna važnost nijansa kojima je obojan prostor djece u predškolama,ali i kasnije u školama, te izlaganje djece komplementarnim,

protubojama, tvrdeći da Steinerove tvrdnje nemaju znanstvenu podlogu. Ostale kritike se odnose i na kasniju ponudu boja djeci u školama te nedostatak crtačkih tehnika koje, prema Huzjaku, izostaju sve do sedmog razreda osnovne škole. Kada je slikarstvo u pitanju, pogotovo metoda „mokro na mokro“, Huzjak smatra da je taj princip slikanja ograničavajuć te da u određenoj dobi, kada je možda potrebno da djeca već naslikaju detalje na slici, to je onemogućeno zbog samog prelijevanja boja u takvoj tehnici slikanja. Motivi su u tim tehnikama teški za razaznati pa Huzjak smatra da su zato većina tih radova „isti“. Između ostalog, autor članka oštro kritizira korištenje riječi „umjetnost“ kada su djeca u pitanju jer po njemu korištenje tog termina treba izuzetno pažljivo koristiti.

S Huzjakom (2020) se ne bi složio Brierley (2015) koji tvrdi da ako svoj djeci u skupini damo papir i samo dvije boje, radovi će, prema njemu, ipak biti drugačiji.

Jednako tako smatraju u Waldorfskoj školi u SAD-u gdje napominju kako oni žele pomoći svojim učenicima da razviju svoje umjetničke kapacitete, ne zato da svi studenti budu umjetnici, već zato što smatraju da im na bezobličan, eksperimentalni način omogućuju da razviju neke bitne percepcije koje će služiti njihovom radu u budućnosti te da je samoizražavanje kroz likovnost i umjetnost općenito vrijedna vještina koja daje smisao životu osobe te će im poslužiti na više načina u odrasloj dobi.(Maine Coast Waldorf school : PAINTING WITH YOUNG CHILDREN (https://www.mainecoastwaldorf.org/2014/01/04/painting-with-young-children/) (15.07.2020)

5.1. Likovne tehnike u waldorfskim skupinama djece rane i predškolske dobi

U Waldorfskim predškolskim skupinama, kao i u redovnim skupinama, velika je ponuda različitih materijala i tehnika za likovne aktivnost. Ono što se razlikuje u tim skupinama, osim samog pristupa, je i u vrsti materijala.

Osnova svih materijala u Waldorfskoj pedagogiji je njihova prirodnost i autentičnost. To se također odnosi i na likovne materijale. Boje koji se koriste za slikanje uglavnom se sastoje od prirodne gume arabike i prirodnih pigmenata koji zajedno daju boje koje su izrazito sjajne i prozirne. Ostale boje i vosak su izrađeni od pčelinjeg voska i prirodnih pigmenata, koji materijalima također daju poseban sjaj pri korištenju.

Materijali s kojima se radi u waldorfu trebaju biti prirodni i organski, npr, svila, vuna, drvo, prirodni pigmenti i sl., kako bi se ostvarila povezanost djeteta s materijalima. (Brierley, 2015)

5.2. Modeliranje

U waldorfskoj pedagogiji se ručni rad smatra izuzetno dragocjenim jer takva vrsta aktivnosti usmjerava volju pojedinca da svojim fizičkim „ja“ rade nešto smisleno. To se odnosi na modeliranje gline, pčelinjeg voska, ali i na oblikovanje vune, tkanje, šivanje, vezenje i sl.

Modeliranje je specifično jer se koristi prirodni pčelinji vosak koji odgojitelji nabavljaju u pčelarskim zadrugama. Pčelinji vosak je dosta tvrd pa s time nije primjeren za mlađu djecu. Za rad s njime potrebno ga je prije dosta trljati i zagrijavati kako bi postao podatan za modeliranje. Vosak ima svoju čistu boju i specifičan je jer iz nečeg tvrdog i krutog, djelovanjem rukama, može nastati nešto mekano i podložno promjenama, te na taj način poziva djecu na aktivno istraživanje i oblikovanje materijala. Glina je također materijal koji se u waldorfu često koristi za modeliranje, a pogodan je i za djecu mlađe dobi.

Prikaz br. 9. Modeliranje voskom

Kako navodi Brierley (2015), smatra se da vlastita slika djeteta o tijelu treba steći prvo preko dodira,a ne preko vida, osjetiti svoje konture, dijete treba doživjeti svoje tijelo zatvorenih očiju, tako stječe prvu sigurnost u sebe kao čovjeka, a dodirujući drugog dodiruje suštinu i „bit“ te druge osobe. Tako kada dijete ima potrebu stalno sisati palac, stavljati predmete u usta, grize nokte, kosu stavlja u usta, potreban mu je stalni kontakt s tijelom pa se to ispravlja davanjem modeliranja glinom. (Brierley, 2015)

Velika potreba djece da se aktivno bave modeliranjem, pokazuju kako djeca vole dizajnirati prostor. Modeliranje je prvenstveno je usmjereno na djetetovo iskustvo da radi na trodimenzionalnom oblikovanju, kako nastaju udubine, izbočine, što dobivamo dodavanjem a što oduzimanjem materijala, kako su neki materijali laki za spojiti kako neke oduzimanjem materijala više ne možemo popraviti (kasnije, rezbarenje drveta).

Oblikovanje vune djeci daje jedan drugačiji pristup oblikovanja nekog materijala. Djeci se daje da vunu „čupkaju“ te ju oblikuju slojevito. Na taj način se mogu napraviti npr. neke figure ili lutke za predstavu. Osim što se pri toj aktivnosti razvija fina motorika, djeca razvijaju pažnju i sposobnost cjelovitog promatranja.

„Cjelina je uvijek polazište umjetničkog djelovanja i ona se oblikuje i prerađuje. nikada se ne konstruiraju pojedinačni dijelovi. Takav stav se i kasnije u waldorfskoj školi provlači kao bitna sastavnica svakog umjetničkog rada.“ (Seitz, Hallwachs; 1996 :153)

Prikaz br. 10. Modeliranje stockmark pčelinjim voskom

5.3. Crtanje

Materijali za aktivnost crtanja su uvijek dostupni djeci u waldorfskim skupinama, uvijek su nadohvat ruku djeci kako bi mogli izabrati tu aktivnost prema svojim potrebama. U dječjim vrtićima materijali za šaranje, crtanje i bojanje su uglavnom blok pastele u ranijoj dobi, a kasnije su ponuđene i drvene bojice te drvene olovke. Crtanje je u waldorfskim skupinama osnova pripreme za školu. Pri toj aktivnosti se izbjegava šablonski rad, a djeci se umjesto klasičnih bojanki nudi crtanje mandala i fraktala koje se kasnije obojaju.

Prikaz br. 11, Crtanje i bojanje fraktala djece iz DV Duga

Kada dijete s nekih godinu dana počne shvaćati da npr. bojice, krede, olovke i sl. nisu samo stvari koje mogu stavljati u usta te da s njima mogu ostaviti trag na nekoj površini, tada počinje njihova vizualna kreativnost. To prvo šaranje Van James (2013) povezuje s unutarnjim silama koje se događaju u djetetu pri njegovom razvoju. Djeci rane dobi se

preporučuje crtanje bojicama i pastelama te se izbjegava upotreba crtaćih materijala koji daju oštre linije kao što su flomasteri i kemijske olovke. Također se preporučuje da paleta ponuđenih boja crtaćih materijala bude što manja za tu dob po principu „manje je više“.
„The online Waldorf LibraryJournals: EveryChildisan Artist: TheBeginningsofDrawing“ Van James, (2013)https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/rb18_2james.pdf

5.3.1. Analiza dječjeg crteža

U prvim godinama dijete pretežno šara kružno, kao vrtlog, prema waldorfskim odgojiteljima to je zato što se u tom periodu unutar njega odvija vrtlog različitih procesa razvoja, u tom periodu crtež nema motiva već je bitan samo pokret. S otprilike tri godine taj vrtlog i kružno šaranje se zatvaraju i nastaje krug, taj krug bi trebao predstavljati zatvaranje lubanje, dijete postaje svjesnije sebe i svojeg „ja“ te ulazi u fazu „ne“. Postepeno se taj krug popunjava s detaljima, što je dijete svjesnije svojih detalja na glavi. U četvrtoj godini počinje crtanje ljestvi što upućuje na razvoj ostatka tijela npr. rebra se oblikuju, kralježnica, dok je crtež čovjeka i stabla isti. Prema petoj godini većina počinje crtati tzv. antene iz glave, što bi označavalo svjesnost osjetila za život, „antene“ šalju osjetila prema van, još nisu svjesni što im se događa iznutra (npr. bol, osjećaji i sl.) Prema šestoj godini postaju svjesniji svoga trupa i svojih nogu te ih tako i crtaju, najčešće prvo noge a nakon toga trup, u tom periodu dolazi do izmjena tvari unutar organizma. Tada dolazi i do izmjene zuba što se iskazuje kroz crtanje forma trokuta, brda, jedra. Waldorf odgojitelji tvrde da djeca u toj dobi često crtaju konja i jahača što prema njima, simbolizira odgojitelja koji vodi djecu. Kada crta kuću, dijete će ju nacrtati najčešće onako kako se ono osjeća u svom tijelu (puno s detaljima, prazno i sl...) Crtanje stabla označava koliko je dijete „ukorijenjeno“ u svojoj obitelji, da li je ono čvrsto, stabilno i bogato krošnjama ili siromašno i slabo. Uočavanje problema kroz crteže djeteta, npr. ako dijete crta kavez, zatvor, znači da netko previše „guši“, sputava. (Goldmann, 2018)

Djeca šaraju i crtaju ono u kojoj se fazi nalaze, između 1. i 2. godine šara kružno da ne podere papir,; s dvije godine crtaju ljestve, nizove, sve što ih podsjeća na građevine, djeca koja žive u Africi gdje nema građevina crtaju okomitu crtu s nizom vodoravnih, također crtaju unutrašnji doživljaj onoga što vide oko sebe, ono što stvaraju u sebi i kako doživljavaju okolinu. S tri godine rastu im udovi pa dlanove crtaju veće od glave, imaju osjećaj snage tijela. (Brierley, 2015)

5.4. Slikanje

Prema Carlgrenu (1990) slikanje u waldorfu započinje čistim upoznavanjem boja i njezina nijansi, smatra se da se ne smije započeti sa slikanjem nekih vanjskih motiva jer bi tada boja, spram forme i motiva, postala drugotna. Zato se u waldorf slikarstvu primjenjuje kretanje od čistog upoznavanja boja.

Steiner (2001) je svojim učenicima pokušao prikazati kako da slikanjem dobiju osjećaj živog, onoga što žele prikazati. Tako je tvrdio da kada žele naslikati npr. biljni svijet onakav kakav zaista jest, da je prvo potrebno sve oslikati nijansu tamnije nego što u stvarnosti jest te na kraju premazati sve sjajem žućkasto-bijele nijanse. Kod slikanja životinjskog svijeta, prema Steineru, potrebno je sve naslikati za nijansu svjetlije te na kraju premazati sve svjetlijom plavičastom nijansom.

U ranoj dobi djeteta pa sve do predškole, djeci se waldorfskim skupinama nude samo tri osnovne boje i princip slikanja je najčešće tehnikom „mokro na mokro“. Tehnika „mokro na mokro“ se koristi jer dodavanjem i kombinacijom vode s trima osnovnim bojama, dobivaju se sve ostale boje i njihove nijanse. U mlađim skupinama daje se prvo jedna od tri osnovne boje i to kroz određeno vrijeme. Cilj je da kombinacijom te boje i dodatkom vode, dijete upozna sve nijanse koje ta boja može ponuditi, ovisno o količini vode koju dodaje toj boji. Kasnije kako dijete sazrijeva, tako se nadodaje još koja od osnovnih boja. Pri slikanju je cilj što duže kod djeteta zadržati taj začuđujući faktor. Izmjena boja koje se nude djeci također prati određeni ritam godišnjih doba. Tako da se npr. u jesen djeci nudi kombinacija žute i crvene boje koje s vodom mogu stvoriti različite nijanse koje u to doba vidimo u prirodi. U zimsko doba se nude crvena i plava koje kombinacijom tvore najrazličitije nijanse ljubičaste. U proljeće se mogu nuditi plava i žuta kako bi djeca upoznala različite nijanse zelene i sl. Takav princip slikanja pokazao se poticajnim za djecu u istraživanju boja, s time su ona i puno bolja u cjelokupnom pokrivanju podloge u slikanju. Tek se u predškolskoj dobi djeci nude sve tri osnovne boje. Pri slikanju u waldorfskim skupinama odgojitelji bi se trebali koristiti pigmentima na prirodnoj bazi (najčešće su to Stockmar pigmenti).

Kako napominju Bruin i Lichthart (2000), važno je akvarele pripremiti dan unaprijed, boja se može još jednom promiješati i sipati u manje staklenke. Mala drvena daska sa zaobljenim urezima za staklenke je vrlo praktična te će se rizik od prevrtanja tih staklenki tako smanjiti. Poželjne su široki kistovi od 18 mm do 20 mm. To potiče aktivnost slikanja dok tanki kistovi potiču crtanje bojama. Također je bitno da odgojitelj ili učitelj pažljivo tretira

opremu i materijale s poštovanjem jer će to pridonijeti dobrom radnom stavu i raspoloženju slikarstvo.

U pripremi sudjeluju i djeca, a sama priprema za slikanje traje otprilike koliko i samo slikanje. Potrebno je odrediti jedan dan u tjednu koji će se stalno slikati, tako slikanje postaje ritmičko i dijete već unaprijed zna kada će slikati. Potrebno je pripremiti odvojeni prostor za slikanje, u manjim skupinama, važno je da djeca pospreme i počiste za sobom te da pripreme sve za drugo dijete koje dolazi na njegovo mjesto. Kako navode odgojitelji u waldorfskim skupinama, u jasličkoj dobi se slika s jednom bojom, dijete živi u carstvu boja i nema potrebu za komunikaciju boja i nema potrebe da se djetetu objašnjava tehniku boje na boju prije treće godine.

„Pojedinačne boje mogu se slikati kao "oblaci" boje s različitim intenzitetom na stranici, omogućujući tako da bijela svjetlost prodire tu i tamo. Iznenadili biste se kako lijepa slika sa samo jednom bojom može biti! Otkrivanje magije.“ (PaintingWet on Wet: Waldorf Watercolors for Children; 25.07.2020, https://simplehomeschool.net/painting-wet-on-wet-waldorf-watercolors-for-children/)

Odgojitelj je taj koji uvodi dijete u svijet slikanja vodenim bojama. To podrazumijeva promatranje cijelog procesa, od podjele materijala do pospremanja iza aktivnosti. Kod djece se želi prvenstveno pobuditi istraživanje nijansi boja, tako da odgojiteljica uz svaku boju može ispričati priču o npr. žutom suncu, plavoj vodi i sl... tim činom se pobuđuje dodatna znatiželja,ali i koncentracija kod djece. „Ako na vlažnom papiru primjerice vidimo žutu boju sunca ili plavu boju neba i ako iz toga nastane zeleno tada je to puno više od miješanja boja: onda se pred djetetovim očima razvija iz svjetla i vlažnosti nešto doista živo“ (Seitz, Hallwachs; 1996 :153)

Za upoznavanje boja se smatra najučinkovitija metoda „mokro na mokro“. Boja je dovoljno tekuća te se na taj način kreće i odaje živost. Nakon što djeca upoznaju sve varijacije jedne boje, daju im se i ostale boje kako bi miješanjem dobili druge nijanse. Smatra se da kada se djeci ponudi široki kist i vrlo tekuća boja, da tada čin slikanja postaje razdoblje uranjanja u svijet boja, te djeca žive tada u raspoloženju te boje. (Maine Coast Waldorf school : PAINTING WITH YOUNG CHILDREN (15.07.2020) (https://www.mainecoastwaldorf.org/2014/01/04/painting-with-young-children/)

6. PRAKTIČNI DIO

U dječjem vrtiću „Duga“ odgojiteljice već niz godina rade po načelima waldorfske pedagogije pa je s time i njihova skupina bila najbolji pokazatelj koliko i kako njihova djeca doživljavaju likovnost. Odabrana je aktivnost u kojoj se djeca najčešće najduže zadržavaju, a to je slikanje tehnikom „mokro na mokro“. Dobna skupina djece je mješovita vrtićka od četvrte godine do predškole. Djeci su, kao i svaki ponedjeljak, bili dostupni materijali za aktivnost slikanja „mokro na mokro“ te su oni prema vlastitim potrebama dolazili i pripremali sve za aktivnost, a na kraju aktivnosti su iza sebe sve počistili i pospremili. U ovoj mješovitoj vrtićkoj skupini je ponedjeljak dan koji je određen za slikanje. To je dan kada je, prema procjeni odgojitelja, djeci najpotrebnije da slikanjem izbace iz sebe sve emocije koje su se preko vikenda nakupljale u njima, te se na taj način „prazne“ od prestimulirajućih poticaja kojima su bili izloženi tijekom vikenda. Tako je već očekivano da su poticaji za slikanje ponuđeni djeci tijekom cijelog dana prvi dan u tjednu, a oni sami odabiru kada će i hoće li u toku dana iskoristiti ponuđeno.

Pravilo je da u toj aktivnosti ne sudjeluje prevelik broj djece odjednom, tako da oni već znaju da se treba čekati na red, a dok čekaju da druga djeca završe, igraju se drugim poticajima. Djeci su poticaji nadohvat ruke, ponuđeni, no oni sami rade pripreme potrebne za realizaciju aktivnosti. Tako sami pune posudu s vodom i namaču podloge i papir na kojima će raditi. Odgojitelj tijekom likovne aktivnosti ništa ne ispituje djecu te ih pušta da kroz aktivnost slikanja slobodno izražavaju svoje osjećaje i doživljaje, te da se u aktivnosti zadrže onoliko vremena koliko im je potrebno. Preporučeno je raditi s prirodnim pigmentima npr. Stockmar pigmenti, boje se razrjeđuju u omjeru 1:2, trebaju biti prozirne, a ne gvaš (dodavanje bijele boje radi gustoće i neprozirnosti- kreda), kada se pomiješaju s vodom treba ih držati u frižideru ili dodati žlicu octa da se ne pokvare. Boje se nude u malim staklenkama, a ispod papira se stavlja podloga ili podmetač od mediapana, šperploče ili lesonita te se naprave zaobljeni rubovi. Debljina podloga bi trebala biti oko 4 mm da se ne izvijaju, potrebno ih je namazati s bojom za ploče kako ne bi upile vodu. Papir koji se koristi je akvarel papir od 250-300 grama, a kistovi br. 20. Važno je da boje uvijek budu čiste se kistovi uvijek očiste prije uzimanja druge boje.

U tehnici slikanja „mokro na mokro“ bitno je pripremiti podloške na kojem će se aktivnost odvijati, boje i kistove, akvarel papir, posudu i krpice za vodu i voda u vrču. U ovoj mješovitoj vrtićkoj skupini su korišteni materijali koji su trenutačnobili dostupni odgojiteljima,a odstupaju od standardnih materijala koji se koriste u Waldorfskim skupinama. Boje koje se koriste su uobičajenevrtićke tempere(inače se koriste prirodni pigmenti), a podlošci su od plastike koji se također namaču krpicom (inače sekoriste drveni kao šperploča da upiju vodu i da papir bolje prianja uz njega.) (prikaz br. 12)

Prikaz br. 12. Priprema za aktivnost slikanja

Zadaća odgojitelja je da promatra i osluškuje što dječji rad djetetu predstavlja te kako odabir i kombinacija boja prikazuje unutarnje stanje djeteta. Slika dječaka (prikaz br. 13.) koja je naizgled prikaz apstrakcije, no tom dječaku predstavlja „rendžersku stanicu“. To je dječak jakog karaktera, motorički spretan, govorno vrlo točan, samouvjeren, voli biti vođa u skupini, više surađuje s djecom nego s odraslima, kreativan u pronalaženju rješenja, suzdržan u pokazivanju emocija, nema potrebu za fizičkim kontaktom s odgojiteljima, voli brze i dinamične igre, igre u pokretu, igre konstruiranja, ima potrebu dugo boraviti na otvorenom. Tijekom aktivnosti slikanja, samo je vrlo kratko prijatelju pored sebe napomenuo kako je to njegova „rendžerska stanica“, te bez daljnjih komentara nastavio slikati.

Prikaz br. 13.

Prikaz br. 14.

Slika djevojčice (prikaz br. 14) može se uklopiti u njen temperament. To je djevojčica koja je nježna, pažljiva, blaga karaktera, voli mirnije igre s mekanim i nježnijim materijalima (marame svilene, krpene lutke), voli komunicirati s odraslima jednako kao i s djecom, empatična prema drugima, voli pomagati i kod odgojitelja traži utjehu. Tijekom aktivnosti nije puno komentirala samo je naglasila odgojitelju kako je „napravila ljubičastu, zelenu i narančastu“, a tih boja nema u ponudi materijala. Izjavila je to vrlo ponosno i zadovoljno, nakon čega je također dalje u tišini nastavila slikati.

Iako je svoj djeci ponuđen isti materijal radovi su iznimno drugačiji, a njihovo istraživanje boja i nakon toliko puta što im je ponuđeni isti materijal, u njima i dalje pobuđuju radoznalost i želju za daljnjim istraživanjem. Tako da je najnormalnije u toj skupini čuti izjave čuđenja kao što je: „Gle, događa mi se narančasta boja!“ ili „Sad mi je došla neka prljava zelena boja, to je neka siva zelena.“, znajući da su oni stvorili te boje koje im nisu u originalu ponuđene (prikaz br. 15).

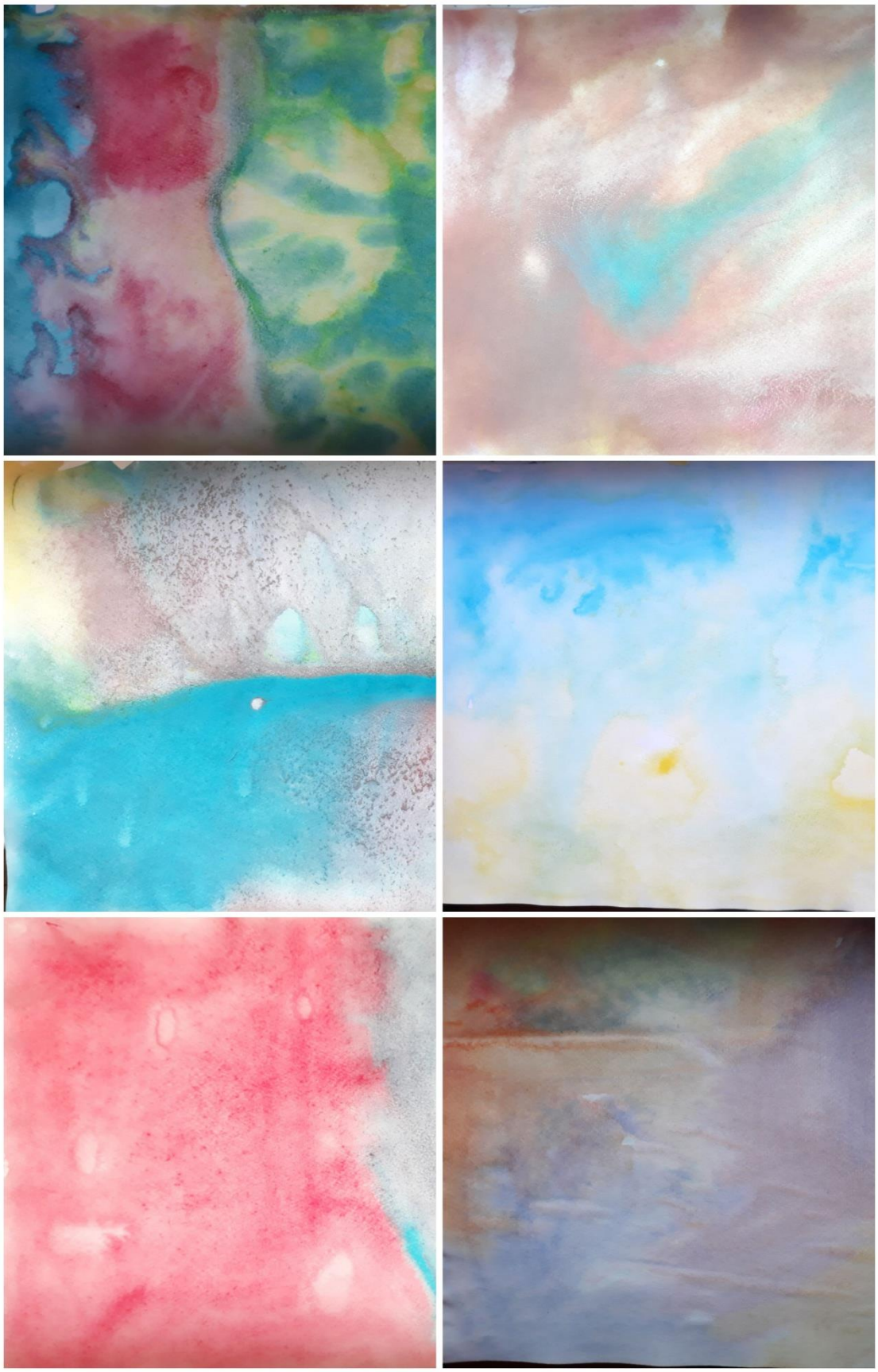
Prikaz br. 15.

Kada dijete zadovolji svoju potrebu slikanjem njegova je dužnost da svoj rad odloži na mjesto za sušenje, ako je potrebno zove odgojitelja za pomoć..Nakon toga ispire svoj kistikrpicu te na kraju zadnje dijete briše i čisti mjesto rada. Djeca u ovoj skupini su već vrlo vješta u svim popratnim poslovima koji se rade uz samu aktivnost slikanja te su sve sami počistili i pospremili prije odlaska u druge aktivnosti (prikaz br. 16)

Prikaz br. 16..

Tijekom izvođenja likovne aktivnosti djeca su bila iznimno tiha i usmjerena na ono što se događa na papiru. Tek bi poneko dijete komentiralo nastanak novih boja kombinacijom već ponuđenih boja. Većina djece nije imalo potrebu definirati što su to točno naslikali te im je samo nanošenje boja i njihovo miješanje bilo dovoljno da zadovolje svoju potrebu tijekom slikanja. Kako sam i sama dobila upute da se djecu ne ispituje što su točno naslikali, ostavila sam ih da samo uživaju u aktivnosti promatrajući ih dok rade. Sama aktivnost je kod svakog djeteta trajala nešto duže nego što to inače bude tijekom likovnih aktivnosti djece u redovnim skupinama, svaki slika je bila u potpunosti popunjena bojom a neka djeca su napravila i po nekoliko radova. Specifično je bilo to što se tijekom i nakon aktivnosti moglo primijetiti da su djeca koja imaju izrazitiji karakter koristila jače nijanse boja, manje su dodavali vode kako bi razrijedili boje i imali su potrebu stavljati više slojeva boja, dok su djeca nježnija karaktera koja su nenametljiva, koristili više vode za razrjeđivanje i posvjetljivanje boja te su nanosili tek nekoliko slojeva kako bi miješanjem dobili drugu boju. Specifično je to što djeci aktivnost slikanja nije dostupna tijekom cijelog tjedna već samo taj određeni dan što na neki način kod njih pobuđuje osjećaj iščekivanja, ali i potrebu da taj dan slikanja iskoriste maksimalno koliko mogu te se vjerojatno i zato tako dugo zadržavaju u likovnim aktivnostima, zato što su rijetke i vremenski ograničene.

.



Radovi djece iz waldorfske skupine DV Duga

Radovi djece iz waldorfske skćupine DV Duga

7. ZAKLJUČAK

Likovne aktivnosti su iznimno važne za cjelokupan djetetov razvoj, pogotovo u ranoj i predškolskoj dobi kada je proces razvoja najosjetljiviji i najintenzivniji. U tom periodu su djeca iznimno osjetljiva, upijaju sve iz svoje okoline i na taj način uče o svijetu oko sebe. U tom periodu iznimno je važno kako se odrasle osobe koje sudjeci uzor, ponašaju, što rade, tekako isami doživljavaju svijet oko sebe. To se odnosi,između ostalog,i na način na koji će djeci predstaviti likovne aktivnosti, od manipulacije i korištenje likovnih materijala pa sve do načina kako odrasla osoba i njihov uzor doživljava sva likovna i umjetnička djela.

Kada promatramo waldorfsku pedagogiju, teško je odvojiti likovnost od ostalih razvojnih područja jer se međusobno konstantno preklapaju u redovnom radu koji više podsjeća na svakodnevni život i življenje u prirodnoj zajednici djeteta, nego na rad u instituciji. Rad u waldorfskim vrtićima teži zadovoljavanju prirodnog ritma djeteta te zazire od rigoroznih pravila i strogo planiranih aktivnosti. Specifično je i to što odgojno-obrazovni rad u waldorfskim skupinama aktivno uključuje roditelje te se prema tome i oni sami educiraju kako da najbolje potiču razvoj svojeg djeteta. To znači da npr. roditelj djeteta koje pohađa waldorfsku skupinu nema potrebu uspoređivati krajnji likovni produkt svojeg djeteta s drugom djecom i neće svoje dijete neprimjereno forsirati da se bavi likovnom ili bilo kojom drugom aktivnošću ako i kada dijete to ne želi. Roditelji te djece će i sami, kao i odgojitelji, poticati dijete u likovnim aktivnostima vlastitim primjerom.

Promatranje izvođenja likovnih aktivnosti u waldorfskoj pedagogiji često se vrši na površnom znanju o tome što točno waldorfski odgojitelji rade i zašto. Tek upoznavanjem cjelokupnog rada i filozofije waldorfskih pedagoga može se djelomično razumjeti kako i zbog čega se određene aktivnosti izvode. Tijekom izvođenja likovne aktivnosti tehnikom „mokro na mokro“ u waldorfskoj skupini, primijetila sam da cijeli proces iznimno smirujuće djeluje na djecu. Iako su se djeca veselila samoj aktivnosti, od same pripreme kroz izvođenje aktivnosti pa do pospremanja materijala, djeca su sve izvodila detaljno, smireno, polako, nisu se žurila, nešto „odraditi“. Kroz aktivnost slikanja primijetila sam koliko su djeca usredotočena na samu aktivnost, nisu imala potrebu požuriti se da što prije završe sa slikanjem kako bi prešli u neku drugu igru, a samo slikanje je trajalo duže vrijeme bez puno komentara djece.Svako dijete je bilo usredotočeno isključivo na svoj rad i na svoj proces. Moj osobni dojam je da djeca u waldorfskim skupinamadrugačije doživljavaju likovne aktivnosti od većine djece u redovnim programima. Prvenstveno zbog toga što su im materijali i cijeli proces u aktivnosti predstavljeni na jedan poseban bajkovit način. U waldorfskim skupinama

odgojitelji svojim pristupom pokušavaju djecu što duže zadržati u tom mističnom raspoloženju, povezuju sve materijale s određenim bajkama i pričama a bojama daju karakteristike živih bića. Zatokod djece iz waldorfskih skupina nema „odrađivanja“ likovnog djela, djeca imaju potrebu maksimalno istražiti što im materijali i sama likovna aktivnost nude, što sve mogu dobiti i postići nijansiranjem boja, kako boje međusobno komuniciraju i što u zajedništvu stvaraju. Velika je prednost i aktivno sudjelovanje roditelja u poznavanju i provođenju waldorfskih načela što dovodi do razumijevanja cjelokupnih razvoja vlastitog djeteta, a kod samog djeteta nema opterećenja inerealnih očekivanja,te nametanja neprimjerenih aktivnosti.

Iako postoje različita mišljenja o tome kako waldorfska pedagogija utječe na likovni razvoj djece rane i predškolske dobi, oni koji poznaju i rade prema načelima waldorfske pedagogije čvrsto vjeruju kako je to najkvalitetniji način da se djecu te dobi uvede u svijet likovnosti i tamo zadrži što je duže moguće. Naglasak je na procesima, proces pripreme, proces same aktivnosti i proces spremanja i čuvanja materijala koji je korišten, dok se smatra da je krajnji produkt manje bitan u razvoju djeteta te dobi. Važno je napomenuti da kao i kod svih alternativnih metoda, pa tako i kod waldorfskih, odgojno-obrazovne mjere uvijek moraju biti fleksibilne i prilagođene individualnim potrebama djece. Prema tome svaka pedagogija, pa tako i waldorfska, ima svoje dobre strane, ali ima i dijelove u kojima postoji prostor za promišljanje, istraživanje i napredak. Tako možemo zaključiti da postoji puno elemenata waldorfske pedagogije koji se odnose na fleksibilniji način odgoja i prilagođeniji potrebama djece, koje bi bilo korisno uključiti u rad redovnih vrtićkih skupina. Jedan od tih pristupa je svakako način na koji se djeci predstavlja likovnost. Kada se malo dublje uđe u samu waldorfsku pedagogiju i njena načela, može se prepoznati da sama ideja takvog odgoja uz primjeren i razuman pristup odgojitelja, djeci može ponuditi najprirodniji mogući razvoj uz veliku količinu razumijevanja onoga što dijete kroz taj razvoj zaista prolazi.

LITERATURA

Knjige:

1. Bakota, R. (2007), Rudolf Steiner. Zagreb:Profil

2. Belamarić, D. (1986). Dijete i oblik: Likovni jezik predškolske djece. Zagreb: Školska knjiga.

3. Bruin, D., Lichthart, A. (2000). Paintingin Waldorf Education – eBook, Waldorf Publications

4. Carlgren, F. (1990), Odgoj ka slobodi: pedagogija Rudolfa Steinera. Društvo za waldorfsku pedagogiju: Zagreb

5. Glocker, M., Gorbel, W.(1990) *Što je waldorfska pedagogija*, Društvo prijatelja waldorfske pedagogije; Zagreb

6. Goethe, J.W. (2008), Učenje o bojama- II.svezak, Scarabeus naklada, Zagreb

7. Grgurić, N. i Jakubin, M. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje: Metodički priručnik*. Zagreb: Educa, nakladno društvo, d.o.o.

8. Seitz M., Hallwachs, U. (1996), Montessori ili Waldorf? (knjiga za roditelje,odgajatelje i pedagoge), Zagreb: Educa

9. Slunjski, E. (2014). Kako djetetu pomoći da ... (p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti: priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje. Zagreb: Element.

10. Steiner, R (2001). „O biću boja“Atelje Forsa, Zrenjanin

11. Steiner, R. (2002). *Antropozofija.* Zagreb: Antropozofsko društvo "Marija Sofija"

12. Šarančić, S., (2014). Dobrobiti likovnog stvaralaštva. *Napredak: Časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, (91-104).* Pribavljeno 05.05.2018., s: https://hrcak.srce.hr/138833

13. Škrbina, D. (2013). *Art terapija i kreativnost*. Zagreb: Veblecommerce

14. ŠPARAVEC, J. (2018). Drvo ili mjesec – likovni odgoj za najmlađe. Zagreb: Ostvarenje

Internet stranice:

15. Maine Coast Waldorf school : PAINTING WITH YOUNG CHILDREN (15.07.2020) (https://www.mainecoastwaldorf.org/2014/01/04/painting-with-young-children/)
16. NIFBE- ZurGeschichteundTheoriedesWaldorfkindergartensManfred Berger, https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=799:zur-geschichte-und-theorie-des-waldorfkindergartens&catid=37 (25.06.2020.)

17. Waldorf today: The First Waldorf Kindergarten: TheBeginningsofOur Waldorf EarlyChildhoodMovement; https://www.waldorftoday.com/2019/11/the-first-waldorf-kindergarten-the-beginnings-of-our-waldorf-early-childhood-movement/ (25.06.2020)

18. „The online Waldorf Library: DrawingwithHand, HeadandHeart: BeyondtheRight Side oftheBrain"; Van James (2013)
    a. https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/drawing_hand_vanjames.pdf (27.07.2020)

19. „The online Waldorf LibraryJournals: EveryChildisan Artist: TheBeginningsofDrawing" Van James, (2013) https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/rb18_2james.pdf

20. „ VereinigungderWaldorfkindergarten: DasGrundprinzipderWaldorfpädagogik: Nachahmung" (https://www.waldorfkindergarten.de/paedagogik/grundprinzip/) 15.07.2020 „Osnovni princip waldorfske naobrazbe: oponašanje"

Bilješke s predavanja waldorfskih odgojitelja:

21. Brierley, David „Umjetničko mišljenje“ Živa linija (The Play oftheMind - thinkingthroughdrawing. Workshop for teachers: Art andThinking: FormdrawingandSpatialIntelligence. National Library, Zagreb. 25.09.2015)

22. Goldmann, Brigitte; predavanje „Dječji crtež“; Waldorfska škola u Zgrebu, 24.02.2018

23. Radonić, Katica; predavanje „Slikanje s djecom“; Waldorfska škola u Zagrebu, 24-26.11.2017

PRILOG 1:

Ilustracije s web stranica:

Prikaz br. 4. Faze likovnog razvoja (https://www.ringeraja.hr/clanak/razvoj-djecjeg-crteza_1246.html) 05.07.2020.

Prikaz br. 5. Portret Rudolfa Steinera (https://www.kunsthal.nl/en/plan-your-visit/exhibitions/rudolf-steiner/) 27.08.2020.

Prikaz br. 6. Prvi Waldorfski vrtić (https://www.erziehungskunst.de/en/article/series/patron-saint-of-children/) 27.08.2020.

Prikaz br. 8. Goetheov kruga boja; preuzeto sa stranice DEBO(https://hr.deborahnormansoprano.com/obrazovanie/86990-cvetovoy-krug-gete-i-ego-ispolzovanie.html) 04.08.2020.

Prikaz br. 9. Modeliranje voskom (http://davinciwaldorfschool.org/2018/01/27/apple-blossom-garden-beeswax-modeling/) 05.09.2020.

Prikaz br. 10. Modeliranje stockmark pčelinjim voskom (https://www.pinterest.com/pin/121245414938194117/) 05.09.2020.

PRILOG 2:

PaintingwithChildrenin Waldorf Schools (https://www.waldorftoday.com/2014/04/painting-with-children-in-waldorf-schools/) 05.09.2020

ComoxValley Waldorf (https://www.comoxvalleywaldorf.com/the-human-life.html) 05.09.2020

PRILOG 3:

Waldorf today (https://www.waldorftoday.com/2013/08/drawing-with-hand-head-and-heart-beyond-the-right-side-of-the-brain/) 05.09.2020

Da Vinci Waldorf school (http://davinciwaldorfschool.org/2016/02/13/6th-7th-8th-grades-sculpture-clay-modeling/) 05.09.2020

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da sam ja, Kornelija Supan, studentica 2. godine diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, samostalno napisala diplomski rad na temu „Likovnost ranog i predškolskog obrazovanja kroz Waldorfsku pedagogiju“, pod vodstvom mentorice prof. Morane VarovićČekolj,mag.art.

U Zagrebu, rujan 2020.

_____

(vlastoručni potpis studenta)