

# Duhovnost u alternativnim programima (ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja)

---

**Božinovski, Ines**

**Undergraduate thesis / Završni rad**

**2024**

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

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:635495>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2025-04-03**



*Repository / Repozitorij:*

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



**SVEUČILIŠTE U RIJECI**  
**UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI**

**Ines Božinovski**  
**Duhovnost u alternativnim programima**  
**(ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja)**  
**ZAVRŠNI RAD**

**Rijeka, 2024.**



SVEUČILIŠTE U RIJECI  
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI  
Sveučilišni prijediplomski studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Ines Božinovski  
Duhovnost u alternativnim programima  
(ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja)  
ZAVRŠNI RAD

Predmet: Alternativni programi

Mentor: prof. Vesna Katić, viši predavač

Student: Ines Božinovski

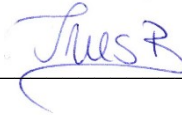
Matični broj: 0081065359

Rijeka,  
Rujan, 2024.

## Izjava o akademskoj čestitosti

Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam završni rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu završnog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente/ studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

Potpis studentice: \_\_\_\_\_

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Tues R', is written over a horizontal line.

## **Sažetak**

Holistički pristup odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi podrazumijeva stvaranje i osiguranje uvjeta za njihov fizički, psihički, ali i duhovni razvoj. Mogućnosti za razvoj duhovne komponente osiguravaju alternativni programi. Duhovnost je kompleksan pojam koji se interpretira na razne načine, stoga se radom želi prikazati razvoj duhovne komponente djeteta u odgojno obrazovnim programima alternativne orijentacije.

**Ključne riječi:** duhovnost, alternativni programi, djeca rane i predškolske dobi

## **Summary**

A holistic approach to the upbringing and education of children of early and preschool age implies the creation and ensurance of conditions for their physical, psychological, but also spiritual development. Possibilities for the development of the spiritual component are provided by alternative programs. Spirituality is a complex term that is interpreted in various ways, therefore the aim of this final paper is to show the development of the spiritual component of a child in educational programs of an alternative orientation.

**Key words:** spirituality, alternative programs, children of early and preeschool age

## Sadržaj

<b>1. UVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>2. DUHOVNOST</b> .....	<b>2</b>
2.1 <i>Određenje duhovnosti</i> .....	2
2.2 <i>Istraživanje duhovne dimenzija čovjekovog bića</i> .....	3
<b>3. DUHOVNOST I ODGOJ</b> .....	<b>6</b>
<b>4. ALTERNATIVNI PROGRAMI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU</b> .....	<b>9</b>
<b>5. DUHOVNOST U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI</b> .....	<b>11</b>
5.1. <i>Rudolf Steiner</i> .....	11
5.2. <i>Općenito o waldorfskoj pedagogiji</i> .....	13
5.3. <i>Duhovna komponenta odgoja prema načelima waldorfske pedagogije</i> .....	17
<b>6. DUHOVNOST U PEDAGOGIJI MARIE MONTESSORI</b> .....	<b>21</b>
6.1. <i>Maria Montessori</i> .....	21
6.2. <i>Općenito o pedagogiji Marie Montessori</i> .....	23
6.3. <i>Duhovna komponenta odgoja prema načelima pedagogije Marie Montessori</i> .....	24
<b>7. ZAKLJUČAK</b> .....	<b>30</b>
<b>8. LITERATURA</b> .....	<b>31</b>

## 1. UVOD

Slika današnjeg društva daje naslutiti da duhovnost, iako sastavna dimenzija čovjekovog bića od njegova začeca, kao da čovjekovim odrastanjem sve više iščezava. Kako bi čovjek uspio držati korak s vanjskim svijetom i promjenama kojima ga obasipa napredak znanosti, tehnologije i današnja usmjerenost na materijalno, potrebno je da usporedo napreduje u svom unutarnjem svijetu, razvijajući svoju duhovnu sposobnost.

Iako se duhovnost, kao dio holističkog pristupa razvoju djece rane i predškolske dobi spominje u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj, njegovanje i razvoj duhovnosti kod djece je puno zastupljenije u alternativnim programima odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Iz tog razloga je za temu ovog rada odabrana Duhovnost u alternativnim programima ranog i predškolskog odgoja obrazovanja kako bi se istražili programi njegovanja duhovnosti koji podržavaju cjelokupni razvoj djeteta.

Rad započinje određenjem duhovnosti i istraživanjem duhovne dimenzije čovjekovog bića. U nastavku ukazuje na isprepletenost duhovnosti i odgoja, te navodi alternativne programe u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Od alternativnih programa, ovaj rad istražuje waldorfsku pedagogiju i pedagogiju Marie Montessori, predstavlja njihove utemeljitelje, te istražuje duhovnu komponentu odgoja prema načelima njihovih pedagogija.

Kroz rad će se ukazati na pozitivne učinke njegovanja duhovnosti u djece i sve izraženiju potrebu za njegovanjem duhovnosti u djece kao cjelovitog pristupa razvoju djece jer samo dijete koje se osjeća slobodno i sigurno postaje u budućnosti snažan čovjek, jedinka zdravog i kvalitetnog društva.



## 2. DUHOVNOST

Duhovnost je vrlo kompleksan pojam. Kroz kratki pogled na život nekada, život danas te pogled u budućnost, osim dodira sa kompleksnošću pojma, uviđa se i važnost njegovanja duhovnosti. Kompleksnost i važnost duhovnosti su približene kroz određenje duhovnosti. Uz određenje duhovnosti, odlomak istražuje i duhovnu komponentu čovjekovog bića.

### 2.1 Određenje duhovnosti

Određenje duhovnosti započinje razumijevanjem korijena same riječi, definicijom duhovnosti te susretanjem pojma u različitim kontekstima kako bi se dokučila bit koja je skrivena u pojmu duhovnosti.

Postoje različite definicije duhovnosti. Ono što je zajedničko svim definicijama je svijest, odnosno sposobnost osobe da spoznaje, razmišlja, osjeća i djeluje na duhovan način (Hoblaj, 2006). S obzirom da se duhovnost odnosi na djelovanje na duhovan način, zbog što boljeg razumijevanja pojma „duhovan način“ krenut će se od korijena riječi. „Duh“ označava „sveukupnost duševnih funkcija, čovjekovu osobnost, poglavito njegove umne i karakterne osobine“ (Kovačec, 1996: 220). Riječ „duhovan“ potječe od latinske riječi „spiritualis“ i odnosi se na duhovnog, duševnog, oštroumnog, punog duha, dovitljivog i dosjetljivog čovjeka (Franjčić, 2006). Ivančić (2006) ističe da je duhovnost čovjekova bit. Sposobnost djelovanja na duhovan način razvija se kroz sustavne postupke pomoću kojih osoba usvaja duhovna i moralna načela svog vrijednosnog sustava ili religije/vjere (Hoblaj, 2006).

U društvu i medijima često se koristi pojam "duhovno" kako bi se opisale pojave "duhova" u smislu duha zavisti ili duhova preminulih. U kontekstu religije i metafizike, pojam "duhovno" se zapravo odnosi na ono što je suprotno materijalnom, na nešto što ima božansku dimenziju, što je transcendentno i nadilazi samu materijalnost (Bačurin, 2023).

Franjčić (2006) za duhovnost, kao filozofsku doktrinu priznaje postojanje nematerijalnog aspekta u čovjeku, koji je različit od tijela. Filozofski gledano, duhovnost se suprotstavlja materijalizmu i naglašava važnost tog nematerijalnog počela. U etičko – religioznome smislu se kaže da je duhovan onaj čije su aktivnosti, a pod aktivnostima se

misli na duhovni život i duhovne vježbe, usmjerene na idealne vrijednosti i na Boga. Ivančić (2006) duhovnost u užem smislu vidi kao aktivnost koja razvija duhovnu sposobnost čovjeka.

Opća upotreba riječi "duhovnost" u raznim područjima i kontekstima je relativno nova, što potvrđuju socioreligijska istraživanja. Ona pokazuju sveprisutno buđenje osjetljivosti prema religioznom, a time i prema duhovnosti. Iako neki smatraju da je duhovnost isto što i religioznost, važno je naglasiti da je duhovnost u svom stvarnom značenju šira od religioznosti. Može se zaključiti da svaka religioznost uključuje duhovnost, ali da duhovnost ne mora nužno uključivati religioznost. Time nije isključivo religioznima rezervirana duhovnost. Bez obzira na osobne stavove o religiji, ljudska duhovna dimenzija uvijek ima potencijal za religioznu ili transcendentnu interpretaciju, što znači da su moguće promjene u tom području, neovisno o vjerskim uvjerenjima. (Hoblaj, 2006).

Može se zaključiti da je duhovnost prisutna u mnogim sferama, a odnosi se na čovjekovu bit, ono nematerijalno usmjereno idealnim vrijednostima. Ona se razvija i iako se često povezuje s religijom, širi je pojam od religije.

## **2.2 Istraživanje duhovne dimenzija čovjekovog bića**

U prethodnom odlomku je spomenuto da se duhovnost u čovjeku razvija. U ovom odlomku se može uočiti kako se duhovnost mijenjala kroz vrijeme tj. kako se čovjek udaljavao od svoje duhovne dimenzije te posljedice tog udaljavanja. Odlomak govori o duhovnosti kao sastavnoj dimenziji čovjekova bića i potrebi za njezinim njegovanjem.

Današnje vrijeme ima brojne prednosti u odnosu na prošla vremena kada je odgovor čovjekovog živčanog sustava „Bori se ili bježi“ (Armano i Armano, 2012) čuvao ljudski život. Danas nije potrebno hodati kilometrima da bi se voda donijela u kućanstvo, niti se hrana traži dok je život u opasnosti od predatora, čovjek ne živi u neprestanoj potrazi za skloništem, pod vedrim nebom. Lako i brzo dostupna voda, struja, hrana, zdravstvo, pa zatim obrazovanje, putovanje i brojne blagodati današnjeg vremena su dio svakodnevice. A opet, u izobilju svega, kao da je čovjek izgubio ono najvažnije, a to je njegova nutrina. To je onaj osjećaj za zahvalnost za goli život, hranu na stolu, dijete u krilu, šum mora i umirujući pogled prema prostranstvu neba. Kao da sustav „Bori se ili bježi“ koji je štitio goli život, unatoč današnjim sigurnijim uvjetima života i dalje ispunjava ljudsko

postojanje i krade čovjeku ljepotu života. Stiže li čovjek danas, pred svim obvezama kojima ispunjava dan, ukrasti trenutak i pogled uperiti prema beskrajnu neba i osjetiti kako je lijepo disati ovaj život?

Stojić (1996) navodi kako je moderno doba zapalo u krizu. Iako je čovjek postigao značajan napredak, nije osjetio oslobođenje. Mnogi su osjećali da su postali "zarobljeniji" nego ranije. Ovakvo stanje nije zadovoljilo čovječanstvo jer njegove duboke potrebe za autentičnošću, religioznošću, duhovnošću i slobodom nisu bile ispunjene. Mnogi počinju uviđati da jedino duhovna snaga može donijeti spas. Duhovnost postaje temeljni izbor čovjekovog postojanja.

Iako je Stojić pisao o kraju 20. stoljeća, sve što navodi se može odnositi i na čovjeka danas. Prema Gerjolj (2021) niti budućnost neće moći izbjeći humanističke izazove unatoč novim znanstvenim otkrićima, a ti će izazovi postajati sve značajniji kroz vrijeme. Čovjek je već sada kognitivno i tehnički previše napredan da bi mogao preživjeti bez "inteligencije srca", koju u velikoj mjeri oblikuju humanistički, kulturni, duhovni i teološki odgoj.

Ivančić (2006) duhovnost, u najširem smislu vidi kao dimenziju čovjeka, različitu od tjelesne i psihičke dimenzije. Lasić (2000) spominje samo naravnu (tjelesnu) i nadnaravnu (duhovnu) dimenziju ljudskog bića koje čine jedno biće koje teži potpunoj sreći, postojanosti i punini života.

Prema Franjčić (2006) „duhovnost“ ima svoje opće značenje u životu svakog pojedinca, a ne samo religioznog. Prema integralnoj antropologiji, čovjek se sastoji od četiri dimenzije:

- tjelesne (fizičke, biološke)
- psihičke (emocionalne, afektivne)
- socijalne (društvene) i
- duhovne.

Zrelost osobe očituje se u uspješnom integriranju ovih razina u cjelokupnom životu. Zrela osoba dopušta da ju vodi razumsko-duhovna dimenzija osobnosti, ne zanemarujući druge aspekte. Na razumsko-duhovnoj razini, čovjek je sposoban shvatiti da postiže svoju zrelost i potpuno ostvarenje samoga sebe tako što prihvaća i živi objektivne vrijednosti koje nadilaze njega samoga. To uključuje otkrivanje i prihvaćanje duhovnih, nevidljivih vrijednosti poput ljubavi, istine, dobrote, pravednosti, iskrenosti, vjernosti i dostojanstva,

te časti, davanja i nesebične ljubavi. Kroz dimenziju duhovnosti, čovjek može osjetiti čuđenje i očaranost ljepotom prirode, umjetničkih djela, glazbe i drugih fenomena, te otkrivati ljepotu i sklad koji bude divljenje i uvode u tajanstveno (Franjčić, 2006).

Kroz rad se uočava sve jače izražena potreba čovjeka za razvijanjem te nevidljive, unutarnje dimenzije čovjeka koja se povezuje s pojmom duhovnosti. Upravo na taj način Dholariya i Jansari (2021) povezuju duhovnost s njegovanjem unutarnjeg osjećaja prema moći koja istovremeno uzvraća njegom i vodstvom. Riječ kojom potreba da se imenuje prisutnost te više sile može biti Bog, priroda, duh, svemir, stvoritelj ili bilo koja riječ koja dočarava uzvišenu prisutnost.

Marshall i Zohar (2000) govore o duhovnoj inteligenciji (koju skraćeno označavaju SQ) kao suštinskoj inteligenciji. Ona je stup koji nosi ispravno ljudsko djelovanje, ali i ljudima lakše prepoznatljive inteligencije poput mjerljivog kvocijenta inteligencije (IQ) i emocionalne inteligencije (EQ). Duhovna inteligencija čovjeka gura u potragu za smislom života i životnih vrijednosti, njome čovjek procjenjuje sadržajnost života i kreativno ga obogaćuje, te uz nju igra tu „bezgraničnu igru“.

Može se zaključiti da je duhovnost jedna od četiri dimenzije čovjeka, sveprisutna u njemu i prožima tjelesnu, fizičku i socijalnu dimenziju. Integriranjem duhovnosti u cjelokupan život čovjek stvara temelj za vlastito ispravno djelovanje kojim postiže zrelost i samoostvarenje.

### 3. DUHOVNOST I ODGOJ

Nakon određenja duhovnosti i istraživanja duhovne dimenzije čovjekova bića gdje je zaključeno da je duhovnost temelj za samoostvarenje, ovaj odlomak govori o važnosti njegovanja duhovnosti kroz cijeli proces odrastanja.

Suvremena istraživanja o počecima ljudskog života sugeriraju da se pri začeću stvara ljudska osobnost, odnosno duhovna dimenzija. Prema tom obrascu, nakon duhovne dimenzije se razvija psihofizička razina čovjeka. To implicira da je dijete u trenutku začeća najprije duhovno, te je duhovna duša primarna. Poznavatelji duhovne inteligencije kažu da su djeca duhovnija od odraslih. Razlog tome je neposrednije služenje duhovnom dušom koja je aktivna od početka, za razliku od mozga i psihe koji ostaju još nerazvijeni. To je razlog zašto djeca jasnije tumače misli i osjećaje svojih roditelja. Nježnost i ljubav se smatraju duhovnim kvalitetama, a dijete ih prima kao duhovne signale majke. Upravo iz tog razloga je važno da roditelji od samog početka znaju pružiti djetetu podršku u njegovom duhovnom razvoju kako bi se vrline njegove duhovne duše prelile u psihofizičku dimenziju (Ivančić, 2006).

Osoba njeguje duhovnost kroz cjeloviti proces odrastanja, počevši od najranijeg djetinjstva, kroz mladenaštvo i tijekom cijelog života. Svaka vrsta duhovnosti slijedi zakon postupnosti, što znači da zahtijeva napredak i predano zalaganje za ljudskost, uzimajući u obzir situaciju i stvarno stanje osobe. Takvo duhovno zalaganje doprinosi cjelokupnom ljudskom sazrijevanju. Veza duhovnosti i kvalitete cjelovitoga života što uključuje emocionalnu čvrstoću, fizičku dobrobit, odnose i društvene interakcije sve se više prepoznaje (Leutar, Leutar, Penava, 2021).

Duhovnost utječe na:

1. opću dobrobit (Donahue i Benson, 1995; Markstrom, 1999 prema Leutar, Leutar, Penava, 2021)
2. pozitivne životne stavove, zadovoljstvo i nadu za budućnost (Smith i Faris, 2002 prema Leutar, Leutar, Penava, 2021)
3. altruizam i pomaganje drugima (Hodgkinson i Weitzman, 1997; Smith i Faris, 2002; Youniss i sur., 1999 prema Leutar, Leutar, Penava, 2021)
4. otpornost i suočavanje (Benson i sur., 1997 prema Leutar, Leutar, Penava, 2021)
5. školski uspjeh (Regnerus, 2000 prema Leutar, Leutar, Penava, 2021).

6. tjelesno zdravlje (Jessor i sur., 1998; Wallace i Forman, 1998 prema Leutar, Leutar, Penava, 2021).

7. formiranje pozitivna identiteta (Donelson, 1999; Youniss i sur., 1999 prema Leutar, Leutar, Penava, 2021).

Ljudsko biće, dakle, prirodno posjeduje duhovnu dimenziju. Ono što je važno je djelovati na tu dimenziju ljudskog bića kako bi se razvijala duhovna sposobnost. Razvijanje duhovne sposobnosti služi cjelovitom razvoju djeteta, a u razvoju duhovne sposobnosti veliku ulogu imaju roditelji i odgojno - obrazovni sustav. Stoga je potrebna pedagogija koja će jednaku važnost pridati i duhovnosti kao nedjeljivom segmentu cjelovitog djetetovog razvoja koje se događa ispreplitanjem ljudskog sazrijevanja i vjerskog ili humanističkog odrastanja. Takvim pristupom duhovnost doprinosi humanoj kvaliteti života djece, mladih i odraslih u cjelini (Hoblaj, 2006) jer se čovjek u skladnom ispreplitanju tjelesne i duhovne dimenzije, kroz cjelovit odgoj, razvija u integrativnu osobnost (Gerjolj, 2021). „Duh je integrativna sastavnica ljudskoga bića, antropološko-filozofski utemeljen i kao takav može se i treba razvijati u odgojno-obrazovnom sustavu“ (Kolar Billege i Jurić, 2017: 293).

Franjčić (2006) ukazuje na važnu ulogu odgajatelja koji trebaju definirati vještine i kompetencije koje vode do uspjeha u obitelji, na poslu, u društvu i drugim zajednicama u kojima djeca sudjeluju. Također, trebaju uključiti aspekte razvoja karaktera i morala koji se smatraju važnima za postizanje uspjeha.. Ovo je u velikoj mjeri pod utjecajem vlastitog shvaćanja duhovnosti. Kolar Billege i Jurić (2017) predlažu uvođenje poučavanja i osposobljavanja učitelja o temeljnim sastavnicama duhovnosti unutar odgojno-obrazovnog sustava. Za kvalitetno ispunjenje odgojno-obrazovnih zadaća suvremenih hrvatskih odgojno obrazovnih ustanova, ali i onih na svjetskoj razini, općeljudske i stručne kvalitete je potrebno upotpuniti duhovnim kvalitetama odgojitelja, a potom i učitelja.

Duhovni rast obuhvaća potrebu učenika za razvijanjem osjećaja strahopoštovanja, čuđenja i misterije, iskustvima transcendentalnosti, traženjem životne svrhe, razvojem samospoznaje te istraživanjem vlastitih i tuđih iskustava. Lawson (1996 prema Leutar, Leutar i Penava, 2021) tvrdi da duhovna dimenzija, osim što njeguje osjećaj povezanosti sa samim sobom i s drugima, njeguje i osjećaj međuovisnosti i društvene odgovornosti koja je prijeko potrebna našem rascjepkanom društvu ispunjenim nepravdom.

Prema Dholariya i Jansari (2021) kod djece koja održavaju pozitivan i aktivan odnos prema duhovnosti 40% je manja vjerojatnost pojave korištenja i zlouporabe supstanci te 60% manja pojavnost depresije nego u tinejdžera s drugačijim stavom prema duhovnosti što govori u prilog tome da je „duhovni razvoj potencijalno snažan resurs za pozitivan ljudski razvoj u prva dva desetljeća života“ (Leutar, Leutar i Penava, 2021: 126).

Kako bi spomenuti postotci nastavili rasti u korist pozitivnih učinaka aktivnog odnosa prema duhovnosti, potrebno je pridati jednaku važnost duhovnosti kao nedjeljivom segmentu cjelovitog djetetovog razvoja počevši od samog začeca djeteta roditeljskom podrškom, obrazovanjem odgajatelja i učitelja o temeljnim sastavnicama duhovnosti te razvojem pedagogije koja prepoznaje potrebu za duhovnošću.

#### **4. ALTERNATIVNI PROGRAMI U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU**

U prethodnim odlomcima je spomenuta potreba razvoja pedagogije koja prepoznaje potrebu za duhovnošću. Zahvaljujući pedagoškom pluralizmu u današnjim odgojno obrazovnim ustanovama susreću se različiti modeli alternativnih škola koje će biti spomenuti u ovom odlomku, kao i pogledi određenih autora na nedostatke autoritativnog odgojno – obrazovnog rada te prijedlozi poboljšanja koji se mogu pronaći u alternativnim pedagogijama.

U kontekstu odgojno-obrazovnog rada često se pretjerano naglašava obrazovna dimenzija, zbog čega odgojna funkcija i njezino moralno-vrijednosno uporište djeluju gotovo zanemareno. U suvremenim školama više se obrazuje nego odgaja, školski kurikulum je više usmjeren na obrazovne nego na odgojne sadržaje, a kognitivni ishodi se više vrednuju nego afektivni (Pastuović, 2012 prema Kolar Billege i Jurić 2017). Pritom se ne smije zaboraviti da vrijednosti osmišljavaju, obogaćuju i produhovljuju ljudski život.

„Obrazovanje se niti može, niti smije svesti samo na usvajanje znanja i sposobnosti, tj. vještina u vidu pukog osposobljavanja, već se mora vratiti svojim najdubljim osnovama koje se ujedno mogu promotriti i kao temeljne odrednice, perspektive obrazovanja uopće: otvaranjem prema cjelini svijeta, duša (osoba) u obrazovanju prispijeva k samoj sebi.“ (Radić, 2021).

Osnovna svrha odgoja ne leži u pukom stjecanju znanja, već u formiranju ljudske osobnosti gdje se pojedinac usmjerava, obogaćuje, oplemenjuje, preobražava i razvija u čovjeka s etičkim i moralnim vrijednostima. To je proces humanizacije, koji obuhvaća rast i razvoj čovjekove ljudskosti. Prema Vukasoviću (2013, prema Kolar Billege i Jurić, 2017), glavna svrha odgoja jest oblikovanje osobnosti s dubokim razumijevanjem humanizma, smislom za vrijednosti te s iskazanim humanističkim obilježjima.

Upravo zbog različitog gledanja na odgoj i obrazovanje, i razvoj samog odgoja i obrazovanja kroz povijest te potrebe i očekivanja djece i roditelja od modela odgojno obrazovnih ustanova važno je zastupati i omogućiti pedagoški pluralizam koji se počeo javljati početkom 20. stoljeća. Među najzapaženijim modelima alternativnih ili slobodnih škola pronalaze se:



- projekt metoda (Amerika, kraj 19. i početak 20. stoljeća)
- mannheimski sustav (Njemačka, 1900.)
- Montessori sustav (Italija, 1912.)
- Freinetova škola (Francuska, 1919.)
- Waldorfska škola (Njemačka, 1924.)
- Dalton-plan (Amerika, Massachusetts, 1920.)
- Winnetka-plan (Amerika, Chicago, 1920.)
- Slobodni rad po grupama R. Cousineta (Francuska, 1920. – 1940.)
- Individualizirana nastava u Mailu (Švicarska, 1928.) (Matijević, 2001)

„Pedagoški gledano, krajnji bi ideal mogla biti autonomna škola u kojoj u metodički i pedagoški temelj roditelji i učitelji mogu stalno unositi inovacije.“ (Matijević, 2001: 15).

U povijesti pedagogije, u prvoj polovici 20. st. od velikog su značaja brojni pokušaji utemeljenja novih škola kako bi se kruta razredno-predmetno-satna shema dogradila u fleksibilniji oblik rada koji bi išao u korak sa značajnim promjenama, a promijenio bi se i položaj učenika autoritativne škole u korist iskazivanja osobnosti u školi. Montessori sustav i waldorfska pedagogija su pružili svoj odgovor u usmjeravanju na samostalne aktivnosti djece nudeći originalne pedagoške koncepte i organizaciju učenja i nastave koji žive i danas. Zajednička sastavnica ovih alternativnih modela uključuje slobodu, poštovanje djeteta kao individue, samostalan rad učenika, učenje kroz istraživanje, poticanje suradnje u grupi, promjenu uloge učitelja, korištenje različitih materijala i tehnika u organizaciji učenja i nastave te općenito bolju pripremu za život u društvu (Jagrović, 2007).

Početak 20. stoljeća je ujedno i početak razvoja alternativnih programa u odgojno – obrazovnom sustavu. Ono što alternativni programi vide kao nedostatak odgojno – obrazovnog rada je naglašavanje obrazovne funkcije, a zanemarivanje odgoja i moralno - vrijednosnog uporišta. Svaka novoosnovana alternativna škola pruža alternativni pristup formiranju čovjekove osobnosti, a ovaj rad dublje istražuje alternativne programe waldorfske pedagogije i pedagogije Marie Montessori s naglaskom na duhovnu komponentu odgoja prema njihovim načelima.

## 5. DUHOVNOST U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

Duhovnost u waldorfskoj pedagogiji će najbolje približiti riječi samog osnivača waldorfske pedagogije koji kaže: „Čovjek je jedino biće koje je u stvaralačkom procesu obdareno duhom koji mu omogućuje spoznaju samog sebe i svijeta oko sebe, te djelovanje na temelju slobodne volje.“ (Hallwachs i Seitz, 1997: 195). Kako se te riječi prenose u stvarnost prenijet će slijedeći odlomci u kojima će se saznati općenito o waldorfskoj pedagogiji, njezinom osnivaču Rudolfu Steineru, te duhovnoj komponenti u odgoju prema načelima waldorfske pedagogije.

### 5.1. Rudolf Steiner

Kako bi se što bolje razumjela waldorfska pedagogija, u slijedećem odlomku će biti predstavljen njezin osnivač – Rudolf Steiner.

Rudolf Steiner je rođen 25. veljače 1861. godine u međimurskom mjestu Kraljevcu, sin austrijskog željezničkog činovnika Johanna Steinea i majke Franzicke Blie Steiner (Carlgren, 1990).

Realnu gimnaziju je završio u Bečkom Novom Mjestu, a studij matematike i prirodnih znanosti u Beču (Carlgren, 1990). Dubok utjecaj na njega je ostavilo Goetheovo učenje. Pisao je drame, filozofske i pedagoške radove, projektirao zgrade, držao predavanja, tečajeve i prosvjeđivao populaciju. Njegovo ime se veže i uz umjetnost pokreta zvanu euritmija, waldorfsku pedagogiju i primjenu antropozofije u medicini i proizvodnji zdrave hrane (Matijević, 2001).

U dobi od 7 godina je počeo doživljavati unutarnja iskustva koja će kasnije obilježiti čitav njegov život. Ne pronalazeći razumijevanje u obitelji i okolini za svoja nadosjetilna iskustva, o istima je šutio unatoč svojoj društvenoj prirodi.

Istražujući tu stranu svog bića vremenom je uspostavio takvu kontrolu nad time da je o tome počeo govoriti kao o duhovnoj znanosti. Kada mu se pružila prilika, podijelio je svoje spoznaje s ljudima koje su takve teme zanimale. Na jednom od svojih predavanja je predstavio svoj životni zadatak, a to je „Iznalaziti nove metode istraživanja duše na znanstvenoj osnovi“ (Carlgren, 1991: 8) Tada su ga poznate ličnosti kulturnih krugova Njemačke počele zaobilaziti, dok su ga teozofi prihvatili. Razlike u mišljenju su ga odvojile uskoro od teozofa. Odvajanje od teozofa ga je ponukalo da svojim istraživanjima

nadjene ime antropozofija s obzirom da osvještavaju istinsko čovjekovo biće. Riječ antropozofija potječe od grčke riječi „antrophos“ što označuje čovjeka i „sophia“ što se odnosi na mudrost (Matijević, 2001: 58). Dijelio je svoje rezultate manjem broju istomišljenika. Kako se krug ljudi koji su slušali njegova predavanja počeo širiti, tako su i njegova istraživanja na polju antropozofije postajala sve dublja. Antropozofi kažu:

„Tamo gdje prestaju objašnjenja prirodnih znanosti, počinje antropozofija.“ (Matijević, 2001: 58).

U jeku svjetskog rata, Rudolf Steiner (Fotografija 1.) gradi gotovo sveto i mirno mjesto, mjesto koje će postati središte njegova antropozofskog pokreta, brojnih umjetničkih djelatnosti i duhovno znanstvenog rada. Riječ je o građevini s dvije kupole, Goetheanumu, čiju je izgradnju sam nadgledao prema vlastitim nacrtima (Carlgren, 1991). U mnoštvu njegovih djela, spomenut će se samo ona najznačajnija (Matijević, 2001: 57):

- Osnovne crte teorije spoznaje Goetheova pogleda na svijet (1886.)
- Filozofija slobode: Osnove jednog modernog pogleda na svijet (1894.)
- Teozofija (1904.)

**Fotografija 1. Rudolf Steiner**



(izvor: famousphilosophers.org)

Ovo maleno predstavljanje ovako velikog čovjeka završit će se njegovim riječima, riječima koje ponekad izgovaraju učenici waldorfskih škola prije početka nastave i jednim pozivom. Poziv se odnosi na posjet Centru Rudolfa Steinera koji se nalazi u njegovom rodnom mjestu, Donjem Kraljevcu u Međimurju, gdje se može dodatno educirati o životu i djelu Rudolfa Steinera. A njegove riječi kojima završava ovo poglavlje su:

„Lijepo se diviti,

Plemenito poštovati,

Istinито čuvati,

Za dobro se odlučivati;

Ovo vodi čovjeka u životu ka ciljevima,

U postupanju i ispravnosti –

U mišljenju ka svjetlosti u osjećajima ka miru,

Učeći ga povjerenju

U božansku vladavinu

U svemu što jeste –

U širinama svijeta

I u dubinama duše.“ (Steiner, 2017: 7)

## **5.2. Općenito o waldorfskoj pedagogiji**

Ovaj odlomak dublje istražuje waldorfsku pedagogiju čiji je utemeljitelj Rudolf Steiner. Steiner je utemeljitelj antropozofije, duhovne znanosti na kojoj se temelji waldorfska pedagogija. U nastavku će se objasniti što je to antropozofija, ali će se pojasniti i pojedini elementi specifični za waldorfsku pedagogiju, a to su euritmija, temperamenti osobe, ritam izmjene godišnjih doba, te značaj umjetnosti.

Waldorfska pedagogija je dobila ime prema imenu tvornice cigareta Waldorf Astoria čiji se vlasnik Emil Molt bavio idejom osnivanja škole. Ideja je prešla u djelo

kada je odslušao Steinerovo predavanje temeljeno na antropozofiji. Pomogao je osnivanje škole uz pedagoško vodstvo Rudofa Steinera (Calgren, 1990).

Steiner odgoj vidi duboko utemeljen u svim područjima ljudskog života. Pritom je važno poštovati individualnost koja je slobodna, besmrtna i jedinstvena. Spominje razumijevanje sudbine (karma i reinkarnacija koje će kasnije biti pojašnjene) koja je namijenjena čovjeku i ljubav prema čovjeku temeljenu na kršćanskom stavu. Učitelja vidi kao duhovnog pomagača djetetova razvoja i zato je važno da on sam spozna duhovne zakonitosti ljudskog razvoja.

Antropozofija je duhovna znanost o tijelu, duši, duhu i svijetu koju je utemeljio Rudolf Steiner. Spoznaje se logičkim (misaonim) putem što podrazumijeva analizu misli i vlastitog unutarnjeg iskustva (Matijević, 2001). Ne pripada nijednoj religiji, rasi ili naciji (Obad, 1991) nego je put spoznaje čovjeka i svijeta (Calgren, 1990). Antropozofska slika čovjeka je rezultat intenzivnog istraživačkog duhovnog rada (Hallwachs i Seitz, 1997).

Antropozofski gledano čovjek je građanin triju svjetova. Tijelom pripada ovozemaljskom svijetu. Duhom mu se objavljuje duhovni svijet, a duša povezuje ta dva svijeta i gradi njegov vlastiti svijet. Tročlanost se primjećuje i u pojmovima osjećaj, volja i mišljenje koji su značajni u antropozofiji. Osjećaji grade čovjekovu vlastitost, a njima se pridružuje volja koja se očituje u djelovanju dok se mišljenjem čovjek uzdiže iznad vlastitog života (Matijević, 2001). Čovjekovo „ja“ nadilazi ovu tročlanost (Hallwachs i Seitz, 1997). „Čovjekovo „Ja“ živi u tijelu i duši, ali čovjekov duh živi u „Ja“.“ (Obad, 1991: 270).

Osim antropozofije, Steiner je utemeljio i euritmiju koja je sastavni dio odgoja waldorfske pedagogije. Za euritmiju se kaže da je „vidljiv jezik“ i „vidljiv pjev“ (Calgren, 1990: 79). Razlog takvom opisu se vidi u izvoru euritmije, a to je glas, vokali i konsonanti. Izgovaranjem glasova se u unutrašnjosti tijela također događa „nevidljivi“ pokret. Ono što se euritmijom postiže je prenošenje tog nevidljivog pokreta unutar čovjeka u vidljiv pokret ljudskog tijela. Izražavanje glasova pokretom je umjetnost koja budi duševne snage u čovjeku i cijelo njegovo tijelo (Calgren, 1990).

Sam naziv potječe od grčkih riječi „eu“ što znači dobro i „ritmija“ što se odnosi na ritam. Kako se u waldorfskoj pedagogiji sve zasniva na ritmu, euritmija podržava takav

temelj dobrog ritma i koristi se u brojnim sadržajima (Hallwachs i Seitz, 1997). Osim pedagoški, i medicinski stav prema euritmiji je da djeluje preventivno, odgojno i terapijski (Matijević, 2001).

Kao što se godina u waldorfskom vrtiću vodi ritmom izmjene godišnjih doba, tako se i svaki dan u vrtiću vodi određenim ritmom. Praćenje ritma djeci omogućuje bolje snalaženje. Ono što je važno je duhovna uživljenost waldorfskog odgajatelja u svako godišnje doba jer samo na taj način može vjerno i na primjeren način prenijeti isto djeci. Prirodna i duhovna osebnost svakog godišnjeg doba se izražava kroz igre, kola, slike na zidovima, pričanje priča. Značajan je „stol za godišnja doba“ koji se tijekom godine ukrašava u skladu s godišnjim dobom (Hallwachs i Seitz, 1997).

„Nova godina“ u waldorfskom vrtiću počinje proslavom žetve i „kad su jabuke zrele“. Djeca donose jesenske plodove prirode među kojima su kesteni, žirovi, češeri, orasi, šipak, tikvice, jabuke. Sakupljeni plodovi se izlažu na svečanom stolu za godišnja doba (Hallwachs i Seitz, 1997).

Značajan datum u waldorfskom vrtiću je 29. rujan, dan Sv. Mihovila kada se približava tema borbe zmajeva u kojoj se svladavaju mračne sile svjetlosnim mačem duha. Nakon toga slijedi 11. studeni, Martinje, kada dijete prolazi kroz spiralni vrt napravljen od borovih iglica. U središtu vrta je svijetlo sv. Martina. Svako dijete kreće sa svojom svjećom „kroz tamu“ do svijetla gdje pali svoju svijeću i pažljivo ju nosi natrag (Hallwachs i Seitz, 1997).

U vrijeme adventa bogat jesenski godišnji stol se mijenja poput prirode i pretvara se u plavičasto doba adventa s prikazom božićnih jaslca. Na taj način priprema djecu na veliki događaj u kojem se pastiri sve više približavaju jaslicama. Djeca se raduju s pastirima i životinjama dolasku Krista. Radost koja u njima raste dočarava pravi božićni doživljaj Isusova rođenja u koji su djeca uronjena u iščekivanju Božića i poklona koji ih čekaju doma. U vrtiću se pokloni donose na Sveta tri kralja, zajedno s mudracima (Hallwachs i Seitz, 1997).

U hladnoći zime na stolu su događaji skriveni u zemlji. Djeca se bave dragim kamenjem, kristalima i patuljcima koji predstavljaju djelovanje elementarnih bića u

prirodi. Djeca jako dobro reagiraju na ta bića jer sama u sebi primjećuju tajnovito stvaranje koje se odvija u prirodi (Hallwachs i Seitz, 1997).

Nakon unutarnjeg promišljanja tijekom zime, slijedi vrijeme karnevala, šarenila i šala. Pritom se ne zaboravlja na stara predanja o vremenu karnevala kada se bude zimski duhovi, vilenjaci i sablasti. Pobjeda nad zimom donosi novu snagu proljeća koju djeca mogu primijetiti u iščekivanju klijanja položenog sjemenja u zemlju ili mladim izdancima pšenice koju su posadili u iščekivanju Uskrsa. Radost buđenja prirode se obilježava u uskršnjem kolu. S obzirom da se u ovoj dobi ne govori djeci o kršćanskim sadržajima Uskrsa, ovakvim pristupom djeci je ipak prenijeta poruka Uskrsa (Hallwachs i Seitz, 1997).

Proljeće je vrijeme usmjerenosti na biljni i životinjski svijet. Leptiri i ptice u prirodi, kao i dječji uradci unutar vrtića iste tematike predstavljaju Duhove. Vrt isto ima veliko značenje u proljeće. U igri, na suncu, pod vedrim nebom približava se vrhunac ljeta, Ivanje. Okuplja se oko velike vatre, slavi ljetu uz pjesmu i ples, prema stoljetnoj tradiciji (Hallwachs i Seitz, 1997).

Još jedno slavlje koje ima veliku važnost u waldorfskom vrtiću je proslava rođendana. Tog dana slavjenik cijeli dan nosi krunu, prima poklon od odgajateljice koja ga je sama izradila, a sva djeca dobivaju sitnicu od odgajateljice kako bi podijelila radost sa slavjenikom. Obavezno se toga dana slavi i uz tortu (Hallwachs i Seitz, 1997).

Čime god se djeca u vrtiću bavila, to je prožeto umjetnošću. Za euritmiju, a isto tako i za odgoj, Steiner kaže da su umjetnosti.

Izrazito se zastupa pokret kroz euritmiju koja se specifična za waldorf, kao i nastava ručnog rada i zanatstva gdje se ističe oblikovanje voskom i nepredenom vunom. Specifičnost je prostor koji je u boji breskve, a koristi se samo prirodni materijal za igru, bez tehničkih igračaka i igračaka za konstruiranje. Živa riječ je toliko značajna i zastupljena da se rijetko upotrebljavaju slikovnice (Calgren, 1990).

Priča o waldorfskoj pedagogiji započinje u tvornici cigareta, a njezin kraj se ne nazire. Prepuna je posebnosti počevši od duhovne znanosti na kojoj počiva, poštivanju ritma dana, mjeseca i godine koji je u harmoniji s ritmom prirode, važnosti odgajatelja koji poznaje razvoj djeteta i odgaja ga u skladu s temperamentom koji je najzastupljeniji

u ponašanju djeteta, te koristeći različite vidove umjetnosti kako bi se poticala i njegovala slobodna, besmrtna i jedinstvena individualnost svakog djeteta.

### **5.3. Duhovna komponenta odgoja prema načelima waldorfske pedagogije**

Rudolf Steiner govori kako je odgoj umjetnost čiju tehniku odgajanja odgajatelj treba usvojiti kao što slikar uči tehniku slikanja. Prema njemu duhovna znanost, misleći na antropozofijsku duhovnu znanost, može predstavljati osnovu za stvarnu, istinsku umjetnost odgajanja. Odgoj mora ispravno njegovati najdublju unutrašnjost djetetovog bića koja se razvija u djetinjstvu. Pritom se dijete doživljava kao božansko moralno poslanje. Između onoga koji treba odgajati i djeteta postoji fini unutarnji duhovni odnos. Zato bi u blizini djeteta ljudi trebali nastojati imati samo one misli i osjećaje koje dijete u svojoj unutrašnjosti može oponašati kao misli i osjećaje (Steiner, 1995).

Antropozofijska duhovna znanost pokušava, na sustavan način, iz ljudske duše razviti uspavane snage, duhovne osjetilne organe koje duh otkriva i doživljava u živom razmišljanju. Čovjek ne gleda dijete samo vanjskim osjetilima, nego vidi kako se u osjetilnom objavljuje duševno. Tako ova odgojna umjetnost polazi od žive spoznaje čovjeka, od spoznaje onog što u djetetu nastaje u svakom trenutku njegova života. U djetetu tjelesna priroda se ogleda tako da duhovno iznutra djeluje na tjelesno, puno više nego je to ikad slučaj odraslog čovjeka. Dijete ima duh da bi kao duhovni kipar oblikovao vlastiti organizam. Steiner za dijete kaže da je cijelo osjetilni organ (Steiner, 1995).

Antropozofija, osim što informira o razvoju čovjeka, ona informira i o razvoju Zemlje što se povezuje s cjelovitošću waldorfske pedagogije koja razvoj djeteta stavlja u okvir razvoja ljudskog roda. Razvoj djeteta dijeli na sedmogodišnja razdoblja, od kojih je prvo najvažnije.

U drugom sedmogodišnjem razdoblju dolazi do formiranja temperamenta osobe, a u waldorfskoj pedagogiji susreću se četiri temperamenta koji imaju važnu ulogu u odgoju i odnosu koji se gradi s djecom. Temperamenti u waldorfu su: sangvinik, flegmatik, melankolik i klerik.

Rudolf Steiner govori o tri rođenja: fizičkom rođenju, rođenju životnih snaga i astralnom rođenju koja se poklapaju sa sedmogodišnjim razdobljima razvoja. Prvo razdoblje započinje rođenjem fizičkog tijela kada ostala tijela još nisu prisutna iako



postoje. Ona su zaštićena. U drugom sedmogodišnjem razdoblju oslobađa se eterično ili životno tijelo. Čovjek po astralnom rođenju (doba puberteta) postaje osoba zrela donositi odluke temeljene na iskustvu i učenju, razvijeno joj je samostalno mišljenje i konačno oslobođenje. Kada se rodi vlastito „Ja“ ulazi se u četvrto sedmogodišnje razdoblje kada su stasale i duša i tijelo. Čovjek je sjedinjen sa sobom i sa svijetom što pruža konačan osjećaj zadovoljstva (Hallwachs i Seitz, 1997).

U antropozofiji od velikog značaja je i učenje o karmi i reinkarnaciji. Reinkarnacija se odnosi na ponovno rođenje, a karma govori o sudbini koja ovisi upravo o djelima iz prethodnih života, odnosno o budućim životima koja ovise o djelovanju u sadašnjosti (Matijević, 2001)

Najvažnije odgojno sredstvo za dijete u prvoj životnoj dobi je ponašanje odraslih u dječjoj okolini jer djeca uče oponašanjem. Način na koje dijete prima dojmove iz okoline utiskuje se u njegovu tjelesnu organizaciju, sve do načina koračanja. Cijeli organizam postaje slika onoga što dijete vidi u okolini. Oko sedme godine, osim fizičke promjene u izmjeni zuba, dijete doživljava i duhovnu preobrazbu. Dijete nema više potrebu za tjelesnim predavanjem okolini, nego se javlja i potreba da se preda duhovno. Dijete ulazi u drugu životnu dob (7 – 14 godina), od izmjene zuba do spolne zrelosti, kada je za dijete poticajno ono što proizlazi iz predanosti neprijepornom autoritetu. Jako je važno prepoznati da u drugom životnom razdoblju dijete sve usvaja po čovjeku i od čovjeka, svog neprijepornog autoriteta kojem se neupitno predaje. To zahtjeva da se u tom životnom razdoblju odgoj umjetnički oblikuje. Sve se uči na indirektan način, a to je moguće samo ako između odgajatelja i djeteta postoji unutarnji odnos, ono duševno što se temelji na sitnicama. Odgajatelj prvi mora duhovno njegovati u sebi i osjećati te dubine kako bi ih mogao pobuditi u djetetu. Znajući da se waldorfska pedagogija temelji na antropozofiji pri čemu se u radu s djecom ne bavi antropozofskim sadržajem postaje jasno da duh antropozofije u odnos s djecom upravo prenose odgajatelji. Oni su ti koji moraju proći antropozofsku edukaciju, upoznati sebe kroz antropozofsko lupu i kontinuirano raditi na vlastitom samoodgoju kako bi mogli u duhu waldorfske pedagogije obnašati ulogu umjetnika odgoja. Ta uloga nosi veliku odgovornost posebno u prva dva sedmogodišnja razdoblja kada dijete uči oponašanjem, a kasnije ima potrebu za neprijepornim autoritetom. Znajući da u tom osjetljivom razdoblju svaka misao i pokret, sve što odgajatelj čini ostavlja tragove na duhu, duši i tijelu djeteta (Calgren, 1990), od

najveće je važnosti da sam odgajatelj poznae svoj karakter i temperament kako bi ih mogao svladati prije kontakta s djetetom. U svladavanju vlastitog karaktera i temperamenta pomažu meditacijske i spoznajno – teorijske vježbe koje preporuča sam Rudolf Steiner. Odgajatelj koji primjenjuje takve vježbe u upoznavanju sebe samog i na kojem se može primijetiti da radi na sebi uživa prirodan autoritet u odnosu s djecom (Hallwachs i Seitz, 1997).

U prvom sedmogodišnjem razdoblju, osim kontrole vlastitog temperamenta zbog faze oponašanja, od velike je važnosti da odgajatelj promatra djecu i razumije što se događa kada djeca uvježbavaju elementarne sposobnosti. Isto tako je važno da odgajatelji vježbaju izražavati sva četiri temperamenta jer samo onaj koji je u stanju vladati situacijama dobiva mogućnost crpiti nadahnuće iz svega (Hallwachs i Seitz, 1997).

Duhovnost kojom odiše odgajatelj je puno važnija od svega što se u skupini radi. Stoga je važno da odgajatelj kontinuirano vježba svoju duhovnost. Vježbanje duhovnosti može biti i gledanje djece svoje skupine prije spavanja duhovnim očima i intuitivno traženje duhovnih snaga u sebi koje mogu biti od pomoći u nadolazećem danu (Hallwachs i Seitz, 1997).

Zadatak odgajatelja je i ponajveća samozatajnost koja se odnosi na djetetovo bivanje u blizini odgajatelja koji svojim pedagoškim pristupima oblikuje djetetovo tijelo i dušu tako da ne dira njegovo „Ja“ nego podržava individualnost (duh) da slobodno vlada (Calgren, 1990).

Odgajatelj ne odgaja samo u sadašnjem trenutku, nego sve što dijete prima od odgajatelja oblikuje njegovo ponašanje kroz čitav ljudski život. Važno je da odgajatelj ima istančan osjećaj za ono unutarne u djetetu i da uvijek, odgajateljskim instinktom, izvlači ono što tjelesno, duševno i duhovno promatra u djetetu. To zanimanje ne trpi unaprijed planirane programe jer je jedini plan slijediti djetetov razvoj (Steiner, 1995).

Umjetnost u waldorfskoj pedagogiji ima posebno mjesto. Kroz umjetnost, osim što se oblikuje svijet predmeta, oblikuje se i prostranstvo duše. Kroz umjetničko izražavanje (bilo to crtanje, modeliranje, bavljenje glazbom ili dramskim igrama) djeca prenose svoje doživljaje. Praćenjem djece u njihovom umjetničkom vježbanju, ona ostavljaju vidljive poruke svoje duše. Stoga je umjetničko vježbanje zastupljeno u waldorfskoj pedagogiji od najranije dobi, ritmički se ponavlja, kako bi se njegovala

specifična duševna kvaliteta maštovitog doživljavanja i kako bi čim duže ostala prisutna u osobi (Calgren, 1990). Euritmijaska umjetnost je dio umjetnosti odgajanja temeljena na antropozofskoj duhovnoj znanosti, a podrazumijeva duhovno – duševnu vježbu u kojoj je svaka kretnja dozvana iz dubine ljudske prirode (Steiner, 1995).

Temeljeno odgojno načelo je odgajati dijete kao slobodno biće jer samo ono što nastaje iz slobode pruža čovjeku snagu i unutarnji osjećaj sigurnosti. Odgojna umjetnost od odgajatelja zahtijeva najveću nesebičnost. Odgajatelj u potpunosti zaboravlja na sebe kako bi mogao uroniti u dječje biće i ondje prepoznati ono čemu njegov duh teži kako bi svojim samoostvarenjem podržao cijeli svijet. (Steiner, 1995).

## **6. DUHOVNOST U PEDAGOGIJI MARIE MONTESSORI**

Maria Montessori, kao praktična katolkinja, u svojoj je pedagogiji jednaku važnost pridavala duhovnosti kao i obrazovanju s ciljem cjelovita razvoja djeteta. Ovaj odlomak je posvećen životu Marie Montessori, njezinoj pedagogiji, s naglaskom na duhovnu komponentu odgoja prema načelima Montessori pedagogije.

### **6.1. Maria Montessori**

Maria Montessori je rođena 31. kolovoza 1870. godine u Chiaravalle (provincija Ancona). Obitelj u kojoj je majka Rinalda iz obitelji intelektualaca, a otac Alessandro iz poduzetničke obitelji, odlučuje se preseliti u Rim kako bi Mariji osigurali kvalitetno obrazovanje (Matijević, 2001).

Iako su roditelji očekivali da će Maria postati učiteljica, Maria nije pokazivala interes za predmete vezane uz školovanje za učiteljicu. Njezina se pažnja usmjerila na matematiku i prirodne znanost te je upisala školu za prirodne znanosti i tehniku. Kroz školovanje je osnažio njezin interes za medicinu, te je kao prva žena upisala studij medicine. Unatoč svim teškoćama i zadirkivanjima tijekom studiranja, njezino predavanje na kraju studija je, između ostalog, privuklo pažnju javnosti i zbog činjenice da je Maria bila prva žena doktorica u Italiji, sa svega 26 godina (Matijević, 2001).

Krajem studija je pokazala interes za područje pedijatrije i psihijatrije, te je po završetku studija počela volontirati u psihijatrijskoj bolnici. Ovdje se počinje sustavnije baviti djecom s poteškoćama u razvoju. Bila je oduševljena radovima J. M. Itarda i njegova učenika E. Seguina (Matijević, 2001). Slijedeći njihove metode u radu s djecom s poteškoćama u razvoju, doktorica Montessori zaključila je da im je potrebna pravilna primjena adekvatnih pedagoških metoda, a ne lijekovi (Stevović Havaić, 2023). Takav stav joj je otvorio vrata direktorice instituta gdje se osposobljavaju učitelji za rad s djecom koja imaju smetnje u razvoju (Matijević, 2001) gdje je razvila metode koje su omogućile toj djeci postizanje obrazovnih rezultata (Stevović Havaić, 2023).

Odlučila je produbiti znanja o čovjekovu razvoju te studira antropologiju, psihologiju i filozofiju odgoja, a istovremeno prolazi kroz veliku kušnju na privatnom planu života. Ostala je trudna s kolegom dr. Giuseppeom Montesanom koji se oženio drugom ženom. Imajući u vidu duh onog vremena i stav prema ženama i vanbračnoj djeci,

Maria odlučuje tajno roditi sina Marija i povjeriti ga na čuvanje dadilji na selu. Često ga je posjećivala, a kasnije i vodila sa sobom na putovanja predstavljajući ga kao rođaka. Unatoč težini te odluke i vlastitoj životnoj situaciji, u svojim učenjima ističe potrebu čvrste veze majke i djeteta u prvim mjesecima života.

U Rimu je 1907. godine otvorila dječju kuću "Casa dei bambini" za djecu između dvije i šest godina. Nadgledajući rad dječje kuće zaključila je da su materijali koje je ranije koristila u psihijatrijskoj klinici, ubrzali učenje djece urednog razvoja. Dječja kuća postaje sve posjećenija od zainteresiranih osoba, a Maria (Fotografija 2.) pomaže u osnivanju novih kuća.

**Fotografija 2.: Maria Montessori**



(izvor: voxfeminae.net)

1909. godine objavljuje knjigu „Il Modelo“ te organizira tečajeve za učitelje i zainteresirane ljude. Odlučuje se posvetiti osnivanju cjelovitog pokreta koji će promovirati njezinu metodu odgoja i obrazovanja. Putuje, objavljuje nove knjige, drži predavanja, a 1929. uz pomoć sina osniva Association Montessori Internationale koja i danas djeluje. Umire 1952. pored Amsterdama (Matijević, 2001). Doprinom kojim je obogatila odgoj i obrazovanje donio joj je nominaciju za Nobelovu nagradu za mir.

Maria Montessori je prije gotovo stotinu godina prepoznala rješenje za problem s kojim se svijet suočava i danas: „Ili će se mase organizirati i preuzeti kontrolu nad mehaniziranim svijetom ili će on uništiti čovječanstvo.“ (Montessori, 2023).

U svemu tome, ona ključnu ulogu vidi u „duhovnom životu“ koji su ljudi pozvani živjeti, te u duhovnom, humanističkom, a potom i praktičnom i znanstvenom odgoju novih generacija. Dijete, prema viđenju Marie Montessori, naizgled proturječno, je otac i učitelj čovjeka, najduhovnije biće na Zemlji. U kršćanskom (ili postkršćanskom) svijetu zanimljivo je primijetiti kristovsku ulogu koju Maria Montessori pridaje djetetu.

Čovjekov zadatak na Zemlji vidi kao razvoj osobnosti prema duhovnim, moralnim i humanističkim ciljevima. Njezin duhovni pogled obuhvaća integralnu ekologiju, u kojoj ima mjesta za svako biće i svakog čovjeka, jer svi su stvorenja Božja.

## **6.2. Općenito o pedagogiji Marie Montessori**

Odlomak govori o temeljnom načelu Montessori pedagogije koje je pomoć životu, a prva odgojna zadaća formiranje djetetovog nutarnjeg života. Tako odgoj pomaže formiranju čvrste osobnosti i duhovne ravnoteže djeteta koji se u Montessori metodi temelji na promatranju djeteta i uvažavanju razvojnih faza dječje osjetljivosti, posebno osmišljenim didaktičnim sredstvima, te prakticiranju religioznosti.

U knjizi „La formazione dell'uomo piše: *„Montessori metoda je pomoć kako bi ljudska osoba postala neovisna. Ona je sredstvo oslobađanja od pritisaka i starih odgojnih predrasuda. To je obrana djeteta, znanstveno priznanje njegove prirode, društveni proglas njegovih prava koji treba zamijeniti nedovršene načine shvaćanja odgoja“.* (Đuzel, 2006: 567).

Maria Montessori svoju koncepciju odgoja temelji na razvojnim fazama dječje osjetljivosti. Pretpostavke koje omogućuju zadovoljenje faza dječje osjetljivosti su:

1. Prirodene snage djeteta za samorazvoj
2. Povoljna sredina koja potiče aktiviranje prirodnih snaga (Matijević, 2001).

Za Mariu Montessori je jako važno priznavanje i uvažavanje „osjetljivih stupnjeva“ koji predstavljaju vrijeme osobite spremnosti za određena učenja i pažnju. Uz prvi stupanj osjetljivosti vezan uz govor se vezuje i poznat pojam Montessori pedagogije „upijajući um“ (Bašić, 2011: 208). Maria Montessori ukazuje i na „osjetljivi stupanj u razvoju religijskih osjećaja“. Za nju je religija egzistencijalno povezana sa svakim

djetetom. Veliku važnost pridaje prvom šestogodišnjem razdoblju razvoja djeteta. S obzirom da djeca tek oko sedme godine počinju osjećati razliku dobra i zla, do tada se osjećaj za dobro njeguje ljubavlju i umilnim duhovnim raspoloženje prema djetetu. Ne poučava se razlikovanju dobra i zla jer takav pristup djeca ne mogu razumjeti, ali se njeguje osjećaj sigurnosti koji proizlazi iz zaštite odraslih (Montessori, 2023).

Povoljna okolina u Montessori vrtićima je prepoznata po materijalu koji djeca koriste kada žele i koliko dugo žele. Materijal se razlikuje po svojoj složenosti, a svaka stvar ima svoje mjesto te se posebna pažnja posvećuje urednosti. Montessori pedagogija se temelji na promatranju djece i razvojnim zakonima koji su posljedica tog promatranja. Pažnja je na djetetovoj samostalnosti i samovrednovanju što se prepoznaje u motivu Montessori pedagogije „pomozi da učinim sam“ (Bašić, 2011: 210). Dijete vidi kao tjelesno – duhovno biće koja ima svoju individualnost. Uz pomoć svog duha ono se razvija u neovisnog, samostalnog i slobodnog čovjeka. Sloboda ima svoje predstavnjeve kojima je, svakom pojedinačno, važno posvetiti pažnju. Slobodan i odgovoran čovjek za Mariu Montessori predstavlja ljudsko dostojanstvo. Priznavanje tog dostojanstva u djetetu je temelj i cilj njezine pedagogije (Hallwachs i Seitz, 1997).

Didaktička sredstva Marie Montessori i pedagoška metoda velik su doprinos pedagogiji, a njezino najveće otkriće je upravo u poštovanju i dostojanstvu s kojima prilazi osobi.

### **6.3. Duhovna komponenta odgoja prema načelima pedagogije Marie**

#### **Montessori**

Povezivanje s dostojanstvom i poštovanjem uvodi filozofiju i religiju u sastavne dijelove Montessori pedagogije. Montessori pedagogija je prožeta dubokom religioznošću. Odlomak govori o konceptu religioznog odgoja koji se primjenjuje u Montessori pedagogiji, te iznosi ciljeve, sredstva, izvore, sadržaje i elemente Kateheze dobrog Pastira.

Maria Montessori je bila praktična katolkinja, a svoja prva iskustva na području vjere stiče u katoličkoj tradiciji. Njezini religijski stavovi su se lako prepoznavali u njezinim radovima (Hallwachs i Seitz, 1997). Međutim, kako sama nije stekla obrazovanje iz teologije, nadala se da će taj dio njezine metode netko drugi upotpuniti. Rad na području vjerskog odgoja po metodi Montessori pokrenula je Sofia Cavalletti dvije godine nakon

Marijine smrti, 1954. godine u Rimu. Specijalizirano područje dr. Sofie Cavalletti su židovsko-kršćanski odnosi. U suradnji s Giannom Gobbi, koja je bila učenica Marie Montessori i Montessori učiteljica, razvija koncept za religiozni odgoj predškolske i školske djece koji se bazira na Svetom Pismu i rimokatoličkoj liturgiji, katoličkom nauku i nauku Hebrejske škole. Koncept za religiozni odgoj predškolske i školske djece nazivaju Kateheza dobrog Pastira.

Koncept Kateheze dobrog Pastira nastaje u neposrednom promatranju djeteta, koje poučava unutrašnji učitelj – sam Isus Krist. Struktura samog koncepta je nastala upravo prema dječjim potrebama jer su djeca sama ispravljala, redimenzionirala i izbacivala teme koje im nisu bile od interesa. Dr. Sofia Cavalletti o tome govori: „*Samo dijete bit će naš učitelj, ako ga znamo promatrati.*“ (Đuzel, 2006: 568)

Cavalletti, Gobbi i ostali suradnici su se u svojem radu, promatrajući djecu, usmjerili na izravnije uvođenje djece u tajnu Kristove osobe i njegova odnosa prema čovjeku. To se prakticira kroz prisposode tj. slike iz svakodnevnog života čijim je prepričavanjem Isus približivao Kraljevstvo Božje ljudima. Kateheza dobrog Pastira slijedi liturgijsku godinu, a središnja prisposoda je o Dobrom Pastiru koja se nalazi u Evanđelju po Ivanu, 10. poglavlje od 1. do 16. retka.

Ciljevi kateheze dobrog pastira za djecu od 3. do 12. godine:

1. uvesti dijete u tajnu života koji je dar
2. uvesti dijete u odnos-savez, kao temeljnu stvarnost osobne izgradnje,
3. odgajati u vjeri (Đuzel, 2006: 568).

Sredstva kateheze dobrog pastira za djecu 3. do 12. godine:

1. metoda prisposoda
2. metoda znakova (liturgija se služi znakovnim, simboličnim jezikom koji je lišen svakog intelektualizma i u punom je smislu pomoć za religiozni život) (Đuzel, 2006: 569).

Izvori i sadržaji kateheze dobrog pastira za djecu od 3. do 12. godine:

1. Biblija ( dar života, savez, uskrsnuće),
2. liturgija ( krštenje, Euharistija),



3. život (čudenje i divljenje nad čudesnošću života i svijeta koji ga okružuje) (Đuzel, 2006: 569)

Biblija, liturgija i život predstavljaju potencijalne izvore iskustva Boga. Sofia Cavalletti je uvjeren da se Bog upoznaje kroz Bibliju i događaje koji obilježavaju kršćanstvo, a to su život, smrt i uskrsnuće Isusovo. Kroz Katehezu dobrog Pastira djeca se povezuju s izvorima u kojima se Bog objavljuje. Biblija i liturgija su nerazdvojive jer se kroz liturgiju slavi ono što Biblija pripovijeda.

Kako se u čitavoj Montessori metodi velika važnost pridaje okruženju, okruženje ima veliku važnost i u vjerskom odgoju, širenju vjerskog osjećaja, odgajanju srca i vjerskih spoznaja. Na taj način se gradi odnos između prirode djeteta koje promatra izvanjski svijet i dječje prirode koja se okreće stvarnosti nadnaravnog svijeta (Montessori, 2023).

Elementi Kateheze dobrog Pastira:

1. Atrij (predvorje)
2. Didaktička sredstva
3. Odgojitelj – kateheta (Đuzel, 2006).

Atrij je pripremljeno okruženje s katehetsko – didaktičkim sredstvima za religiozan život. Tako pripremljeno okruženje služi djetetu za izražavanje unutarnjih potreba podupirući i poštujući pri tome aktivnosti samoga djeteta. Atrij je mjesto za zajednicu, sabranost, slavlje, molitvu u kojem djelovanje spontano prelazi u meditaciju. Atrij je, kako kažu djeca, mjesto *gdje otkrivamo tajne Božje* (Đuzel, 2006: 569). Središnji prostor atrija zauzima okrugli stol s katehetsko-didaktičkim sredstvom prispodobe o Dobrom Pastiru. Ukoliko nema mogućnosti za organiziranje atrijskog prostora u jednaku svrhu može poslužiti organiziranje „tihog kutka“. Za tihi kutak je dovoljan stol sa stolnjakom, svježe ubranim cvijećem, molitvenik, knjiga s biblijskim pričama i svijeća. Važno je biti posvećen ukrašavanju stola u skladu sa svečanostima i godišnjim dobima (Hallwachs i Seitz, 1997).

Kutić za svetu Misu (Fotografija 3.) služi za pripremanje predmeta oltara (kalež, patena, svijeća, križ). Na taj način djeci postaju bliskiji predmeti sv. Mise. Djeca, na sebi svojstven način, ostvaruju svoj odnos s Bogom u liturgiji. Otkrivaju tajnu sv. Mise kroz najvažnije geste koje uključuju: pripremu kaleža, pretvorbu-epiklezu, prikazanje-

doxologija i gestu mira. Po ovim gestama svetu misu mogu doživjeti kao sakrament dara (Đuzel, 2006).

Katehetsko-didaktička sredstva također imaju obilježja Montessori materijala. Katehetsko-didaktička sredstva se sastoje od konkretnih predmeta koji su uvijek na dostupnom i stalnom mjestu, kako bi ih djeca uzimala kada žele i koristila koliko dugo žele. Vrlo su jednostavna i vezuju se s biblijskim i liturgijskim sadržajima. Ona djeci služe kao pomoć kako bi steklo neovisnost o kateheti - odgojitelju u vjeri. Nisu pomoć za učenje već za vjerski život. Potiču ga da se samo zaustavi nad onim što mu je kateheta posredovao i tako si omogući dublji unutarnji doživljaj. Potiču ga na osobnu aktivnost, a to može biti meditacija i kontemplacija. Pri izradi katehetsko-didaktičkih sredstava odgojitelja/ica u vjeri ne smiju voditi osobni interesi i osjećaj pobožnosti koji je njemu/oj vrijedan kako bi se izbjeglo nametanje djetetu (Đuzel, 2006).

**Fotografija 3. Kutić za sv. Misu**



**Izvor: dv-suncev-sjaj-nazaret.hr**

Kutić za prispodobe sadrži odabrane prispodobe od kojih pojedine služe kao ključ za otvaranje misterija - tajne Kraljevstva Božjega i hrane ono prirodno u djece, a to je smisao za čuđenje i divljenje. Kutić za krštenje kroz liturgijske znakove, odnosno simbole sakramenta krštenja omogućuju djeci da uđu u tajnu sudjelovanja u Kristovoj smrti i uskrsnuću. Kutić za dioramu, odnosno događaje iz Isusova djetinjstva podrazumijeva naviještanje utjelovljenja kroz riječi sv. Pisma. Polazi od Navještenja, Isusova rođenja, pa do bijega u Egipat. Polazišne točke uskrsnih događaja su model Jeruzalema i praznog groba. Njih dijete proživljava na jedinstven način tijekom liturgije svjetla. Kutić za zemljopis smješta Isusa kao stvarnu osobu u vrijeme i prostor, a Izrael kao zemlju preko koje je Bog ostvario spasenje svega stvorenog (Đuzel, 2006).

Kutić za molitvu (Fotografija 4.) odražava liturgijsko razdoblje sa svojim prikladnim liturgijskim bojama, svijećama, pjesmom i molitvom, čitanjima koja obrede i svečanosti liturgijskog vremena čine intenzivnijim (Đuzel, 2006).

**Fotografija 4. Kutić za molitvu**



**Izvor: dv-suncev-sjaj-nazaret.hr**

Za odgojitelja/icu u religioznom odgoju se kaže da je odgojitelj/ica u vjeri. Odgojitelj/-ica u vjeri (kateheta) je najvažniji element i dio odgojnog okruženja u kojem dijete boravi. Zadaća odgojitelja/ice u vjeri je priprema okruženja, pružanje pomoći djetetu kako bi dijete uspostavilo kontakt sa stvarima koje su ponuđene u prostoru, pokazivanje kako se one upotrebljavaju i koje značenje imaju. Kateheta istovremeno treba biti što manje primjetljiv kako ne bi omeo unutrašnji govor djeteta i izvornog Učitelja. Kateheta ne puni dijete informacijama, nego zajedno s njim osluškuje i naviješta Boga ((Đuzel, 2006). U Montessori pedagogiji se inzistira na unutrašnjem pripremanju samog odgajatelja na način da on proučava sam sebe metodičkom ustrajnošću. Proučavanjem samog sebe ima priliku uočiti i ukloniti svoje nedostatke koji bi mogli predstavljati prepreku u odnosu s djecom. U odnosu prema djetetu, umjesto da se odgajatelj bavi onim „lošim“ u djetetu, što se u vjerskom odgoju povezuje i sa „naslijeđenim istočnim grijehom“, prvenstveno treba krenuti od sebe i istražiti svoje mane i loše sklonosti. Pritom odgajatelj ne treba postati „naličje savršenstva“ nego je potrebno da se podučiti kako bi sam mogao dalje podučavati (Montessori, 2003).

Kateheza se bazira na kerigmi-navještaju tj. događajima koji su radosna vijest za nas. Kateheza dobrog Pastira se odlučila za ono što predstavlja temeljno poslanje crkve, a to je evangeliziranje. Nije bit u prepričavanju onog što se dogodilo, nego prije svega u naviještanju ljubavi Božja za ljude u trenutku u kojem se živi (Đuzel, 2006).

Njegujući duhovnu dimenziju djeteta kroz Katehezu dobrog Pastira, pedagogija Marie Montessori osigurava cjelovit pristup razvoju djeteta što znači da pridonosi duhovnom, psihičkom i tjelesnom zdravlju djeteta koje će pridonijeti razvoju zdravog i kvalitetnog društva (Đuzel, 2006). Maria Montessori je nastojala svoje učenje učiniti univerzalnim. Religiozni stavovi se svakako nalaze u temeljima Montessori pedagogije, a prakticiraju se diljem svijeta neovisno o vjerskoj pripadnosti zajednice (Hallwachs i Seitz, 1997).

## 7. ZAKLJUČAK

Razvijeni svijet uočava da 20. stoljeće nije bilo samo doba napretka, već je također obilježeno moralnim raspadanjem. U tom kontekstu, budućnost neće moći izbjeći humanističke izazove unatoč novim znanstvenim otkrićima jer ti izazovi postaju sve značajniji kroz vrijeme. Usporedo s znanstvenim otkrićima, potrebno je razvijati i vlastitu duhovnost.

Duhovnost ima brojne definicije zbog kompleksnosti svog pojma. U ovom radu se najviše bavilo pojmom duhovnosti, kao sastavne dimenzije čovjeka, koja se zapravo odnosi na ono što je suprotno materijalnom. Integriranjem svih dimenzija čovjeka (tjelesne, psihičke, socijalne i duhovne) čovjek postiže zrelost i potpuno ostvarenje samoga sebe, živi objektivne vrijednosti koje nadilaze njega samoga što uključuje otkrivanje i prihvaćanje duhovnih, nevidljivih vrijednosti poput ljubavi, istine, dobrote, pravednosti, iskrenosti, vjernosti i dostojanstva, te časti, davanja i nesebične ljubavi (Franjčić, 2006).

Kako bi se duhovna dimenzija čovjeka razvila do te mjere, potrebno ju je njegovati kroz cjeloviti proces odrastanja, počevši od najranijeg djetinjstva, kroz mladenaštvo i tijekom cijelog života. Upravo takav pristup duhovnosti je zastupljen u alternativnim programima waldorfske pedagogije i pedagogije Marie Montessori. Osnovna svrha odgoja ne leži u pukom stjecanju znanja, već u formiranju ljudske osobnosti gdje se pojedinac usmjerava, obogaćuje, oplemenjuje, preobražava i razvija u čovjeka s etičkim i moralnim vrijednostima.

Ključni izvor Montessori i waldorfske pedagogije je njegovanje „duhovnog života“ koji smo pozvani živjeti, oslobađanje najdublje unutrašnjosti djetetovog bića koja se razvija u djetinjstvu kroz duhovni, humanistički, a potom praktičan i znanstveni odgoj novih generacija na kojima se rađa svijet budućnosti.

## 8. LITERATURA

1. Armano, L.J. i Armano, A. (2012). Gojzericom protiv stresa. *Hrvatski Časopis za javno zdravstvo*, 8 (31), 96-99. Pribavljeno 25.05.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/296988>
2. Bačurin, Ž. (2023). Duhovno ili duševno?. *Spectrum*, 56 (1), 4-8. Pribavljeno 20.05.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/295571>
3. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 205-214. Pribavljeno 14.05.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/116671>
4. Calgren, F. (1990). *Odgoj ka slobodi: Pedagogija Rudofa Steinera*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
5. Dholariya, P. i Jansari, A. (2021). Effects of Spiritual education on child development. *International Journal of Science, Engineering and Management (IJSEM)*, 6 (2), 28-31. Pribavljeno 07.05.2024., sa [https://www.researchgate.net/publication/351089438\\_Effects\\_of\\_Spiritual\\_education\\_on\\_child\\_development](https://www.researchgate.net/publication/351089438_Effects_of_Spiritual_education_on_child_development)
6. Đuzel, J. (2006). Religiozni odgoj djece predškolske dobi prema načelima Montessori pedagogije. *Dijete i društvo*, 8 (2), 567-573.
7. Franjčić, M. (2006). Razvoj duhovnosti u djece i mladih u javnoj školi. *Dijete i društvo*, 8 (2), 515-523.
8. Gerjolj, S. (2021). Geštalt pedagogija – briga o samom sebi kao dodirna točka teološkog i psihološkog obrazovanja. *Crkva u svijetu*, 56 (3), 389-404. Pribavljeno 07.05.2024., sa <https://doi.org/10.34075/cs.56.3.3>
9. Hallwachs, U. i Seitz, M. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje. Odgajatelje i pedagoge*. Educa: Zagreb.
10. Hobljaj, A. (2006). Riječ gosta urednika. *Dijete i društvo*, 8 (2), 389-392.
11. Ivančić, T. (2006). Duhovnost djece. *Dijete i društvo*, 8 (2), 431-441.
12. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik*, 56 (1. - 2.), 65-77. Pribavljeno 14.05.2024. sa <https://hrcak.srce.hr/82653>

13. Kolar Billege, M. i Jurić, K.s.A. (2017). Duhovni aspekt kao komponenta ocjelovljenja odgoja i obrazovanja. *Napredak*, 158 (3), 291-304. Pribavljeno 02.05.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/187643>
14. Kovačec, A. (ur.). (1996). *Hrvatski opći leksikon*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža: Zagreb.
15. Lasić, H. (2000). Duhovnost - bitno obilježje ljudskog bića Dijalog teologije, filozofije i mistike. *Obnovljeni Život*, 55 (3), 373-386. Pribavljeno 02.05.2024., sa <https://hrcak.srce.hr/1415>
16. Leutar, I., Leutar, Z. i Penava, T. (2022). Razvoj duhovnosti djece i jačanje otpornosti. U Begić, A. i Krišto, I. (ur.), *Dijete u fokusu – multidisciplinarni pristup* (124-143). Mostar: Sveučilište u Mostaru.
17. Marshall, I. i Zohar, D. (2000). *SQ – duhovna inteligencija, suštinska inteligencija*. V.B.Z., Zagreb.
18. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: didaktičke i pedagoške koncepcije*. Tipex, Zagreb.
19. Montessori, M (2003). *Dijete – tajna djetinjstva*. Naklada Slap: Jastrebarsko.
20. Montessori, M. (2023). *Odgoj i mir*. Salesiana d.o.o.: Zagreb.
21. Montessori, M. (2023). *Otkriće djeteta*. Salesiana d.o.o.: Zagreb.
22. Obad, M. (1990). Antropozofija u službi waldorfske pedagogije. *Paper on philosophy, Psychology, Sociology and Pedagogy*, 30 (7), 296-274. Pribavljeno 14.05.2024., sa <https://doi.org/10.15291/radovifpsp.2724>
23. Radić, S. (2021). Duh i obrazovanje. Rasprava o temeljnim filozofijskim načelima obrazovanja i nužnost njihovom povratku. *Filozofska istraživanja*, 41 (4), 765-780. Pribavljeno 02.05.2024., sa <https://doi.org/10.21464/fi4140>
24. Stevović Havaić, E. (2023). Montessori metoda odgoja i obrazovanja – pregled istraživanja od 2017. do 2022. godine. *Napredak*, 164 (1-2), 121-143. Pribavljeno 14.05.2024., sa <https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.7>
25. Steiner, R. (1995). *Suvremeni odgoj djece i mladeži*. Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske: Zagreb.
26. Steiner, R. (2017). *Uvod u waldorfsku pedagogiju: Duhovne osnove vaspitanja*. Buybook: Sarajevo.

27. Stojić, M. (1996). Duhovno vodstvo u suvremenoj duhovnosti. *Obnovljeni Život*, 51 (4), 421-430. Pribavljeno 02.05.2024. s <https://hrcak.srce.hr/2200>