

Η προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών στα πλαίσια της παιδαγωγικής Waldorf

Παναγιώτης Κοτσαμπόπουλος, Ευαγγελία Γαλανάκη

Εισαγωγή

Η σημασία της καλλιέργειας των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης των παιδιών έχει πλέον αναγνωριστεί διεθνώς. Οι θεωρίες της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 2011) και της συναισθηματικής νοημοσύνης (Goleman, 2005) υπογραμμίζουν την κοινωνική και συναισθηματική διάσταση της μάθησης. Σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς, η διδασκαλία κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και υλοποιούνται σχετικά προγράμματα παρέμβασης (Χατζηχρήστου, 2011). Έρευνες των νευροεπιστημών δείχνουν πως η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών δεν πρέπει να παραμελείται σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη (Mitchell, 2009). Έχει, επομένως, ενδιαφέρον να εξεταστεί η εμπειρία των σχολείων Waldorf, στα οποία εφαρμόζεται μια καλλιτεχνική διδακτική προσέγγιση και δίνεται έμφαση στην αισθησιοκινητική ανάπτυξη.

Το πρώτο σχολείο Waldorf ιδρύθηκε το 1919 από τον Rudolph Steiner στην ομώνυμη καπνοβιομηχανία της Στουτγάρδης της Γερμανίας, για τα παιδιά των εργαζομένων της (Ζάχος & Δελαβερίδου, 2014). Σήμερα λειτουργούν πάνω από 1.200 δημοτικά σχολεία Waldorf και 2.000 παιδικοί σταθμοί/νηπιαγωγεία σε 60 χώρες (www.steinerwaldorf.org). Τα περισσότερα σχολεία βασίζονται σε ιδιωτική χρηματοδότηση, αλλά σε κάποιες χώρες χρηματοδοτούνται από το κράτος (Woods, O'Neill, & Woods, 1997). Βασική αρχή της παιδαγωγικής αυτής είναι πως τα παιδιά χρειάζονται «τροφή» για τον νου, την καρδιά και τα χέρια, ώστε να αναπτυχθούν ως ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να γίνουν χρήσιμα μέλη της κοινωνίας (Hallama, Egana, & Kirkham, 2016).

Σύμφωνα με τον Steiner (1998), το σύνολο της διδακτικής μεθόδου του σχολείου Waldorf προσανατολίζεται στην προαγωγή της υγείας των μαθητών (Gloeckler, 2002), που συνδέεται με την υγιογένεση (salutogenesis). Ο όρος υγιογένεση προτάθηκε από τον Aaron Antonovsky (1996) και αναφέρεται στη μελέτη της προέλευσης της υγείας και των προστατευτικών παραγόντων, έναντι της μελέτης της ασθένειας και των παραγόντων κινδύνου (Βεντουράτου & Παπασταθόπουλος, 2017). Η υγιογένεση αποτελεί και σήμερα αντικείμενο μελέτης στην ακαδημαϊκή κοινότητα (Mittelmark et al., 2017).

Αν και παλαιότερα υπήρχε περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για την παιδαγωγική Waldorf, κυρίως εξαιτίας του φιλοσοφικού-πνευματικού της υπόβαθρου, πλέον αρκετοί ερευνητές προτείνουν τη μελέτη των πρακτικών της προς όφελος της δημόσιας εκπαίδευσης (π.χ. Dahlin, 2017· Gidley, 2008· Pearce, 2017· Sobo, 2013· Uhrmacher, 1995, 1997· Ullrich, 2000· Wylie & Hagan, 2003). Στην ελληνική βιβλιογραφία, ανευρίσκονται σχετικές μελέτες, περιορισμένης ή μεγαλύτερης έκτασης (Βεντουράτου & Παπασταθόπουλος, 2017· Βρεττός, 2005· Γιαγκουνίδης, 2017· Δήμας & Καινούργιου, 2010· Ζάχος & Δελαβερίδου, 2014· Καπουλίτσα-Τρούλου, 2017· Πανταζής, 1997· Τζιγκοτζίδης, 2015).

Αν και έχει υποστηριχθεί πως η παιδαγωγική Waldorf συμβάλλει στην ψυχική υγεία των μαθητών, απουσιάζει η εις βάθος διερεύνηση αυτής της υπόθεσης. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται κριτικά σχετικές μελέτες σε αποφοίτους και μαθητές, εντοπίζονται βασικές πτυχές της παιδαγωγικής Waldorf που συνεισφέρουν στην ψυχική ενδυνάμωση των μαθητών και γίνεται ειδική αναφορά στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα στο πλαίσιο της προσέγγισης αυτής.

Έρευνες σε αποφοίτους και μαθητές σχολείων Waldorf

Έχουν διεξαχθεί επιστημονικές έρευνες ευρείας κλίμακας (συχνά από ανθρώπους που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική), που εξετάζουν τα οφέλη της παιδαγωγικής Waldorf σε μαθητές ή αποφοίτους. Μεταξύ άλλων, ως προς τη σωματική υγεία, έχει διαπιστωθεί πως οι απόφοιτοι των σχολείων Waldorf υποφέρουν λιγότερο από αρθρίτιδα (Barz & Randoll, 2007· Fischer et al., 2013) και υπέρταση (Barz & Randoll, 2007). Ωστόσο, δεν έχει μελετηθεί επαρκώς η επίδραση της παιδαγωγικής Waldorf στην ψυχική υγεία. Σε έρευνα όπου συγκρίνονται απόφοιτοι σχολείων Waldorf με αποφοίτους άλλων σχολείων στη Γερμανία, αναφέρονται ενδείξεις για μειωμένη κατάθλιψη, αν και τα ευρήματα δεν ήταν στατιστικώς σημαντικά (Fischer et al., 2013· Hueck, 2014). Στην ίδια έρευνα όμως, βρέθηκε ότι οι απόφοιτοι των σχολείων Waldorf εμφανίζουν σπανιότερα αϋπνία, γαστρεντερικές διαταραχές και προβλήματα ισορροπίας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις αποφοίτων για τη γενικότερη εμπειρία τους στο σχολείο, καθώς και σχετικές συγκριτικές μελέτες. Σε μια έρευνα στη Γερμανία, διαπιστώθηκε πως οι απόφοιτοι αισθάνονται μια ταύτιση με το σχολείο τους και αναφέρουν πως τους έδωσε πολύ καλά εφόδια, όπως θετική στάση, εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, ανεξαρτησία και προσαρμοστικότητα (Barz & Randoll, 2007). Επίσης, αναφέρουν έντονη αίσθηση του ανήκειν

και διάθεση για κοινωνική αλληλεπίδραση. Ομοίως, από έρευνα που διεξήχθη στις Η.Π.Α., προκύπτει η αξία που δίνουν οι απόφοιτοι στις κοινωνικές σχέσεις, ενώ θεωρούν πως η παιδαγωγική Waldorf συνέβαλε στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στην αγάπη για τη μάθηση, στην προσωπική έκφραση, στην αυτοπεποίθηση και στην ικανότητα συνεργασίας (Mitchell & Gerwin, 2007). Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν πως η παιδαγωγική Waldorf διευκολύνει την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών. Αντίστοιχα αποτελέσματα προέκυψαν από συγκριτική μελέτη αποφοίτων σχολείων Waldorf και δημόσιων σχολείων στη Σουηδία (Dahlin, 2007). Διαπιστώθηκε πως οι απόφοιτοι των σχολείων Waldorf είχαν πιο θετική αυτοεικόνα, τους άρεσε περισσότερο το σχολείο τους, αναφέρονταν περισσότερο σε αξίες όπως αγάπη και αλληλεγγύη και είχαν υποστεί λιγότερο σχολικό εκφοβισμό.

Παρόμοια ευρήματα διαπιστώθηκαν και σε μαθητές. Στη Γαλλία βρέθηκε πως οι μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου Waldorf ήταν πιο ευχαριστημένοι από τη σχολική ζωή, σε σχέση με τους μαθητές δημόσιου σχολείου (Besançon, Fenouillet, & Shankland, 2015). Οι Reece (2007) και Siu (2012) διαπίστωσαν την επιτυχή ενσωμάτωση εφήβων υψηλού κινδύνου σε σχολεία εμπνευσμένα από την παιδαγωγική Waldorf. Σε άλλη έρευνα στην Αγγλία, διαπιστώθηκε πολύ μικρή συχνότητα και σοβαρότητα περιστατικών σχολικού εκφοβισμού, παρόλο που αρκετοί μαθητές ήταν θύματα σε προηγούμενα σχολεία (Rivers & Soutter, 1996), καθώς και υψηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί η θετική επίδραση της παιδαγωγικής Waldorf στη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Payne et al., 2002· Payne & River [n.d]· Majorek, Tüchelmann, & Heusser, 2004), θέμα που παρουσιάζεται παρακάτω.

Παιδαγωγική Waldorf και ψυχική υγεία

α. Παιδαγωγική μέσω των τεχνών

Αναμφισβήτητα, η τέχνη προσφέρει πολλαπλά οφέλη στα παιδιά, όπως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της δημιουργικότητας και της φαντασίας (π.χ. Hallama et al., 2016). Δίνει τη δυνατότητα ψυχικής έκφρασης, ενισχύει την επικοινωνία, την παρατηρητικότητα και τον έλεγχο της κίνησης και δημιουργεί θετική διάθεση προς τη μάθηση. Μας επιτρέπει να βλέπουμε νέες πιθανότητες και προοπτικές και μας βοηθά να μπαίνουμε στη θέση του άλλου (Eisner, 2002, όπως αναφέρεται στο Martzog, Kuttner, & Pollak, 2016). Σε σχετική μελέτη (Goldstein & Winner, 2012), βρέθηκε πως η αξιοποίηση του θεάτρου σε εφήβους βελτίωσε την ενσυναίσθησή τους. Επίσης, όπως αναφέρεται από τους Larrison και Daly (2011), έρευνες των νευροεπιστημών επισημαίνουν τη

χρησιμότητα της μουσικής και των τεχνών, όχι απλά ως μέσων εμπλουτισμού, αλλά και ως μέσων που αναπτύσσουν περιοχές του εγκεφάλου κρίσιμες για την επιτυχία στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά (Hardiman et al., 2009).

Στα σχολεία Waldorf, η τέχνη διατρέχει όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, από τη γλώσσα μέχρι τις θετικές επιστήμες, ενώ διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στην προσχολική ηλικία. Η αφήγηση ιστοριών, η ζωγραφική, η μουσική, η απαγγελία ποίησης, το δράμα και η χειροτεχνία κατέχουν κεντρική θέση στη διδασκαλία. Η τέχνη αποτελεί ένα «όχημα» για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, της αίσθησης του εαυτού και της ευεξίας, παρέχει κίνητρα για μάθηση και χρησιμοποιείται θεραπευτικά (Nicol, 2011, όπως αναφέρεται στο Hallama et al., 2016). Άλλωστε, η ίδια η παιδαγωγική πράξη στα σχολεία Waldorf θεωρείται πρωτίστως τέχνη (Steiner, 2016· Τζιγκοτζίδης, 2015). Σε εμπειρική έρευνα (Martzog et al., 2016), συγκρίθηκαν φοιτητές που εκπαιδεύονταν ως δάσκαλοι σχολείων Waldorf (όπου απαιτείται έντονη ενασχόληση με τις τέχνες) με άλλους φοιτητές παιδαγωγικής, με θετικά αποτελέσματα για την ενσυναίσθηση, εξαιτίας της ενασχόλησης των πρώτων με την τέχνη.

β. Παιδαγωγική μέσω της κίνησης

Σήμερα εκφράζονται προβληματισμοί για τον καθιστικό τρόπο ζωής και τη μειωμένη σωματική δραστηριότητα των μαθητών. Έχει αναγνωριστεί η ωφέλιμη επίδραση της σωματικής δραστηριότητας και της κίνησης στην ψυχική υγεία των μαθητών, στον περιορισμό του άγχους, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ευεξίας (π.χ. Darian, 2012). Επίσης, αρκετές έρευνες (π.χ. Donnelly, & Lambourne, 2011) δείχνουν τη θετική επίδραση της σωματικής άσκησης στις σχολικές επιδόσεις και οι έρευνες αυτές λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση σχολικών πολιτικών (π.χ. Centers for Disease Control and Prevention, 2010).

Στα σχολεία Waldorf, η σωματική δραστηριότητα ενσωματώνεται σε μεγάλο βαθμό στα μαθήματα εντός της τάξης και δεν περιορίζεται στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στα διαλείμματα. Ενδεικτικά αναφέρεται πως το πρωί το μάθημα ξεκινά με δραστηριότητες σε κύκλο, που περιλαμβάνουν κίνηση σε συνδυασμό με τραγούδι, απαγγελία, ρυθμικές δραστηριότητες κ.ά., διάρκειας 15-30 λεπτών. Οι μαθητές χτυπούν παλαμάκια, πηδούν, περπατούν, απαγγέλλοντας ή τραγουδώντας στίχους που περιλαμβάνουν τους πίνακες της προπαίδειας, γραμματικούς κανόνες, ποίηση κ.ά. (Darian, 2012). Το πρόγραμμα σπουδών ενθαρρύνει διάφορες μορφές ελεύθερου παιχνιδιού, με σκοπό τη σωματική, κοινωνικο-συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, ενσωματώνει κινήσεις που καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιεί την κίνηση για την προετοιμασία των μαθητών για «καθιστική» νοητική δραστη-

ριότητα. Συχνά οι κινήσεις εκτελούνται ταυτόχρονα με τη νοητική επεξεργασία (π.χ. μέτρημα ταυτόχρονα με περπάτημα σε διάφορες παραλλαγές). Έρευνες τεκμηριώνουν την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης (Darlan, 2012· Vinter & Chartrel, 2010· Cook et al., 2008). Οι Sobo (2013) και Darlan (2012) υποστηρίζουν πως η παιδαγωγική Waldorf μπορεί να δώσει ιδέες για την ένταξη περισσότερης κίνησης εντός των σχολικών τάξεων και πως η κίνηση μπορεί να αποτελέσει κάτι περισσότερο από απλά ένα διάλειμμα από την καθιστική μάθηση.

Σύμφωνα με τη φιλοσοφική θεώρηση της παιδαγωγικής Waldorf, η κίνηση αποτελεί τη φυσικότερη τάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας και η σημασία της διατηρείται και στη σχολική ηλικία. Η κίνηση εξισορροπεί τη νοητική δραστηριότητα και, συνδυαζόμενη με τη συναισθηματική λειτουργία, επιδρά θετικά στην υγεία των παιδιών, σύμφωνα με τη θεώρηση πως ο άνθρωπος αποτελείται από «νου, καρδιά και άκρα». Επίσης, η κίνηση μέσω των διαφόρων μορφών της (π.χ. αναπνοή, σκάψιμο, ζωγραφική) επιδρά θετικά στην υγεία του ατόμου χάρη και στην ενεργοποίηση μη-υλικών δυνάμεων (Gloeckler, 2002· Sobo, 2015).

γ. Η σημασία του παιχνιδιού

Τις τελευταίες δεκαετίες, το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών έχει περιοριστεί σημαντικά στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες. Έρευνητές (π.χ. Gray, 2011) υποστηρίζουν πως αυτή η εξέλιξη έχει οδηγήσει στην αύξηση της ψυχοπαθολογίας (άγχος, κατάθλιψη κ.ά.) στα παιδιά, τους εφήβους και τους νέους. Με το παιχνίδι τα παιδιά αναπτύσσουν ενδιαφέροντα και ικανότητες, μαθαίνουν να λαμβάνουν αποφάσεις και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους, κάνουν φίλους και βιώνουν χαρά. Επίσης, οι νευροεπιστήμες παρέχουν υποστηρικτικά δεδομένα για τη σημασία του παιχνιδιού ως βασικής πηγής μάθησης στις μικρές ηλικίες (π.χ. Singer, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2006, όπως αναφέρεται στο Larrison & Daly, 2011).

Στους παιδικούς σταθμούς Waldorf, το παιχνίδι δεν στοχεύει στην επίτευξη ξεκάθαρων γνωστικών στόχων, αλλά αποτελεί κυρίως μέσο για την προώθηση της υγείας και ευεξίας των παιδιών. Δίνεται σημασία στην κατασκευή παιχνιδιών από φυσικά και απλά υλικά, από τα ίδια τα παιδιά και τους παιδαγωγούς, και προτείνονται παιχνίδια που αφήνουν ελεύθερη τη φαντασία των παιδιών (Πανατζής, 1997). Η Sobo (2014) αναλύει τη χρήση του παιχνιδιού σε τέσσερις παιδικούς σταθμούς/νηπιαγωγεία Waldorf και την προσπάθεια των παιδαγωγών για την υγιή ανάπτυξη και αισθησιοκινητική अपαρτίωση των παιδιών, μέσω διαφόρων μορφών κίνησης και συμβολικού παιχνιδιού. Η αξιοποίηση του

παιχνιδιού, καθώς και τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής Waldorf στην προσχολική ηλικία, περιγράφονται σε διάφορες μελέτες (π.χ., Δήμας & Καινούργιου, 2010· Pantazis, 2007). Το παιχνίδι συνεχίζει να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη σχολική ηλικία.

δ. Ένα σχολείο σχέσεων

Η ποιότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας για την κοινωνικο-συναισθηματική υγεία και τη σχολική επίδοση των μαθητών. Στα σχολεία Waldorf, ο ίδιος δάσκαλος ακολουθεί τους μαθητές του από την πρώτη μέχρι την όγδοη τάξη στην ιδανική περίπτωση (π.χ. στη Γερμανία). Βασικό πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι ο δάσκαλος γνωρίζει σε βάθος τους μαθητές του και μπορεί να ανταποκριθεί εξατομικευμένα στις ανάγκες τους (Uhrmacher, 1997). Οι μαθητές βιώνουν λιγότερο άγχος κατά τη μετάβαση από τη μία τάξη στην επόμενη (Burke, 1997) και αισθάνονται τον δάσκαλο ως μια γονεϊκή μορφή (Ogletree, 1991). Βέβαια, υπάρχει περίπτωση οι μαθητές να παραμένουν επί σειρά ετών με έναν μέτριο δάσκαλο, όπως και να διαιωνίζονται δύσκολες σχέσεις μεταξύ δασκάλου και συγκεκριμένων μαθητών (Uhrmacher, 1997).

Παράλληλα, στα σχολεία Waldorf ενθαρρύνεται η συνεργασία έναντι του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών (McDermott et al., 1996). Οι μαθητές παροτρύνονται να κάνουν ενδοατομικές συγκρίσεις. Εφαρμόζεται περιγραφική αξιολόγηση, δηλαδή δίνονται στους γονείς εκτενείς περιγραφές για την καθημερινή ζωή και πρόοδο των παιδιών (Ζάχος & Δελαβερίδου 2014), ενώ λαμβάνεται υπόψη και η συναισθηματική νοημοσύνη τους (Mitchell et al., 2008). Η απουσία επίσημων τεστ μειώνει το άγχος των μαθητών (Ogletree, 1991) και η συνεργασία ενθαρρύνεται με πολλές ομαδικές δραστηριότητες (Dahlin, 2007), όπως αναφέρθηκαν παραπάνω.

Οι δάσκαλοι συγκροτούν συμβούλιο, που είναι υπεύθυνο για την παιδαγωγική λειτουργία, εφαρμόζοντας κοινή συναίνεση στη λήψη αποφάσεων. Η ύπαρξη σχέσεων εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης μεταξύ των δασκάλων θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εύρυθμη λειτουργία του συμβουλίου και την επιτυχία της παιδαγωγικής πράξης. Επιδιώκεται η συνεργασία γονέων-δασκάλων, μέσω τακτικών συναντήσεων και συζητήσεων (Brooks, 2004). Στην καλή συνεργασία συμβάλλει και η παραμονή των δασκάλων με τους ίδιους μαθητές, άρα και τους ίδιους γονείς, για αρκετά έτη (Burke, 1997). Οι γονείς συνεισφέρουν σε εκδηλώσεις του σχολείου, όπως παζάρια και γιορτές, δημιουργούν ομάδες γονέων, προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο, ενώ συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου μαζί με τους δασκάλους.

Η έμφαση στις σχέσεις σε όλα τα επίπεδα συμβάλλει στην αίσθηση μιας κοινότητας που τοποθετεί στο κέντρο της τα παιδιά. Ολόκληρο το σχολείο νιώθει υπεύθυνο για όλους τους μαθητές και όχι μόνο ο δάσκαλός τους, αυξάνοντας την ασφάλεια, τη σταθερότητα και τη συνέχεια (Dahlin, 2007).

ε. Η επαφή με τη φύση

Σήμερα τα παιδιά έχουν λιγότερη επαφή με τη φύση από ό,τι παλαιότερα. Ο περιορισμός αυτής της σχέσης, σε συνδυασμό με την αυξημένη χρήση ηλεκτρονικών συσκευών με οθόνες (Christakis et al., 2004), έχει συμβάλει στην αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας, της κατάθλιψης και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Η κατάσταση αυτή έχει ονομαστεί διαταραχή ελλειμματικής επαφής με τη φύση (nature deficit disorder) (Loun, 2008). Έρευνες (π.χ. Taylor et al., 2001· Steiner, 2013) δείχνουν πως οι δραστηριότητες στη φύση συμβάλλουν στη μείωση των παραπάνω προβλημάτων. Παράδειγμα αποτελεί η σημαντική βελτίωση που παρουσίασαν παιδιά με διάγνωση διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας, μετά από παραμονή στη φύση για δύο μήνες (Hüther et al., 2009, όπως αναφέρεται στο Steiner, 2013). Τα παιδιά συμμετείχαν σε αγροτικές δραστηριότητες, είχαν συγκεκριμένο καθημερινό πρόγραμμα, περνούσαν αρκετή ώρα στο βουνό, έκαναν δημιουργικές δραστηριότητες, δεν είχαν επαφή με τηλεόραση κ.τ.ό., ενώ ήταν πλαισιωμένα από ομάδα ειδικών.

Στα σχολεία Waldorf, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τη φύση με τη δημιουργία σχολικών λαχανόκηπων, κάνοντας τακτικούς περιπάτους, αλλά και στο πλαίσιο μαθημάτων που καλλιεργούν τον σεβασμό, την υπευθυνότητα και την ευλάβεια προς τη φύση. Για παράδειγμα, στα μαθηματικά χρησιμοποιούν σκοινιά για να δημιουργήσουν γεωμετρικά σχήματα μεταξύ των δέντρων, περπατούν πάνω στα σκοινιά και μετά ζωγραφίζουν τα σχήματα στα τετράδιά τους στην τάξη (Nilsson et al., 2011). Ιδίως στην προσχολική ηλικία, τα παιδιά έρχονται σε επαφή κυρίως με φυσικά υλικά (ξύλινα παιχνίδια, πέτρες, κουκουνάρια, φύλλα κ.ά.) (Πανταζής, 1997). Δραστηριότητες στη φύση προβλέπονται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς (Nilsson et al., 2011). Παράλληλα, συστήνεται στους γονείς η περιορισμένη επαφή των παιδιών με οθόνες εκτός σχολείου και αποφεύγεται η χρήση τους εντός σχολείου στις περισσότερες τάξεις του δημοτικού.

στ. Το ζήτημα της πνευματικότητας

Το ζήτημα της πνευματικότητας στην εκπαίδευση και η σχέση της με την ηθι-

κή εκπαίδευση απασχολεί τις σύγχρονες κοινωνίες, που χαρακτηρίζονται ολοένα και περισσότερο από πολυπολιτισμικότητα και συνύπαρξη διαφορετικών θρησκειών (Woods et al., 1997). Παράλληλα, διερευνάται η σχέση της πνευματικότητας με την ψυχική υγεία των μαθητών (Fisher, 1999). Αναζητούνται μορφές πνευματικής ανάπτυξης στα σχολεία, οι οποίες δεν έχουν ομολογιακό χαρακτήρα (Pearce, 2017). Η Ofsted - The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (2004, όπως αναφέρεται στο Πολεμικού, 2016) στην Αγγλία αναφέρει πως η πνευματική ανάπτυξη των μαθητών σχετίζεται με μια μη-υλική διάσταση της ζωής και υποστηρίζει πως όλοι οι τομείς του προγράμματος σπουδών μπορούν να συμβάλουν στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών. Επίσης, σημειώνει πως η πνευματική ανάπτυξη αφορά την ανάπτυξη της αίσθησης της ταυτότητας, της αυτοεκτίμησης, της προσωπικής ενόρασης και του σκοπού. Η πνευματικότητα δεν ταυτίζεται με τη θρησκευτικότητα, εφόσον η θρησκεία αποτελεί ένα οργανωμένο και σταθερό σύστημα ιδεών, πρακτικών και τελετουργιών, ενώ η πνευματικότητα αναφέρεται περισσότερο στην αναζήτηση και τη σχέση με οποιαδήποτε οντότητα ή κατάσταση θεωρεί κάποιος ως ιερή (Πολεμικού, 2016).

Αρκετές έρευνες σε ενήλικες έχουν δείξει πως η πνευματικότητα επιδρά θετικά στην ψυχική υγεία (Hill & Pargament, 2003) και, ιδίως, στην αντιμετώπιση του άγχους και της κατάθλιψης (Koenig, 2010). Ωστόσο, επισημαίνεται πως οι πνευματικές πεποιθήσεις ενδέχεται να συνδέονται με ψυχικές διαταραχές, π.χ. εξαιτίας της αίσθησης φόβου ή ενοχής (Koenig, 2010). Ο Erikson (1959, όπως αναφέρεται στο Πολεμικού, 2016) απέδωσε σπουδαιότητα στον ρόλο της πνευματικότητας και της θρησκείας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, υποστηρίζοντας ότι η ελπίδα του βρέφους θα μετατραπεί σε ώριμη πίστη, που θα του επιτρέπει ως παιδί και ως ενήλικα να πιστεύει, δίχως αποδείξεις, ότι το σύμπαν είναι αξιόπιστο. Πιο πρόσφατα, ο Hay (2006, όπως αναφέρεται στο Πολεμικού, 2016) παρότρυνε την ένταξη στα σχολεία δράσεων που ανταποκρίνονται στις έγνοιες και τους προβληματισμούς αυτών των ηλικιών, ώστε να ενισχυθεί η βιωματική παράμετρος της πνευματικότητας, μακριά όμως από δόγματα.

Η παιδαγωγική Waldorf έχει τις ρίζες της στη θεώρηση του κόσμου του Steiner, που έχει έντονα πνευματικό περιεχόμενο και είναι γνωστή ως ανθρωποσοφία. Η ανθρωποσοφία βασίζεται στην επιστημονική μέθοδο του Γκαίτε και των ιδεών των Θεοσοφιστών (Sobo, 2015) και ενσωματώνει στοιχεία του Χριστιανισμού, του Βουδισμού, του Ινδουισμού και του μυστικισμού (Pearce, 2017). Αν και η παιδαγωγική Waldorf στηρίζεται στην ανθρωποσοφία, αυτή δεν διδάσκεται στα σχολεία (Woods et al., 1997). Η οργανική όμως σχέση της παιδαγωγικής Waldorf με την ανθρωποσοφία αποτελεί τη βασική αιτία άσκη-

σης κριτικής σε αυτή, που εστιάζει στην υιοθέτηση δογματικών προσεγγίσεων και στην προώθηση αμφιλεγόμενων πεποιθήσεων (Astley & Jackson, 2000· Dugan & Daar, 1994).

Σε σχετική έρευνα (Woods et al., 1997), αναφέρεται πως η παιδαγωγική Waldorf δίνει έμφαση στην προσωπική ανάπτυξη των δασκάλων για την προώθηση της πνευματικής εξέλιξης των μαθητών και πως έχει μεγάλη αξία για την πνευματική ανάπτυξη στη δημόσια εκπαίδευση. Σε άλλη έρευνα (Pearce, 2017), συμπεραίνεται πως η πνευματική εκπαίδευση στα σχολεία Waldorf είναι ασθενώς ομολογιακή, δηλαδή επιθυμεί να καλλιεργήσει μη-συγκεκριμένες θρησκευτικές ή οιονεί θρησκευτικές πεποιθήσεις έναντι του αθεϊσμού. Παράλληλα, στην ίδια έρευνα υποστηρίζεται ότι πρακτικές των σχολείων Waldorf που συμβάλλουν στην προετοιμασία για την πνευματικότητα, κατάλληλα προσαρμοσμένες, αξίζει να μεταφερθούν στα δημόσια σχολεία.

Εξετάζοντας το θέμα από άλλη σκοπιά, ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόσφατη τάση για εισαγωγή εκκοσμηκευμένων δραστηριοτήτων ενσυνειδητότητας (mindfulness) στη γενική εκπαίδευση (π.χ. Jennings, Lantieri & Roeser, 2012). Ως ενσυνειδητότητα νοούνται πρακτικές στις οποίες γίνεται εστίαση της προσοχής στις εμπειρίες που βιώνονται στο παρόν, π.χ. εστιάζοντας πλήρως σε μια αίσθηση, κίνηση ή πράξη. Οι πρακτικές αυτές έχουν τις ρίζες τους σε θρησκευτικές παραδόσεις, αλλά πλέον βρίσκουν εφαρμογή σε κοσμικό πλαίσιο. Σύγχρονες έρευνες σε ενήλικες έχουν δείξει πως η εφαρμογή τους ενδυναμώνει τις λειτουργίες του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνες για τη διαχείριση των συναισθημάτων και της προσοχής, την ενσυναίσθηση, τη συμπόνια, καθώς και την ανθεκτικότητα στην πίεση (βλ. ανασκόπηση από Jennings et al., 2012). Ομοίως, έχει αναφερθεί βελτίωση σε ενήλικες και εφήβους με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (Zylowska et al., 2007).

Έχει υπογραμμιστεί η αξία της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες ενσυνειδητότητας, για τη βελτίωση της διδασκαλίας και των σχέσεων με τους μαθητές (Jennings et al., 2012). Σε αυτόν τον τομέα, η παιδαγωγική Waldorf διαθέτει πλούτο εμπειριών, εφόσον προτείνεται οι δάσκαλοι καθημερινά να κάνουν διαλογισμό, στον οποίο να φέρνουν στο νου τους έναν-έναν τους μαθητές τους (Woods et al., 1997). Παράλληλα, οι μαθητές βιώνουν εντός της τάξης χρονικά διαστήματα ήρεμης συγκέντρωσης μέσω της ακρόασης μουσικής που παίζει ο δάσκαλος, της σιωπής, του ανάμματος ενός κεριού κ.ά., χωρίς όμως να συμμετέχουν άμεσα σε καθιστικές διαλογιστικές πρακτικές. Ο Uhrmacher (1993) παρατήρησε και ανέλυσε δραστηριότητες εστιασμένης προσοχής μεταξύ δασκάλων και μαθητών σε σχολεία Waldorf, με ποικίλα οφέλη για τους μαθητές.

Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα και παιδαγωγική Waldorf

Έχει υποστηριχθεί πως η παιδαγωγική Waldorf μπορεί να βοηθήσει παιδιά που αντιμετωπίζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) (Schwartz, 1998). Ο ισχυρισμός αυτός εξετάζεται σε έρευνα στην οποία συμμετείχαν 55 οικογένειες, δάσκαλοι, ιατροί και θεραπευτές από σχολεία Waldorf στις Η.Π.Α. (Payne et al., 2002· Payne & River, [n.d]). Εφαρμόστηκε ένα ολιστικό πρόγραμμα παρέμβασης, στο οποίο ζητήθηκαν αλλαγές στη σχολική και οικιακή ζωή του παιδιού σε τομείς όπως διατροφή, οργάνωση, στρατηγικές συμπεριφοράς, περιβάλλον, επαφή με μέσα που διαθέτουν οθόνες κ.ά. Από την παρέμβαση προέκυψε βελτίωση όχι μόνο στη συμπεριφορά των μαθητών, αλλά και σε βασικές δεξιότητες μάθησης και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (Payne και Ross, 2013).

Διάφορες πτυχές της παιδαγωγικής Waldorf που βοηθούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρατίθενται από τους Payne και River ([n.d]) και συνοψίζονται ακολούθως. Ξεκινώντας από τον παιδικό σταθμό, τα παιδιά βρίσκονται σε ένα δημιουργικό περιβάλλον, που θυμίζει το σπίτι τους. Δίνεται προσοχή στα παρεχόμενα ερεθίσματα και την αισθητική του χώρου (Καπουλίτσα-Τρούλου, 2017), χρησιμοποιώντας απαλό φωτισμό ή κρεμασμένα υφάσματα, ενώ οι παιδαγωγοί φροντίζουν να είναι ενεργά τα παιδιά και όχι το περιβάλλον τους. Αυτό εκτιμάται πως επιδρά θετικά, εφόσον ένα ανήσυχο/υπερφορτωμένο περιβάλλον επιβαρύνει την προσοχή. Στο δημοτικό σχολείο, η παραμονή του δασκάλου με τους ίδιους μαθητές δημιουργεί στενή και σταθερή σχέση, που επιτρέπει στον δάσκαλο να βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει αυτορρύθμιση. Επίσης, παραδοσιακά, στα σχολεία Waldorf οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν τη «δημιουργική θέληση», που σχετίζεται με τη σύγχρονη έννοια «συμπεριφορά κατευθυνόμενη προς τον στόχο» και αποτελεί πρόκληση για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Αυτή η δεξιότητα καλλιεργείται π.χ. με ρυθμικές κινητικές δραστηριότητες καθοδηγούμενες από τον δάσκαλο, που περιλαμβάνουν παλαμάκια, άλματα, κίνηση παράλληλα με ρυθμική απαγγελία κ.ά. Με δομημένες δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται τακτικά, δημιουργείται η αίσθηση του ρυθμού σε καθημερινό και εβδομαδιαίο επίπεδο. Η αίσθηση της ρυθμικής εναλλαγής συμβάλλει στη δημιουργία ενός προβλέψιμου και ασφαλούς περιβάλλοντος, που ωφελεί τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εφόσον συχνά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην οργάνωση της συμπεριφοράς τους σε σχέση με τον χρόνο. Η φροντίδα για την ανάπτυξη της κίνησης, των αισθήσεων και των συναισθηματικών δεξιοτήτων που χαρακτηρίζει την παιδαγωγική Waldorf βοηθά στην αντιμετώπιση αρκετών πτυχών της ΔΕΠ-Υ.

Αντίστοιχα ευρήματα προκύπτουν και από έρευνες που παρατίθενται παρακάτω. Ο Darian (2012) αναφέρει έρευνα (Koenig et al., 2005) στην οποία τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ παρουσίασαν σημαντική βελτίωση με θεραπείες αισθητηριακής παρέμβασης. Επίσης, σε σχολείο για εφήβους με παραβατική συμπεριφορά, όπου εφαρμόζονταν τεχνικές της παιδαγωγικής Waldorf, πολλοί μαθητές ανέφεραν πως η ύπαρξη «τελετουργιών» (π.χ. στις μεταβάσεις από τη μία δραστηριότητα στην άλλη) τους βοήθησε να αποκτήσουν μια αίσθηση δομής, που αποτελεί πρόκληση για μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Reece, 2007). Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της επίδρασης της θεραπευτικής ευρυθμίας στη ΔΕΠ-Υ. Η ευρυθμία αποτελεί μια μορφή τέχνης της κίνησης, που δημιουργήθηκε από τον Steiner και τους συνεργάτες του. Χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένες αρμονικές κινήσεις σε σχέση με την ομιλία (φωνήεντα, σύμφωνα) ή τη μουσική και περιλαμβάνει στοιχεία διαλογισμού (Kanitz et al., 2011). Η ευρυθμία τυπικά εντάσσεται στο πρόγραμμα των σχολείων Waldorf, ενώ παράλληλα έχει αναπτυχθεί η θεραπευτική ευρυθμία, που χρησιμοποιείται για θεραπευτικούς σκοπούς. Αυτή βρέθηκε πως βελτιώνει τη διάρκεια προσοχής, τη συγκέντρωση, τον ρυθμό εργασίας, τον κινητικό συντονισμό, την επιδεξιότητα και την κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Majorek et al., 2004). Σε άλλη μελέτη σε ενήλικες (Kanitz, et al., 2011), παρουσιάζεται η θετική επίδραση της θεραπευτικής ευρυθμίας στον περιορισμό του άγχους.

Κλείνοντας, κατά τη νευροεπιστημονική προσέγγιση (Larrison & Daly, 2011), η ενσωμάτωση αισθησιοκινητικών δραστηριοτήτων στα σχολεία Waldorf ενεργοποιεί τα βασικά γάγγλια στον εγκέφαλο. Αυτά, εκτός από σημαντική περιοχή για τη μάθηση, επηρεάζονται πρωτίστως από τη ΔΕΠ-Υ και είναι η περιοχή-στόχος πολλών φαρμακευτικών σκευασμάτων για τη διαταραχή αυτή.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, εξετάστηκε η σχέση της παιδαγωγικής Waldorf με την ψυχοσωματική υγεία των μαθητών. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας περιλαμβάνει συγκριτικές μελέτες σε αποφοίτους, μελέτες παρέμβασης σε μαθητές, έρευνες για παράγοντες που επηρεάζουν τη συναισθηματική υγεία, στοιχεία από τις νευροεπιστήμες κ.ά. Το πρόγραμμα σπουδών των σχολείων Waldorf διαποτίζεται από τις τέχνες και παρέχει ποικίλα συναισθηματικά οφέλη στους μαθητές. Η κίνηση ενσωματώνεται στην τάξη, συμβάλλοντας στην αισθησιοκινητική ανάπτυξη των μαθητών. Το παιχνίδι, ιδίως στην προσχολική ηλικία, αποσκοπεί στην υγιή ανάπτυξή τους. Η έμφαση στις σχέσεις σε πολλαπλά επίπεδα δημιουργεί αίσθηση κοινότητας, ασφάλειας και σταθερότητας. Σε μια εποχή που έχει μειωθεί αισθητά η επαφή με τη φύση, με αρνητικές επιπτώσεις στην

ψυχοσωματική υγεία, επιδιώκεται η επανεύρεση αυτής της σχέσης. Επίσης, η πνευματικότητα αποτελεί σημαντικό γνώρισμα της παιδαγωγικής Waldorf. Υπάρχουν αρκετές ενδείξεις πως η πνευματική εκπαίδευση συνδέεται με τη συναισθηματική υγεία των παιδιών. Επιπλέον, οι μέχρι σήμερα έρευνες δείχνουν πως πιθανότατα η παιδαγωγική Waldorf, με την πρόνοια για την αισθησιοκινητική και συναισθηματική ανάπτυξη, την αίσθηση προγράμματος/ρυθμού και τη στενή σχέση μαθητών-δασκάλων, μπορεί να βοηθήσει μαθητές με ΔΕΠ-Υ.

Αν και τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα δεν είναι ακόμη τόσο επαρκή ώστε να αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της παιδαγωγικής Waldorf σε συγκεκριμένες ψυχικές διαταραχές, συνιστούν όμως σαφείς ενδείξεις για τη συμβολή της στην ψυχική υγεία των μαθητών. Επομένως, με βάση τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί πως αξίζει η περαιτέρω μελέτη της παιδαγωγικής Waldorf, με γνώμονα την ολόπλευρη υγιή ανάπτυξη των μαθητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεντουράτου, Ι., & Παπασταθόπουλος, Σ. (2017). Η προσχολική εκπαίδευση Waldorf και η ειδική αγωγή: Μελέτη περίπτωσης παιδιού με αυτισμό. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία. Τόμος ΣΤ'* (σσ. 241-258). Αθήνα: Πεδίο.
- Βρεττός, Ι. (2005). *Θεωρίες της αγωγής. Τόμος Β'*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γιαγκουνίδης, Π. (2017). Το σχολείο του μέλλοντος και το φιλανδικό-γερμανικό εναλλακτικό εκπαιδευτικό σύστημα – Μια συγκριτική προσέγγιση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 159-171.
- Δήμας, Κ., & Καινούργιου, Ε. (2010). *Μια άλλη προσέγγιση στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής: Η περίπτωση του «Waldorfskindergarten»*. Ανακοίνωση στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.
- Ζάχος, Δ., & Δελαβερίδου, Α. (2014). *Τα σχολεία Waldorf*. Ανακοίνωση στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Φλώρινα.
- Payne, K.J., & Ross, M.L. (2013). *Γονείς απλά: Μαθαίνουμε να ζούμε με λιγότερο άγχος, δίνουμε αξία στην καθημερινότητα, προσφέρουμε χαρά, ηρεμία και ασφάλεια στα παιδιά μας*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Πολεμικού, Ά. (2016). *Μεγαλώνοντας πνευματικά παιδιά*. Αθήνα: Αρμός.
- Καπουλίτσα-Τρούλου, Θ. (2017). *Ο τρίτος δάσκαλος - αισθητική του χώρου: Waldorf, Montessori και Reggio Emilia τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις από*

- την Ευρώπη. Ανακοίνωση στο 14ο Πανελλήνιο Μετεκπαιδευτικό Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Χαλκιδική.
- Πανταζής, Σ. (1997). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι-αντικείμενο στο χώρο του νηπιαγωγείου: Ερευνητική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Steiner, R. (2016). *Η παιδαγωγική τέχνη μέσα από την κατανόηση της ανθρώπινης οντότητας*. Αθήνα: Ανθρωποσοφική Βιβλιοθήκη.
- Τζιγκοτζίδης, Μ. (2015). *Η παιδαγωγική είναι τέχνη*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο Τέχνη & Εκπαίδευση: ΙΕΠ, ΑΣΚΤ, Στέγη Γραμμάτων & Τεχνών του Ιδρύματος Ωνάση. http://anoixtetasxoleia.blogspot.gr/2016/01/blog-post_20.html
- Ullrich, H. (2000). Rudolph Steiner. Στο J. Houssaye (Επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σσ. 135-155). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξενογλώσση

- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11, 11-18.
- Astley, K., & Jackson, P. (2000). Doubts on spirituality: Interpreting Waldorf ritual. *International Journal of Children's Spirituality*, 5, 221-227.
- Barz, H., & Randoll, D. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen: Eine empirische studie zu bildung und lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer. http://www2.hhu.de/waldorfabsolventen/files/Abstract_Steiner_School_Leavers.pdf
- Besançon, M., Fenouillet, F., & Shankland, R. (2015). Influence of school environment on adolescents' creative potential, motivation and well-being. *Learning and Individual Differences*, 43, 178-184.
- Brooks, S. (2004). *Establishing successful and healthy teacher and parent relationships in Waldorf schools*. Doctoral dissertation, Antioch New England Graduate School, U.S.A.
- Burke, D.L. (1997). Looping: adding time, strengthening relationships. *ERIC Digest*, No ED414098.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2010). *The association between school based physical activity, including physical education, and academic performance*. Atlanta: Department of Health and Human Services.
- Christakis, D.A., Zimmerman, F.J., Di Giuseppe, D.L., & McCarty, C.A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113, 708-713.

- Cook, S.W., Mitchell, Z., & Goldin-Meadow, S. (2008). Gesturing makes learning last. *Cognition*, 106, 1047-1058.
- Dahlin, B. (2007). *The Waldorf school – cultivating humanity? A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden*. Karlstad: Karlstad University Studies.
- Dahlin, B. (2017). *Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf education*. Basel: Springer.
- Darian, A. (2012). *Taking action! Movement-based learning for the kindergarten through grade three learner: A case study of a Waldorf education early childhood program*. Doctoral dissertation, Arizona State University, U.S.A.
- Donnelly, J.E., & Lambourne K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine* 52, 36-42.
- Dugan, D., & Daar, J. (1994). Are Rudolf Steiner's Waldorf schools 'non-sectarian'? *Free Inquiry*, 14(2), 1-7.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Erikson, E. (1959). *Identity and the life cycle: Selected papers*. New York: International Universities Press.
- Fischer, H.F., Binting, S., Bockelbrink, A., Heusser, P., Hueck, C., Keil, T., Roll, S., & Witt, C. (2013). The effect of attending Steiner schools during childhood on health in adulthood: A multicentre cross-sectional study. *PLoS ONE* 8, e73135.
- Fisher, J.W. (1999). Helps to fostering students' spiritual health. *International Journal of Children's Spirituality*, 4, 29-49.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gidley, J. (2008). Beyond homogenization of global education: Do alternative pedagogies such as Steiner Education have anything to offer an emergent globalising world? In M. Bussey, S. Inayatullah, & I. Milojević (Eds.), *Alternative educational futures: Pedagogies for an emergent world* (pp. 253-268). Rotterdam: Sense Publishers.
- Gloeckler, M. (2002). *Education as preventive medicine: A salutogenic approach*. Fair Oaks, CA: Rudolf Steiner College Press.
- Goldstein, T., & Winner, E. (2012). Enhancing empathy and theory of mind. *Journal of Cognition and Development*, 13, 19-37.
- Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Gray, P. (2011). The decline of play and the rise of psychopathology in children and adolescents. *American Journal of Play*, 3, 443-463.
- Hallama, J., Egana, S., & Kirkham J. (2016). An investigation into the ways in which art is taught in an English Waldorf Steiner school. *Thinking Skills and*

- Creativity*, 19, 136-145.
- Hardiman, M., Magsamen, S., McKhann, G., & Eilber, J. (2009). *Neuroeducation: Learning, arts, and the brain*. New York: Dana Press.
- Hay, D., & Nye, R. (2006). *The spirit of the child (rev. ed.)*. London: Jessica Kingsley.
- Hill, P.C., & Pargament, K.I. (2003). Advances in the conceptualization and measurement of religion and spirituality: Implications for physical and mental health research. *American Psychologist*, 58, 64-74.
- Hueck, C. (2014, January). Sind ehemalige Waldorfschüler gesünder? *Erziehungskunst*. http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/sonstiges/2014_01_hueck.pdf
- Hüther, G., Schmidt, G., Michl, W., Thünemann, K., Opp, G., Merten, R., & Rauschenfels, C. (2009). *Das Potential-Entfaltungs-Programm "Via nova" der SINN-STIFTUNG stärkt Kinder mit AD(H) S-Symptomatik und ermöglicht Heilung*. <https://pressemitteilung.ws/node/178167>
- Jennings P., Lantieri L. & Roeser, R.W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness: Approaches for teachers and students. In P.M. Brown, M.W. Corrigan, & A. Higgins-D' Alessandro (Eds.), *Handbook of prosocial education* (pp. 371-397). Lanham: Rowan & Littlefield.
- Kanitz, J.L., Pretzer, K., Reif, M., Voss, A., Brand, R., Warschburger, P., Längler, A., Henze, G., & Seifert, G. (2011). The impact of eurythmy therapy on stress coping strategies and health-related quality of life in healthy, moderately stressed adults. *Complementary Therapies in Medicine*, 19, 247-255.
- Koenig, K. et al. (2005). *Comparative outcomes of children with ADHD: Treatment versus delayed treatment control condition*. Paper presented at the 2005 American Occupational Therapy Association Meeting, Long Beach, CA. <https://www.sciencedaily.com/releases/2005/05/050513103548.htm>
- Koenig, H.G. (2010). Spirituality and mental health. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 7, 116-122.
- Larrison, A.L., & Daly, A.J. (2011). *Holistic education and the brain: A look at Steiner-Waldorf education*. Paper presented at the Conference of the American Educational Research Association for the Confluent Education, New Orleans, LA.
- Louv, R. (2008). *Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder*. Chapel Hill: Algonquin Books.
- Majorek, M., Tüchelmann, T., & Heusser, P. (2004). Therapeutic eurythmy - movement therapy for children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): A pilot study. *Complementary Therapies in Nursing & Midwifery*, 10, 46-53.
- Martzog, P., Kuttner, S., & Pollak, G. (2016). A comparison of Waldorf and non-Waldorf student-teachers' social-emotional competencies: Can arts engagement

- explain differences? *Journal of Education for Teaching*, 42, 66-79.
- McDermott, R., Henry, M.E., Dillard, C., Byers, P., Easton, F., Oberman, I., & Uhrmacher, B. (1996). Waldorf education in an inner-city public school. *The Urban Review*, 28, 119-140.
- Mitchell, D., & Gerwin, D. (2007). *Survey of Waldorf graduates: Phase II*. New Hampshire: Research Institute for Waldorf Education.
- Mitchell, D., Gerwin, D., Schuberth, E., Mancini, M., & Hofrichter, H. (2008). Assessment without high-stakes testing: Protecting childhood and the purpose of school. *Research Bulletin*, 13. The Research Institute for Waldorf Education, U.S.A.
- Mitchell, D.S. (2009). Social-emotional education and Waldorf education. *Research Bulletin*, 14, The Research Institute for Waldorf Education, U.S.A.
- Mittelmark, M.B., Sagy, S., Eriksson, M., Bauer, G.F., Pelikan, J.M., Lindström B., & Espnes, G.A. (Eds.). (2017). *The handbook of salutogenesis*. New York: Springer.
- Nicol, J. (2011). Doing is learning: The domestic arts and artistic activities. In R. Parker-Rees (Ed.), *Meeting the child in the Steiner kindergartens: An exploration of beliefs, values and practices* (pp. 68-80). London: Routledge.
- Nilsson, K., Sangster, M., Gallis, C., Hartig, T., de Vries, S., Seeland, K., & Schipperijn, J. (Eds.) (2011). *Forests, trees and human health* (pp. 343-372). New York: Springer.
- Ofsted. (2004). *Promoting and evaluating pupils' spiritual, moral, social and cultural development*. <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20141107081413/http://www.ofsted.gov.uk/resources/promoting-and-evaluating-pupils-spiritual-moral-social-and-cultural-development>
- Ogletree, E. (1991). *Creativity and Waldorf education: A study*. ERIC No ED364440.
- Pantazis, V. (2007). *Basic principles of the Waldorf kindergartens*. Paper presented at the Conference "Reclaiming Relational Pedagogy in Early Childhood: Learning from international experience". Anglia Ruskin University Chelmsford, Essex, England.
- Payne K.J., & River, B. (n.d). *From attention deficit to attention priority: A Waldorf study into attention related disorders*. https://gallery.mailchimp.com/a0ce04e5a70babb8ef1330163/files/From_Attention_Deficit_to_Attention_Priority_A_Waldorf_Study_into_Attention_Related_Disorders.pdf
- Payne, K.J., River-Bento, B., & Skillings, A. (2002). Initial report of the Waldorf ADHD research project. *Research Bulletin*, 7. The Research Institute for Waldorf Education, U.S.A.
- Pearce, J. (2017, online first). From anthroposophy to non-confessional preparation for spirituality? Could common schools learn from spiritual education in Steiner

- schools? *British Journal of Religious Education*.
- Reece, G.J. (2007). *Waldorf-inspired education and at-risk students: a qualitative case study of the T.E. Mathews*. Doctoral dissertation, College of Arts and Sciences, American University, U.S.A.
- Rivers, I., & Soutter, A. (1996). Bullying and the Steiner school ethos: A case study analysis of a group-centred educational philosophy. *School Psychology International*, 17, 359-377.
- Schwartz, E. (1998). *ADHD. A challenge of our time*. Millennial Child, Anthroposophic Press. https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/RB4101.pdf
- Singer, D., Golinkoff, R., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and socio-emotional growth*. New York: Oxford University Press.
- Siu, L. (2012). *"Finding my good side": A case study of student engagement in a Waldorf-inspired community school*. Doctoral dissertation, Graduate School of Education, Harvard University, Cambridge, MA.
- Sobo, E.J. (2013). High physical activity levels in a Waldorf school reflect alternative developmental understandings. *Education and Health*, 31, 26-30.
- Sobo, E.J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: a Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3, 9-23.
- Sobo, E.J. (2015). Salutogenic education? Movement and whole child health in a Waldorf (Steiner) school. *Medical Anthropology Quarterly*, 29, 137-156.
- Steiner, D. (2013). Unbagging Fidgety Philip. A pedagogical case pertaining a rethinking in dealing with syndromes of attention deficiency and/or hyperactivity in juveniles and infants. *Research on Steiner Education (RoSE)*, 4, 160-180.
- Steiner, R. (1998). *Faculty meetings with Rudolf Steiner. Volume 2, February 6 1923*, New York: Anthroposophic Press.
- Taylor, A.F., Kuo, F.E., & Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: The surprising connection to green play settings. *Environment & Behavior*, 33, 54-77.
- Uhrmacher, P.B. (1993). Making contact: An exploration of focused attention between teacher and students. *Curriculum Inquiry*, 23, 433-444.
- Uhrmacher, P.B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25, 381-406.
- Uhrmacher, P.B. (1997). Evaluating change: Strategies for borrowing from alternative education. *Theory Into Practice*, 36, 71-78.
- Vinter, A., & Chartrel, E. (2010). Effects of different types of learning on handwriting movements in young children. *Learning and Instruction*, 20, 476-486.
- Woods, G., O'Neill, M., & Woods, P.A. (1997). Spiritual values in education:

- Lessons from Steiner? *International Journal of Children's Spirituality*, 2, 25-40.
- Wylie K., & Hagan M. (2003). Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, 22, 153-164.
- Zylowska, L., Ackerman, D.L., Yang, M.H., Futrell, J.L., Horton, N.L., Hale, T.S., et al. (2007). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11, 737-746.

Abstract

This paper presents a brief literature review on the impact of Waldorf education on students' and graduates' socio-emotional health. The main elements of Waldorf education which contribute to socio-emotional health are identified and described, namely, integration of the arts, movement and play, promoting relationships, reconnecting with nature, and spiritual development. Finally, the positive impact of Waldorf education on the reduction of attention deficit hyperactivity disorder is analyzed.

Key-words: Waldorf education, socio-emotional health, ADHD

Παναγιώτης Κοτσαμπόπουλος

Δρ. Ηλεκτρολόγος Μηχανικός Ε.Μ.Π.

Μέλος του Παιδαγωγικού Σωματείου «Τριανέμν»

E-mail: kotsa@power.ece.ntua.gr

Ευαγγελία Γαλανάκη

Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.

Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα

Τηλ.: 210 3688089

E-mail: egalanaki@primedu.uoa.gr