

VAŽNOST, ULOGA I NAČINI STJECANJA ŽIVOTNOPRAKTIČNIH VJEŠTINA U MONTESSORI I WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

Čaleta, Mirna

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:801334>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-18**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

**VAŽNOST, ULOGA I NAČINI STJECANJA ŽIVOTNO-
PRAKTIČNIH VJEŠTINA U MONTESSORI I WALDORFSKOJ
PEDAGOGIJI**

MIRNA ČALETA

Split, 2022.

Odsjek za pedagogiju

Preddiplomski studij Pedagogije

Alternativne koncepcije obrazovanja

**VAŽNOST, ULOGA I NAČINI STJECANJA ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH
VJEŠTINA U MONTESSORI I WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI**

Studentica: Mirna Čaleta

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Morana Koludrović

Split, rujan 2022.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. ŽIVOTNO-PRAKTIČNE VJEŠTINE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM KONTEKSTU	3
3. GLAVNE ODREDNICE MONTESSORI PEDAGOGIJE U KONTEKSTU ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA	7
3.1. VAŽNOST I NAČINI STJECANJA ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA U MONTESSORI PEDAGOGIJI	11
3.2. SENZOMOTORIČKE VJEŽBE	13
3.3. VJEŽBE PONAŠANJA U DRUŠTVU	16
3.4. VJEŽBE BRIGE ZA SEBE	19
3.5. VJEŽBE BRIGE ZA OKOLINU	21
4. GLAVNE ODREDNICE WALDORFSKE PEDAGOGIJE U KONTEKSTU ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA	24
4.1. VAŽNOST I NAČINI STJECANJA ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI	28
4.2. OBRTI	31
4.3. VRTLARSTVO	33
4.4. RUČNI RAD	35
5. ZAKLJUČAK	39
6. LITERATURA	41

SAŽETAK.....	49
SUMMARY	50

1. UVOD

Životno-praktične vještine poprilično su zanemarene u suvremenom konvencionalnom odgojno-obrazovnom sustavu. Podrazumijeva se da dijete mora imati ovakve vještine, no čini se, da se na razini odgojno-obrazovnog sustava, ne poduzima mnogo kako bi osposobilo učenike za snalaženje u stvarnim životnim situacijama, već uglavnom na usvajanje teorijskih znanja. Takvom pedagoškom pristupu pariraju alternativni pokreti kao što su Montessori i Waldorfska pedagogija. Obje pedagogije naglašavaju važnost učenja životno-praktičnih vještina u što realnijem okruženju, sukladno određenim razvojnim razdobljima, odnosno sposobnostima, interesima i mogućnostima djeteta te uz nenametljivo vođenje odgajatelja ili učitelja.

U Montessori pedagogiji podučavanje životno-praktičnih vještina započinje od najranije djetetove dobi, a način stjecanja istih uvijek je spontan i jednostavan. Ove vještine smatraju se temeljem za kasnije usvajanje složenijih matematičkih i drugih pojmova, stvaranja novih iskustva, samopouzdanja i osjećaja kontrole, a vježbe koje ih prate dijele se na područje senzomotorike, ponašanja u društvu, brige o sebi i brige o okolini (Boyd, 2019; Disney, 2021; Philipps, 1999). Poimanje životno-praktičnih vještina nešto je drugačije kod Waldorfske pedagogije u kojoj njihovo podučavanje, također, kreće u ranoj djetetovoj dobi, ali se nastavlja kroz cijelo školovanje, u vidu nastavnih predmeta. U ovom pedagoškom pristupu, vještine predstavljaju waldorfsku ideju radnog odgoja, pripremaju za profesionalno zanimanje, stvaraju osjećaj neovisnosti i razvijaju smisao za lijepo i korisno, a moguće ih je podijeliti, po autoru Matijeviću (2001) i autoricama Seitz i Hallwachs (1996), na zanatske aktivnosti ili obrte, vrtlarstvo i ručni rad. Sve navedeno tema je ovog završnog rada koji će opisati važnost, ulogu i način na koji učenici stječu životno-praktične vještine u ovim dvjema reformskim pedagogijama, a na kraju će, usporedbe radi, biti riječi i o ovim

vještinama u hrvatskom školstvu, kao oglednom primjeru klasičnog pedagoškog pristupa, u odnosu na predstavljene pedagogije.

2. ŽIVOTNO-PRAKTIČNE VJEŠTINE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM KONTEKSTU

Životno-praktične vještine definiraju se kao sposobnosti izvođenja određenih ponašanja ili radnji koje pojedincu pomažu da se uspješno suočava sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života, a njihova je glavna uloga priprema osobe za samostalan i produktivan život u određenom društvenom okruženju (WHO, 2020). Upravo zato, ove vještine potrebno je stjecati od najranije dobi i prilagođavati ovisno o djetetovom uzrastu. Prve aktivnosti, koje se mogu smatrati životno-praktičnim, već su najranije radnje koje dijete uči kao što je npr. oblačenje ili pranje ruku, a s djetetovim razvojem, povećava se i njihova složenost. Dijete uči kako samostalno ovladati složenim motoričkim aktivnostima kako bi zadovoljilo svoje želje i potrebe, a glavni su ciljevi životno-praktičnih vještina razvoj vjere u vlastite sposobnosti i razvoj samodiscipline (The Guidepost Team, n.d.).

Važnu ulogu u stjecanju životno-praktičnih vještina, osim obiteljskog doma, imaju i odgojno-obrazovne ustanove. Delors (1998) navodi kako tradicionalni pristupi obrazovanju, u kojem su zahtjevi prema učenicima većinom kvantitativni i orijentirani prema reprodukciji znanja, više nisu primjereni današnjem društvu. Želi li se dijete osposobiti za život u promjenjivom i složenom svijetu potrebno je obrazovanje organizirati oko četiri glavna tipa učenja, a to su: *učiti znati*, *učiti činiti*, *učiti zajedno živjeti* i *učiti biti*. U kontekstu životno-praktičnih vještina, naglašena je uloga elementa *učiti činiti*, čija je glavna svrha kreativno utjecati na okruženje i povezati naučeno znanje s prirodom nekog rada. S obzirom na to, *učiti znati* i *učiti činiti* u velikoj su mjeri nerazdvojni.

Nadalje, životno-praktične vještine smatraju se nužnim, svakodnevnim i cjeloživotnim vještinama koje su potrebne svakome, a učenje ovakvih vještina smatra se funkcionalnim jer omogućuje djetetu da se prilagodi i sudjeluje u društvu koje ga okružuje (Montessori Academy, 2021). Težina funkcionalnog učenja u svakodnevnom životu ogleda se i u definiciji funkcionalno nepismene osobe koja tumači kako se taj pojam odnosi na svaku osobu koja nije usvojila vještine čitanja, pisanja i računanja te, zbog toga, ne može sudjelovati u društvenim aktivnostima koje zahtijevaju poznavanje tih vještina, a, posljedično, ne može niti koristiti te vještine za osobni razvoj i razvoj zajednice (Cjeloživotno učenje, n.d.). No, pojam funkcionalne pismenosti je, zbog društvo-tehnološkog napretka čovječanstva, postao poprilično složen pa zato Dijanošić (2012), uz primarnu ili elementarnu pismenost koja je već opisana, navodi i sekundarnu te tercijalnu pismenost. Sekundarna pismenost odnosi se na razumijevanje prijeko potrebne papirologije poput ugovora ili formulara te shvaćanje društvenih kretanja, dok je tercijalna pismenost usko vezana uz informatičke znanosti. Kao takve, smatra autor, sve vrste pismenosti trebale bi biti podučavane u odgojno-obrazovnim ustanovama, a autorica Nolimal (2000) ističe važnost cjeloživotnog obrazovanja građana u svrhu poboljšanja njihove funkcionalne pismenosti koja je i važan pokazatelj nacionalne razvijenosti. Važnost primjene ovih pismenost ne ogleda se samo u radu s djecom, već i s odraslima, čime pojedine životno-praktične vještine nadilaze potrebu poučavanja isključivo u dječjoj ili adolescentskoj dobi.

Autori Bognar i Matijević (2005) u analizi sadržaja odgoja i obrazovanja smještaju životno-praktične vještine i u odgojne i u obrazovne sadržaje i aktivnosti. U odgojne sadržaje i aktivnosti smještaju egzistencijalne, socijalne i humanističke sadržaje, dok u obrazovne svrstavaju znanstvene, umjetničke i tehnološke sadržaje. Životno-praktične vještine, u kontekstu odgojnih sadržaja i aktivnosti, grupiraju pod egzistencijalne sadržaje koji uključuju komponente radnog i

proizvodnog odgoja, ekološkog, prometnog, zdravstvenog i tjelesnog odgoja itd. Takvi sadržaji omogućuju održanje života te njegovu zaštitu. Unutar obrazovnih sadržaja i aktivnosti, životno-praktične vještine svrstavaju pod pojam tehnoloških sadržaja koji se odnose na ovladavanje procesima koji omogućuju preradu prirode za ljudske potrebe, ali i ovladavanje osobnom aktivnošću. Tu pripadaju sadržaji domaćinstva, prehrane, odijevanja, hobi-aktivnosti i sl. Tako se životno-praktične vještine u nastavi ostvaraju strukturiranjem odgojno-obrazovnih sadržaja i aktivnosti unutar nastavnih predmeta i odgojno-obrazovnih područja. Važno je istaknuti, također, kako se zastupljenost životno-praktičnih sadržaja i aktivnosti često mijenja u konvencionalnom sustavu, a ovisi o odgojno-obrazovnim težnjama društva. To se naročito ogleda na primjeru hrvatskog školstva u kojem je zastupljenost ovakvih aktivnosti tijekom desetljeća drastično smanjena u korist teorijskih predmeta, a najzamjetniji pad dogodio se od devedesetih godina prošlog stoljeća. Nastavljanje tog trenda do današnjih dana samo potvrđuje činjenicu kako školski kurikulumi, a tako i njegovi životno-praktični elementi, poprilično ovise o trenutnim društveno-gospodarsko-političkim potrebama (Koludrović i Kolobarić, 2016; Koludrović i Rajić, 2021).

Slično smatra i autor Delors (1998) koji navodi kako konvencionalne odgojno-obrazovne ustanove teško odgovaraju na zahtjeve modernog društva te često zanemaruju element *učiti činiti* u korist elementa *učiti znati*. Upravo zato, Bognar i Matijević (2005) spominju pokret „nove škole“ koje su usmjerene na raznovrsne aktivnosti učenika, a suprotstavljaju se strogom intelektualizmu, razredno-predmetno-satnom sustavu i didaktičkom materijalizmu. U takve reformske pedagogije ubrajaju se i Montessori i Waldorfska pedagogija. Montessori pedagogija zasnovana je na poimanju razvoja djeteta prema kojoj ono stječe praktična znanja unutar određenih područja života u kojima će, kasnije, sudjelovati kao odrasla osoba (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2016), a u Waldorfskoj pedagogiji nastavni sadržaji usmjereni su na duhovne potrebe i duševni razvoj

djeteta, a posebno mjesto zauzima nastava umjetnosti i ručni rad (Bognar i Matijević, 2005). Udio i praktiranje životno-praktičnih vještina unutar ove dvije pedagogije moguće je naslutiti već i kroz nekoliko glavnih odrednica o njima.

3. GLAVNE ODREDNICE MONTESSORI PEDAGOGIJE U KONTEKSTU ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA

Philipps (1999) navodi kako je pedagogija Marije Montessori utemeljena na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, poticanju djeteta na samostalno djelovanje te poštovanju djetetove osobnosti. Najvažniji su elementi Montessori pedagogije prikladno pripremljena okolina s razvojnim didaktičkim priborom i poseban odnos između djeteta i Montessori odgojitelja tj. učitelja koji, kako navodi i Matijević (2001), više nema ulogu poučavatelja već organizatora i usmjerivača. Učitelj daje inicijalne upute djetetu i potiče ga na korištenje određenih materijala, no pritom ne smije provoditi nikakvu prisilu. Nakon što djetetu objasni način i razloge korištenja određenog materijala njegova uloga je završena i sve ostale aktivnosti ili neaktivnosti djeteta prema tom materijalu uvjetovane su isključivo vlastitom voljom i interesom. Za djetetov nesmetan rast i razvoj potrebno je osigurati i dobru poticajnu sredinu, a „razvojni“ materijal u toj okolini najviše je zasnovan na ideji različitih razdoblja posebne osjetljivosti kod djeteta.

Razdoblja posebne osjetljivosti su razdoblja u kojima je kod djeteta izražena posebna potreba za primanjem određenih vrsta podražaja na koje, onda, organizam spontano reagira. Ta razdoblja obično se pojavljuju periodično tijekom razvoja, a uočljiva su kod gotovo svakog djeteta do dobi od šest godina (Philipps, 1999). Bašić (2011) ističe kako su upravo razdoblja posebne osjetljivosti važna pri provođenju individualnog pristupa svakom djetetu, što je jedno od temeljnih postavki Montessori pedagogije. Naime, iako sva djeca slijede iste zakonitosti razvoja te prolaze kroz iste razvojne faze, ipak se svako dijete razvija zasebno i vlastitim tempom.

Povezujući razdoblja posebne osjetljivosti sa životno-praktičnim vještinama, moguće je izdvojiti nekoliko, za ovaj kontekst, istaknutih osjetljivosti, a to su kako ih navodi Philipps (1999): osjetljivost za red, osjetilne sposobnosti, spretnost u kretanju te za društveno ponašanje. Pod osjetljivošću za red Seitz i Hallwachs (1996) navode potrebu za urednošću okoline te harmoničnim odnosima unutar nje. Montessori (2003) smatra da se ova osjetljivost kod djeteta razvija krajem prve godine života, a produžuje se i na drugu godinu. Kao primjer, autorica navodi situaciju s djetetom koje je neutješno plakalo nakon što je njegova majka skinula svoj kaput i nosila ga preko ruke. Iako su ga i majka i ostali sudionici događaja pokušavali utješiti, dijete se smirilo tek u trenutku kada je njegova majka ponovno obukla kaput. Dijete shvaća da je kaput namijenjen oblačenju, a ne nošenju preko ruke i taj mu „nered“ smeta. Nadalje, osjetljivost za poboljšanje osjetilnih sposobnosti Seitz i Hallwachs (1996) izravno povezuju s osjetljivošću za red, na način da dijete, sve one slike koje prima pomoću osjetila, svrstava i uređuje po smislu. Tako je djetetu lakše percipirati vanjski svijet, a, smatra Phillipps (1999), ova je osjetljivost naročito dominantna od druge do četvrte godine. Osjetljivost za spretnost u kretanju pojavljuje se napredovanjem potrebe djeteta za hodanjem, prenošenjem teških predmeta i održavanjem ravnoteže. Nakon četvrte godine razvija se i fina motorika koja uključuje savladavanje vještina rezanja, pisanja, zakopčavanja itd. Tako Montessori (2003) navodi primjer djevojčice koja je imala ispade zlovolje svaki put kada bi je roditelji nosili u naručju prilikom spuštanja stubama. Djevojčica bi se smirila tek kada bi se sama uspela ili spustila. Posljednja osjetljivost koja se može povezati sa životno-praktičnim vještinama je ona vezana uz društveno ponašanje kada dijete, u razdoblju od otprilike druge do šeste godine, lako i potpuno usvaja ponašanja koja su primjerena društvenoj situaciji (Phillipps, 1999). Ove nabrojene osjetljivosti sadrže karakteristične elemente koji su važni za usvajanje životno-praktičnih vještina.

Postoje ukupno četiri senzibilna razdoblja djeteta koja se izdvajaju iz razdoblja posebne osjetljivosti i to na način da svako senzibilno razdoblje uključuje neku vrstu posebne osjetljivosti u svrhu stjecanja određenih sposobnosti i načina ponašanja kod djece (Bašić, 2011). U smislu stjecanja životno-praktičnih vještina posebno su važna prva dva razdoblja kada dominira učenje preko osjetila i aktivno društveno ponašanje. Maria Montessori osobito je važnost pridavala razdoblju od rođenja do šeste godine kada dijete uči preko svih osjetila. To učenje je najčešće nesvjesno, a kod djeteta je izražena jaka potreba za samostalnošću. U idućem razdoblju, od šeste do dvanaeste godine, osobito je bitno društveno ponašanje djece koje postaje aktivno i svjesno izraženo te se dijete u potpunosti ostvaruje kao društveno biće (Seitz i Hallwachs, 1996).

Jagrović (2007) navodi kako Montessori odgajatelj mora biti sposoban usmjeriti dijete, ali u isto vrijeme, znati kada se povući i prepustiti aktivnost djetetu. U trenutku kada dijete postaje aktivno, odgajatelj mora preuzeti pasivnu ulogu. Upravo to povlačenje i prepuštanje inicijative djetetu Montessori (2003) navodi kao ključni element za samostalno usvajanje različitih vještina kod djece pa tako i onih životno-praktičnih. No, odraslina je, često, jako teško prepustiti djetetu da vlastitim ritmom obavlja nekakvu vježbu. Primjerice, ukoliko se dijete želi samostalno češljati vrlo je vjerojatno da će odrasla osoba uzeti djetetu češalj i počešljati ga jer odrasle ljuti kada dijete bezuspješno izvodi određenu radnju ili kada je učestalo ponavlja. Prilikom obavljanja prvih osnovnih radnji, koje su, u načelu, obično uvijek životno-praktične, Montessori (2003) također navodi kako dijete pokušava oponašati radnje koje vidi od odraslih, no koristeći se vlastitim pokretima i predmetima s ciljem koji odrasli teško razumiju. To potkrepljuje primjer osamnaestomjesečnog dječaka koji je prenosio salvete koje je pronašao u jednom dijelu sobe na skroz drugi kraj, pritom se krećući po, uvijek istoj, dijagonali. Taj je proces bio završen tek u trenutku kada je prenio sve salvete s jednog mjesta na drugo. Važno je bilo to što se u taj njegov

mali „radni“ proces nije umiješala nijedna odrasla osoba prekidajući ga i govoreći mu da je ta radnja besmislena. Buđenje bilo kakvog radnog nagona kod djeteta zbunjuje odraslu osobu koja obično taj nagon zatomi prekidajući određenu djetetovu radnju i na taj način onemogućava djetetu da pristupi društvu. Philipart (n.d.) navodi kako se djeca često osjećaju kao da žive u zemlji divova, a slično tumači i Montessori (2003), smatrajući kako je spriječavanje djeteta u njegovim aktivnostima jednako njegovom gušenju i prisili da bude nijem u svijetu u kojem živi. Činjenica je, također, kako djecu jako rano počinju zanimati životno-praktične vještine. Takav stav autorica potkrepljuje primjerom djevojčice od godinu i pol dana koja je, nakon što joj je dana krpica za brisanje prašine, s oduševljenjem prebrisala sve površine jer je, u njezinim očima, to bilo sredstvo za obavljanje čarobnog posla.

Osim prikladnog ponašanja odgajatelja, za dobro stjecanje životno-praktičnih vještina, nužna je i dobro pripremljena okolina i materijali. Garmaz i Tomašević (2018) navode kako je dobro pripremljena okolina ona koja je prilagođena potrebama djeteta i koja mu nudi sve što je potrebno za njegov umni, duhovni i tjelesni razvoj. Svaki Montessori materijal djeluje preko ručnog rada, ponavljanja i osjetila na duhovni razvoj djece, a oni čine i osnovu putem koje djeca mogu spoznati odnose u svijetu i konkretnim radom spoznati i sam svijet (Seitz i Hallwachs, 1996). Ono što navodi Jagrović (2007) kao obilježja Montessori materijala može se protumačiti i u okviru životno-praktičnih vještina. Naime, materijal ima i odgojnu funkciju čekanja, strpljenja i međusobnog poštivanja jer postoji samo jedan primjerak svakog materijala i dijete mora čekati ukoliko je taj materijal uzelo neko drugo dijete. Tek kada drugo dijete završi s korištenjem materijala, prvo ga može koristiti. Također, materijali se uvijek vraćaju na isto mjesto, istim redoslijedom i u istom obliku (Philipps, 1999). Na taj se način dijete uči redu i socijalno prihvatljivom ponašanju. Sve su

nabrojane postavke tek uvertira u raznovrsne životno-praktične vještine koje djeca stječu unutar Montessori pedagogije te predstavljaju temeljne ideje na kojima su one zasnovane.

3.1. VAŽNOST I NAČINI STJECANJA ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA U MONTESSORI PEDAGOGIJI

Područje praktičnog života ima jako važnu ulogu u Montessori programu. Montessori vježbe praktičnog života jedne su od prvih aktivnosti koje se djetetu nude pri polasku u Montessori vrtić, a utemeljene su na aktivnostima koje dijete svakodnevno vidi oko sebe i koje odrasli s lakoćom obavljaju (Boyd, 2019). Vježbe za usvajanje životno-praktičnih vještina predstavljaju kamen temeljac za kreiranje iskustva i neovisnosti u Montessori pedagogiji, a raspon vježbi i pribora poprilično je raznolik (Disney, 2021). Seitz i Hallwachs (1996) navode kako se važnost životno-praktičnih vještina očituje u nužnosti da dijete nauči što je odgovornost, samostalnost i spremnost za pružanje pomoći. Najbolji način za usvajanje tih osobina je izvršavanje malih zadataka i preuzimanje nekih obaveza. Za vježbe praktičnog života sve stvari trebaju biti primjerene djetetovom rastu, a njihov materijal, oblik i sama boja predmeta poticajna za djetetov rad. Tu se ubrajaju predmeti kao što su metla, kanta, zdjele, čajnik, ali i posebni okviri za prišivanje dugmadi, vezivanje vrpca, spajanje kukica ili pravljenje omči te rad sa sigurnosnim iglama, kopčama itd.

Ovakve vježbe su, u Montessori vrtićima, uvijek dane pregledno i jednostavno, a dijete se jako lako snalazi u njima i obavlja ih neovisno tj. bez pomoći odgajatelja. Kontrola pogrešaka je odmah uočljiva, a dijete je u mogućnosti i samostalno uočiti odstupanja u izvođenju vježbi, naročito zato jer većinu ovakvih aktivnosti poznaje iz svakodnevnog života. Djeca, vježbajući, jako brzo postižu

napredak, a učestalim izvođenjem ovih vježbi jača i djetetova samosvijest. Važno je pokazati djetetu kako je greške moguće ispraviti, ali za vrijeme cijelog procesa izvođenja vježbe odgajatelj ne daje nikakve komentare, već samo upućuje dijete da, prema vlastitom interesu, ponavlja vježbu dok u potpunosti ne ovlada određenom vještinom. Bitno je naglasiti kako je većina vježbi praktičnog života uvjetovana kulturom u kojoj dijete odrasta tako da su one dane u skladu s normama određene društvene zajednice. Važnost prakticiranja ovih aktivnosti kod djece ključno je za početak percipiranja oblika i boja, za razvoj sposobnosti uočavanja, pamćenja, izvođenja više uzastopnih operacija te doživljavanja harmoničnosti unutar životnog prostora. Smatraju se višestruko složenim, a odgovaraju unutarnjim potrebama djece točnije, već spomenutim, razdobljima posebne osjetljivosti pa se u skladu s njima izvode po određenim serijama (Philipps, 1999). Philipart (n.d.) tumači kako je važno, za Montessori odgajatelja, znati kako pristupati djeci ovisno o njihovim različitim sposobnostima izvođenja životno-praktičnih vještina. Neka djeca su spretnija od druge te poznaju više ovakvih vještina već pri samom polasku u Montessori programe stoga je bitno imati razumijevanja za različita dječja iskustva te spoznati da dijete nije u mogućnosti izvesti određene vježbe s jednakom brzinom i uspješnoću kao odrasli.

Često se životno-praktične vještine i njihovo usvajanje smatraju nebitnim u odnosu na učenje određenih akademskih znanja kao što su npr. matematički pojmovi, no praktično obrazovanje u Montessori pedagogiji pristupa učenju vještina praktičnog života u skladu s akademskim disciplinama i razvija jednake temeljne emocionalne i izvršne vještine. Baš kao i životno-praktične vještine, vještine čitanja, računanja i usvajanja jezika zahtijevaju sposobnosti fokusiranja, praćenja logičkih koraka, donošenja dobrih odluka, provođenja zadataka od početka do kraja te ustrajanja u rješavanju zadataka kada se dogodi pogreška ili kada ju je potrebno ispraviti (The Guidepost team, n.d.). Zanimljivo je i istraživanje autorice Elcombe (2017) u kojem je dokazano kako životno-

praktične vještine potiču razvoj fine motorike, osobito kod djece koja imaju poteškoće s usvajanjem iste. Fina motorika potrebna je i za neke oblike akademskog rada čime životno-praktične vještine imaju izravan utjecaj i na akademski napredak djeteta, a zbog, već spomenutog, razvoja koncentracije i neovisnosti, ove vještine imaju važnu ulogu u socijalnom i emocionalnom napredovanju djeteta.

Postoje različite podjele životno-praktičnih vještina, no većinom se sve svode na ova četiri područja koje navode autorice Boyd (2019), Disney (2021) i Philipps (1999), a to su: senzomotoričke vježbe, vježbe ponašanja u društvu, vježbe brige za vlastitu osobu te vježbe brige za okolinu.

3.2. SENZOMOTORIČKE VJEŽBE

U dobi od tri do šest godina djeci su potrebne različite aktivnosti za poticanje razvoja ravnoteže, koordinacije i fine motorike. U Montessori pedagogiji važna je povezanost unutarnjeg i tjelesnog reda što znači da dijete koje zna kontrolirati svoje tijelo, ima veću kontrolu nad svojim umom i reakcijama na podražaje (Disney, 2021). Tubaki i Matsuishi (2008) navode kako osjetila predstavljaju osnovu svake intelektualne aktivnosti, što znači da podraživanjem osjetila dolazi do aktivacije mozga, koji onda, posljedično ima i jaču kontrolu nad tijelom, a to se poklapa s tumačenjem koje navodi autorica Disney (2021). Važnost utjecaja prvih senzomotiričkih vježbi na kogniciju pokazuje istraživanje autora Shivjija (2016), koji je promatrao razliku u koncentraciji, fokusu i samostalnosti kod djece prije i nakon uvođenja vježbi kretanja u Montessori vrtiću. Rezultati istraživanja pokazali su pozitivnu korelaciju između uvođenja ranih senzomotoričkih

vježbi i razine zadržavanja pažnje, a djeca su, također, pokazivala veću razinu neovisnosti pri izvršavanju svih zadataka iz područja praktičnog života te nisu napuštala zadatak prije njegovog finaliziranja. Ovo istraživanje može se usporediti s istraživanjem autorice Jarvis (2015) koja je prikazala razliku u sposobnostima koncentracije Montessori predškolaca te predškolaca iz konvencionalnih vrtića u SAD-u, a rezultati istraživanja pokazali su da su razlike nezamjetne. Točnije, zadržavanje fokusa kod svih predškolaca, bez obzira na vrtić koji su pohađali, bili su gotovo jednaki, što bi kritičari zasigurno mogli protumačiti na način da je Montessori pristup nepotreban kada djeca jednake sposobnosti mogu steći i u klasičnim odgojno-obrazovnim ustanovama, no, korisnije je primjetiti kako Montessori metode, poput senzomotoričkih vježbi, uspješno pariraju konvencionalnim te jednako dobro pripremaju djecu na školsko okruženje. Također, treba imati na umu i da je Montessori pedagogija nastala prije više od stoljeća te da su se pozitivni aspekti učenja i poučavanja uspješno prožimali u okviru različitih pedagoških pravaca i koncepcija. U konačnici je važno samo to da se, neovisno o pedagoškoj koncepciji, potiče cjeloviti razvoj djeteta.

Upravo zato, prilikom polaska u Montessori vrtić, prve vježbe s kojima se dijete susreće budu one koje potiču usklađivanje pokreta, spretnost u kretanju i rukovanju predmetima. Tu pripadaju i vježbe otvaranja i zatvaranja te vježbe nošenja i hodanja. Vježba otvaranja i zatvaranja vrata pokazuje se djetetu prilikom dolaska u grupu ili tijekom rada u grupi kada je dijete potpuno usmjereno. Potrebno je da odgajatelj uvijek na jednaki način otvara i zatvara vrata kako bi ta vještina djeci bila izravno dostupna. Vježbu otvaranja i zatvaranja moguće je primjeniti i na način da se ispred djeteta postavi pladanj s pet kutijica ili bočica. Nadalje, dijete uzima jednu po jednu kutijicu, redom s lijeva na desno, koristeći se dominantnom rukom. Kada dijete uzme kutijicu potrebno je da lijevom rukom pridrži kutijicu dok desnom odvija ili otvara poklopac tj. čep.

Tako se kod djeteta potiče razvoj fine motorike, a ovu životno-praktičnu vještinu izuzetno je lako kontrolirati jer je greška brzo vidljiva ukoliko određeni predmet nije otvoren ili zatvoren (Ljubičić, 2019). Na taj se način uvode i vježbe nošenja stolice, stola ili tepiha (Phillipps, 1999). Vježbe nošenja utječu na bolju koordinaciju pokreta, potiču uspješniju orijentaciju u prostoru, koncentraciju i samostalnost. U senzomotoričke vježbe koje, također, potiču razvoj ovakvih sposobnosti, ubraja se i vještina hodanja po elipsi. Odgajatelj prvo demonstrira hodanje po podlozi u obliku elipse ili kruga, a tek onda verbalno tumači djetetu zadanu vježbu. Kada dijete započne s izvođenjem vježbe potrebno mu je pružiti fizičko vođenje te mu pomoći s varijacijama u načinu izvođenja iste, primjerice dijete u hodu po elipsi može stavljati nogu ispred noge, imati raširene ruke ili hodati na prstima, petama, stopalima prema van, prema unutra itd. Ova vježba potiče i načelo učenja od lakšeg prema težem tako da se djetetu prvo zadaje vježba hodanja po ravnoj liniji, a zatim ona postaje sve složenija; od kruga, elipse do kruga u obliku broja osam (Ljubičić, 2019). Hodanje po liniji moguće je dodatno zakomplicirati i uvođenjem zvona koje dijete treba nositi za vrijeme izvođenja vježbe i to pazeći da se zvono pri tom ne oglašava (Disney, 2021).

Senzomotoričke vježbe, u sklopu životno-praktičnih vještina, postavljaju temelj za razumijevanje matematike i geometrije jer dijete osjetilima upija određene temeljne spoznaje za shvaćanje brojeva i količine (Phillipps, 1999). Za učenje veličine, redoslijeda brojeva i njihovu usporedbu primjenjiva je tzv. vježba brojeva i kamenčića. U drvenoj kutiji nalaze se pločice na kojima su ispisani brojevi od jedan do deset i kamenčići. Dijete slaže kamenčiće na način da ispod svakog broja stavlja određeni broj kamenčića, pazeći da se kod parnih brojeva kreira stupac s dva jednaka retka, a kod neparnih su retci nejednaki (Križaj Grušovnik, 2022).

Nadalje, Križaj Grušovnik (2022) navodi vježbu s pješćanim brojevima koji se koriste kako bi pripremili dijete na pisanje brojeva. Na drvenim pločicama ispisani su brojevi od jedan do devet, a

omogućuju djetetu da simbolički prepozna brojeve koristeći se trima osjetilima: vidom, dodirom i sluhom. Montessori (2003) istu ovu vježbu opisuje u kontekstu učenja abecede. Naime, djeca su, opipavajući jagodicama prstiju brusni papir, izrezan u obliku pojedinih slova, učila prepoznavati slova. Tako su sama znala koje glasove trebaju koristiti da bi napisali željenu riječ. Pisanje se, kako prikazuje Križaj Grušovnik (2022), može vježbati u posudici s pijeskom tako što dijete nakon opipavanja drvene pločice, oponaša te pokrete u zdjelici s pijeskom. Sumirano, upravo senzomotoričke vježbe pripremaju dječju ruku na pisanje te pomažu djetetu naučiti kako koordinirati pokrete ruku i očiju. Tako vježba s pješčanim brojevima i slovima, dajući kinestetički smisao dječjim pokretima, uči djecu kako upamtiti oblike relevantne za pisani jezik (Onesti Richardson, 1997). Ovim senzomotoričke vježbe predstavljaju temelj za funkcionalnu pismenost, o kojoj je bilo riječi ranije, jer stvaraju podlogu za učenje najosnovnijih intelektualnih radnji, a bez kojih je život u društvu nemoguć ili krajnje narušen.

3.3. VJEŽBE PONAŠANJA U DRUŠTVU

U životno-praktične vještine ubrajaju se i vježbe uljudnosti, pristojnog ponašanja, a one se uvijek usvajaju za vrijeme svakodnevnog zajedničkog boravka u Montessori ustanovi. Svaka spontana situacija prilika je da odgajatelj pruži određeni uzor ili poželjni prototip ponašanja djeci (Philipps, 1999). Jedan od načina na koji se to postiže je kreiranje miješanih dobnih skupina unutar Montessori vrtića, no sa zadržavanjem mirnog okruženja za učenje. Očekuje se da su svi unutar grupe vrijedni poštovanja koje se iskazuje pristojnim manirima, a učitelji utječu na djecu da se tako ponašaju tako što se i sami pristojno ophode prema svojim učenicima i kolegama. Djeca uvijek promatraju odrasle oko sebe i najlakše im je usvojiti određenu vještinu promatrajući odraslu osobu

koja to isto čini. Tako u sklopu vježbi ponašanja u društvu, dijete mora naučiti kako pristojno prekinuti nekoga dok govori, čekati svoj red, imati strpljenja s prijateljima, uljudno pozdravljati prijatelje ili učitelje, poželjeti dobrodošlici novoj djeci, izražavati nezadovoljstvo na primjereni način, govoriti uvažavajući tuđa mišljenja i osjećaje itd. (Disney, 2021). Postoje brojna istraživanja koja su proučavala utjecaj primjene vježbi ponašanja u društvu na različita socijalna ponašanja djece u Montessori učionici. Primjerice, autorica Greene (2020) tražila je vezu između spektra ovih vježbi i smanjenja neželjenog ponašanja kod djece. Tijekom šest tjedana, djeca su bila podučavana kako se međusobno pozdravljati, iskazivati naklonost te čekati svoj red, no rezultati su pokazali kako ovakva ponašanja ipak nisu utjecala na smanjenje onih negativnih. Ipak, autorica kao glavni problem svog istraživanja navodi nedostatak vremena, tvrdeći da je moguće da bi vježbe utjecale i na smanjenje lošeg ponašanja da je istraživanje potrajalo duže, a kao argument navodi činjenicu da su, u promatranom razdoblju, djeca povećala ljubaznost i pristojno ponašanje prema drugima. Iste je rezultate, u svojem istraživanju, dobila i autorica Zhang (2019), pritom primjećujući kako djeca često nisu svjesna uspješnosti usvajanja vježbi ponašanja u društvu ako im na to ne ukaže učitelj. Dakle, kako bi se stvorila svjesnost o pravilnom usvajanju vježbi, djeca imaju potrebu osjećati ponos i zadovoljstvo, a kada učitelji i sami prakticiraju ponašanja koja žele prenijeti učenicima, time izravno utječu na povećanje ovakvih ponašanja i kod djece. To, još jednom, prikazuje važnost učenja oponašanjem u ranoj dobi. Autorica Gregoire (2017) kao okosnicu svog istraživanja uzela je utjecaj ovih vježbi na broj konfliktnih situacija među djecom, a iako se broj razmirica nije smanjio tijekom provođenja istraživanja, promjene u dječjem ponašanju pojavile su se u vidu metoda kojima su rješavali sukobe. Tako su se, prilikom nesuglasica, djeca izražavala s pristojnošću i uvažavanjem, a sve je manje djece preuzimalo ulogu pasivnog promatrača na način da su, u slučaju primjećivanja sukoba u razredu, druga djeca aktivno tražila pomoć učitelja ili su i sami zauzimali stav i samostalno pružali pomoć djetetu za kojeg su smatrali da je u pravu. Sva ova istraživanja

pokazuju koliko su ove vježbe važne, ne samo za socijalno, već i za emocionalno sazrijevanje djeteta jer, osim što ih podučavaju primjerenom ponašanju prema drugima, uče ih i metodama konfrontiranja sa samim problemom i izvorom problema. Na taj način, djeca ne izbjegavaju ono što im stvara neugodu već se s tim izravno suočavaju, što predstavlja osnovu za kasnije pravilno nošenje sa stresom i stvaranje osjećaja kontrole nad vlastitim ponašanjem kojim se reducira moguća agresivnost prilikom rješavanja sukoba i u kasnijim životnim situacijama.

Primjer vježbe ponašanja u društvu je tzv. vježba rješavanja nesporazuma koja se počinje primjenjivati od treće godine života djeteta, a kada je ono već svjesno socijalnih odnosa i kada treba naučiti kako pravilno izražavati svoje emocije. Ukoliko dijete počne plakati, odgajatelj prilazi djetetu i pita ga zašto plače. Ako dijete npr. odgovori da ga je svojim postupkom rastužilo neko drugo dijete iz grupe, odgajatelj treba upitati dijete je li dalo do znanja drugom djetetu kako se osjeća. Ako dijete odgovori niječno, odgajatelj odlazi s djetetom do drugog djeteta i usmjerava ga što će reći. Važno je da dijete iskaže da ga je određeni postupak rastužio i zamoli drugo dijete da više ne ponavlja taj postupak. Kada se dijete ponovno nađe u sličnoj situaciji vjerojatnije je da će nesporazum riješiti bez bilo kakve pomoći (Green, n.d.). Određene vježbe ponavljaju se svakodnevno pa npr. za učenje pristojnog pozdravljanja, odgajatelj se svako jutro, kada vidi dijete da dolazi u vrtić ili školu, spušta na razinu djeteta, gleda ga u oči te mu poželi dobro jutro uz srdačan osmijeh. No, kako djeca odrastaju tako je potrebno mijenjati pristup prema učenju vještina ponašanja u društvu. Ukoliko odgajatelj primjeti da se starije dijete nije prikladno ponašalo za vrijeme ulaska u zajedničku prostoriju za ručak, on će pripremiti kratke scenarije koje će odglumiti na idućem zajedničkom razrednom sastanku. Odgajatelj tada prikazuje, redom, pogrešne načine ulaska u kantinu što će djecu vjerojatno nasmijati, ali ona će jako brzo shvatiti da su sva ponašanja neprikladna. Nakon toga, odgajatelj, uz prijedloge djece, navodi kako bi se trebalo primjereno

ulaziti u prostoriju, a tek onda taj scenarij i demonstrira. Idealno je izvoditi ovu vježbu neposredno prije ručka tako da je djeca mogu odmah praktično primjeniti (Ledendecker, 2019).

3.4. VJEŽBE BRIGE ZA SEBE

Da bi dijete bilo u mogućnosti ostvariti potpunu neovisnost mora biti sposobno usvojiti vještine kojima će zadovoljiti svoje najosnovnije potrebe. Tako dijete mora naučiti koristiti kupaonicu, prati ruke, koristiti maramice, odijevati se itd. Djeci obično treba duži period za usvajanje svih ovih vještina, no one se zato jako lako mogu svakodnevno poučavati (Disney, 2021). Arotin (n.d.) navodi kako su ove vježbe ključne za početak uspostavljanja djetetove dnevne rutine te njegovo sudjelovanje u kućanskim poslovima. Djeca, zapravo, teže oponašanju svega što rade roditelji ili odgajatelji te je, za ove vještine, ključno dopustiti djetetu da ih obavlja i time stvori osjećaj kako i sam doprinosi zajednici. Govoreći o ovim aktivnostima, nemoguće je izbjeći segmente samostalnosti i samopoštovanja. Naime, ukoliko se djeca od najranije dobi nauče, u svakodnevnim radnjama, previše oslanjati na vlastite roditelje, takvo ponašanje ima tendenciju nastavka i u mladoj odrasloj dobi što sprječava osobu u razvitku osjećaja samodostatnosti. Način na koji osoba vidi sebe i svoje sposobnosti u vezi je i s generalnim uspjehom u životu pa, zato, Montessori pedagogija ima u cilju stvoriti samostalne pojedince krećući od ranog djetinjstva. Dokazano je da djeca kroz aktivnosti brige o sebi razvijaju samopoštovanje i stvaraju zdravu predodžbu o njima samima u odnosu na, primjerice, djecu koja su navikla previše se oslanjati na svoje roditelje ili skrbnike (Silverline Montessori, 2018). Time se dokazuje kako, ponekad smatrane banalnim, ove aktivnosti imaju jak utjecaj na djetetov daljnji život, a njihovim pravilnim uvođenjem dijete se potiče na preuzimanje inicijative pri zadovoljenju vlastitih potreba u obiteljskom ili vršnjačkom okruženju.

U takve se vještine podrazumijevaju vježbe grabljenja žlicom, presipavanja, prelijevanja iz jedne posude u drugu ili iz veće posude u manju posudu, čime djeca usvajaju početne vještine za samostalno hranjenje, pripremanje hrane za sebe i druge, ali i za držanje olovke. Prilikom prelijevanja ili presipavanja, prosipanje je dozvoljeno, a odgajatelj mora pokazati djetetu što će napraviti ukoliko se sadržaj posude prosipa ili prolje (Philipps, 1999). Jedna takva vježba je i igra sortiranja orašastih plodova u kinetičkom pijesku. Dijete ima zadatak prvo pronaći orašaste plodove u kinetičkom pijesku, a onda ih razvrstati i sortirati na posebni pladanj. Tu aktivnost dijete može prvo obavljati prstima, a kasnije žlicom ili hvataljkom. Na taj se način kod djeteta razvija fina motorika, koncentracija, pažnja i pamćenje (Ljubičić, 2019). Pitamic (2013), također, navodi igru razvrstavanja u skupine. Obično se za tu igru koriste gumbi, no djetetu se može dati da razvrstava i druge predmete poput tkanine ili igračaka. Vježba započinje tako što se u sredinu položi posuda sa svim gumbima, a oko nje druge prazne posude. Tada odgajatelj treba uputiti dijete da nije sva dugmad ista, objasniti mu da dugmad razvrstava u različite posude te započeti s razvrštavanjem dugmadi tako da djetetu bude jasno kamo staviti koje dugme.

Na takve vježbe nastavljaju se igre s drvenim okvirima na kojima se nalaze različiti zatvarači poput onih koji se koriste na odjeći ili obući (Philipps, 1999). Prilikom takve vježbe, na drvenom okviru mogu se nalaziti patent zatvarači, gumbi ili čičci, a djetetov zadatak je otvarati i zatvarati zatvarače i gumbe te odlijepljivati i zalijepljivati čičke. Osim učenja brige o sebi dijete ovom vježbom, također, može razvijati i senzomotoričke vještine (Ljubičić, 2019). Tada se uvode i vježbe pranja ruku koje se često provode uz korištenje ogledala kako bi dijete naučilo brinuti o svom izgledu. Česte su i vježbe slaganja tkanine kojima dijete ovladava vještinom brige o vlastitoj odjeći (Philipps, 1999). Clemer (2017) navodi vježbu učenja oblačenja i svlačenja koju je potrebno postupno uvoditi. Primjerice, dijete prvo uči kako skinuti svoje hlače ili čarape i odložiti ih u npr.

košaru. Dok se dijete uči oblačenju poželjno je koristiti odjevne predmete koje je lako obući ili skinuti kako bi djetetu bilo jednostavnije odraditi vježbu, a, zanimljivo je, kako već i mala djeca mogu vrlo brzo ovladati cijelim procesom oblačenja i svlačenja, čak i skidanjem obuće.

3.5. VJEŽBE BRIGE ZA OKOLINU

Svaka osoba u Montessori učionici smatra se članom zajednice te ima važnu ulogu u održavanju reda. Montessori pedagogija uči djecu da su sposobna za pravi posao te da je njihov rad cijenjen (Disney, 2021). Kako bi se brinulo o svojoj okolini dijete vježba aktivnosti poput brisanja prašine, metenja malih i velikih površina, pranja stola, čišćenja cipela, slaganja cvijeća u vazuu ili negovanja biljaka u lončanicama (Philipps, 1999). Djeca u Montessori ustanovama često imaju i „razredne“ kućne ljubimce o kojima brinu, a nerijetko uče i kako napuniti hranilice za ptice u parkovima ili vrtu (Disney, 2021). Briga o okolini potiče djecu na razvoj osjećaja odgovornosti, na način da se dijete, u početku, uči brinuti o unutarnjem i vanjskom prostoru, a kasnije se briga širi na susjedstvo, igralište, obiteljski dom itd. Kada djeca dobro poznaju prostor u kojem borave, imaju više potencijala za samostalno učenje i istraživanje (Escuela del Sol Montessori, 2021), a što je, opet, povezano s razvojem neovisnosti o kojoj je bilo riječi i u prethodnom potpoglavlju. Time su ove dvije vrste vježbi, prema svojim dobrobitima, poprilično povezane.

Maria Montessori posebnu je važnost pridavala boravku na otvorenom kojeg je smatrala ključnim za poticanje ranog procesa učenja, a vjerovala je, i kako svako dijete ima urođenu ljubav i naklonost prema prirodi koju je potrebno negovati od najranije dobi. Smatra se da povezivanje s prirodom donosi djetetu brojne razvojne pogodnosti, kao što je pravilan tjelesni i emocionalni

razvoj. Dijete ovim aktivnostima uči kako se odnositi prema vlastitom okruženju, cijeniti ga i brinuti se o njemu (Step by Step Montessori Schools, n.d.). Ovaj, gotovo ekološki, aspekt odgoja u Montessori ustanovama razvija pojedince sa svijesnošću o važnosti očuvanja planete, što je osobito važno u, današnje, vrijeme sve većih zagađenja. Ujedno, uz brigu o okolišu, djeca ostvaruju vlastite razvojne koristi, ali se mogu, barem na kratko, odvojiti i od ekrana.

U tom kontekstu spominju se vježbe uzgoja biljaka, brige o vrtu i, kasnije, korištenja dobivenih plodova. Djeca uživaju u promatranju sjemena kako niče, a kako bi se to postiglo odgajatelj može koristiti više prozirnih vrećica napunjenih pamukom u koje se postavlja sjeme. Svako dijete može dobiti vrećicu s različitim sjemenom kako bi kasnije mogli uspoređivati njihov rast. Djeca tako prate kada će sjeme niknuti i brinu o vlažnosti pamuka. Kada sjeme proklija, potrebno je posaditi ga u vrt ili lončanicu. Prilikom sadnje, djeca mogu sudjelovati u brojnim aktivnostima kao što je npr. priprema tla. Koristeći grablje ili lopatice, koje su prikladne veličine za dijete, djeca mogu grabljati lišće ili nakupljeno zimsko smeće. Odgajatelj može označavati koncem pravilne redove u koje će se saditi biljke, pritom tumačeći djeci kako odrediti pravilan razmak među biljkama, zašto ih je potrebno saditi prema suncu, koliko će koja biljka narasti itd. Kada je cijela priprema gotova, djeca samostalno stavljaju sadnice u zemlju, a zatim je zalijevaju laganim prskanjem iz kantice za zalijevanje koja je isto, veličinom, prilagođena djetetu. Djeca, također, mogu koristiti drvene žlice za crtanje njihove biljke ili za pisanje njezina naziva koje, onda, postavljaju u zemlju pokraj usađene sadnice. Kasnije se biljke mogu koristiti za pripremu hrane, hranjenje razrednog ljubimca, aranžiranje cvijeća itd. Ovakve aktivnosti u vrtu mogu se nastaviti kroz cijelu godinu, samo ih je potrebno prilagoditi određenom godišnjem dobu (Jacobs, 2012).

Iz svega navedenog u ovom poglavlju, vidljivo je kako se velika važnost pridaje stjecanju životno-praktičnih vještina u Montessori vrtićima, iako je poželjno da se njihova primjena nastavi

i u školskom okruženju. Za razliku od toga, Waldorfska pedagogija snažniji će naglasak životno-praktičnim vještinama dati upravo u suprotnom periodu, onom školskom, više nego predškolskom.

4. GLAVNE ODREDNICE WALDORFSKE PEDAGOGIJE U KONTEKSTU ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA

Waldorfska pedagogija, čijim se začetnikom smatra Rudolf Steiner, svoje filozofsko utemeljenje pronalazi u antropozofiji, tj. duhovnoj znanosti o tijelu, duši, duhu i svijetu te njihovoj međusobnoj povezanosti (Jagrović, 2007). Zbog toga se čovjek promatra kroz tri glavna segmenta, a to su: tijelo, duša i duh, a čovjekovo se tijelo može podijeliti na dodatna tri razdoblja tj. fizičko, eterično i astralno. Smatra se, posljedično, da se čovjek rađa tri puta: prvo kao novorođenče s fizičkim tijelom, zatim s eteričkim tijelom te u mladenačkoj zrelosti s astralnim. Tek u dvadeset prvoj godini dostiže se tzv. odgovorno „ja“ (Bezić, 1999). Na temelju toga, Rudolf Steiner podijelio je cikluse ljudskog života na četiri sedmogodišnja razdoblja, a u kontekstu životno-praktičnih vještina, osobito je važno osposobljavanje osjetila koje započinje u prvom sedmogodišnjem razdoblju kada se dijete smatra isključivo „osjetilnim bićem“. Osjetila se razvijaju preko osnovnih gesta i djelatnosti ljudi pa se smatra kako djeca ne mogu osposobljavati svoja osjetila npr. korištenjem perilice za rublje ili električne mješalice već samostalnim pranjem lutkinog rublja ili miješanjem tijesta drvenom žlicom. Osobito se negativnim smatraju mediji i plastične igračke jer izazivaju unutarnje konflikte u dječjem umu, primjerice, ono što dijete opaža kao drvenu površinu stola treba i pri opipu biti drvo, a ne neki drugi materijal ili tek nerealni slikovni prikaz na ekranu (Seitz i Hallwachs, 1996). Zato su materijali u waldorfskim vrtićima i školama uvijek izrađeni od prirodnih materijala, a djeca ih, uz pomoć odgajatelja, sami vrednuju i sakupljaju (Bezić, 1999).

Važno je, također, istaknuti kako se u ovom razdoblju uvode aktivnosti vezane uz domaćinstvo, za koje se smatra da osnažuju fizičko tijelo. Tu se ubrajaju vještine i vježbe koje, u isto vrijeme, podučavaju i jačaju djetetovu volju. Neke od tih vještina izgubljene su u današnjim kućanstvima,

kao što je priprema domaćeg kruha, a neke su poprilično uobičajene kao npr. brisanje prašine ili metenje. Prvenstveno, takve prve aktivnosti su jednostavne, ponavljajuće i imaju smislen početak i kraj kako bi djeca s lakoćom usvojila navike čišćenja stola, krpanja, kuhanja ili pospremanja i to prenijela na vlastiti dom (Nicol, 2010). Pomoću životno-praktičnih vještina započinje se s uspostavom ritma koji, kako navode autorice Valjan Vukić i Berket (2018), ima veliku važnost u organiziranju pedagoške godine u waldorfskim vrtićima, a moguće je razlikovati ritam na razini dana, tjedna i godišnjih doba. Ritmičnost dana utemeljena je na izmjeni umjetničkih i životno-praktičnih aktivnosti, a s time se slaže i autorica Nicol (2010), koja dodaje kako aktivnosti vezane uz domaćinstvo služe i za uspostavu tjednih rutina kod malog djeteta. Ritmična izmjena ovih vještina umiruje dijete i daje mu osjećaj smisla i strukture njegova života, a provodi se na način da se određene aktivnosti čišćenja, pranja, glancanja ili kupovine ponavljaju uvijek istim danima u tjednu. Cijeli proces učenja u waldorfskim školama zapravo je organiziran u skladu s ritmičnom izmjenom godišnjih doba (Bezić, 1999), a mahom je moguće, iz aktivnosti koje prate određeno doba, prepoznati njihovu praktičnost. Tako djeca oko Božića izrađuju jaslice, na proljeće sade cvijeće, za vrijeme Uskrsa siju travicu, na Ivanje pale krijesove i sl. (Bezić, 1999). Smisao jesenskog, zimskog, proljetnog i ljetnog ciklusa jest učenje djece svrhovitim radnim zadacima (Smith, n.d.), a time životno-praktične vještine postaju temelj na kojem počiva waldorfska ideja pravilnog razvoja zdravog pojedinca koji s lakoćom odgovara na izazove vlastite okoline i uspostavlja, prijeko potreban, životni ritam.

U kasnijim razvojnim razdobljima, odgajatelji su usmjereni na poticanje smisla za duhovne životne sadržaje i razumijevanje prakse kod djece. Tako će u kasnijoj nastavi četrnaestogodišnjaci i petnaestogodišnjaci već baratati znanjima iz poljoprivrede, industrije ili prometa (Steiner, 1995), a u tome se ogleda i činjenica kako je bitno obilježje nastavnog plana i programa waldorfskih škola

usmjerenost na umjetnički i radni odgoj (Matijević, 2001). Razlog takve orijentiranosti nastavnog plana i programa na umjetnost i obrt nije samo u poticanju umjetničko-obrtničkog stvaralaštva, već u tome što takav pristup na poseban način oblikuje osobnost i emocije te omogućuje razumijevanje značenja, smisla i duha gradiva. Nastavne teme i predmeti uvijek polaze od iskustva pa, ukoliko je djecu potrebno naučiti kemijske elemente, waldorfski učitelji će prvo krenuti s npr. paljenjem vatre u dvorištu ili crtanjem vatre na ploči kako bi tek onda objasnili elemente koji sudjeluju u njezinom nastanku. U trećem razredu postoji predmet pod nazivom holistička poljoprivreda u kojoj djeca uče o procesu proizvodnje kruha. Tako djeca prolaze cijeli postupak oranja, sijanja, žetve, ručnog mljevenja zrna da bi se dobilo brašno, miješanje tijesta itd. Na taj način djeca stječu iskustvo o svijetu oko sebe i razvijaju povjerenje (Paschen, 2014).

Životno-praktične vještine provlače se i kroz gotovo sva kurikulumska područja waldorfske škole jer se velika važnost pridaje postavljanju učenika u stvarnu životnu situaciju gdje usvajaju znanja kroz praktične zadatke i primjenjuju naučene teorijske činjenice. One se najčešće realiziraju u obliku izvannastavnih aktivnosti, a kao potkrijepa rečenog nameće se stavka iz Školskog kurikulumu Waldorfske škole u Zagrebu (2019) koja pripada umjetničko-praktičnom području kurikulumu, a tiče se projekta „Uredimo školu“ kada djeca, zajedno s učiteljima i roditeljima, uređuju unutarnji i vanjski školski prostor. Takve radne akcije, koje se odvijaju dvaput godišnje, potiču razvoj socijalnih i motoričkih vještina, jačaju osjećaj za estetiku i ekologiju i sl., a, svojevrsno, djecu se potiče na odgovornost i organiziranost prema prostoru u kojem će ostatak godine boraviti. Osim izvannastavnih, životno-praktične vještine moguće je identificirati i u redovnoj nastavi te u izvanučioničnim aktivnostima. S obzirom na to da će o vještinama u redovnoj nastavi biti riječi kasnije, prema kurikulumu Waldorfske škole u Rijeci (2021), izvanučionička nastava se najčešće provodi u prirodi s ciljem primjene naučenog gradiva na redovnoj nastavi,

stvaranju potrebe za fizičkom aktivnošću, učenju o obradi zemlje, brizi o seoskom imanju itd. Ove se stavke najčešće realiziraju kroz izlete i ekskurzije koji se organiziraju od prvog do osmog razreda kako bi se djeca osposobila za snalaženje i rad u svojem gradu i bližoj okolini.

Škole posjeduju i posebne radionice s pripadajućim alatom, a učenici se sami opredjeljuju za određeni zanat (Bezić, 1999). Stajalište je da se zanatskim aktivnostima posebno odgajaju volja i mišljenje pa zato postoji veliki broj zanatskih aktivnosti koje se nude učenicima od prvog do dvanaestog razreda s napomenom da sve što se praktično izvodi mora biti uporabljivo i umjetnički dotjerano. Tako se smatra da pletenje čarapa i rukavica potiče razvoj matematičkog mišljenja, a dosta se prakticira i lončarstvo, izrada namještaja od drva te knjigovezanje. Često se organiziraju i boravci u prirodi, gdje djeca samostalno pripremaju hranu, ili na poljoprivrednim gospodarstvima gdje se pomaže u obavljanju aktualnih zadataka. Zanimljivo je kako se uz svaku waldorfsku školu nalaze brojni okolni objekti i prostorije kao što su plastenici, mlin za mljevenje žita, mala priručna pekarnica itd. Time se i samom arhitekturom školskog okruženja potiče zornost koja u nastavi ima visoki edukativni efekt i potiče jaku motiviranost učenika (Matijević, 2001). Kroz sve ove elemente ocrtavaju se odrednice i podjele životno-praktičnih vještina koje su neizostavni dio programa waldorfskih ustanova.

Stup svake waldorfske škole su učitelji za koje se smatra da nose veliku odgovornost jer djeca najviše uče oponašajući. Zbog toga učitelji ili odgajatelji moraju paziti na svoje ponašanje te duhovno raditi na sebi samima. U vrtićima i osnovnim školama obično djeluje samo jedan učitelj od početka do kraja školovanja (Bezić, 1999), a razlog tomu, kako navodi Jagrović (2007), je stvaranje prisnog odnosa s učiteljem i pozitivna atmosfera puna povjerenja. Učitelj, također, jako dobro poznaje djecu i ima mogućnost individualno ih usmjeravati i poticati na određene aktivnosti. Postoje i konkretne meditacijske i spoznajno-teorijske vježbe pomoću kojih učitelj može upoznati

samog sebe, a kada učenici primjete na učitelju da je radio na sebi, doživjet će ga kao prirodni autoritet (Seitz i Hallwachs, 1996).

4.1. VAŽNOST I NAČINI STJECANJA ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA U WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI

Waldorfska pedagogija promatra čovjeka kao biće volje, osjećaja i intelekta, točnije, kao mozak, srce i udove, a kada se pravilno provodi, ona razvija cijelo ljudsko biće. Kako ne bi došlo do stvaranja jednostranih pojedinaca koji su uskraćeni za emocionalno zdravlje i volju, potrebno je vježbati, njegovati i voditi manje svjesne aspekte ljudske prirode. Takve su upravo i životno-praktične vještine koje ne potiču samo razvoj srca i udova već i mozga. Djeca koja npr. rade s glinom, drvom, vlaknima, metalom ili ugljenom ne potiču samo aktiviranje i jačanje vlastitih emocija već svoje misli i osjećaje prenose i u praktičnu vježbu (Barnes, 1991). Životno-praktične vještine potiču razvoj pažnje, fokusa, spretnosti i razumijevanja za estetiku. Ovakve aktivnosti uključuju: pečenje kruha, brigu o okolišu, zalijevanje biljaka, krpanje i izradu igračaka, pripremanje užine, skupljanje drva, rad u vrtu itd. Učenje tih vještina potiče dijete da stekne snagu, okretnost i društvene vještine, a s njihovim učestalim provođenjem, dijete stvara i osjećaj neovisnosti (Green Meadow Waldorf School, n.d.).

Cilj životno-praktičnih vještina je i priprema za profesionalno zanimanje. Djeca bi trebala biti upoznata s različitim zanatima za vrijeme školovanja kako bi, kasnije, u mladoj odrasloj dobi mogli iskoristiti to znanje kao model za usvajanje profesionalnih vještina (Steiner, 2003). Steiner (2001) također navodi kako svako gradivo, koje se predstavlja učenicima, mora biti prilagođeno primjeni

u praktičnom životu. Obrazovanje od dvanaeste do petnaeste godine trebalo bi biti uređeno na način da, kada dijete napusti školu s petnaest godina, ima stvarnu i praktičnu predodžbu o većini bitnih područja života. Bransby i Rawson (2021), u tom kontekstu, ističu kako se znanje, po waldorfskim standardima, smatra manje vrijednim ukoliko nije provedeno u praksi. Zato se vještine i znanje nikada ne bi trebali promatrati odvojeno, nego na način da se vještine smatraju znalačkim djelovanjem sa svrhom, a procjena uspješnosti njihove izvedbe trebala bi se ocijenjivati u autentičnim životnim situacijama. To je, također, poprilično podudarno s, već navedenim, waldorfskim kurikulumima te načinu na koje je autor Delors (1998) tumačio svoju ideju dobrog obrazovanja.

Carlgren (1990) navodi kako je industrijsko doba stvorilo uvriježeno mišljenje kako postoji razlika između umjetnosti i izrade predmeta za svakodnevnu uporabu. Glavna svrha umjetničkih radova je razvoj estetike te se oni većinom oblikuju ručno dok su predmeti za svakodnevnu uporabu izrađeni tvornički i jedina im je svrha praktičnost. Kako bi se premostile te suprotnosti, umjetnici i tehničari koji rade na oblikovanju uporabnih predmeta, pokušavaju urediti prebivališta, radna mjesta i prometala tako da u isto vrijeme budu lijepa i primjerena čovjeku, ali i tehnički korisna. Životno-praktične vještine, osobito nastava zanatstva, potiče ovakvo djelovanje jer se djecu u waldorfskim ustanovama podučava ljepoti koja je osnova za usvajanje kasnijih praktičnih zadataka. Ljepota se smatra sastavnim dijelom života, a svaki učenik koji spozna npr. estetsku važnost slikarstva s lakoćom kasnije razumijeva i rad željezničkog stroja ili drugih prijevoznih sredstava (Steiner, 2003). Učitelji organiziraju nastavu namijenjenu stjecanju životno-praktičnih vještina, a ako se ona odvija u skladu s klasičnim waldorfskim temeljima, njihov je glavni zadatak pružiti pomoć učenicima kako bi ostvarili svoje namjere (Carlgren, 1990). U ranom djetinjstvu najvažnije je poučavanje primjerom te zato waldorfski odgajatelji i učitelji trebaju uvijek biti svjesni kvalitete

izvođenja svojih radnji jer će ih djeca oponašati u igri i vlastitim radnjama. Učitelji su u središtu obavljanja svih aktivnosti i djeca, promatrajući učitelje, najlakše usvajaju prve životno-praktične vještine kao što je priprema hrane, poliranje, pranje suđa, šivanje i sl., a važno je i da svaka aktivnost, od strane učitelja, bude pravilno obavljena pa čak i ukoliko je učitelj ne preferira. Razlog tomu jest potreba da se djeca poduče kako nije nužno uživati u svim aktivnostima koje se moraju obaviti. Važno je izvršavati sve potrebne zadatke s jednakom pažnjom, bez obzira na osobne preferencije, a tako se dijete, od najranije dobi, podučava jakoj radnoj etici prema kojoj svaki posao može biti obavljen po visokim standardima (Smith, n.d.). Time se, ponovno, ističe jaka praktičnost waldorfskog obrazovanja gdje su upravo životno-praktične vještine prve radne aktivnosti koje dijete svakodnevno obavlja, bez obzira što mislilo o njima, jer će, većinu njih, morati prenijeti na svakodnevni život.

Postoje različite varijante životno-praktičnih vještina, kako navodi Matijević (2001), to su zanatske aktivnosti ili obrti, aktivnosti vezane uz vrt te ručni rad, a isto navode i autorice Seitz i Hallwachs (1996).

4.2. OBRTI

U waldorfskim ustanovama velika se važnost pridaje zanatskim vještinama kao što je izrada predmeta od drveta, kovanje, klesanje, stolarstvo, zlatarstvo, knjigoveštvo itd. Smatra se da ove aktivnosti utječu na razvoj grube i fine motorike, potiču pravilan razvoj mozga i logičko razmišljanje (Sorić Ćustić, 2011). Obrti su specifični dio kurikuluma koji se pojavljuje jedino u waldorfskim školama gdje učenici usvajaju brojna znanja o materijalima i alatima koje kasnije primjenjuju na određenu zanatsku aktivnost. Svaka aktivnost koju učenik izvodi, uz suptilno mentoriranje učitelja, trebala bi biti vođena vlastitim unutarnjim osjećajima i obzirnim korištenjem alata i materijala, a kada učenik dostigne tu razinu izrade, smatra se da aktivnost prerasta u vještinu. Zanatske aktivnosti su izuzetno važne za poticanje kreativnosti kod djece jer je to odlika ljudskog bića koja nikada ne bi trebala biti sputana. Ako se, primjerice, usporedi kreativnost pčele da napravi saće, vidljivo je kako je ta pčelinja kreativnost samo odgovor na situaciju u kojoj se insekt našao, a za razliku od drugih živih bića, ljudska kreativnost je u potpunosti slobodna i ne mora predstavljati odgovor ni na kakvu situaciju ili problem. Osim poticanja kreativnih snaga, ove aktivnosti imaju i snažnu primjenu u kasnijem životu i radu, a njihovo podučavanje kreće se prvo u smjeru učenja o estetski lijepoj umjetničkoj formi koja, zatim, kako dijete postaje starije sve više mora zadovoljiti i element funkcionalnosti i praktičnosti (Graves, 2005), a što, ujedno, podupire i ono što je o ljepoti i praktičnosti isticao autor Carlgren (1990). Svaki je produkt zanatskih aktivnosti, prema tome, malo umjetničko djelo, no ono što ga čini specifičnim je to što je namijenjen za aktivnu uporabu. Takvim stavom se izvlači maksimum iz djetetovih manualnih sposobnosti te ga se podučava kako umjetnost ne mora biti stvorena samo za muzejske zidove, nego i za svakodnevno uživanje i korištenje iste.

Često se, u waldorfskim školama, prakticira modeliranje koje omogućuje izražavanje i refleksiju akademskih predmeta kroz rad rukama. Dijete oblikujući npr. piramidu od gline razvija svoje prostorne i motoričke vještine, a stvara se i bolje razumijevanje dinamike takvih struktura. Modeliranje se uvodi već u prvom razredu kada učenici oblikuju figure ili prizore iz priča koje čuju od učitelja. U tim se početnim zadacima najčešće, za modeliranje, koristi pčelinji vosak u boji, a učitelji vode djecu na način da im prvo zadaju modeliranje jednostavnih oblika poput zmije ili leptira. Kako se dječje sposobnosti unaprijeđuju, tako i zadani oblici postaju sve složeniji pa su učenici vrlo brzo u stanju kreirati i, teže izvedive, ljudske figure. Do drugog razreda, učenici obično izrađuju modele životinja ili čitave prizore iz priča ili basni, a u trećem su u mogućnosti oblikovati npr. cijele farme s farmerom i životinjama. Modeliranje glinom uvodi se u četvrtom razredu i to usporedno podučavaju razrednik i učitelj kiparstva, a učenici izrađuju oblike u skladu s kurikulumom i gradivom koji uče pa se tu spominje izrada npr. sfingi, piramida, grčkih vaza, reljefnih karti, glinenih pločica s klinastim natpisom itd. (Mountain Laurel Waldorf School, n.d.)

U petom razredu, počinje se uvoditi obrada drveta koja pomaže u razvoju kreativnosti, ustrajnosti i spretnosti oka i ruku. Za početak, djecu se podučava o važnosti drveta i alatima koji se koriste za oblikovanje istog. Da bi stekli osjećaj za materijal, učenici započinju s izradom drvenog jajeta kojeg bruse i stružu iz kvadratnog oblika drva. Zatim se uvodi izrada konkretnijih predmeta kao što su zdjele, a u šestom se razredu izrađuju žlice i vilice u kojima se počinje ogledati individualni stil svakog učenika. U sedmom razredu učenici su već sposobni izrađivati drvene brodove vodeći se crtežima u mjerilu, a u osmom razredu izrađuju namještaj, najviše stolice i stolce. Ono što je najvažnije pri obradi drveta jest da svaki predmet bude koristan i lijep na što, djecu u radu, podsjeća učitelj (Waldorf School of Lexington, n.d.).

Učenici u waldorfskim školama često obrađuju i metal. Kovanje željeza, kao nešto teža vještina, uvodi se nakon usvajanja znanja o oblikovanju bakra, no glavna je razlika u tome što se željezo kuje samo kada je vruće. Zato ova vježba zahtijeva mnogo više pripreme kako ne bi došlo do ozlijeđivanja, a započinje se učenjem o pravilnom gospodarenju vatrom te nijansama užarenog željeza. Potrebno je učenike podučiti i načinu na koji se stoji ispred nakovnja, pravilnom držanju čekića ili kliješta, kako dobro usmjeravati udarce i sl. (Waldorf Resources, n.d.)

4.3. VRTLARSTVO

U waldorfskoj pedagogiji, za pravilan razvoj djeteta, osobito se važnim smatra uzgoj biljaka i povezivanje sa zemljom. Aktivnosti vezane uz rad u vrtu potiču djecu na shvaćanje vlastite uloge u brizi za zemlju te razumijevanje koncepta izmjene godišnjih doba. Za vrijeme rada u vrtu djecu se može podučavati o važnosti pravilne ishrane za tijelo, ali ujedno i načinu kako se pravilno ophoditi prema svijetu oko njih. Na taj način se jačaju i djetetove društvene vještine kao što su mogućnost pronalaska vlastitog mjesta u zajednici, empatija, suradnja, slušanje, dijeljenje, rješavanje sukoba i sl. (Wasatch Waldorf, 2021)

Od važnosti je istaknuti kako rad u vrtu ima pozitivan učinak na odvijanje, kasnijih, teorijskih poduka u učionici i to na način da su, nakon vrtlarenja, učenici smireniji, spremniji mirno sjediti i usredotočiti se na predavanje (McDonald, 2017). Ovu tvrdnju potvrđuje istraživanje autorice Blair (2009) kojim je dokazano kako su djeca, koja su se bavila aktivnostima u vrtu, postigla bolje rezultate na testovima znanja, a osvijestila su i važnost iskustvenog učenja u mnogim predmetnim područjima, osobito onim vezanim uz prirodne znanosti te prehrambeno obrazovanje. McDonald

(2017), također, navodi kako su aktivnosti na otvorenom važne i zbog stvaranja grupne kohezije među djecom, a na farmama je poželjno podučavati djecu o važnosti pravilne ishrane za zdravlje, ali i o nekomercijalnim metodama uzgoja. Prema istraživanju autorica Krogh i Jolly (2012), vrtlarstvo zaista potiče razvoj boljih socijalnih odnosa među učenicima, jača osjećaje pripadnosti i povezanosti među djecom, a baš kao što navodi i Blair (2009), djeca razvijaju razumijevanje o važnosti zdrave ishrane, ali i važnosti hrane općenito pa se tako potiče razvoj empatije prema siromašnima te svijesnost o problemima ekološke održivosti. Ova istraživanja u potpunosti podupiru glavne smjernice koje, o radu na farmi ili u vrtu, zagovara waldorfska pedagogija, a s obzirom na njihovu laku primjenu u školsko i vrtićko okruženje, gotovo su najjednostavnije za prezentiranje učenicima, a iznimno su korisne i uporabljive i u daljnjem životu.

Zaikine-Sinclair (n.d.) navodi kako se učenici upoznaju s radom u vrtu već u prvom razredu, a kasnije se, kroz osnovnu školu, rad u vrtu nadograđuje uz ponavljanje prethodno naučenih vještina. U prvom se razredu djeca uče kako koristiti osnovne alate, raditi sigurno i usredotočiti se na određeni zadatak. Usvajaju se znanja o lokalnoj flori i fauni, kompostiranju te crvima i korisnim kukcima. Vještine rada u vrtu mogu se ispreplitati i sa zanatskim vještinama pa djeca uče izrađivati vile, spremište za vrtne vile, papirnate lampione koje vješaju na drveće i sl. U drugom razredu fokus je stavljen na učenje o dobrim djelima pa se, u vrtlarstvu, to očituje kroz grabljanje dvorišta, branje cvijeća te pravljenje buketa za razred. Djeca odlaze na izlete gdje se bave berbom jabuka, a učitelji ih vode i na planinarenje kako bi se upoznali s domaćim životinjama kao što su kokoši ili koze. U trećem razredu, nastava poljoprivrede dobiva važno mjesto u nastavnom planu i programu pa dok se na glavnoj nastavi uči o žitaricama i usijevima, na praktičnom satu vrtlarstva, učenici žanju i mliju žitarice kako bi kasnije dobiveno brašno iskoristili za pripremu hrane. Poučava ih se i loženju peći, tradicionalnoj obradi žitarica, branju i pripremanju salate iz vrta itd. Slične aktivnosti

provode se i u četvrtom razredu, dok se u petom počinje uvoditi botanika na način da djeca uče o uzgoju drveća, jednosupnica i dvosupnica te ljekovitog bilja. Od ljekovitog bilja ili drugih bijaka u vrtu izrađuju se melemi u zidanoj peći koji se kasnije prodaju na zimskom sajmu. Prema autorima Bubanko, Butina-Slunjski, Dragojević, Frančić, Guca, Ijačić, Karanović, Lukavečki, Markoč, Ramljak, Talajić Ijačić, Vincek i Vinković (n.d.) u šestom se razredu učenici podučavaju osnovnim praktičnim djelatnostima kao što je prosijavanje zemlje i komposta, priprema gredica, sijanje, poslovi sječe, vezanje cvijeća i začinskog bilja itd., a u sedmom se razredu te aktivnosti proširuju na poznavanje njege tla, kopanje, plijevljenje, branje i čišćenje povrća te njihovo plasiranje na tržište, pikiranje rasadnica u lonce i sl. U osmom razredu učenici su u mogućnosti samostalno provoditi vrtlarske radove koji iziskuju spretnost, izdržljivost i tjelesnu snagu, a u to se ubrajaju zadaci poput košnje trave kosom, proizvodnje sijena ili konzerviranja voća.

4.4. RUČNI RAD

Nastava ručnog rada provodi se od prvog do osmog razreda s ciljem razvoja manualnih vještina, koncentracije, prostornog orijentiranja, organizacijskih sposobnosti i fine motorike kod djece (Waldorfska škola u Zagrebu, n.d.). Prvi doticaji s ručnim radom uvode se aktivnostima kao što je pletenje prstima ili jednostavno ručno šivanje, a na to se nastavlja: heklanje, pletenje, fino ručno šivanje te, na kraju, strojno šivanje. Waldorfska pedagogija uzima provođenje ovih aktivnosti s djecom nužnim za poboljšanje matematičkih i drugih intelektualnih vještina, učenje na vlastitim greškama, stjecanje samopouzdanja, osjećaja korisnosti i važnosti napornog rada, pažljivo postupanje s materijalima itd. (Emerson Waldorf School, n.d.)

Djeca koja se bave ručnim radom uče kako njihovi postupci imaju značenje i posljedice, a često se osjećaju osnaženima dok rade s odraslim osobama iz vlastitog okruženja (Seward, 2020). To je, zapravo, bila glavna okosnica istraživanja autorica Županić BeniĆ i Nevistić (2018) koje su opisale utjecaj ručnog rada na dječje ponašanje. Iz istraživanja je moguće isčitati kako su manje socijalne podrške pri izvođenju ručnog rada zahtijevala djeca koja su pokazivala veću razinu samoeфикаsnosti i pozitivniji stav prema zadatku. Kako bi razina samopouzdanja u vlastite sposobnosti bila veća, potrebno je poticati djecu na izvođenje ručnog rada od najranije dobi što je, ponovno, potvrdio dio istraživanja gdje su veću razinu vjere u sebe, prilikom izrade konjića na štapu, pokazala djeca koja su tijekom ranijih razreda osnovne škole već usvojila vještinu šivanja. Nadalje, istraživanjem se došlo do zaključka kako su djeca, koja su bila zadovoljna obavljenim ručnim radom, iskazivala bolje raspoloženje i više zanimanja za povratnu informaciju o uspješnosti rada. Podrška koju su djeca dobivala od strane učitelja pomogla im je da ustraju u zadatku i stvore pozitivnu radnu atmosferu i stav prema poslu. Zanimljivo je kako istraživanje nije provedeno u waldorfskoj školi što znači da su vježbe ručnog rada lako provodljive i poželjne i u konvencionalnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Drugo istraživanje autorice Županić BeniĆ (2018) pokazalo je kako se pozitivno raspoloženje djece, samoučinkovitost i zadovoljstvo krajnjim rezultatom povećalo nakon sudjelovanja u aktivnostima ručnog rada. Ono što ručni rad uči djecu je i prihvaćanje nesavršenosti te, iako je svaku od njih moguće prepraviti, srž je u tome da se takve sitne nesavršenosti prihvate jer upravo one odlikuju svakog čovjeka (Iannacone, 2001). Autorice Županić BeniĆ i Nevistić (2018) ovo podupiru stavom kako učitelj treba poticati djetetovu različitost u izvedbi kako bi ono moglo nesmetano razvijati svoju kreativnost.

Nastava ručnog rada započinje već u ranom djetinjstvu kada djeca uče aktivnosti kao što je pletenje prstima ili ručno šivanje. U prvom razredu učenike se upoznaje s osnovnim, dvostranim

pletenim šavom za koji djeca koriste obje ruke i obje strane mozga, a prvi zadaci koje dobijaju pletenje je malih pravokutnika i kvadrata (Ziegler, 2021). U prvom se razredu često i ponavlja metoda pletenja prstima pa se djeci zadaje izrada malog pojasa, a kada pletačke vještine uznapreduju, učenici mogu izrađivati i torbu s gumbima koju onda prišivaju na pojas. Nakon toga, obično se počinje s pletenjem životinjskih oblika, a iste aktivnosti vezenja i šivanja nastavljaju se i u drugom razredu kada učenici izrađuju pernicu za bojice. Tek se pred kraj godine uvodi heklanje koje počiva na razvoju dominantne ruke, točnije, dominantne strane tijela, a učenici mogu, koristeći se kožnom podlogom i jednostrukim heklanjem, izrađivati torbice (Mulberry Waldorf School, n.d.). U trećem razredu učenici počinju učiti o vlaknima, a na to se nastavljaju aktivnosti poput grebanja vune, ispredanja vune u pređu uz pomoć vretena te, zatim, tkanje pređom koju su napravili (Ziegler, 2021). U četvrtom razredu djecu se ponovno podučava šivanju i vezenju, a uvodi se i učenje tzv. simetričnog križnog šava. Učenje tog šava potiče razvoj samopouzdanja i smislenog dizajniranja određenih predmeta koji odgovaraju svojoj namjeni pa se zato, u ovoj fazi, djeci zadaje izrada iglenica. U petom razredu, vještina pletenja nadograđuje se tako što djeca uče plesti u krug s četiri igle, a izrađuju vunene čarape i životinjice od filca. Šesti razred donosi učenje o trodimenzionalnosti pa učenici uče šivati trodimenzionalne plišane životinje te načine kako pretvoriti dvodimenzionalni crtež u trodimenzionalni objekt. Djecu se podučava tkanju, a moguće je izrađivati trodimenzionalne predmete na temelju ljudskih ili životinjskih oblika i odjeću prema vlastitom dizajnu i uzorku. U sedmom razredu, učenici su usposobljeni za samostalnu izradu cipela koristeći se obrisom svojeg stopala. (Mulberry Waldorf School, n.d.). U ovom razredu učenici učestalo izrađuju lutke i pripadajuću odjeću za njih. Djeca obično kreiraju lutke po uzoru na vlastiti izgled ili na izgled neke druge osobe vrijedne divljenja. Posebna se važnost pridaje dizajniranju lutkinih očiju, kose, boje kože te šivanju kostima jer se pomoću tih elemenata postiže željena osobnost i karakter lutke, a što je važno za kasnije izvođenje lutkarskih predstava. Ove aktivnosti,

također, uvode učenike u područje lutkarstva (Emerson Waldorf School, 2015). Ziegler (2021) navodi kako u osmom razredu učenici prvo uče šivati na tradicionalnom, neelektričnom šivaćem stroju koji je poprilično izazovan za uporabu, a tek kasnije prelaze na moderne električne šivaće strojeve, kako bi ih se naučilo cijeniti pogodnosti suvremenog društva. Također, učenike se osposobljava za čitanje komercijalnih uzoraka za šivanje, podučava ih se načinima na koji mogu prilagođavati izradu odjevnih predmeta vlastitim mjerama, a vježbaju i tehniku prošivanja.

5. ZAKLJUČAK

Predmet ovog završnog rada bio je prikaz životno-praktičnih vještina kroz prizmu Montessori i Waldorfske pedagogije. Pregledavanjem i analizom stručne literature moguće je zaključiti kako obje pedagogije izuzetno njeguju usvajanje ovih vještina te da su pristupi u poučavanju i uvježbavanju istih duboko ukorijenjeni u glavne odrednice ovih pedagogija. Dakle, životno-praktične vještine ne podučavaju se kao odvojene lekcije, one su dio temeljne ideje Montessori i Waldorfske pedagogije pa se, prema tome, preklapaju s usvajanjem brojnih drugih vještina kao što je učenje matematike, stručnih aktivnosti, primjerenog socijalnog ponašanja i sl. Neizostavno je spomenuti kako je njihov glavni cilj osposobiti dijete da vjeruje u vlastite sposobnosti, da bude samostalan i odgovoran član društva koji može brinuti za sebe i za svoju okolinu. Time se ove pedagogije udaljavaju od odgojno-obrazovnog sustava kakvog poznajemo te naglašavaju važnost osposobljavanja djetetove ličnosti kroz povratak prirodi, rad i zajedništvo. Učenje životno-praktičnih vještina osnova je i za početni razvoj motorike i kognicije kako bi dijete, kasnije, s lakoćom usvajalo složenije zadatke.

Uspoređujući način na koji ove dvije pedagogije njeguju životno-praktične vještine sa stanjem u hrvatskom školstvu, kao jednom od primjera i dalje tradicionalnog pedagoškog pristupa, uočljive su brojne razlike. Naime, prema istraživanju koje su provele autorice Koludrović i Kolobarić (2016) vidljivo je kako su životno-praktične vještine, slične onima koje pronalazimo u Montessori i Waldorfskoj pedagogiji, bile mnogo zastupljenije u nastavnim planovima i programima hrvatskog školstva prošlog stoljeća, a s vremenskim je odmakom njihova zastupljenost opala u satima obaveznih i izbornih predmeta te u izvannastavnim aktivnostima. Iako je moguć razlog zanemarivanja ovih aktivnosti i promjena društveno-političkih okolnosti koji je nastupio u

Hrvatskoj krajem 20. stoljeća, autorice navode kako, ipak, ne postoji dovoljno snažan razlog koji bi opravdao činjenicu da životno-praktične vještine ostaju tek mrtvo slovo u školskim kurikulumima jer, bez obzira na promjenu potreba nekadašnjeg i današnjeg školstva, ove će vještine uvijek biti baza za osposobljavanje cjelovite ličnosti, a čime se, uzevši u obzir sve navedeno u ovom radu, u potpunosti vode opisane alternativne škole. Možda je upravo to signal koji sadašnje generacije pedagoga treba potaknuti na mogućnost uvođenja nekih Montessori ili Waldorfskih ideja u konvencionalne odgojno-obrazovne ustanove, s ciljem poticanja iskustvenog učenja kroz praktične životne aktivnosti.

6. LITERATURA

1. Arotin, S. (n.d.). *Creating a Montessori Self-Care Station*. Pristupljeno 4.9.2022. s <https://www.guideandgrow.com/creating-a-montessori-self-care-station/>
2. Barnes, H. (1991). Learning That Grows with the Learner: An Introduction to Waldorf Education. *Educational Leadership*. 49 (2), 52-54.
3. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 205-214.
4. Bezić, Ž. (1999). Waldorfska pedagogija. *Crkva u svijetu*. 34 (4), 437-449.
5. Blair, D. (2009). The Child in the Garden: An Evaluative Review of the Benefits of School Gardening. *The Journal of Environmental Education*. 40 (2). 15-38.
6. Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
7. Boyd, J. (2019). *What Is Montessori Practical Life?*. Pristupljeno 11.7.2022. s <https://45conversations.com/what-is-montessori-practical-life/>
8. Bransby, K. i Rawson, M. (2021). *Waldorf Education for the Future: A framework for curriculum practice*. Pristupljeno 26.8.2022. s https://www.researchgate.net/publication/349493776_Waldorf_Education_for_the_Future_A_framework_for_curriculum_practice
9. Bubanko, D. i sur. (n.d.). *Nastavni plan i program osnovne waldorfske škole*. Pristupljeno 8.8.2022. s https://www.waldorfska-skola.com/images/download/kurikulum_waldorfske_kole.pdf
10. Carlgren, F. (1990). *Odgoj ka slobodi*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.

11. Cjeloživotno učenje (n.d.). *Pojmovnik*. Pristupljeno 4.7.2022. s <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>
12. Clemer, C. (2017). *Montessori at home: Kids need to learn self-care, too*. Pristupljeno 15.7.2022. s <https://www.mother.ly/parenting/montessori-at-home-kids-need-to-learn-self-care-too/>
13. Delors, J. (1998). *Učenje – blago u nama*. Zagreb: Educa.
14. Dijanošić, B. (2012). Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja. *Andragoški glasnik*. 16(1), 21-31.
15. Disney, K. (2021). *Understanding the Montessori Practical Life Curriculum*. Pristupljeno 11.7.2022. s <https://childrenshouse-montessori.com/2021/02/22/montessori-practical-life-curriculum/>
16. Elcombe, E. (2017). *Effects of Practical Life Exercises on Fine Motor Development in a Montessori Children's House Classroom*. University of Wisconsin – River Falls. Pristupljeno 1.9.2022. s <https://minds.wisconsin.edu/handle/1793/77255>
17. Emerson Waldorf School (n.d.). *Curriculum: Handwork*. Pristupljeno 1.8.2022. s <https://www.emersonwaldorf.org/handwork-curriculum>
18. Emerson Waldorf School (2015). *Curriculum Guide*. Pristupljeno 8.8.2022. s <https://dendtler.files.wordpress.com/2018/01/f554b-ewscurriculumguide2015.pdf>
19. Escuela del Sol Montessori (2021). *Inside Escuela: Care of the Environment – Part 3 in a Series*. Pristupljeno 4.9.2022. s <https://www.escueladelsol.org/polices-and-procedures/inside-escuela-care-of-the-environment-part-3-in-a-series/>
20. Garmaz, J. i Tomašević, F. (2018). Odgajanje opažanjem: neke specifičnosti odgoja prema Montessori pedagogiji. *Služba Božja: liturgijsko-pastoralna revija*, 58(4), 443-464.

21. Graves, B. (2005). The Relevance of Handwork and Craft. *Journal of the Early Childhood Assn.* Pristupljeno 30.8.2022. s <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/handworkcraft1.pdf>
22. Green, A. (n.d.). *Grace and Courtesy in a Montessori Classroom*. Pristupljeno 12.7.2022. s <https://mcsdurham.org/blog/grace-and-courtesy-in-a-montessori-classroom>
23. Green Meadow Waldorf School (n.d.). *Early Childhood Nature Programs: Preschool & Kindergarten*. Pristupljeno 25.7.2022. s <https://www.gmws.org/private-preschool-kindergarten>
24. Greene, C. S. T. (2020). *The Impact of Grace and Courtesy Lessons on Self-Regulation in a Toddler Montessori Environment*. Sophia, the St. Catherine University repository website. Pristupljeno 2.9.2022. s <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1353&context=maed>
25. Gregoire, K. J. (2017). *Grace and Courtesy in Living with Conflict in the Montessori Children's House*. Sophia, the St. Catherine University repository website. Pristupljeno 2.9.2022. s <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1216&context=maed>
26. Iannaccone, C. (2001). History, Humanity, and Handwork. *Renewal*. Pristupljeno 29.8.2022. s https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/handworkiannaccone.pdf
27. Jacobs, J.M. (2012). *Practical Life in the Garden*. Pristupljeno 15.7.2022. s <https://www.montessoriservices.com/ideas-insights/practical-life-in-the-garden>
28. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 56 (1.-2.), 65-77.

29. Jarvis, J. (2015). *The Association Between Preschool Type and Children's Concentration Abilities*. Sophia, the St. Catherine University repository website. Pristupljeno 3.9.2022. s <https://scholarworks.bgsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1165&context=honorsprojects&httpsredir=1&referer=>
30. Koludrović, M. i Kolobarić, M. (2016). Stjecanje životno-praktičnih vještina u hrvatskom školstvu nekad i danas. *Život i škola*. 62(3), 65-74.
31. Koludrović, M. i Rajić, V. (2021). Razvoj i uloga školskog kurikulumu u Republici Hrvatskoj: Povijesno-komparativna analiza. *Metodički ogledi*. 28(2), 11-36.
32. Križaj Grušovnik, J. (2022). Montessori u nastavi. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*. 5(9), 207-212.
33. Krogh, E. i Jolly, L. (2012). *Relationship-based experiential learning in practical outdoor tasks*. Norwegian University of Life Sciences. Pristupljeno 31.8.2022. s <https://szocialisfarm.hu/files/idegennyelven/Relationship-based-experiential-learning-in-practical-outdoor-tasks.pdf>
34. Ledendecker, M. (2019). *Montessori Basics: What is Grace and Courtesy?* Pristupljeno 12.7.2022. s <https://www.berkshiremontessori.org/msb-blog/basics-grace-and-courtesy>
35. Ljubičić, J. (2019). *Poticanje senzorne integracije korištenjem Montessori materijala* (Diplomski rad). Pristupljeno 12.7.2022. s <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:158:816515>
36. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole*. Zagreb: TIPEX d.o.o.
37. McDonald, C. (2017). *The Benefits of Integrating Farm and School Curriculum*. Pristupljeno 31.8.2022. s <https://www.rosewaywaldorf.co.za/benefits-integrating-farm-school-curriculum/>
38. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2016). *Alternativni programi i vrtići*. Pristupljeno 4.7.2022. s <https://mzo.gov.hr/vijesti/alternativni-programi-i-vrtici/1736>

39. Montessori Academy (2021). *Practical Life Skills Your Kids Must Know at an Early Age*.
Pristupljeno 3.7.2022. s <https://montessori-academy.com/blog/practical-life-skills-for-toddlers/>
40. Montessori, M. (2003). *Dijete tajna djetinjstva*. Zagreb: Naklada Slap
41. Mountain Laurel Waldorf School (n.d.). *Curriculum: Handwork & Sculpture*. Pristupljeno 27.7.2022. s <https://mountainlaurel.org/curriculum/special-subjects/>
42. Mulberry Waldorf School (n.d.). *Mulberry's Handwork Program*. Pristupljeno 2.8.2022. s <https://www.mulberrywaldorfschool.ca/handwork.html>
43. Nicol, J. (2010). *Bringing the Steiner Waldorf Approach to your Early Years Practice*.
Abigton: Routledge.
44. Nolim, F. (2000). Funkcionalna pismenost. *Andragoška Spoznanja*, 6(3), 6–18.
45. Onesti Richardson, S. (1997). The montessori preschool: Preparation for writing and reading. *Annals of Dyslexia*. 47, 239-256.
46. Paschen, H. (2014). Waldorfsko obrazovanje i škole Rudolfa Steinera kao tema u odgojnoobrazovnim znanostima. *Croatian Journal of Education*. 6 (1), 191-215.
47. Philipart, H. (n.d.). *An Introduction to Practical Life*. Pristupljeno 11.7.2022. s <https://montessoriguide.org/an-introduction-to-practical-life>
48. Philipps, S. (1999). *Montessori priprema za život*. Zagreb: Naklada Slap.
49. Pitamic, M. (2013). *Montessori – igre i aktivnosti*. Zagreb: Mozaik knjiga d.o.o.
50. Seitz, M. i Hallwachs, U. (1996). *Montessori ili Waldorf?*. Zagreb: EDUCA
51. Seward, E. (2020). *Why is Handwork So Important?*. Pristupljeno 29.8.2022. s <https://www.waldorfhandwork.org/post/why-is-handwork-so-important>

52. Shivji, M. (2016). *The Effects of Movement Interventions on Focus and Concentration in Toddler Montessori Classrooms*. Sophia, the St. Catherine University repository website. Pristupljeno 3.9.2022. s <https://sophia.stkate.edu/maed/180/>
53. Silverline Montessori (2018). *How Montessori Preschools Build Your Child's Self-Sufficiency and Independence*. Pristupljeno 4.9.2022. s <https://silverlinemontessori.com/how-montessori-preschools-build-your-childs-self-sufficiency-and-independence/>
54. Smith, K. (n.d.). *The Role of Purposeful Work in a Waldorf Kindergarten*. Pristupljeno 25.8.2022. s <https://www.waldorflibrary.org/images/stories/articles/purposefulwork.pdf>
55. Sorić Ćustić, A. (2011). *Učenje glavom, srcem i rukama – Waldorfska pedagogija*. Pristupljeno 26.7.2022. s <https://www.skole.hr/ucenje-glavom-srcem-i-rukama-waldorfska-pedagogija/>
56. Steiner, R. (1995). *Pedagoška osnova i ciljevi waldorfske škole: tri pismena rada*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju Hrvatske.
57. Steiner, R. (2001). *The Renewal of Education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
58. Steiner, R. (2003). *Soul Economy: Body, Soul, And Spirit In Waldorf Education*. Great Barrington, MA: Anthroposophic Press.
59. Step by Step Montessori Schools (n.d.). *Nature's Importance in Montessori Education*. Pristupljeno 4.9.2022. s <https://www.stepbystepmontessori.com/natures-importance-in-montessori-education/>
60. The Guidepost Team (n.d.). *The Importance of Practical Life Activities Within the Montessori Method*. Pristupljeno 3.7.2022. s <https://www.guidepostmontessori.com/blog/practical-life-activities-montessori-method>

61. Tubaki, M. i Matsuishi, T. (2008). *On the Pedagogical Theory of Maria Montessori*. Yokohama National University, Faculty of Education and Human Sciences, Department of Disability Studies. Pristupljeno 3.9.2022. s https://www.researchgate.net/publication/283906745_On_the_Pedagogical_Theory_of_Maria_Montessori
62. Valjan Vukić, V. i Berket, J. (2018). Tijek pedagoške godine u Waldorfskim dječjim vrtićima. *Magistra ladertina*. 13 (1), 207-227.
63. Waldorf Resources (n.d.). *Vertical Curriculum: Handwork and Crafts*. Pristupljeno 27.7.2022. s <https://www.waldorf-resources.org/vertical-curriculum/handwork-and-crafts>
64. Waldorf School of Lexington (n.d.). *Handwork & Woodwork*. Pristupljeno 27.7.2022. s <https://thewaldorfschool.org/handwork-woodwork>
65. Waldorfska škola u Rijeci (2021). *Kurikulum Osnovne waldorfske škole u Rijeci za školsku godinu 2021./2022.* Pristupljeno 26.8.2022. s <https://waldorf-rijeka.hr/wordpress/wp-content/uploads/2021/10/KURIKULUM-21-22.pdf>
66. Waldorfska škola u Zagrebu (n.d.). *Ručni rad*. Pristupljeno 31.7.2022. s <https://www.waldorfska-skola.com/hr/nastavni-program/rucni-rad>
67. Waldorfska škola u Zagrebu (2019). *Školski kurikulum za školsku godinu 2019./2020.* Pristupljeno 26.8.2022. s https://www.waldorfska-skola.com/images/download/%c5%a0kolski_godi%c5%a1nji_kurikulum_2019-2020.pdf
68. Wasatch Waldorf (2021). *The Importance of Gardening and Our Connection to Nature*. Pristupljeno 29.7.2022. s <https://www.wasatchwaldorf.org/blog/2021/5/26/the-importance-of-gardening-and-our-connection-to-nature/>
69. World Health Organization [WHO]. (2020). *Life skills education school handbook: prevention of noncommunicable diseases: introduction*. Pristupljeno 3.7.2022. s

<https://www.medbox.org/document/life-skills-education-school-handbook-prevention-of-noncommunicable-diseases-introduction#GO>

70. Zaikine-Sinclair, A. (n.d.). *An Overview of the Gardening Curriculum for Grades 1-8 at Waldorf School of the Peninsula*. Pristupljeno 30.7.2022. s <https://waldorfschoolgardens.com/lesson-plans/an-overview-of-the-gardening-curriculum-for-grades-1-8-at-waldorf-school-of-the-peninsula/>
71. Ziegler, W. (2021). *Stitch by Stitch, Row by Row*. Pristupljeno 2.8.2022. s <https://www.emersonwaldorf.org/blog/stitch-by-stitch>
72. Zhang, M. (2019). *Modeling Grace and Courtesy in a Montessori Classroom and its Influence on Children's Social Behavior*. Sophia, the St. Catherine University repository website. Pristupljeno 2.9.2022. s <https://sophia.stkate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1345&context=maed>
73. Županić BeniĆ, M. i Nevistić, V. (2018). *The Meaning of Practical work and Crafts in the Contemporary Education*. Faculty of Teacher Education: University of Zagreb. Pristupljeno 29.8.2022. s <https://www.bib.irb.hr/971181>
74. Županić BeniĆ, M. (2018). The Relation between Student mood and Handicrafts in the Constructivist Classroom. *Journal of Elementary Education*, 11(2), 109–121.

SAŽETAK

Životno-praktične vještine jedan su od temelja na kojem počiva ideja cjelovitog osposobljavanja i razvoja ličnosti te su, kao takve, važan dio odgojno-obrazovnih sustava. Međutim, zastupljenost životno-praktičnih sadržaja i aktivnosti te posebno cilj, namjena i načini njihove realizacije, razlikuju se i variraju u različitim pedagoškim pristupima te s obzirom na dob djece. Glavni cilj ovoga rada bio je prikazati i analizirati načine, pristupe, aktivnosti i ulogu razvijanja životno-praktičnih vještina u Montessori i Waldorfskoj pedagogiji, stoga što one na sustavan, promišljen, multidisciplinarnan i na djetove sposobnosti, interese i mogućnosti usmjeren način učenja i poučavanja potiču djecu na stjecanje životno-praktičnih vještina. Istovremeno, prikazano je kako životno-praktične vještine imaju važnu ulogu u učenju i usavršavanju brojnih kognitivnih, motoričkih i socioemocionalnih kompetencija s posebnim naglaskom na doprinos životno-praktičnih vještina u razvoju samostalnih pojedinaca s visokim samopoštovanjem i izvrsnom socijalnom inteligencijom.

Ključne riječi: životno-praktične vještine, Montessori pedagogija, Waldorfska pedagogija, konvencionalni odgojno-obrazovni sustav, cjeloviti razvoj ličnosti

SUMMARY

Life-practical skills are one of the foundations that underpin the idea of comprehensive training and personal development and, as such, are an important part of education systems. However, the representation of life-practical content and activities, and in particular the aim, purpose and ways of achieving them, differ and vary in different pedagogical approaches and in accordance to the age of children. The main purpose of this work was to illustrate and analyse the ways, approaches, activities and the role of developing life-practical skills in Montessori and Waldorf pedagogy, as they encourage children to acquire life-practical skills in a systematic, thoughtful and multidisciplinary way by practicing learning focused on the child's abilities, interests and opportunities. At the same time, it shows how life-practical skills have an important role in learning and upskilling many cognitive, motor and socio-emotional competences, with a particular focus on the contribution of life-practical skills in the development of independent individuals with high self-esteem and excellent social intelligence.

Key words: life-practical skills, Montessori pedagogy, Waldorf pedagogy, conventional education system, complete personality development

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja MIRNA ČALETA, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce PEDAGOGIJE I HRVATSKOG JEZIKA, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 19.9.2022.

Potpis

✓
Čaleta

OBRAZAC I.P.

**IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU**

STUDENT/ICA	MIRNA ČALETA
NASLOV RADA	VAŽNOST, ULOGA I NAČINI STIECANJA ŽIVOTNO-PRAKTIČNIH VJEŠTINA U MONTESSORI I WALDORFSKOJ PEDAGOGIJI
VRSTA RADA	ZAVRŠNI RAD
ZNANSTVENO PODRUČJE	DRUŠTVENE ZNANOSTI
ZNANSTVENO POLJE	PEDAGOGIJA
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	MORANA KOLUDROVIĆ, izv. prof. dr. sc.
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	/
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. MORANA KOLUDROVIĆ, izv. prof. dr. sc. 2. MAJA LUBETIĆ, prof. dr. sc. 3. TONI MAGLICA, dr. sc.

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama *Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju*, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

SPLIT, 19. 9. 2022.

mjesto, datum

Čaleta

potpis studenta/ice