

*Pregledni članak/
Review paper*

Prihvaćeno: 1. lipnja 2015.

doc. dr. sc. Tonća Jukić

Filozofski fakultet u Splitu

Odsjek za pedagogiju

tjukic@ffst.hr

UPOZNAVANJE BAŠTINE KROZ AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak: *Baština predstavlja nepresušan izvor za osvješćivanje vlastitog i tuđeg identiteta te za razumijevanje različitosti i osobne odgovornosti u kontekstu održivog razvoja. Upravo stoga baština je neizostavna tema u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju koji, s obitelji, predstavlja polaznu točku u procesu cjeloživotnog učenja i izgrađivanja pojedinaca koji će se aktivno, odgovorno i kreativno odnositi prema prirodnom, društvenom i tehničko-tehnološkom okružju. Pristup baštinskim sadržajima i iskustvima koja iz njih proizlaze potrebno je sustavno i cilju usmjereno planirati, ostvarivati, pratiti i vrednovati kako bi se utvrdilo u kojoj mjeri i na koji način pridonose djetetovu procesu razumijevanja i njegovu cjelovitom razvoju.*

Budući da akcijsko istraživanje predstavlja proces istraživanja odgojno-obrazovne prakse koji se provodi u svrhu njezina unaprjeđenja te se ostvaruje kroz spiralno povezane etape planiranja, djelovanja, praćenja i refleksije, u radu se predlažu mogućnosti upoznavanja baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Spoznaje dobivene takvim istraživačkim pristupom mogle bi pridonijeti osvješćivanju šire zajednice o važnosti i dobrobiti upoznavanja baštine od najranije dobi.

Ključne riječi: *akcijsko istraživanje, baština, kreativnost, održivi razvoj, rani i predškolski odgoj i obrazovanje.*

1. Uvod

Razumjeti sadašnjost i kreirati održivu budućnost nije moguće bez razumijevanja prošlosti, a u tom procesu veliku važnost ima upoznavanje baštine. Prema Aniću (1991: 84 – 86), „baština je ukupnost iz prošlosti sačuvanih i njegovanih kulturnih dobara. Njena je glavna značajka čuvanje i njegovanje svega onoga što su nam naši preci ostavili, kao kulturu, tradiciju, zavičajnu mudrost“. Prihvati li se definicija održivog razvoja prema kojoj se on odnosi na razvoj koji „zadovoljava potrebe sadašnjih generacija bez ugrožavanja mogućnosti budućih generacija da zadovolje svoje potrebe“ (WCED, 1987: 43), lako je uočiti važnost baštine za ostvarenje koncepta održivog razvoja.

Danas je neupitno da u suvremenom promišljanju o konceptu održivog razvoja nije moguće izostaviti sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, posebice uzme li se u obzir da je UNESCO-ovim proglašenjem Desetljeća odgoja i obrazovanja za održivi razvoj (2005. – 2014.) istaknuta ključna uloga koja odgojno-obrazovni sustav ima u procesu oživotvorenja održivog razvoja (UNESCO, 2003). Tome ide u prilog i UNESCO-ovo određenje prema kojemu odgoj i obrazovanje za održivi razvoj predstavlja „dinamični koncept koji obuhvaća novu viziju odgoja i obrazovanja koji teži osnaživanju ljudi svih uzrasta za preuzimanje odgovornosti za stvaranje održive budućnosti i uživanje u njoj“ (UNESCO, 2002: 7; prema Liddy, 2012).

Budući da iskustva stečena u djetinjstvu imaju važnu ulogu u oblikovanju stavova, vrijednosti i načina ponašanja pojedinca prema okruženju (Kostović-Vranješ i Jukić, 2011), ne iznenađuje što se kontinuirano ističe potreba da proces osposobljavanja pojedinaca za život u skladu s održivim razvojem počne već od rane i predškolske dobi te da se kontinuirano nastavlja preko svih razina odgojno-obrazovnog sustava (Hägglund i Pramling Samuelsson, 2009; Jukić i Milat, 2013; Kostović-Vranješ i Jukić, 2011). Pa ipak, unatoč tome, nije dovoljno pažnje posvećeno pitanjima na koje se načine održivi razvoj može i treba ostvarivati u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Hägglund i Pramling Samuelsson, 2009). Hägglund i Pramling Samuelsson (2009) smatraju da je u tom procesu potrebno u djece postići osviještenost o cjeloživotnoj odgovornosti i uvjerenje kako ostvarenje održivog svijeta podrazumijeva suradnju svih ljudi, neovisno o prostornim i vremenskim granicama. Nadalje, ističu autori, u tom je procesu potrebno uvažavati kontekstualne i situacijske dimenzije učenja te oslanjati aktivnosti u vrtiću na djetetov svakodnevni život i njegova iskustva.

Kako je interakcija djece s odraslima značajna za proces povezivanja dječjih iskustava i njihove konstrukcije znanja i razumijevanja (Siraj-Blatchford, 2007), u ovome se radu predlaže mogućnost upoznavanja baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju jer ono svojom

strukturu navedeno omogućuje. Predloženi pristup mogao bi biti dobra polazna točka u procesu cjeloživotnog učenja i izgrađivanja pojedinaca koji će se aktivno, odgovorno i kreativno odnositi prema prirodnom, društvenom i tehničko-tehnološkom okruženju.

2. Razlozi za upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Predlažući mogućnosti ostvarivanja akcijskog istraživanja s ciljem upoznavanja baštinskih sadržaja, nipošto se ne želi, i ne može, praktičarima nametnuti akcijsko istraživanje kao pristup upoznavanju baštine. Dapače, praktičari sami trebaju osjetiti želju i potrebu da boljem razumijevanju baštine pristupe akcijskim istraživanjem jer je u prirodi akcijskog istraživanja da ga praktičari najčešće provode samoinicijativno, radi sebe i radi procesa svog profesionalnog razvoja (Mills, 2003; prema Penney i Legget, 2005).

Akcijsko se istraživanje ne provodi da bismo saznali više o nekoj temi i došli do jednog točnog odgovora, nego da utvrdimo kako možemo ono što radimo raditi bolje (Ferrance, 2000). Dosadašnja praksa naime pokazuje da se u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju baštinskim temama često pristupa kroz projektno planiranje (Ivon, H. (ur.), 2001, 2003, 2005, 2009, 2014). Rad na projektu koji svojom strukturu omogućuje istraživački pristup i odgojitelju i djeci, pokazao se korisnim, učinkovitim i primjerenim načinom planiranja aktivnosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Uvažavajući sve prednosti koje projektni pristup omogućuje odgojiteljima za planiranje njihova rada s djecom kada je riječ o baštini (Jukić, 2007), i upravo stoga, u ovom se radu predlažu mogućnosti obogaćivanja iskustava odgojitelja i djece u radu na projektima kroz ostvarivanje akcijskog istraživanja. I rad na projektu i akcijsko istraživanje obilježava kreativan i fleksibilan interaktivan istraživački pristup, što značajno može olakšati proces ostvarenja akcijskog istraživanja, posebice odgojiteljima koji već rade s djecom na baštinskim projektima. Također, akcijsko istraživanje o baštini u kojemu će organizirati različite aktivnosti upoznavanja i osvještavanja baštine može odgojiteljima poslužiti kao dobra osnova za kreiranje procesa osposobljavanja djece za život u skladu s održivim razvojem.

Na osnovi navedenoga, akcijsko se istraživanje ovdje razmatra kao jedan od mogućih pristupa upoznavanju baštine jer su prepoznati višestruki razlozi koji tome idu u prilog i upućuju na zaključak da bi akcijsko istraživanje moglo pomoći praktičarima da aktivnosti s djecom s baštinskim sadržajima rade – još bolje.

Prvi od razloga jest taj što akcijsko istraživanje uključuje svrhovito istraživanje uočenih problema u praksi, planiranje promjene i njezino implementiranje, prikupljanje podataka kao dokaza uspješnosti odgovora na probleme te analizu

i iskušavanje aktualnih teorija (Whitehead i McNiff, 2006; prema Bruce i sur., 2011). Provodeći akcijska istraživanja s ciljem upoznavanja djece s baštinom i produbljanja njihova razumijevanja baštine, praktičari mogu uspješnije i cilju usmjereno planirati, ostvarivati, pratiti i vrednovati vlastita i dječja iskustva koja proizlaze iz upoznavanja baštine. Time mogu pridonijeti kreiranju i šireg procesa osposobljavanja za održivi razvoj u ranom i predškolskom odgoju.

Drugo, „akcijsko istraživanje je specifična vrsta empirijskog istraživanja koje se provodi uz neposredno pedagoško djelovanje. To je znanstveno utemeljeno mijenjanje pedagoškog procesa u kojem se glavni organizatori i kreatori procesa pojavljuju istovremeno i kao istraživači“ (Bognar i Matijević, 1993: 285). Planiranje i ostvarivanje akcijskog istraživanja s djecom stoga može dati dodatnu vrijednost angažmanu odgojitelja i djece, a rezultati toga istraživanja mogu imati i znanstveni doprinos. Povezivanje znanstveno-istraživačke uloge i uloge praktičara može pridonijeti stvaranju refleksivnih praktičara (Schön, 1983) koji u svojoj praksi preispituju postojeće spoznaje te na osnovi refleksije svoga rada dolaze do novih.

Treće, višestruko se ističe da akcijska istraživanja kao vrsta sudjelujućeg istraživanja vode ka osnaživanju i emancipaciji djece i odgojitelja (Cohen i sur., 2007; Miljak, 2009). U osnovi učenja djece za održivi razvoj treba se nalaziti djetetova sposobnost da samostalno djeluje (Hägglund i Pramling Samuelsson, 2009). Osim njegova prava na samostalno djelovanje, treba se ostvarivati djetetovo pravo na znanje i odlučivanje te uvažavati doprinos djece i njihova mišljenja, kao i njihova kreativna rješenja (Mackey, 2012). Navedeno se djeci omogućuje uključivanjem u akcijska istraživanja jer su u njima ravnopravni sudionici, a ne ispitanici, te suodlučuju u odabiru i tijeku aktivnosti i s odgojiteljima se refleksivno osvrću na proces istraživanja te ga osvješćuju.

Četvrto, „odgajatelji koji participiraju u akcijskim istraživanjima zapravo sudjeluju u intenzivnom programu cjeloživotnog učenja, oni stvaraju nužne pretpostavke za takvo učenje budući da refleksijom prakse razvijaju kapacitete koji će im omogućiti učinkovitu ili produktivnu praksu“ (Šagud, 2006, 36). U skladu s tim, refleksijom prakse koja uključuje baštinske sadržaje i aktivnosti upoznavanja i očuvanja baštine kao dijelom akcijskog istraživanja, odgajatelji mogu postavljati temelje učinkovite prakse u kontekstu održivog razvoja.

I peto, prema Altrichteru (1991) akcijsko istraživanje treba ispuniti tri funkcije: 1) pomoći u suočavanju s praktičnim situacijama, 2) pomoći u razvoju, profiliranju i sistematizaciji profesionalnih kompetencija te 3) pridonijeti razvoju profesionalne i javne rasprave među prosvjetnim djelatnicima kako bi se poboljšala i validirala pedagoška iskustva i znanja u njihovoj pozadini. Upravo je ovo posljednje posebno značajno za provedbu akcijskih istraživanja. Naime, budući da akcijsko istraživanje predstavlja suradnički proces istraživanja odgojno-obrazovne prakse

koji se provodi u svrhu njezina unaprjeđenja te se ostvaruje kroz etape planiranja, djelovanja, praćenja i refleksije koje se isprepliću, ono može omogućiti validaciju iskustava odgojitelja i djece te omogućiti utvrđivanje u kojoj mjeri i na koji način upoznavanje baštine pridonosi djetetovom procesu razumijevanja i njegovom cjelovitom razvoju, s posebnim naglaskom na značenje koje doživljena iskustva imaju za dijete. Kada se te spoznaje dublje sagledaju u kontekstu odnosa djeteta, baštine, odgoja i obrazovanja, mogu se predložiti određene smjernice za proces upoznavanja sadržaja baštine kroz akcijsko istraživanje.

3. Smjernice za upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje: vodič kroz planiranje akcijskog istraživanja

McNiff i sur. (1996: 47) opisuju ciklus akcijskog istraživanja kroz devet ključnih točaka: 1) osvrt na trenutnu praksu, 2) identifikaciju vida prakse koji želimo poboljšati, 3) zamišljanje sljedećih postupaka, 4) njihovo iskušavanje, 5) bilježenje onoga što se događa, 6) mijenjanje plana na osnovu prethodno utvrđenih spoznaja i nastavljanje s djelovanjem, 7) promatranje onoga što radimo, 8) vrednovanje modificiranog djelovanja i 9) tako dalje sve dok nismo zadovoljni tim vidom svoje prakse. Iz navedenih točaka može se prepoznati da je akcijsko istraživanje sustavan proces uočavanja i rješavanja problema u praksi koji uključuje spiralno povezane *etape planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije* (Kemmis i McTaggart, 2000; McNiff i sur., 1996) koje se gotovo nikada ne odvijaju sukcesivno, nego se spiralno isprepliću zbog nepredvidivosti odgojno-obrazovnog procesa i jedinstvenosti svakog pojedinog iskustva. Navedene spoznaje istraživač pedagoške prakse treba imati na umu prilikom planiranja, provedbe, dokumentiranja i vrednovanja akcijskog istraživanja i zato ne može tražiti, niti dobiti, čvrste upute koje će slijediti, već treba biti otvoren za neizvjesnost i nepredvidivost. Stoga – nadalje se nude samo mogućnosti, smjernice, prijedlozi, referentne točke kao poticaj odgojiteljima za stvaranje vlastitih istraživačkih planova, ne i gotova rješenja.

U etapi planiranja akcijskog istraživanja o baštini može se koristiti bilo koji vodič kroz planiranje akcijskog istraživanja koji praktičaru omogućuje kvalitetno i fleksibilno postavljanje istraživanja. U ovom radu koristili smo se Vodičem osmišljenim na temelju dvaju izvora (Caro-Bruce, C., 2000; Kuhne, G. W., Quigly, A., 1997; prilog 1).

Prilikom stvaranja plana, prvo je potrebno uočiti *problem akcijskog istraživanja*. Kad se uoči problem, važno je zapitati se zašto je on nastao kako bi se promislilo o mogućem načinu njegova rješavanja. Ako odgajatelj primjerice uoči kao problem nedovoljnu upoznatost djece s baštinom ili pak nedovoljno razumijevanje baštine u ranoj i predškolskoj dobi ili neosviještenost djece o

njezinoj važnosti za naše živote, među mogućim razlozima nastanka tih problema mogu se pronaći: brz i potrošački stil života, nedostatak baštinskih elemenata u svakodnevnom životima djece, otuđenost od tradicije uslijed modernizacije, itd. Svaki odgojitelj s obzirom na sredinu u kojoj radi i obitelji s kojima je svakodnevno u kontaktu treba promisliti o specifičnostima nastanka problema i upravo na osnovi tih specifičnosti promišljati o mogućim načinima njegova rješavanja, tj. o mogućim relevantnim sadržajima i aktivnostima koje će dogovarati i provoditi s djecom u procesu akcijskog istraživanja.

Nadalje, potrebno je postaviti *polazno istraživačko pitanje*. Ono treba biti istraživo i istraživaču osobno značajno, kontekstualno, jasno postavljeno, otvorenog tipa i samorefleksivno (Caro-Bruce, 2000), a najčešće počinje riječima: *Kako mogu unaprijediti...* na primjer osobnu praksu, razumijevanje ili širu pedagošku situaciju (McNiff i sur., 1996). Jedno od mogućih polaznih istraživačkih pitanja u ovom istraživanju može biti: kako mogu pomoći djeci da poboljšaju svoje razumijevanje baštine?

Sljedeći je korak *utvrđivanje polaznih vrijednosti* koje treba dogovoriti s djecom. Polazne vrijednosti za Whiteheada (1989) predstavljaju standard za procjenu kvalitete provedbe akcijskog istraživanja. Hägglund i Pramling Samuelsson (2009) smatraju da održivi razvoj, osim specifičnih sadržaja, treba uključivati i vrijednosti poput demokracije, solidarnosti i pravde jer koncept održivog razvoja integrira teme okoliša, društva, ekonomije i humanih vrijednosti. U razgovoru s djecom se mogu izlučiti sljedeće vrijednosti: uključenost u aktivnosti, suradnja, kreativnost, igra, zadovoljstvo, i sl.

Nakon utvrđivanja polaznih vrijednosti slijedi *određenje cilja*, koji u ovom slučaju može biti: postići bolje razumijevanje baštine. Zatim se pristupa *istraživanju relevantne literature* o problemu, koja će istraživaču pomoći u njegovu boljem razumijevanju te *stvaranju plana konkretne akcije-promjene*, tj. aktivnosti s baštinskim sadržajima koje se trebaju odrediti u dogovoru s djecom. Važno je da te aktivnosti budu planirane i poduzete s namjerom ostvarenja postavljenog cilja (McNiff, 1996) te da slijede interese djece. Prilikom određivanja konkretnih promjena i aktivnosti koje se planiraju uvesti u rad s djecom, može se primjerice planirati slušanje autohtone glazbe i govora, upoznavanje s usmenom predajom i pisanim tragovima svojih predaka, promatranje značajnih građevina i lokaliteta, prikupljanje predmeta, upoznavanje flore i faune svoga kraja, kušanje i spravljanje autohtonih jela, igranje autentičnih igara i sl. (Jukić, 2007). Djeci rane i predškolske dobi posebno može biti zanimljivo i uvođenje dramskih aktivnosti o baštinskim temama. Utvrđeno je da dramske aktivnosti imaju pozitivan učinak na proces učenja djece o održivom razvoju te da omogućuje kontekstualno učenje, ali i razvoj različitih sposobnosti i vještina, stavova i vrijednosti potrebnih za pojedinca koji će biti aktivno uključen u izgrađivanje održive budućnosti

(MacNaughton, 2010). U ovom dijelu planiranja akcijskog istraživanja odgojitelji koji imaju iskustvo u pristupu baštinskim sadržajima kroz projektni pristup s djecom mogu iskoristiti svoja prethodna iskustva i spoznaje prilikom rada na projektu o baštinskim temama i planirati uvođenje promjena koje su se njima i djeci prethodnih generacija pokazale zanimljivima i poticajnim te ih propitivati i iskušavati u novim okolnostima.

Nakon planiranja uvođenja aktivnosti slijedi *razmatranje primjerenog metodološkog pristupa u prikupljanju podataka*, pri čemu se obično koristi kvalitativna metodologija, međutim, moguće je, a i poželjno, kombinirati kvantitativnu i kvalitativnu metodologiju i stoga postići triangulaciju. Na taj način rezultate se može bolje i cjelovito sagledati te se može postići njihova veća kvaliteta i vjerodostojnost (Caro-Bruce, 2000; Tkalac Verčić i sur., 2010). Kombiniranje kvantitativne i kvalitativne metodologije u pedagojskim istraživanjima zagovaraju i Sekulić-Majurec (2007) te McNiff i sur. (1996), upozoravajući pritom na potrebu promišljanja o opravdanosti izbora određenog postupka kao i važnosti njegove pravilne primjene. U ovom koraku planira se koji će se podatci prikupiti u inicijalnoj i finalnoj etapi te u etapi uvođenja promjene i kojim postupkom i pripadnim instrumentom prikupljanja podataka. Naravno da će o potrebnom podatku koji nas zanima i njegovoj prirodi ovisiti i postupak prikupljanja podataka. Treba promišljati o tome koji nam podaci omogućuju bolji uvid u situaciju i njezino bolje razumijevanje te autentični opis provedene akcije (McNiff i sur., 1996). Odgojitelji mogu odabrati različite postupke i instrumente prikupljanja podataka: sustavno promatranje i rad na dokumentaciji, intervjuiranje, fokus grupe, sociometrijski postupak, procjenjivanje i samoprocjenjivanje, anketiranje i testiranje te voditi terenske bilješke i istraživački dnevnik. Važno je samo da postupak bude primjeren skupini djece s kojom se istraživanje provodi te da je proveden u skladu s etičkim načelima u istraživanju s djecom (Ajduković i Kolesarić (ur.), 2003; Powell i Smith, 2006).

Potrebno je usporediti inicijalno i finalno stanje, stoga za one podatke koje se planira prikupiti u početnoj etapi istraživanja, radi lakše i preciznije usporedbe, korisno je i u finalnoj etapi planirati isti postupak prikupljanja. Može se planirati i kvantitativna i kvalitativna usporedba inicijalnog i finalnog stanja akcijskog istraživanja, ali pritom se veći naglasak treba staviti na kvalitativno razumijevanje značenja uvedenih promjena u životu djece i načina na koji im je sudjelovanje u akcijskom istraživanju poboljšalo razumijevanje baštine nego na utvrđivanje kvantitativnog razmjera tih promjena. Cilj akcijskih istraživanja nije utvrditi uzroke nekih situacija i njihov učinak na način da se zaključuje po načelu ako-onda, nego utvrditi poboljšanje u praksi na osnovi kriterija koje istraživač postavi (McNiff, 1996), ili, kako ističe Sekulić-Majurec (2007, 211), u pedagojskim istraživanjima općenito, ovisno o prirodi problema istraživanja, treba „raditi

odmak od strogo pozitivističkog pristupa i istodobno sa sagledavanjem učinaka nastojati što je moguće detaljnije upoznati i istražiti procese koji su doveli do određenih učinaka, sagledati proces kao osnovu za shvaćanje učinka.“

Zato je u akcijskom istraživanju jako važno pomno odabrati podatke koje želimo prikupiti. Podatci koji bi se mogli prikupljati u inicijalnoj i finalnoj etapi mogu biti dječje asocijacije i spoznaje o baštini, njihova dosadašnja iskustva u kontekstu baštine, zainteresiranost djece za temu baštine te osviještenost djece o njihovoj ulozi u očuvanju baštine. Navedeni podatci mogu se prikupiti postupkom intervjuiranja u malim grupama. Budući da je akcijsko istraživanje usmjereno na samorefleksiju, potrebno je planirati i vođenje istraživačkog dnevnika i bilježenje osobnih impresija o procesu istraživanja, osobnih razmišljanja, dvojbi i zapažanja u svima trima etapama istraživanja kako bi odgojitelji osvijestili vlastitu ulogu i odgovornost u cijelome procesu.

U etapi uvođenja planiranih promjena, prilikom planiranja načina praćenja uvedenih aktivnosti, mogu se odrediti različiti čimbenici. Mogu se ispitivati uključenost djece u aktivnosti, njihova kreativnost i zadovoljstvo prilikom rada na uvedenim aktivnostima. Navedene podatke može se planirati prikupiti sustavnim promatranjem i radom na dokumentaciji, kao i intervjuiranjem. Uključenost djece u određene aktivnosti koje se ostvaruju u vrtiću pokazala se indikatorom učinkovitosti kurikula kojim su te aktivnosti planirane (Ebbeck i sur., 2012), stoga uključenost djece u aktivnosti s baštinskim sadržajima može biti dobar pokazatelj njihove učinkovitosti. Što god da se odabere kao čimbenik koji će se ispitivati i pratiti, potrebno ga je operacionalizirati i odrediti njegove pokazatelje. Tako, ako je riječ o uključenosti, Laevers (1994) uključenost određuje kao aktivnost koja se prepoznaje kroz: (1) djetetovu koncentriranost i upornost, (2) motivaciju, fasciniranost i otvorenost na poticaje, intenzitet iskustva na fizičkoj i kognitivnoj razini, duboko zadovoljstvo popraćeno snažnim protokom energije, (3) njezinu određenost istraživačkim porivom i djetetovim individualnim razvojnim potrebama te (4) rezultat koji pruža dokaz da je došlo do razvoja.

Osim navedenih pitanja, u planu akcijskog istraživanja potrebno je još razmisliti o *dodatnim potrebnim izvorima, eventualnim dozvolama za provedbu istraživanja, vremenskom planu, potencijalnoj publici kojoj bismo predstavili naše rezultate te prikladnim načinima izvješćivanja* (prilog 1). Sve to ovisi o problemu istraživanja i kontekstu u kojemu je istraživanje provedeno. U ovom slučaju dodatni izvori mogu biti razgovori sa starijim članovima obitelji, stručnjacima koji se bave starim zanatima i slično. Potrebno je osigurati pristanak roditelja i spremnost djece na sudjelovanje u istraživanju, a potencijalna publika kojoj bi bilo interesantno čuti i vidjeti proces i rezultate akcijskog istraživanja bila bi djeca, članovi obitelji, kolegice i kolege iz prakse, studentice i studenti ranog i

predškolskog odgoja, itd. O najboljem mogućem načinu prikaza istraživanja odlučuje sam istraživač, ovisno o svojim preferencijama – to može biti pisani rad u nekom zborniku ili časopisu ili pak usmena prezentacija u vrtiću ili na nekom stručno-znanstvenom skupu.

Nakon opisane prve etape akcijskog istraživanja *stvaranja fleksibilnog i razvojnog plana* otvorenog za promjene, izmjene i dopune koja se može planirati pomoću odabranog vodiča kroz plan akcijskog istraživanja, slijedi druga etapa u kojoj se *djeluje* na osnovu plana te se uvode planirane promjene – i dalje fleksibilno i prijemčivo za moguće nepredviđene situacije i probleme, kao i dječje naknadne inicijative koje uvijek treba uvažiti. U trećoj etapi *sustavno se promatra i bilježi tijek promjena*. Sustavno promatranje i dokumentiranje svih aktivnosti vrlo je važno za razumijevanje procesa koji prolaze djeca, ali i sami odgajatelji. Sustavno dokumentiranje i analiziranje odgojno-obrazovnog procesa i rasprave o dokumentiranoj praksi mogu biti dobra alatka za profesionalni razvoj praktičara u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Picchio i sur., 2012; Slunjski, 2012). Dokumentiranje je važno, s jedne strane, za razumijevanje autentičnog procesa učenja djece te, s druge strane, za samorefleksiju odgajatelja (Slunjski, 2001). Ono odgajateljima omogućuje uočavanje dječjih potreba, sposobnosti, interesa, mogućnosti i samoaktivnosti te propitivanje vlastitih pogrešaka i predrasuda kao i osvješćivanje vlastitih sposobnosti u odnosu prema onome što promatraju (Ivon, 2001). Upotrebom različitih vrsta dokumentacije (fotografije, videozapisi, transkripti, individualni portfolio i sl.), odgajatelji mogu istraživati i otkrivati različite mogućnosti njihove uporabe te ispitivati njihovu primjerenost u određenim okolnostima (Slunjski, 2012). Na osnovi promatranja i dokumentiranja procesa akcijskog istraživanja provodi se četvrta etapa *refleksije*. Refleksija se odnosi na kontinuirano promišljanje o tome „kakve učinke sudionici-kao-praktičari imaju na proces istraživanja, kako se njihove vrijednosti, stavovi, percepcije, mišljenja, postupci, osjećaji itd. odražavaju na situaciju koja se proučava (...)“ (Cohen i sur., 2007, 239). Picchio i sur. (2012) navode kako je još Dewey (1933) refleksiju povezivao s profesionalnošću u odgoju i obrazovanju, ističući njezinu važnost u analizi pedagoške prakse, a Rinaldi (2005) uputio na potrebu refleksije na osnovu dokumentiranja prakse u svrhu inoviranja prakse. U etapi refleksije, stoga, smatraju McNiff i sur. (1996), praktičar ima priliku osvijestiti koja se promjena dogodila u njemu, a refleksija na osnovu dokumentiranja važna je i za djecu jer im omogućuje samovrednovanje; samovrednovanje svoje komunikacije, uključenosti u aktivnosti i odnosa prema drugima i slično (Slunjski, 2012).

Ljepota akcijskog istraživanja upravo je u njegovoj životnosti i usklađenosti s prirodnim čovjekovim procesom uočavanja problema i njihova rješavanja. Kao što kažu Kemmis i McTaggart (1992, 10; prema Cohenu i sur., 2007) „provoditi

akcijsko istraživanje znači planirati, djelovati, opažati i reflektirati pažljivije, sustavnije i rigoroznije nego što se obično radi u svakodnevnom životu.“ Pa ipak, upoznavanje djece s baštinom i produbljivanje njihovog razumijevanja baštine kroz akcijsko istraživanje samo je jedan od mogućih načina na koje se baština može iskoristiti kao dobar početak u osvješćivanju djece o konceptu održivog razvoja i potrebi odgovornog, aktivnog i kreativnog odnosa prema okruženju. Neovisno o pristupu koji odgojitelj odabere za upoznavanje i očuvanje baštine, baština zaslužuje posebno mjesto u ranom i predškolskom odgoju jer je razumijevanje prošlosti pretpostavka za razumijevanje sadašnjosti te za kreiranje održive budućnosti.

4. Zaključak

Upoznavanje baštine jedan je od važnih segmenata procesa osposobljavanja za održivi razvoj jer baština predstavlja nepresušan izvor za osvješćivanje vlastitog i tuđeg identiteta te za razumijevanje različitosti i osobne odgovornosti u kontekstu održivog razvoja. U akcijskom istraživanju osmišljenom s ciljem produbljivanja razumijevanja baštine, nakon utvrđivanja inicijalnog stanja – dječjih asocijacija i spoznaja o baštini i njihove zainteresiranosti za temu baštine te utvrđivanja njihovih prethodnih iskustava vezano za baštinu, odgojitelji mogu s djecom osmisliti aktivnosti kroz koje će djeca osvješćivati koncept baštine i upoznavati baštinu, a koje će se sustavno pratiti i dokumentirati te ispitati finalno stanje i utvrditi je li se i s kojim značenjem za dijete dogodila promjena u djetetovu razumijevanju baštine i u njegovu interesu za baštinu te na koji su način obogaćena djetetova iskustva po pitanju baštine. Sudjelovanje djece u akcijskim istraživanjima omogućuje djeci prilike za donošenje odluka, djelovanje, refleksiju i osnaživanje, stoga upoznavanje baštine kroz akcijsko istraživanje može biti dobra polazna točka u procesu cjeloživotnog učenja i izgrađivanja aktivnih i odgovornih pojedinaca koji će kreirati održivu budućnost. Spoznaje dobivene takvim istraživačkim pristupom kojim se omogućuje validacija pedagoških akcija ujedno bi mogle pridonijeti osvješćivanju šire zajednice o važnosti i dobrobiti upoznavanja baštine od najranije dobi.

Prilog 1.

Vodič kroz planiranje akcijskog istraživanja (Prilagođeno i dopunjeno prema izvorima: Caro-Bruce, C. (2000). *Action Research facilitator's handbook*. National Staff Development Council; Kuhne, G. W., Quigly, A. (1997). *Understanding and Using Action Research in Practice Settings. New Directions for Adult and Continuing Education*, 73, 23 – 40.)

Što je problem istraživanja? Što mislite zašto je nastao?

Polazno istraživačko pitanje:

Polazne vrijednosti?

Opće ideje, pitanja, područje interesa

S obzirom na problem istraživanja, što biste u praksi predškolskog odgoja i obrazovanja promijenili? O čemu biste htjeli saznati više? Zašto Vam je to osobno značajno? Koji je cilj Vašeg istraživanja?

Pozadina

Služeći se stručno-znanstvenom literaturom, s obzirom na problem istraživanja opišite činjenično stanje i postojeće spoznaje koje bi pomogle pojašnjenju okolnosti. Je li se već istraživalo o tom problemu? Što su drugi o tome napisali?

Akcijski plan

Što konkretno planirate promijeniti? Na koji način mislite uvesti promjenu?

Opišite postupak uvođenja promjene. Kada biste počeli s istraživanjem? Obrazložite zašto. Hoćete li moći djelovati tako da ujedno promatrate i bilježite aktivnosti? Predvidite u kojim situacijama bi mogli nastati problemi koji bi zahtijevali reviziju plana i novi ciklus akcijskog istraživanja.

Koje konkretne podatke želite prikupiti? Kojim ćete ih postupcima prikupiti?

Navedite najmanje tri vrste podataka i postupaka kako biste postigli triangulaciju. Služeći se metodološkom literaturom, odredite najprikladnije postupke prikupljanja podataka te pripadne instrumente. Kako ćete sustavno pratiti proces istraživanja? Navedite za inicijalno stanje, uvođenje promjene i finalno stanje podatke koje želite prikupiti, pripadne postupke prikupljanja podataka i pripadni instrument.

Izvori

Koji su Vam dodatni materijali, reference i pomoć potrebni da biste uspješno prikupili podatke? Opišite kako ćete ih priskrbiti.

Dogovori i etičnost

Kako ćete objasniti projekt sudionicima i dobiti njihov pristanak? Što ćete napraviti ako netko ne bude htio sudjelovati? S kim se još trebate dogovarati ili pregovarati da biste proveli svoje istraživanje? Predviđate li probleme sa etičnošću ili povjerljivošću prilikom prikupljanja podataka? Trebaju li Vam kakve dozvole i tko bi Vam ih mogao dati? Tko bi Vam mogao biti „kritički prijatelj“ koji će Vam pomoći pratiti i vrednovati Vaš rad?

Okvirni vremenski plan

Okvirno odredite vremenski plan za prikupljanje i analizu podataka. Obrazložite ga.

Publika

Tko je potencijalna publika s kojom biste podijelili što ste naučili? Obrazložite svoj odgovor.

Izvjješćivanje

Koji bi način izvješćivanja bio najprimjereniji za koju publiku: npr. izlaganje, seminari, radionice, objava rada...? Opišite ga i obrazložite svoj odabir.

Literatura

1. Ajduković, M., Kolesarić, V. (ur.) (2003): *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, Vijeće za djecu Vlade RH.
2. Altrichter, H. (1999): „Quality features of an action research strategy“. *Change: Transformations in Education*, 2 (1): 1 – 11.
3. Anić, V. (1991): *Rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi liber.
4. Bognar, L.; Matijević, M. (1993): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
5. Bruce, C. D.; Flynn, T.; Stagg-Peterson, S. (2011): „Examining what we mean by collaboration i collaborative action research: a cross-case analysis“. *Educational Action Research*, 19 (4): 433 – 452.
6. Caro-Bruce, C. (2000): *Action research facilitator's handbook*. National Staff Development Council.
7. Cohen, L.; Manion, L.; Morrison, K. (2007): *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
8. Cutter-Mackenzie, A.; Edwards, S. (2013): „Toward a model for early childhood environmental education: foregrounding, developing, and connecting knowledge through play-based learning“. *The Journal of Environmental Education*, 44 (3): 195 – 213.
9. Ebbeck, M.; Winter, P.; Russo, S.; Bonnie Yim, H. Y.; Choo Teo-Zuzarte, G. L.; Goh, M. (2012): „Measuring children's involvement as an indicator of curriculum effectiveness: a curriculum evaluation of a selected child study centre in Singapore“. *Early Child Development and Care*, 182 (5): 609 – 619.
10. Ferrance, E. (2000): *Action research*. Providence: Brown University. <www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf>. Posjećeno 21. 4. 2008.
11. Fisher, J.; Wood, E. (2012): „Changing educational practice in the early years through practitioner-led action research: an Adult-Child Interaction Project“. *International Journal of Early Years Education*, 20 (2): 114 – 129.
12. Hägglund, S.; Pramling Samuelsson, I. (2009): „Early childhood education and learning for sustainable development and citizenship“. *International Journal of Early Childhood*, 41 (2): 49 – 63.

13. Ivon, H. (ur.) (2001, 2003, 2005, 2009, 2014): *Zbornici dana otočkih vrtića Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije*.
14. Ivon, H. (2001): „Odgajateljstvo promatranje i praćenje djece u vrtićkom okružju“. *Napredak*, 142 (1): 71 – 76.
15. Jukić, T. (2007): „Baština kroz projektni pristup i integraciju sadržaja u predškolskom odgoju“. U: Ivon, H. (ur.), *Baština – umjetnički poticaj za likovno izražavanje djece*, 37-40. Split: Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.
16. Jukić, T.; Milat, J. (2013): „Vloga študija v pedagoških študijskih smereh med usposabljanjem za trajnostni razvoj“. U: Duh, M. (ur.), *Okoljsko izobraževanje za 21. Stoletje: znanstvena monografija*, 69 – 83. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Rakičan: RIS Dvorec.
17. Kemmis, S.; McTaggart, R. (2000): „Participatory action research“. U: Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (ur.), *Handbook of Qualitative Research*, 567 – 606. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
18. Kostović-Vranješ, V.; Jukić, T. (2011): „Ekološka pismenost, sodobna vzgojno-izobraževalna paradigma“. U: Duh, M. (ur.), *Raziskovalni vidiki ekologije v kontekstu edukacije: znanstvena monografija*, 71 – 83. Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta, Rakičan: RIS Dvorec.
19. Kuhne, G. W.; Quigly, A. (1997): „Understanding and using action research in practice settings“. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 73: 23 – 40
20. Laevers, F. (1994): „The innovative project Experiential Education and the definition of quality“. U: Laevers, F. (ur.): *Defining and assessing quality in early childhood education* (str.159 – 174): Studia Paedagogica, Leuven, Leuven University Press.
21. Liddy, M. (2012): „From marginality to the mainstream: learning from action research for sustainable development“. *Irish Educational Studies*, 31 (2): 139 – 155.
22. Mackey, G. (2012): „To know, to decide, to act: the young child’s right to participate in action for the environment“. *Environmental Education Research*, 18 (4): 473 – 484.
23. McNaughton, M. J. (2010): „Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action“. *Pedagogy, Culture & Society*, 18 (3): 289 – 308.
24. McNiff, J.; Lomax, P.; Whitehead, J. (1996): *You and your action research project*. London and New York: Routledge.
25. Miljak, A. (2009): *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
26. Penney, D.; Leggett, B. (2005): „Connecting initial teacher education and continuing professional learning through action research“. *Action*

- Learning: Research and practice*, 2 (2): 153 – 169.
27. Picchio, M.; Giovannini, D.; Mayer, S.; Musatti, T. (2012): „Documentation and analysis of children’s experience: an ongoing collegial activity for early childhood professionals“. *Early Years: An International Research Journal*, 32 (2): 159 – 170.
 28. Powell, M. A.; Smith, A. B. (2006): „Ethical guidelines for research with children: A review of current research ethics documentation in New Zealand“. *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 1 (2), 125 – 138.
 29. Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
 30. Sekulić-Majurec, A. (2007): „Kraj rata paradigmi pedagoških istraživanja“. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2): 203 – 215.
 31. Siraj-Blatchford, I. (2007): „Creativity, communication and collaboration: The identification of pedagogic progression in sustained shared thinking“. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education*, 1(2): 3 – 23.
 32. Slunjski, E. (2001): „Refleksivno učenje djece i odraslih u vrtiću“. *Napredak*, 142 (1): 31 – 38.
 33. Slunjski, E. (2012): *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
 34. Šagud, M. (2006): *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
 35. Tkalac Verčić, A.; Sinčić Ćorić, D.; Pološki Vokić, N. (2010): *Priručnik za metodologiju istraživačkog rada: Kako osmisliti, provesti i opisati znanstveno i stručno istraživanje*. Zagreb: M.E.P.
 36. UNESCO (2003): *The Decade of Education for Sustainable Development: framework for a draft international implementation scheme*. Paris: UNESCO.
 37. World Commission on Environment and Development (1987): *Our Common Future*. Oxford: University Press. <www.un-documents.net/wced-ocf.htm>. Posjećeno 11. 12. 2012.
 38. Whitehead, J. (1989): „Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind, ‘How do I Improve my Practice?’“. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 41 – 52.

Tonča Jukić, Ph. D., Assistant Professor

Department of Pedagogy

Faculty of Humanities and Social Sciences

University of Split

INTRODUCING THE CONCEPT OF HERITAGE THROUGH ACTION RESEARCH IN EARLY AND PRE-SCHOOL EDUCATION

Summary: *Heritage represents an inexhaustible source of awareness of own and other people's identities and understanding of the diversity and personal responsibility in the context of sustainable development. It is therefore an important theme in early and pre-school education, which, along with the family, is the starting point in the process of lifelong learning and the creation of individuals who relate to the natural, social and technical-technological environment in an active, responsible and creative manner. Access to heritage materials and related experiences require a systematic and goal-oriented process of planning, acting, monitoring and evaluation in order to determine to what extent and how introducing the concept of heritage contributes to children's understanding and their overall development.*

Since action research represents a research process that is carried out for the purpose of improving educational practice and is achieved through spirally associated stages of planning, action, observing and reflection, the author suggests the possibilities of introducing the concept of heritage through action research in early and pre-school education. The results obtained in such research could contribute to raising awareness of the wider community about the importance and benefits of introducing heritage from an early age.

Keywords: *action research, heritage, creativity, sustainable development, early and pre-school education.*