



Ивана Ђерић и Славица Максић
Уреднице



ИНСТИТУТ ЗА
ПЕДАГОШКА
ИСТРАЖИВАЊА

Како креирати оптималне моделе ефикасног
истраживачког рада школских практичара

проф. др Оливера Гајић

Значајан истраживачки ресурс који могу
користити наставници, стручни сарадници,
директори и ученици

проф. др Шефика Алибабић

Читалац, који би пожалио што се Зборник
не наставља даље, свакако би био у праву

проф. др Наџаша Вујисић-Живковић

ISBN 978-86-7447-139-5



9 788674 471395



Ивана Ђерић и Славица Максић • ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

ИСТРАЖИВАЊА ШКОЛИ

**ИВАНА ЂЕРИЋ
СЛАВИЦА МАКСИЋ**
Уреднице



ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

Издавач

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА
11000 • Добрињска 11/III

За издавача

Николета Гутвајн

Лектор

Јелена Стевановић

Технички уредник

Ивана Ћерић

Дизајн корица

Бранко Цветић

Програмашки ѿрелом и шћампа

Кућа штампе плус

URL адреса

http://www.ipisr.org.rs/page/istrazivanja_u_skoli

ISBN

978-86-7447-139-5

Тираж

500

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

ИСТРАЖИВАЊА У ШКОЛИ

Уреднице

Ивана Ђерић
Славица Максић

БЕОГРАД
2018.

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Рецензенти

проф. др Оливера Гајић
проф. др Шефика Алибабић
проф. др Наташа Вујисић-Живковић

МЕТАФОРЕ О ЗНАЊУ И КАКО ИХ ПРОУЧАВАТИ У ШКОЛИ

Јелена Павловић

Институт за педагошка истраживања, Београд

Метафоре немају само стилску, већ и формативну улогу, обликујући начин на који размишљамо.

Метафоре о знању садрже одређене представе о знању.

Истраживања метафора о знању омогућују дубље разумевање интерперсоналних односа између ученика и наставника.

Резиме

Појава истраживања личних епистемологија ученика средином XX века омогућила је да се питање *шта је знање* измести из филозофије у домен наука о човеку. Предмет анализе више није био само универзални одговор на ово питање, већ одговор конкретног сазнаваоца – ученика. Тематски посматрано, овај рад повезан је са традицијом истраживања личних епистемологија. Међутим, претпоставке о природи знања не посматрају се у раду као личне епистемологије, већ као социјалне конструкције које доводе до позиционирања наставника и ученика у школској пракси. У раду је понуђена илустрација једног истраживања метафора о знању које је спроведено у нашој средини. У закључцима су понуђене неке од педагошких импликација истраживања метафора о знању, као и препоруке за даља истраживања у овој области.

Кључне речи: метафоре, метафоре о знању, личне епистемологије, квалитативна истраживања, педагошка истраживања.

Под метафорама се подразумева пренос значења са једног појма на други на основу аналогије. Метафоре се често дефинишу као стилске фигуре, што упућује на њихову естетску функцију. Међутим, новији приступи у психолингвистици указују на чињеницу да метафоре имају и формативну улогу, односно моћ да обликују начин на који размишљамо (Тау, 2017). Стога су метафоре добар путоказ у начин на који појединци или групе структуришу свој концептуални систем. Другим речима, метафоре нам помажу да разумемо значење које се приписује одређеној појави или теми. Ова врста разумевања отвара могућност промене значења у правцу пожељнијих алтернатива. Могућност утицаја на промену значења представља суштину трансформативне функције метафоре, због чега оне могу бити корисне при пројектима увођења промена у различитим личним и организационим контекстима.

У овом раду биће илустровано на који начин *метафоре о знању* могу обликовати актуелне школске праксе и како позиционирају наставнике и ученике. У првом делу рада биће приказани различити приступи проучавању личних епистемологија у школском контексту, међу којима је и анализа метафора о знању. Затим ће бити понуђена илустрација једног истраживања метафора о знању које је спроведено у нашој средини. У закључцима ће бити понуђене неке од педагошких импликација истраживања метафора о знању, као и препоруке за даља истраживања у овој области. Поред тога, у прилогу текста налази се инструмент који може представљати водич за даља истраживања практичара у овој области.

Од личних епистемологија до метафора о знању

Током педесетих и шездесетих година XX века настао је правац у педагошким истраживањима у чијем центру је било разумевање ученичких представа о знању или њихових *личних епистемологија* (Duel & Schommer-Aikins, 2001; Ellet, 2002; Keen, 2001; Perry, 1985; Siteo, 2006). Појава истраживања личних епистемологија ученика подразумевала је измештање питања *шта је знање* из филозофије у домен педагогије и психологије. Предмет анализе више није био само универзални одговор на ово питање, већ одговор конкретног сазнаваоца – ученика. Уместо филозофских разматрања идеалне сазнајне ситуације, отворено је питање ефеката личних епистемологија у образовном контексту.

У деценијама које су уследиле настало је неколико приступа у проучавању личних епистемологија ученика. Истраживања личних епистемологија започео је Вилијем Пери у жељи да разуме начин на који студенти доживљавају свој боравак на колеџу (Perry, 1985). Као директор харвардског Бироа за саветовање ученика, Пери је критиковао доминантни квантитативни приступ евалуацији рада наставног особља. Према

његовом мишљењу, тестови личности наметали су интерпретативни оквир истраживача и нису омогућавали упознавање перспектива студената. Стога се Пери определио за интервјуе отвореног типа у којима је студентима постављао питања која су се тичала њиховог односа према курикулуму, предавањима, процесу наставе, као и читавом образовном амбијенту колеџа. На основу дугогодишњих истраживања овог типа, Пери је предложио нове димензије за разумевање образовног процеса. Његов основни приговор био је да преовлађујући начин бављења односом између учесника образовног процеса полази од статичног схватања „личности“ студената:

У уобичајеном сѝручном начину љовора израз „индивидуалне разлике“ односи се на релативно сѝабилне карактеристике особа, као што су академска способност, специјални таленти или неспособност, или у већој мери езотеричне диспозиције које називамо „стиловима учења“... Варијације које желим да оишем мање су стайичне; имају логички редослед кроз који већина студената најредује љод ушцајем наставе и традива које љроширује љранице љиховој љренушњој универзума. Стија је инљтересанљније бавиљи се овим варијаблама, а љо мом схваљању, оне су честљо у већој мери дељтерминанље збивања у учионици нељо све груље индивидуалне разлике заједно (Perry, 1985:1).

Слушајући искуства студената, Пери је приметио да из године у годину они „мењају своје личности“, односно реинтерпретирају своје образовно искуство кроз променљиве оквири претпоставки и очекивања (Perry, 1985: 2). У овим различитим оквирима мењало се и схватање знања, учења, иницијативе, одговорности, као и односа према наставницима. Према Перијевом схватању, ови оквири кроз које су студенти осмишљавали своје светове смењивали су се на уређен начин. Пери је сматрао да овај еволутивни ток подразумева низ изазова, због чега су неки од студената одбијали да начине следећи корак. Стога је Пери поставио себи задатак да мапира развојни пут који студенти прелазе током формирања њихових личних епистемологија.

Прву фазу на том развојном путу Пери је назвао *дуалистичком* која подразумева да за свако питање постоји тачан одговор, а знање представља скуп тих тачних одговора. Другим речима, знање представља квантитативно својство, сачињено од издвојених ставки које се могу сакупити меморисањем, тако да неки људи знају мање, а неки више. Дуалистичка позиција, према Перијевом схватању, прописује јасне улоге за учеснике образовног процеса. Наставник има задатак да „подари“ студенту истину, односно тачне одговоре у малим „дозама“, тако да студенти могу да их усвоје. Задатак студената јесте да поштеним и напорним радом усвоје тачне одговоре. Потом, наставник ће тражити „назад“ своје тачне одговоре у истој форми као што их је „предао“. Пери је сматрао да дуалистичка позиција прописује однос послушности ученика према наставнику. Овај поредак могу да учвршћују очекивања наставника који деле дуалистичку позицију. На пример, Пери је анализом

испитних питања, која су почетком XX века задавана харвардским бруцошима, дошао до идеје да су она подупирала дуалистичку позицију. Памћење чињеница насупрот разматрању појава из више перспектива потврђивало је дуалистичку позицију.

Од дуалистичке позиције студенти се крећу ка толерисању неизвесности. Показатељ овог напредовања је појава ученичких исказа који одражавају њихово уверење да постоје различите теорије, јер *joш увек* нема коначних одговора. Уколико неизвесност ипак потраје или се прошири на бројне домене, студенте преплављује мноштво могућности. У овом новом поретку студенти прихватају да свако има право на своје мишљење, као и да су сва мишљења подједнако валидна. Пери је ову позицију назвао позицијом *мношћивеносћи*, истичући да је она често погрешно изједначавана са релативизмом. Ученици који су стигли до позиције мноштености још увек не контекстуализују своје становиште, већ једноставно дуплирају дуалистички позицију: тачно/погрешно дихотомију замењује став „уколико ништа није погрешно, мора да сам у праву“ (Perry, 1985: 10).

Суштинску промену на путу епистемолошког развоја доноси позиција *релативизма*. Унутар ове позиције мења се однос према истини и знању, као и улоге наставника и ученика. Ученици престају да буду „пријемници“ и почињу себе да доживљавају као бића која су одговорна за сопствено учење. Наставници више немају улогу извора и расадника знања, већ постају ментори и модели у заједничком процењивању различитих интерпретација стварности. Према Перијевом схватању, релативистичка позиција подразумева преузимање низа одговорности, као што су:

(...) бирање између различитих интерпретација током студија, доношење одлука у релативистичком свету, одређивање за посвећеност одређеној каријери, особама, вредностима и „знањима“ у свету у коме чак и физика мења мишљење (Perry, 1985: 15).

Релативистичка позиција кулминира увидом да знање представља чин личне посвећености, која структурише релативистички свет. Лична значења којима је особа посвећена омогућавају оријентацију у обиљу равноправних могућности. Тако, кроз достизање посвећености унутар релативистичке позиције студенти долазе до највишег ступња епистемолошког развоја.

Питање које се намеће из овог приказа свакако је могућност наставника да утичу на епистемолошки развој ученика. Према Перијевом схватању, циљ образовања *треба* да буде достизање релативистичке посвећености, чиме се подстиче лична одговорност, иницијатива и активан однос ученика према образовању. Док је образовна пракса која је почивала на дуализму омогућавала односе послушности и ауторитета, релативизам је понудио студентима више равноправности и аутономије, али је заузврат захтевао и посвећеност, односно обавезивање на личну заинтересованост за знање.

Уместо послушности, лична одговорност постала је средство придобијања студената за образовни процес. Пери је предвиђао да развојне норме које је поставио могу да произведу отпор код учесника образовног процеса. Код студената отпор према напуштању пасивне позиције прималаца знања, а код наставника отпор према одрицању од моћи и новом задатку да се баве развојем личности студената, уместо да једноставно „предају“ своје предмете. Занимљиво је питање у којој мери је у актуелним праксама различитих образовних система остварен двоструки потенцијал теорије епистемолошког развоја, како демократизујући, тако и дисциплинујући.

Интегрисање теорије епистемолошког развоја у когнитивни приступ подразумевало је промену у терминологији. Уместо о епистемолошком развоју, почиње да се говори о епистемичкој когницији. Инспирирани Перијевим идејама о епистемолошком развоју, когнитивни психолози покушавали су да одреде однос епистемичке когниције у односу на когнитивне и метакогнитивне процесе. Занимљиво је да у литератури нису детаљније елаборисане везе између когнитивног и епистемолошког развоја, иако Перијеве идеје о прогресивном кретању ка вишим епистемолошким ступњевима подсећају на Пијажеову теорију (Loevinger, 1987; Sitoe, 2006). Пери је сматрао да циљ теорије епистемолошког развоја представља утврђивање структуралних промена, не у *знању*, већ у *прећипосјавкама о њроуди знања* (Perry, 1970). Перијева теорија односи се на развој знања о знању који траје током читавог живота. Најзад, Пери је указивао на повезаност епистемолошког развоја са развојем личности, односно на значај претпоставки о природи знања за идентитет ученика и природу интерперсоналних односа који се развијају у школском контексту.

Интегрисању теорије епистемолошког развоја у когнитивни приступ и прецизнијем утврђивању односа између когнитивног и епистемолошког развоја допринео је појам *метакогниције*. Флавелово иницијално одређење метакогниције подразумевало је метакогнитивна знања и метакогнитивне доживљаје (Kovač-Cerović, 1998; Mirkov, 2007). Метакогнитивно знање Флавел је дефинисао као знање или скуп уверења о себи и другима као когнитивним бићима. У оквиру когнитивног приступа истраживачи су примарно били заинтересовани за епистемичку когницију у контексту решавања конкретног задатка, док су идеје о епистемолошком развоју подразумевале однос субјекта сазнавања према знању у ширем смислу. За когнитивни приступ посебно је било значајно довести у хијерархијски однос различите процесе током когнитивне обраде података. Епистемичка когниција смешта се на највиши ниво обраде (Kitchener, 1983; Tsai, 2004). На првом нивоу обраде налазе се когнитивни процеси, као што су читање, рачунање, опажање, итд. Други ниво обухвата метакогнитивне процесе који омогућавају знање о когнитивним задацима, примену стратегија и надзор њихове употребе. Најзад, на трећем нивоу налази се епистемичка когниција, која подразумева

надзирање епистемичке природе решавања проблема, као што су свест о границама и извесности знања, критеријуми укључени у процес сазнавања, итд.

За разлику од иницијалних Перијевих истраживања која су почивала на интервјуима са студентима, истраживања личних епистемологија у оквиру когнитивног приступа донела су и методолошке промене. Типична истраживања у когнитивном приступу користила су проблемске ситуације на основу којих се закључивало о ступњу развоја епистемичке когниције (Baxter Magolda, 1999; King & Kitchener, 2002). У овим истраживањима епистемичка когниција најчешће се посматрала као један од индикатора ефикасности школовања (King & Kitchener, 2002; Muis, 2004). Закључак који аутори углавном изводе из ових истраживања јесте да школовање има утицај на епистемолошки развој, као и да су напредни нивои епистемолошког расуђивања ретки у одраслој популацији (Hofer, 2001). Најзад, стиче се утисак да је дисциплинујући потенцијал ове линије истраживања постао још већи у односу на иницијална Перијева истраживања. Док је Пери о епистемолошком развоју говорио кроз слике напредовања, ослобађања од послушности и освајања личне одговорности, у истраживањима која су уследила у последњим деценијама XX века о личним епистемологијама почиње да се говори као о средству саморегулације и индикатору ефикасности школовања. Другим речима, иницијално интересовање за ефекте личних епистемологија у области односа између ученика и наставника, као и ширих циљева школовања, заменио је заокрет ка испитивању ефикасности и продуктивности.

Претпоставке о природи знања могу се посматрати и као системи значења који имају значајне импликације у образовном, али и у ширем друштвеном контексту. Истраживања метафора о знању представљају вид „распакивања“ ових друштвених система значења, чиме се омогућава стицање увида у односе који позиционирају наставнике и ученике као актере образовног процеса. Овакав приступ подразумева да претпоставке о природи знања нису схваћене као индивидуалне диспозиције унутар особа, већ као димензије значења које циркулишу између њих. Метафоре о знању такође подразумевају разматрање не само когнитивног и метакогнитивног функционисања, већ усмеравају пажњу на интерперсоналне односе и позиционирање у образовном контексту. Из перспективе оваког приступа, школа као институција представља својеврсну „фабрику“ знања која почива на низу претпоставки о томе шта је знање. Ове претпоставке формирају школску праксу – педагошке циљеве и поступке, школске ритуале, права и обавезе актера, облике интеракције, итд. Другим речима, метафоре о знању одређују шта је тачно или погрешно, привилегујући тако одређене школске праксе и облике интеракције.

Истраживања метафора о знању

У једном истраживању које је спроведено у нашој средини постављен је управо циљ да се установи које метафоре о знању уобличавају актуелне школске праксе и како позиционирају наставнике и ученике (Pavlović, 2008). У истраживању је учествовало 23 наставника и 44 ученика из четири београдске гимназије. Наставници и ученици су позвани да као добровољци учествују у разговору у трајању од 1 часа до 2 часа, у коме би тема било њихово схватање знања. Организовано је укупно 9 фокус група у просечном трајању око 60 минута (Прилог 1). Основну истраживачку стратегију представљала је анализа дискурса, као скуп квалитативних и интерпретативних поступака у којима се разматра на који начин метафоре структуришу реалност и интерперсоналне односе (Parker, 2005; Potter & Wetherell, 1987). Говор о знању мапиран је кроз три основне метафоре које садрже низ претпоставки о улогама наставника и ученика. Ове три метафоре издвојене су као три преовлађујућа дискурса о знању, на које се наставници и ученици ослањају у свом говору: (1) знање као „пакет“; (2) знање као „непотребне препоне“; (3) знање као „орган“.

Знање као „пакет“

У разговору са наставницима и ученицима често се понављала тема преношења и примања знања. Овакав начин говора довео је до уобличавања „проводничке“ метафоре, у оквиру које се знање схвата као врста „пакета“. У овом дискурсу наставници су позиционирани као „проводници“, односно посредници између изворишта и одредишта знања. Наука и просветна администрација представљају место одакле знање долази, а главе ученика представљају „адресу“ на коју знање треба да стигне. Другим речима, позиција којом овај дискурс снабдева ученике јесте примање „пакета“ који је припремљен негде далеко од њих (Извод 1). Као „проводници“, наставници имају задатак да прераде научно знање у јединице које ученици могу лако да усвоје. У оквиру ове метафоре наставници су позиционирани као нека врста средње карике у ланцу на чијем почетку се налазе научници, а на крају ученици.

Извод 1. „Проводничка“ метафора (из разговора са ученицима)

1 Ј.П.:	Да ли је вама важно то научно знање у вашим животима?
2 Марија:	Тренутно не.
3 Група:	(гласан смех)
4 Ана:	Тренутно не, али вероватно ће нам бити важно некада.
5 Марија:	Мени је важно да то неко други уради.
6 Група:	Да.

7 Марија:	Да то неко други рецимо не уради, опет не бих могла да гледам телевизор, не бих могла да куцкам поруке зато што опет је битно тако некако...
8 Ана:	Да постоји неко ко се бави тиме иако то нисмо ми, али да постоји неко ко ће то дефинитивно да нам сажваће и да нам проспе онако.
9 Ј.П.:	Аха, аха. Да ли је то некако... када бисте направили неку метафору или неку слику тога како настаје научно знање, коме је оно битно... Како то изгледа? Ово је сад звучало као да вам неко сажваће и да вам проспе... Да ли тако некако како замишљате тај процес?
11 Ана:	Звучи онако мало лењо и некако... Али тако је.
12 Група:	(тема је покренула ученике на даље коментарисање и групни жамор)

Позиција пасивних прималаца знања подразумевала је позиционирање ученика као бића лишених агенсности која нису у могућности да утичу на обликовање, нити распакивање пакета. Покушај рефлексивног позиционирања ученика ван позиције коју им намењује овај дискурс суочавала их је са доживљајем лишениости права на „глас“. Наставници као „проводници“ имали су активну улогу у преношењу знања, али не и у процесу осмишљавања и избора садржаја који се преносе. Поред тога, улога наставника подразумевала је и приморавање ученика да „приме“ пакет знања који им је намењен. Нужан састојак „проводничке“ метафоре представљао је управо овај елемент принуде (Извод 2).

Извод 2. Принудом до знања (из разговора са наставницима)

1 Ј.П.:	А реците ми ово... Како они виде своју улогу? Шта за њих значи то да су сад ученици? Шта они мисле да се од њих очекује?
2 Данка:	Јао, па ја мислим да они и не размишљају много о томе. Они очекују да... Родитељи их терају да иду у школу, ми их терамо такође да иду у школу и кажњавамо.
3 Ј.П.:	Како доживљавају они то?
4 Данка:	Ја мислим да већина то доживљава као принуду.
5 Ј.П.:	Аха.
6 Данка:	Као неку врсту принуде.
7 Ј.П.:	Аха.
8 Данка:	Наравно, не треба генерализовати...
19 Ј.П.:	Да ли је вама проблем... Да ли је вама теже да будете наставници имајући у виду то да они школу доживљавају као принуду?

20 Данка:	Па, не у ствари... Сад искрено... Мислим да се школа увек доживљавала као нека врста принуде и у моје време.
21 Група:	(гласан смех)
22 Данка:	Да тако кажем.
23	(дужа паузда у говору)
24 Данка:	Јесте, значи... Школа је неко наметање, нека врста принуде али...
25 Ружа:	Нема другог избора.
26 Ј.П.:	Нема другог?
27 Данка:	Ја покушавам да објасним да је све у животу нека врста принуде, мање или више.
28 Ј.П.:	Је л' то значи да им је школа једна школа за живот... У смислу, принуда ти је сад и принуда ће ти бити?
29 Ружа	За цео живот.
30 Мира	А ти пливај!
31 Ј.П.:	Аха, добро.

Као што се може видети из претходног извода, у оквиру метафоре знање као „пакет“ школа се посматрала као институција која је одувек почивала на принуди и која ће таква остати и у будућности. Стога је импликација ове метафоре о знању било позиционирање ученика који се опиру принуди као бунтовних, незрелих или лењих, што свакако има даље импликације за интерперсоналне односе и конструкцију њиховог идентитета у школском контексту.

„Проводничка“ метафора може се довести у везу са моделом школе на који је указао Фреир (Freire, 1988). Оба приступа карактеришу изразити хијерархијски односи и монолошка култура. У оквиру обе метафоре ауторитет научног знања, налаже његово „једносмерно“ преношење, док је дијалог са ученицима око садржаја „пакета“ знања или начина његовог „распакивања“ неоправдан. Најзад, одговорност за промене позиционирања наставника и ученика у оквиру „проводничке“ метафоре била је додељена образовном систему. Може се рећи да је ова метафора о знању и наставнике и ученике позиционирала тако да им одузима право на критички „глас“. Наставницима у оквиру наведене метафоре преостаје да прихвате улогу „проводника“, уз релативно мали простор за њихове личне доприносе промени ове метафоре и типове односа које она успоставља. У оквиру метафоре „непотребних препона“ образовне промене перципирају се као нужне, иако наставници не позиционирају себе као агенсе тих промена. Осим што овај начин говора

приписује „систему“ одговорност за промене, он има за последицу и доживљај да су позитивне образовне промене тешко оствариве.

Знање као „непошребне преоне“

Док ослањање на метафору „знање као пакет“ подразумева признавање релевантности типова знања и начина њиховог преношења у школском контексту, важну тему у говору наставника и ученика представљало је управо довођење тога у питање. Непотребност неких садржаја или поступака „преношења“ знања добро одражава метафора „непотребних препона“ (Извод 3).

Извод 3. Метафора „непошребних преона“ (из разговора са наставницима)

1 Весна:	Значи, код нас у школству је све било на препоне, али много непотребних препона.
2 Ј.П.:	Како ви то објашњавате? Откуд то код нас?
3 Весна:	Па то је немар. Једноставно, то је мора. Као процес код Кафке. Ви пролазите кроз систем стицања знања, а уопште не знате кроз коју маглу пролазите и куда идете. То је код нас школство...

Метафора знање као „непотребне препоне“ делегитимизује одређене садржинске аспекте образовног процеса као ирелевантне, застареле и неприлагођене савременим потребама друштва. Другим речима, део „непотребних препона“ у образовању представља перцепција недовољног осавременјевања школског система. Осим довођења у питање садржинских аспеката образовног процеса, метафора „непотребних препона“ подразумева и критички однос према начинима преношења знања.

Извод 4. Делегитимизовање одређених аспеката образовног процеса (из разговора са ученицима)

1 Ј.П.:	Да ли имате још неку димензију која добро описује то како се учи у школи? Како ви учите у школи? Имамо то задовољство насупрот принуда, сањалачко учење насупрот мучења... Да ли има још нешто?
2 Милица:	Ја имам ову теорију пресипања из шупљег у празно.
3 Група:	(громогласан смех)
4 Ј.П.:	Пресипање из шупљег у празно насупрот...?
5 Милица:	Насупрот свему. Кад професор дође, научи лекцију из књиге, исприча ти је и онда ти каже да ти као треба да разумеш то што је он испричао. И кроз три-четири часа ти њему испричаш кад те буде питао.

6 Ј.П.:	То је пресипање из шупљег у празно?
7 Милица:	Па отприлике.

Циркулација знања на релацији ученик–наставник у оквиру ове метафоре постаје ритуална активност која за ученике нема много смисла, већ се одвија по некој врсти аутоматизма. Ученици који пристају на тај аутоматизам позиционирају се као „бубалице“ и „штребери“, односно особе које ритуално следе одређене процедуре, без личне заинтересованости или активног учешћа. Док „проводничка“ метафора предвиђа јасне улоге и за наставнике и за ученике, метафора „знање као непотребне препоне“ обе стране често оставља са анксиозношћу, кривицом и доживљајем одсуства смисла.

Знање као „орган“

У оквиру ове метафоре знање се посматра као део личности или „орган“ (Извод 5). Метафора знање као „орган“ подразумева представу о знању као нечему што је конститутивни елемент који формира ставове, мишљења, понашање, итд. Другим речима, знање се дискурзивно не конституише ни као „пакет“, чији садржај се не доводи у питање, нити нека врста „непотребног терета“, већ као врхунска вредност или „материјал“ од ког смо сачињени.

Извод 5. Метафора знање као „орган“ (из разговора са наставницама)

1 Ј.П.:	Да ли можемо да направимо неку класификацију врста знања? Како бисте ви рекли? Које врсте знања постоје? Ја сам ово сад разумела као да постоји неко знање које је само репродукција, насупрот... Како бисте ви рекли? Шта би било нешто што није само репродукција?
2 Добривоје:	Па сад не знам како бих га назвао али то је... рецимо оно усвојено знање. Дакле, знање које служи ученику да моделира неке појаве и процесе.
3 Марина:	И које је део њега.
4 Добривоје:	Да, на основу тога може да стекне нова знања.
5 Марина:	Као рука (смех).

Ово подизање вредности знања у односу на претходне две метафоре доводи и до померања у начинима на који се схвата наставничка професија. Ако знање представља „орган“, онда улога наставника не може да буде једноставно преношење садржаја или постављање препрека. У оквиру метафоре знање као „орган“ подучавање постаје својеврсно уграђивање у развој ученика (Извод 6).

Извод 6. Уграђивање у развој ученика (из разговора са наставницима)

1 Марија:	Мени оно што је најлепше у овом послу је што се види промена која се са младим људима деси од тренутка кад почнете да им предајете до тренутка кад се са њима растанете, било зато што заврше, било зато што их преузме неко други. И то баш, не само у том сегменту њиховог одрастања него сазревања кроз одређене теме којима ја са њима могу да се бавим пошто им предајем књижевност. Значи, не мислим ја да то на њих не знам како делује и утиче, али нешто од тога се ипак уграђује. И то се види... Ето то ми је најдрагоценије и то је најлепше. Мислим да то не може ниједна плата да плати.
-----------	--

Позиционирање наставника као водича на путу развоја ученика наводи на историјске трагове дискурса просветитељства. На пример, као што наставници позиционирају себе као особе које се уграђују у развој ученика, тако је у оквиру просветитељства упућивано на улогу учитеља као „вртлара“, који „негује“ и „залива“ плодове знања. Из перспективе ученика, ова метафора о знању подразумева перцепцију допирања наставника (Извод 7).

Извод 7. Доирирање наставника (из разговора са ученицима)

1 Ј.П:	Шта значи то да је професор добар?
2 Јована:	Па не знам... Ја мислим да код неких професора на неким часовима... Мислим... ништа друго не радим, само седим и гледам. Смарам се, а код неких стварно могу да се... како да то кажем... да се укључим у наставу, да коментаришем са професором. Зависи много какав је професор... да кажем „лик“, како с нама разговара, како допире до нас.

Метафора допирања омогућава успостављање односа у којима су ученици позиционирани као бића која имају право да мисле и питају, али и да траже поштовање и разумевање. Узвратно, ученици до којих наставници допиру рефлексивно се позиционирају као особе које учествују, виде смисао и знају зашто уче. На овај начин, „допирање“ ствара услове за успостављање односа поштовања, разумевања, дијалога и преговарања са ученицима.

Дискусија

Полазећи од приказа традиције истраживања личних епистемологија, у овом раду понуђен је пример истраживања метафора о знању у школском контексту. Илустроване су три метафоре о знању: знање као „пакет“, знање као „непотребне препоне“ и знање као „орган“. Издвојене метафоре садрже одређене представе о знању, али имају и значајне импликације за школску праксу. Прва метафора подразумева бирократизовање улоге наставника, али и умањивање потенцијала школе да ученике позиционира као креативна и

мислећа бића. Принуда, кажњавање и етикетирање ученика постају део социјалних односа у школи које намеће прва метафора. Може се рећи да и друга издвојена метафора такође носи низ негативних импликација за школску праксу. Уколико и наставници и ученици деле доживљај непотребности, застарелости и одсуства смислених изазова у школи, онда се поставља суштинско питање функције школе у савременом друштву. Најзад, трећа метафора указује на потенцијал који школа као васпитнообразовна установа може да има чак и у данашњем дигиталном добу. Ако знање схватимо као „орган“, улога наставника постаје уграђивање у развој ученика. За ученике трећа метафора значи да је школа и дање институција на коју се могу ослонити како би се успешно укључили у свет одраслих. Наставници који сматрају да је знање „орган“, свесни су да наметањем и принудом неће подстаћи развојне процесе ученика, већ да је потребно допрети до ученика, њихових индивидуалних потреба и визија о будућности.

Као што се може уочити, анализа позиционирања наставника и ученика које подразумевају метафоре о знању омогућава дубље разумевање интерперсоналних односа између ученика и наставника. Такође, ова анализа поставља и питање друштвене и институционалне одговорности за позиције ученика и наставника. Важан идеолошки садржај истраживања овог типа представља управо давање „гласа“ ученицима и испитивање могућности промене начина позиционирања у доминантним метафорама о знању. У разговору са наставницима и ученицима током сличних истраживања може доћи до освешћивања различитих типова позиционирања, док истраживач питањима може да подстакне учеснике да заједно потраже могућа решења. Питање агенности у покретању промена свакако остаје питање не само за истраживаче, већ за све који увиђају ограничавајуће импликације актуелних метафора о знању.

Закључак

У закључку можемо констатовати да постоји потреба за квалитативним истраживањима метафора о знању које би спроводили сами практичари у циљу унапређивања своје праксе. Такође, може се поставити питање јесу ли се метафоре о знању промениле од времена када је извођено истраживање које је представљено у овом раду, као и на који начин долази до промена у схватању знања пратећи генерације ученика. Као инспирација овој врсти истраживања може послужити инструмент из Прилога 1. Сама чињеница да су ученици позвани на ту врсту дијалога и да активно учествују у њему, за наставнике би требало да буде изузетно признање о сопственом раду. Стога овај закључак носи поруку охрабрења наставницима и стручним сарадницима да уђу у истраживачки свет метафора о знању, обogaђујући тако своју праксу, али и свакодневицу ученика као креатора још боље будућности.

Коришћена литература

- ☞ Baxter Magolda, M. (1999). The evolution of epistemology: Refining contextual knowing at twentysomething. *Journal of College Student Development* 40(4), 333–345.
- ☞ Duel, O. & Schommer-Aikins, M. (2001). Measures of people's beliefs about knowledge and learning. *Educational Psychological Review*, 13(4), 419–449.
- ☞ Ellet, F. (2002). Why aren't philosophers and educators speaking to each other? Some reasons for hope. *Educational Theory*, 52(3), 315–325.
- ☞ Freire, P. (1998). The adult literacy process as cultural action for freedom. *Harvard Educational Review*, 68(4), 480–499.
- ☞ Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for learning and instruction. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353–382.
- ☞ Keen, C. (2001). A study of changes in intellectual development from freshmen to senior year at a cooperative education college. *Journal of Cooperative Education*, 36(3), 37–46.
- ☞ King, P. & K. Kitchener (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18.
- ☞ Kitchener, K. (1983). Cognition, metacognition, and epistemic cognition. *Human Development* 26, 222–232.
- ☞ Kovač-Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje – razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
- ☞ Loevinger, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York: W. H. Freeman.
- ☞ Mirkov, S. (2007). Samoregulacija u učenju: primena strategija i uloga orijentacija na ciljeve. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39(2), 309–329.
- ☞ Muis, K. (2004). Personal epistemology and mathematics: A critical review and synthesis of research. *Review of Educational Research*, 74(3), 317–378.
- ☞ Parker, I. (2005). *Qualitative psychology: Introducing radical research*. Buckingham: Open University Press.
- ☞ Pavlović, J. (2008). *Pozicije subjekata i diskursi o znanju: analiza govora nastavnika i učenika (odbranjena magistarska teza)*. Beograd: Filozofski fakultet.
- ☞ Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- ☞ Perry, W. G. (1985). *Different worlds in the same classroom: Students' evolution in their vision of knowledge and their expectations of teachers*. Retrieved from <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/perry.html>
- ☞ Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- ☞ Siteo, A. A. (2006). *Epistemological beliefs and perceptions of education in Africa. An exploratory study with high school students in Mozambique*. Dissertation of the Faculty of Social and Behavioral Sciences University of Groningen, published by the CDS (no. 19).
- ☞ Tay, D. (2016). The nuances of metaphor theory for constructivist psychotherapy. *Journal of Constructivist Psychology*, 30(2), 165–181.
- ☞ Tsai, C. (2004). Beyond cognitive and metacognitive tools: The use of the Internet as an 'epistemological' tool for instruction. *British Journal of Educational Technology*, 35(5), 525–536.

ПРИЛОГ 1

Ауторка: Јелена Павловић

ВОДИЧ ЗА ФОКУС ГРУПЕ

(Верзија за ученике)

Увод

Информисање учесника о теми и циљевима дискусије (представљање модератора, кратко објашњење теме, позив на активно учествовање и слободно изражавање током дискусије, гаранције анонимности и поверљивости).

Представљање учесника (име, позив да наведу једну позитивну и једну негативну страну школе).

Асоцијације (циљ активностии: сиварање ојушћене групе атмосфере)

Једна од кључних речи везаних за школу као институцију јесте знање. Међутим, постоји много различитих схватања знања. Мене занима шта Вама прво падне на памет када чујете ову реч – знање. Молим Вас да запишете на парчету папира неколико речи које Вам падају на памет (елаборисање сличности и разлика у асоцијацијама; шрапање за темама које се йонављају).

Представе о знању (циљ: истраживање начина на који су конструисане представе о знању)

- ❖ Како бисте објаснили шта је, према Вашем мишљењу, знање? Шта би било супротно од знања?
- ❖ Које све врсте знања постоје? (учесници набрајају врсте знања, а модератор записује на одвојеним цедуљицама)

Молим Вас да групишете ове различите врсте знања по неким сличностима. Направите бар две групе (учесници групишу цедуљице на којима су означене различите врсте знања).

Питања:

- ❖ Колико сте група направили?
- ❖ Шта је заједничко првој групи? Како бисте назвали ту групу? По чему се она разликује од друге групе?
- ❖ Чему служе различите врсте знања?
- ❖ Како се до њих „долази“?

(уколико се сјоншано не јојави научно знање као јосебна „врста“ знања, јосшавиши следећа јишања)

Питања:

- ❖ Каква врста знања је научно знање? Шта је супротно од научног знања? На који начин се оно разликује од других врста знања? Како се „долази“ до научног знања? Чему оно служи? Зашто је оно важно? Шта значи бити научник?
- ❖ Која врста знања се „производи“ у школи? Шта би било супротно од те врсте знања?
- ❖ Зашто је та врста знања важна? Чему она служи?
- ❖ У каквом су односу научно знање и школско знање?
- ❖ Шта мислите да наставници мисле да је знање? Да ли се они са Вама слажу?

Позиције субјеката у дискурсима о знању и анализа интеракције

(циљ: елаборација улога и шийова иншеракције који јроизлазе из одјова-рајућих јредсшава о знању)

Питања:

- ❖ Која је улога ученика у процесу „производње“ знања у школи? Шта значи бити ученик? Како бисте то објаснили некоме ко никада није чуо за школу или долази са неке друге планете?
- ❖ Какав је Ваш однос према тој улози?
- ❖ Која је улога наставника у овом процесу? Шта би они требало да раде? Да ли они то и раде? Како они виде своју улогу? Како наставници виде улогу ученика?
- ❖ У каквом односу су наставници и ученици? Да ли сте Ви задовољни тим односом? Да ли су наставници задовољни тим односом?
- ❖ У којој мери од наставника зависи да ли ће ученици знати? Шта је то што наставници треба да раде да би ученици знали?

Експлорација потенцијалних тема за даље истраживање

Питања:

- ❖ Да ли постоји нешто што бисте мењали у школској пракси, а што је повезано са нашом данашњом темом?
- ❖ Да ли мислите да има потребе за овом врстом истраживања? Да ли имате неке предлоге за даља истраживања?
- ❖ Да ли имате нешто да додате?

(захваљивање на разјовору и ошварање мојућности за даљу сарадњу)

CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

371.3-072(082)
159.947.5-057.874(082)
371.012/.013:159.072 (082)

ИСТРАЖИВАЊА у школи / уреднице Ивана Ћерић, Славица Максић. - Београд : Институт за педагошка истраживања, 2018 (Београд : Кућа штампе плус). - 233 стр. : табеле, граф. прикази ; 24 см. - (Библиотека Педагошка теорија и пракса ; 45)

"Зборник радова ... представља резултат рада на пројекту 'Од подстицања иницијативе, сарадње и стваралаштва у образовању до нових улога и идентитета у друштву' (бр. 179034) и 'Унапређивање квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије' (бр. 47008) ..." --> стр. 12. - Тираж 500. - Стр. 9-12: Предговор / Ивана Ћерић, Славица Максић. - Белешка о ауторима: стр. 229-230. - Напомене и библиографске референце уз радове. - Библиографија уз сваки рад. - Регистар.

ISBN 978-86-7447-139-5

- а) Настава - Квалитет - Зборници
- б) Педагошка истраживања - Технике - Зборници
- с) Ученици - Мотивација - Зборници

COBISS.SR-ID 268357900