



## ПРИКАЗ ИСТРАЖИВАЊА ЛИЧНИХ ЕПИСТЕМОЛОГИЈА: АНАЛИЗА ИСТРАЖИВАЧКИХ МЕТАФОРА

Јелена Павловић\*

Институт за педагошка истраживања, Београд

*Апстракт.* У раду су приказане развојна, когнитивна и психометријска традиција истраживања личних епистемологија. Уместо »неутралног« приступа, понуђена је анализа истраживачких метафора које леже у основи проучавања личних епистемологија. Метафора »ходочаснички пут« подразумева схватање епистемолошког развоја као »искушења« које води ка »просветљењу« и напуштању вере у Апсолутну истину. Метафора »контролни софтвер« сужава предмет интересовања истраживача на епистемичку когницију у конкретној проблемској ситуацији, при чему се евалуација рада »контролног софтвера« и његово унапређивање посматрају као најважнији задаци. Најзад, у оквиру метафоре »пристојна одећа« полази се од претпоставке да су епистемолошка уверења релативно фиксирана и привилегују се личне епистемологије које су »избалансиране« и »пристојне«. Анализом истраживачких метафора осветљене су основне претпоставке и импликације истраживања личних епистемологија. Отворена су следећа питања: који начини »виђења« су заложени у приступима истраживању личних епистемологија, који методолошки избори происходе из тих начина »виђења«, као и које су функције или ефекти различитих начина »виђења«. На овај начин, понуђена је нова перспектива за процену вишеструких представа у истраживањима личних епистемологија.

*Кључне речи:* личне епистемологије, анализа истраживачких метафора.

Епистемологија се традиционално одређује као грана филозофије која се бави пореклом, структуром, валидношћу и методама стицања знања (Thagard & Beam, 2004; Steup, 2006). Међутим, појавом истраживања личних епистемологија почетком педесетих година XX века, древно питање *шта је знање* измештено је из филозофије у домен наука о човеку. Епистемологија је тако постала »нечија«, односно, као део општег процеса индивидуализације у наукама о човеку, артикулисана је идеја да особе или групе могу да имају своје епистемологије – личне представе о истини и знању. Предмет анализе више није био само универзални одговор на ово питање, већ одговор конкретног сазнаваоца – ученика. Уместо тежње за формализовањем идеалне сазнајне ситуаци-

\* E-mail: pavlovich.jelena@gmail.com

је, направљен је искорак ка испитивању извора и ефеката личне епистемологије у школском контексту.

Од почетних истраживања до данас, развили су се бројни приступи проучавању личних епистемологија. Приказаћу их кроз три метафоре, које осветљавају основне претпоставке и импликације ових приступа. Другим речима, представићу теоријску и методолошку основу досадашњих истраживања личних епистемологија ученика, као и основне производе тих истраживања. Осврнућу се на начине на које различита објашњења личних епистемологија функционишу, као и на ограничења која постављају.

#### *Епистемолошки развој као »пут ходочасника«*

У приказима историјске појаве емпиријских истраживања личних епистемологија обично се полази од Перијевог проучавања епистемолошког развоја студената током педесетих и шездесетих година XX века (Perry, 1985; Duel & Schommer-Aikins, 2001; Brownlee *et al.*, 2001; Keen, 2001; Ellet, 2002; Sitoes, 2006). Као директор харвардског Бироа за саветовање студената, 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 дугогодишњег 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 (Perry, 1985). Према Перијевом схватању, личне епистемологије су мање статичне од варијабли попут интелигенције, црте личности или стилова учења. Такође, према његовом схватању, оне често у већој мери представљају детерминанте збивања у учионици него све индивидуалне разлике заједно. Слушајући искуства студената, Пери је приметио да из године у годину они мењају своје личности, односно, реинтерпретирају своје образовно искуство кроз променљиве оквире 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, ове констелације кроз које су студенти осмишљавали своје светове смењивале су се на уређен начин.

Увидевши да тренутни начини осмишљавања не успевају да обухвате растуће комплексности и неизвесности интелектуалног и социјалног живота, студенти су »схватили« да свет није оно што су мислили да јесте; да тек нов начин посматрања и мишљења може да обухвати нов скуп дискрепанци, аномалија и контрадикција... Ово је био развој, видљиво, чак експлицитно ширење ума – не проста промена, већ еволуција (Perry, 1985: 3).

Пери је сматрао да овај еволутивни ток подразумева низ изазова, тако да су неки од студената одбијали да начине следећи корак у епистемолошком развоју. Стога је употребио метафору »пут ходочашћа«<sup>1</sup> како би указао на елемент просветљења али и искушења, у основи развоја који је покушавао да опише. У складу са метафором ходочашћа, Пери је поставио себи задатак да мапира »пут« који студенти прелазе и дуж ког могу да заузму различите »позиције«.

Прва од ових позиција, коју је Пери назвао »дуалистичком«, представља производ дугогодишњег школовања пре колеца и подразумева јасну епистемологију. За свако питање постоји тачан одговор, а знање представља скуп тих тачних одговора. Другим речима, знање представља квантитативно својство, сачињено од дискретних ставки које се могу сакупити меморисањем, тако да неки људи знају мање, а неки више. Дуалистичка позиција, по 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 асимилују. Задатак студената јесте да поштеним и напорним радом »апсорбују« 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, нашта ученици често и пристају да не би били избачени у »хладан свет изван Раја« (Perry, 1985), у коме нема извесности поретка Апсолутне истине. Овај поредак, према Перијевом схватању, учвршћују очекивања наставника који деле дуалистичку позицију. На пример, Пери је анализом испитних питања која су почетком XX века задавана харвардским бруцошима, дошао до закључка да су она подупирала дуалистичку позицију.

Дуалистичка позиција подразумева и читав низ ритуала које намећу наставници, а који служе као средство удовољавања њиховом ауторитету. Ови ритуали штите »слабе«, тако да је за ученике од неизмерне

<sup>1</sup> Пери алудира на чувени текст Џона Бањана, *Pilgrim's Progress*, из 17. века, који је у српском издању преведен као »Пут хришћанина«, а у хрватском као »Ходочасничко постојање«.

важности да се ритуал изведе у целисти, нарочито дужина ритуала, без обзира да ли је реч о броју страна семинарског рада или о прореду текста. Ко испоштује ритуал, умилоствивиће ауторитете и повећаће шансе останка у рајском поретку Апсолутне истине. Ако наставник захтева решавање задатака који надилазе дуалистичку позицију, он поставља пред студента тешко искушење. Изазови расуђивања и агенсности представљају прве кораке који одводе студенте из сигурности рајске послушности.

Од дуалистичке позиције, по Перијевом схватању, студенти »напредују« ка толерисању мале »дозе« легитимне неизвесности. Индикатор овог напредовања је појава исказа којима се признаје да током одређеног времена могу постојати различите теорије, јер *joш увек* нема коначних одговора. Ово »још увек« легитимизује садашњу неизвесност без довођења у питање визије уређеног лапласовског универзума који чека да га сазнамо део по део. Уколико »привременост« неизвесности ипак потраје или се прошири на бројне домene, 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 *мноштвености*, истичући да је она често погрешно изједначавана са релативизмом. Студенти који су »стигли« до позиције мноштвености још увек не контекстуализују своје становиште, већ једноставно дуплирају дуалистичку позицију: дихотомију тачно/погрешно замењује став »уколико ништа није погрешно, мора да сам у праву« (Perky, 1985:10). У једном тренутку студенти (наравно, не сви) прелазе критичну тачку на »путу ходочашћа«.

Прелазак »на другу страну« отвара перспективу у којој се мења однос према истини и свету. Овај нов начин »виђења« Пери назива релативистичком позицијом. Унутар ње, мења се однос према истини и знању. Преображај који настаје доводи до тога да студенти посматрају теорије не као Коначне истине, већ само као моделе, који могу да буду мање или више корисни. Одустајање од самеравања теорија у односу на њихову истиносну вредност подразумева упознавање њихове унутрашње логике и употребне вредности. Надаље, релативистичка позиција мења улоге наставника и студената. Студенти престају да буду »пријемници« и почињу себе да доживљавају као агенсна бића, одговорна за сопствено учење. Наставници више немају улогу извора и расадника знања, већ постају »ресурси« – ментори, модели и потенцијалне колеге у заједничком процењивању различитих интерпретација стварности. Неки од студената ће одбацити одговорност коју доноси рела-

тивистичка позиција, а неки ће покушати да изађу на крај са њима. Пери наводи неке од нових изазова:

(...) 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 омогућују оријентацију у обиљу легитимних могућности. Тако, кроз достизање посвећености унутар релативистичке позиције студенти долазе до »краја пута«.

Пери поставља питање да ли наставници или стручњаци треба да »гурају« ученике на овом путу. Пери је сматрао да циљ образовања *треба* да буде достизање релативистичке посвећености. Другим речима, Перијева »мапа« епистемолошког развоја почивала је на експлицитном привилеговању релативистичког погледа на свет, који је нормиран као најзрелији јер подстиче личну одговорност, иницијативу и активан однос ученика према образовању. Из Перијеве скице епистемолошког развоја произашли су нови облици нормирања ученика: бити активан, одговоран и размишљати »својом главом«, а не једноставно послушан. Ова промена у епистемолошким нормама имала је потенцијал да на нов начин »веже« студенте за образовни систем. 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, агенсност је тако постала потенцијално средство придобијања студената за образовни процес. У осврту на могућности епистемолошког уобличавања у правцу релативизма, Пери је поставио још једно питање:

Какву моћ имамо? Јасно је да не можемо гурати некога да се развија, »натерати га да види« или »утицати« на некога. Ове узрочне метафоре скривене у енглеским глаголима дају педагогији узнемирујући речник. Тон је локовски и провоцира отпор. Можемо да створимо могућности. Можемо да створимо контексте у којима студенти који су спремни могу лакше да дођу до нових начина осмишљавања искуства (Perry, 1985:17).

Другим речима, Пери је антициповоао да развојне норме које је поставио могу да произведу отпор код учесника образовног процеса; код студената отпор »напуштању Раја«, а код наставника отпор 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 Перијеве »мапе« епистемолошког развоја, како демократизујући, тако и дисциплинујући. На истраживачкој »сцени« ова теорија била је дуго »по страни«, не уклапајући се ни у један од тада постојећих приступа. Њеном интегрисању у главне токове педагошких истраживања допринели су покушаји успостављања чвршћих веза с когнитивним приступом, чиме је за истраживања епистемолошког развоја окончан период »статуса сирочета« (Kuhn & Park, 2005).

#### *Епистемичка когниција као »контролни софтвер«*

Интегрисање Перијеве 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 између епистемичке когниције и (мета)когнитивних процеса.

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). Основна сличност између генетичке епистемологије и теорије епистемолошког развоја састоји се у ступњевитом описивању интелектуалног напредовања. Ипак, између две теорије постоје и значајне разлике. Пијажеова генетичка епистемологија бави се настанком и значењем знања, односно питањем на који начин људски ум прелази из стања недовољног знања у стање виших нивоа знања (Piaget, 1968). С друге стране, Пери је сматрао да циљ теорије епистемолошког развоја представља утврђивање структуралних промена, не у *знању*, већ у *претпоставкама о природи знања* (Регу, 1970). Другим речима, док се Пијажеова теорија односи на развој знања уопште, Перијева теорија односи се на развој знања о знању. Поред тога, епистемолошки развој који је Пери скицирао не завршава се са појавом формалних операција, већ траје током читавог живота. Стога су бројни аутори истицали значај Перијеве теорије епистемолошког развоја за процес образовања одраслих (Brookfield, 2000). Најзад, Пери је указивао на повезаност епистемолошког развоја са развојем личности, односно, на значај претпоставки о природи знања за идентитет ученика и природу интерперсоналног односа који се развија 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). Метакогнитивно знање Флавел је дефинисао као знање или скуп уверења о себи и о другима као когнитивним агентима, о задацима, акцијама или стратегијама, као и о интеракцијама ових облика знања из којих происходи било који интелектуални подухват. Као примери метакогнитивних знања наводе се знања о ограничениости људских когнитивних капацитета, факторима који утичу на решавање когнитивних проблема, карактеристикама задатка, менталним стањима себе и других итд. (Kovač-Cerović, 1998). Под метакогнитивним доживљајима Флавел је подразумевао свесне когнитивне или афективне доживљаје који се одигравају током когнитивних процеса и односе се на различите аспекте тих процеса. Осим метакогнитивних знања и доживљаја, скупу метакогнитивних појава додају се и стратегије праћења и управљања сопственом когницијом и понашањем (Mirkov, 2006).

Разматрање епистемолошког развоја у контексту метакогниције подразумевало је промену метафоре. Перијеве идеје о развоју од «дуализма» до «релативизма» имплицирале су метафору »човек-филозоф«, док је интегрисање у когнитивни приступ подразумевало усвајање доминантне метафоре овог приступа – човека као »свесне машине«. Уместо метафоре »пута«, о претпоставкама о природи знања почиње да се говори кроз метафору »софтвера« који се састоји од процеса на различитим нивоима обраде. Промена метафоре довела је до промене предмета интересовања истраживача, методологије, као и импликација истраживања личних епистемологија.

У оквиру когнитивног приступа истраживачи су примарно заинтересовани за епистемичку когницију у контексту решавања конкретног задатка, док су Перијеве идеје о епистемолошком развоју подразумевале однос субјекта сазнавања према знању у ширем смислу. Поред тога, за когнитивне психологе од посебног значаја било је довести различите »процесе« у хијерархијски однос. На пример, једна група аутора, епистемичку когницију смешта 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 омогућују знање о когнитивним задацима, примену стратегија и надзор њихове употребе. Најзад, на трећем нивоу налази се епистемичка когниција, која подразумева надзирање епистемичке

природе процеса решавања проблема, као што су свест о границама и извесности знања, критеријуми укључени у процес сазнавања итд. С друге стране, изван број аутора обрће хијерархију процеса и посматра метакогницију као надређени појам који обухвата епистемичку когницију (Hofer, 2001). Без обзира на редослед у хијерархији процеса, епистемичка когниција посматра се као »софтвер« који има задатак да контролише когнитивне или метакогнитивне процесе.

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. Новооткривени »контролни софтвер« омогућио је појаву низа истраживања у којима се претпоставке о природи знања посматрају као зависне варијабле. Типична истраживања у когнитивном приступу користе проблемске ситуације на основу којих се закључује о ступњу развоја епистемичке когниције (Baxter Magolda, 1999; King & Kitchener, 2002). У овим истраживањима епистемичка когниција најчешће се посматра 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 популацији одраслих (Hofer, 2001).

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 »преображаја«, 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, уместо иницијалног интересовања за ефекте личних епистемологија у области позиционирања ученика и наставника, њиховог односа и ширих циљева школовања, когнитивни приступ донео је заокрет ка испитивању ефикасности и продуктивности »контролног софтвера«.

#### *Епистемолошка уверења као »пристојна одећа«*

Осим разматрања развојног пута личних епистемологија и епистемичке когниције у контексту решавања конкретних проблемских ситуација, посебан предмет интересовања истраживача представља мерење личних епистемологија. Психометријски приступ истраживању претпоставки о природи знања имао је у самом почетку једну важну предност



у односу на остале приступе. Упитници типа папир-оловка олакшали су истраживачку процедуру и захтевали су знатно мање времена од интервјуа отвореног типа. Надаље, ова методолошка разлика омогућила је нагли пораст броја истраживања личних епистемологија у оквиру психометријског приступа.

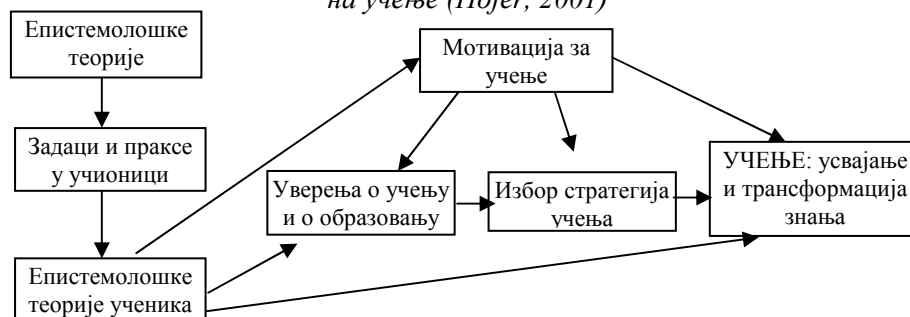
Сам Пери првобитно је конструисао упитник за испитивање епистемолошких претпоставки који је назвао *Контролна листа гледишта о образовању* (Perry, 1968). Међутим, он је врло брзо постао свестан ограничења психометријског приступа. Одговори студената били су врло често супротни објашњењима тих одговора. На пример, одговори једног од студената уклапали су се у категорију дуалистичких епистемолошких претпоставки, али је одговор на ставку »Иритирају ме питања која могу да имају више од једног одговора«, био »Не слажем се« (Loevinger, 1987:233). Када је Пери тражио објашњење, одговор студента био је да се никада није ни сусрео са питањима која могу да имају више одговора, тако да није разумео зашто би то било иритирајуће. Током низа година Пери је остао доследан интервјуу као основном облику прикупљања података.

Проблеми на које је Пери указао нису спречили касније истраживаче да наставе истраживања заснована на мерењу личних епистемологија. У психометријском приступу, уместо о епистемолошким развојним позицијама или епистемолошкој когницији, говори се о *епистемолошким уверењима*. Ова промена у начину говора подразумевала је низ концептуалних промена. Најпре, епистемолошка уверења не почивају на квалитативним одређењима, већ су операционализована као ставке на мултидимензионалној скали. Као илустрација може да послужи одређење Шомерове, која претпоставке о природи знања третира као »скуп релативно независних уверења о структури, изворима и извесности знања, као и о контроли и брзини стицања знања« (Schommer, 1990). Свакој од ових пет димензији приписана је сопствена линија развоја. Поред тога, епистемолошка уверења осмишљена су као конзистентне и стабилне димензије, које се испољавају на исти начин независно од контекста, тако да их је могуће мерити упитницима типа папир-оловка. Она временом постају налик на »стару одећу«, која од ношења постаје »удобна«, тако да је тешко одрећи их се, или их променити (Schommer-Aikins, 2004).

Другим речима, психометријски приступ донео је релативно фиксирање епистемолошких уверења. Док је Пери о епистемолошком развоју говорио као о путањи дуж које особа може да се креће, поседовање одређеног епистемолошког уверења налик је поседовању црте лич-

ности која »прати« особу кроз различите ситуације. Најзад, док је једна од импликација Перијеве схеме било подстицање епистемолошког развоја студената у правцу релативистичке позиције, чвршће позитивистичко усидрење психометријског приступа донело је и другачије схватање епистемолошке »софистицираности«. Према Шомеровој, »софистицирана« епистемолошка уверења не могу да буду екстремна, нефлексибилна, нити »урођена у релативистички амбис«, који може да доведе особу до »ивице нервног слома услед недостатка стабилности у перцепцији живота« (Schommer-Aikins, 2004: 27). На овај начин, релативистичка позиција о којој је Пери говорио као о »одредишту« на путу епистемолошког развоја, у психометријском приступу постаје пример екстремног, а самим тим и проблематичног епистемолошког уверења. У складу са овим концептуалним променама, као продужетак метафоре »одеће«, о епистемолошким уверењима се може говорити као о »пристојној одећи«, која је примерена и »клони« се екстрема. У новом типу епистемолошког нормирања »избалансираност« постаје основни индикатор адекватности личне епистемологије.

Графикон 1: Један од модела утицаја епистемолошких уверења на учење (Hofer, 2001)



Психометријски приступ личним епистемологијама поспешео је нови талас истраживања о ефектима ових претпоставки на когницију, мотивацију и учење. Истраживачи о епистемолошким уверењима говоре као о бољим предикторима школског постигнућа од традиционалног IQ-а (Stoeger, 2006), указују на значај епистемолошких уверења за разумевање текста (Schommer, 1990, 2006), вишеструких перспектива (Graten & Stroms, 2006), мотивацију, избор стратегија и саморегулацију процеса учења (Hofer, 2005). У основи ових истраживања лежи претпоставка да епистемолошке теорије, како наставника, тако и ученика, представљају важне детерминанте процеса учења (Графикон 1).

Списак истраживачких тема и проблема у оквиру психометријског приступа указује на померање интересовања у односу на Перијева почетна истраживања. Слично когнитивном приступу, доминирају теме ефикасности и продуктивности ученика, док се о темама односа наставника и ученика, њихових позиција и улога не говори. Судајући по броју истраживања у оквиру овог приступа, стиче се утисак да је метафора »пристојне одеће« донела највећи потенцијал за епистемолошко дисциплиновање.

Најзад, психометријској традицији проучавања личних епистемологија припада и Ројсово истраживање психо-епистемолошких профила. По Ројсовом схватању, постоје три фундаментална »начина сазнавања« – рационализам, емпирицизам и метафоризам – који кореспондирају с факторима трећег реда у структури когнитивних способности, концептуалним, перцептивним и симболичким подсистемом (Rouse, 1980). Рационализам почива на концептуализацији, емпирицизам на сензорно-перцептивним процесима, а метафоризам на симболичким процесима. У складу са претпоставком о постојању ових »начина сазнавања«, Ројс је са сарадницима сачинио инвентар *Психо-епистемолошки профил* (ПЕП), с циљем утврђивања епистемолошке хијерархије одређене особе (Wilkinson & Migotsky, 1994). Ове »начине сазнавања« Ројс је сматрао епистемичким стилевима, односно, производом интеракције два »система личности« – когниције и стила (Rouse, 1980). За разлику од истраживања епистемолошких уверења, као главне линије истраживања у психометријском приступу, Ројсов приступ не привилегује ниједан »епистемолошки профил«. Такође, истраживања психоепистемолошких профила остала су само посредно повезана са школском праксом.

Поред приказаних разлика између истраживачких метафора, могу се издвојити и неке заједничке претпоставке у њиховој основи. На пример, претпоставке о природи знања посматрају се као *индивидуална* својства, на шта указује и кровни појам, личне епистемологије. Другим речима, ови приступи деле претпоставку да су личне епистемологије »у поседу« индивидуа које се проучавају. Код сваке особе могу се утврдити: позиција дуж линије епистемолошког развоја, степен извешбаности у употреби контролних механизма епистемичке когниције или избалансираност епистемолошких уверења. Ови језички ресурси користе се да опишу *какав је неко*, односно, посматрају се као личне карактеристике које објективно постоје. На овај начин, занемарен је систем друштвених значења која обликују личне епистемологије, као и низ питања о функцијама и ефектима дискурса о знању. Надаље, док су личне епистемологије концептуализоване као карактеристике које се налазе

»унутар« испитаника, налази истраживања личних епистемологија лоцирају се »изван« истраживача, као да не зависе од њихових методолошких избора. Реификовање и прокламовани објективизам који су заложени у описаним приступима, омогућили су мање или више ефикасну употребу њихових концептуалних и методолошких »оруђа« у сврхе поређења, нормирања и произвођења пожељног облика личне епистемологије. Тако су напредовање ка »вишим« облицима епистемолошког развоја, ефикасна употреба епистемичког самонадзора и »прикладност« испољених епистемолошких уверења додати на списак пожељних понашања која прописују психологија и педагогија.

#### *Закључна разматрања*

На основу овог прегледа истраживања личних епистемологија од педесетих година XX века до данас, може се стећи увид у пратећа теоријска и методолошка раслојавања. Уместо уобичајеног »неутралног« приказа истраживања личних епистемологија, у раду је понуђена анализа истраживачких метафора. Приказивање ових приступа кроз метафоре пружа увид у претпоставке на којима они почивају као и њихове импликације. Анализом истраживачких метафора могу се осветлити доминантне представе о личним епистемологијама, које даље обликују истраживачке праксе и исходе. Различити приступи не упоређују се на основу њихове емпиријске утемељености или логичке конзистентности, већ су приказани кроз анализу интерпретативних оквира који су у њима заложени. Ови интерпретативни оквири омогућују одређене начине »виђења«, а даље се репродукују у произведеној емпиријској грађи. Анализа истраживачких метафора отвара следећа питања: *који начини »виђења« су заложени у приступима истраживању личних епистемологија, који методолошки избори происходе из тих начина »виђења«, као и које су функције или ефекти различитих начина »виђења«.* Осветљавање ових претпоставки указује на њихов дисциплински потенцијал, али и на потенцијалну еманципаторну улогу. На пример, метафора »ходочаснички пут« омогућује истраживачима да позиционирају наставнике и ученике дуж линије епистемолошког развоја, чиме се производе подаци о ефикасности система школовања који се не свде само на процене продуктивности. Такође, кроз ову метафору наставницима се поставља задатак да уместо послушности и вере у постојање једне праве »слике« стварности, подстичу мултиперспективизам, личну одговорност и иницијативу ученика. На овај начин, специфични »генеративни« квалитет анализе метафора (Jensen, 2006) омогућио је стварање нове перспекти-

ве за процену вишеструких и парадоксалних представа у области истраживања личних епистемологија.

*Напомена.* Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања« број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

#### Коришћена литература

- Baxter Magolda, M. (1999): The evolution of epistemology: refining contextual knowing at twentysomething, *Journal of College Student Development*, Vol. 40 (4), 333-345.
- Braten, I. & H. Stroms (2006): Predicting achievement goals in two different academic contexts: a longitudinal study, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 127-148.
- Brookfield, S. (2000): Contesting criticality: epistemological and practical contradictions in critical reflection. *Proceedings of the 41st Annual Adult Education Research Conference (AERC)* (51-55). Vancouver: University of British Columbia.
- Retrieved from <http://www.edst.educ.ubc.ca/aerc/2000/brookfields1-web.html>
- Brownlee, J. et al. (2001): Changing epistemological beliefs in pre-service education students, *Teaching in Higher Education*, Vol. 6 (2), 247-268.
- Duel, O. & M. Schommer-Aikins (2001): Measures of people's beliefs about knowledge and learning, *Educational Psychological Review*, Vol. 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.
- Hofer, B. (2001): Personal epistemology research: implications for learning and instruction, *Educational Psychology Review*, 13 (4), 353-382.
- Hofer, B. (2005): The legacy and the challenge: Paul Pintrich's contributions to personal epistemology research, *Educational Psychologist*, 40, 95-105.
- Jensen, D.F.N. (2006): Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts, *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (1), Article 4. Retrieved from [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5\\_1/html/jensen.html](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/html/jensen.html)
- Keen, C. (2001): A study of changes in intellectual development from freshmen to senior year at a cooperative education college, *Journal of Cooperative Education*, Vol. 36, No. 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.
- Kovač-Cerović, T. (1998): *Kako znati bolje: razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kuhn, D. & S. Park (2005): Epistemological understanding and the development of intellectual values, *International Journal of Educational Research*, 43 (3), 111-124.
- 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*, God. 39, Br. 2 (309-329). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Muis, K. (2004): Personal epistemology and mathematics: a critical review and synthesis of research, *Review of Educational Research*, Vol. 74 (3), 317-378.
- Perry, W.G. (1968): *Patterns of development in thought and values of students in Liberal Arts College: a validation of a scheme. Final report*. Cambridge: Bureau of Study Counsel, Harvard University College.
- 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>.
- Piaget, J. (1968): *Genetic epistemology*. A series of lectures delivered by Piaget at Columbia University, Published by Columbia University Press. Retrieved from <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/piaget.html>
- Royce, J. (1980): Cognitive abilities as expressions of "three ways of knowing", *Multivariate Behavioral Research*, Vol. 15, 31-56.
- Schommer, M. (1990): Effects of beliefs about nature on knowledge on comprehension, *Journal of Educational Psychology*, 82, 497-504.
- Schommer-Aikins, M. (2004): Explaining the epistemological belief system: introducing the embedded systemic model and coordinated research approach, *Educational Psychologist*, 39 (1), 19-29.
- Schommer-Aikins, M. & M. Easter (2006): Ways of knowing and epistemological beliefs: combined effect on academic performance, *Educational Psychology*, 26 (3), 411-423.
- Sitoe, 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).
- Steup, M. (2006): The analysis of knowledge; in E. Zalta (ed.): *Stanford encyclopedia of philosophy*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/archives/spr2006/entries/knowledge-analysis/>
- Stoeger, H. (2006): First steps towards an epistemic learner model, *High Ability Studies*, 17, 17-41.
- Thagard, P. & C. Beam (2004): Epistemological metaphors and the nature of philosophy, *Metaphilosophy*, 35, 504-516.
- Tsai, C. (2004): Beyond cognitive and metacognitive tools: the use of the Internet as 'epistemological' tool for instruction, *British Journal of Educational Technology*, 35 (5), 525-536.
- Wilkinson, W. & C. Migotsky (1994): A factor analytic study of epistemological style inventories, *The Journal of Psychology*, 128 (5), 499-516.

Примљено 13.02.2009; прихваћено за штампу 24.04.2009.

Jelena Pavlovic  
OVERVIEW OF RESEARCH OF PERSONAL EPISTEMOLOGIES:  
ANALYSIS OF RESEARCH METAPHORS

*Abstract*

This paper presents developmental, cognitive and psychometric tradition in research of personal epistemologies. Instead of a "neutral" approach, we offer the analysis of research metaphors underlying the studying of personal epistemologies. Metaphor "pilgrim's progress" assumes understanding epistemological development as a "temptation" leading towards "enlightenment" and abandoning faith in Absolute truth. Metaphor "regulatory software" narrows down researcher's subject of interest to epistemic cognition in the specific problem situation, whereby evaluation of functioning of "regulatory software" and its improvement are observed as the most important tasks. Finally, within the metaphor "decent outfit" the starting assumption is

that epistemological beliefs are relatively fixed and that personal epistemologies which are “balanced” and “decent” are privileged. By analysing research metaphors, light was shed on basic assumptions and implications of research of personal epistemologies. The following questions were explored: which ways of “seeing” were pledged in the approaches to research of personal epistemologies, which methodological choices arise from those ways of “seeing”, as well as which are the functions or effects of different ways of “seeing”. In this way, a new perspective was offered for the assessment of multiple conceptualisations in research of personal epistemologies. *Key words:* personal epistemologies, analysis of research metaphors.

Елена Павлович

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ЛИЧНЫХ ЭПИСТЕМОЛОГИЙ:  
АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ МЕТАФОР

*Резюме*

В работе делается обзор возрастной, когнитивной и психометрической традиций исследований личных эпистемологий. Вместо „нейтрального“ подхода предлагается анализ исследовательских метафор, лежащих в основе изучения личных эпистемологий. Метафора „паломническое путешествие“ подразумевает понимание эпистемологического развития как „испытания“, ведущего к „просааветлению“ и отверганию веры в Абсолютную истину. Метафора „контрольный софтвер“ сужает предмет интереса исследователей на эпистемическую когницию к конкретной проблемной ситуации, причем эвалюация работы „контрольного софтвера“ и его усовершенствование рассматриваются в качестве важнейших задач. Наконец, в рамках метафоры „приличная одежда“ исследователи исходят из предположения о том, что эпистемологические позиции сравнительно зафиксированы, и предпочтение отдается личным эпистемологиям, которые являются „избалансированными“ и „приличными“. На основании анализа исследовательских метафор освещаются основные предпосылки и выводы исследования личных эпистемологий. Рассмотрены следующие вопросы: какие способы „зрения“ заложены в разных подходах к исследованиям личных эпистемологий, какие методологические выборы делаются в результате этих способов „зрения“, и каковы функции или эффекты различных способов „зрения“. Таким образом, предлагается новая перспектива оценки отличающихся друг от друга представлений в исследованиях личных эпистемологий. *Ключевые слова:* личные эпистемологии, анализ исследовательских метафор.