

Брагина Елена Владимировна

аспирант

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»

г. Санкт-Петербург

DOI 10.31483/r-138372

РАЗВИТИЕ КОНЦЕПЦИИ ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИХ УБЕЖДЕНИЙ В ЗАРУБЕЖНОЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И МОДЕЛИ

***Аннотация:** в статье представлены результаты систематического анализа зарубежной педагогической психологии и психологии развития по проблеме личностной эпистемологии. Исследование, охватывающее период с 1970-х годов по настоящее время, освещает основные этапы развития научных подходов к интерпретации концепции эпистемологических убеждений за рубежом; особое внимание автором уделяется исследованиям последних тридцати лет. По итогам анализа сделан вывод о том, что в настоящее время ученые по-разному концептуализируют знание и познание, а также контекстуальную природу личностной эпистемологии, что обуславливает различия в существующих методах и моделях исследования эпистемологических убеждений. Выявлены современные тенденции в зарубежных теоретических и эмпирических исследованиях личностной эпистемологии студентов вузов.*

***Ключевые слова:** эпистемологическое познание, эпистемология личностная, эпистемологические убеждения, эпистемологические теории, зарубежные подходы, модели анализа, высшее образование.*

Наиболее заметной и влиятельной тенденцией XXI века является стремительный рост производства и распространения информации и знаний. В цифровую эпоху эта тенденция вызывает обоснованные опасения психологов и педагогов по поводу качества, достоверности и полезности информации, как неотъемлемых элементов общественных отношений. Человек в современном мире

должен обладать знаниями, убеждениями, навыками, необходимыми для формирования критического отношения к заявлениям других людей, умения убедительно обосновывать свои собственные идеи и высказывания [7].

Вопросы о знании и познаваемой информации на протяжении большей части истории были предметом *эпистемологии* – философского изучения знания и его обоснования. Исследования эпистемологических убеждений имеют давние корни в философской эпистемологии, но за последние шестьдесят лет их область значительно расширилась благодаря признанию ее важности для высшего и дополнительного образования, пониманию влияния эпистемологических убеждений на результаты обучения и рассуждения студентов в процессе обучения. В современных исследованиях «убеждения людей о знаниях и познании могут проявляться в виде теорий, которые влияют то, как они подходят к различным учебным задачам, контролируют свои знания, ищут информацию и оценивают ее актуальность» [6]. Такие эпистемологические теории называются «личными эпистемологиями» [2]. В 2016 году В.К. Хофер (Hofer V.K.) был введен новый всеобъемлющий зонтичный термин «эпистемологическое познание» [цит. по: 6]. Речь идет не только об убеждениях или теориях, но и о том, как определяются, приобретаются и используются знания. В рамках этого подхода эпистемологические убеждения стали рассматриваться как «убеждения о знаниях и процессах познания, которые составляют более или менее последовательные эпистемологические теории, являющиеся неотъемлемой частью эпистемологического познания» [там же]. В этом обзоре мы анализируем подходы к интерпретации концепции эпистемологических убеждений (или личностной эпистемологии), существующие в зарубежной педагогической психологии и психологии развития. Ниже представлены результаты анализа.

Первая волна исследований эпистемологических убеждений началась с качественных исследований, и ранние модели личностной эпистемологии были моделями развития.

Считается, что область личностной эпистемологии началась с исследования У.Г. Перри (Perry W.G., 1970) изменений в «интеллектуальном развитии»

студентов Гарварда на протяжении их учебы в колледже [4]. Этой научной работой был дан старт разработке трех моделей эпистемологических убеждений, которые до сих пор доминируют в зарубежной психолого-педагогической литературе как по общему количеству цитирований, так и по среднему количеству цитирований в год [8]. Помимо модели Перри (1970), самыми часто используемыми в эмпирических исследованиях личностной эпистемологии студентов являются *модель эпистемологического понимания* Д. Куна (Kuhn D., 2000) и соавторов [5], *эпистемологическая система взглядов* М. Шоммер-Айкинс (Schommer-Aikins M., 2004) [10] и *модель эпистемологических теорий* В.К. Хофер и П.Р. Пинтрича (Hofer V.K., Pintrich P.R., 1997) [2]. Эти модели делятся на два класса, которые называются *моделями развития и многомерными моделями*. Модели развития характеризуют различия в эпистемологических убеждениях в терминах фаз или стадий, предполагая последовательное движение от одной стадии к другой с сопутствующими изменениями во взглядах людей на знания и сам процесс познания. Многомерные модели характеризуют взгляды людей на знания в терминах множества убеждений или теорий, которые могут изменяться независимо друг от друга.

Перри (1970) описал схему, схожую с моделью стадий развития интеллекта Пиаже, с девятью последовательными фазами, сгруппированными в четыре основные стадии, каждая из которых включает предположения о том, как студенты колледжа будут интерпретировать весь свой опыт, независимо от области знаний или дисциплины. Согласно исследованию Перри, в начале своего обучения студенты колледжа рассматривали знания как неорганизованный набор дискретных и абсолютных истин (дуалистическая ориентация), но эта концепция постепенно трансформировалась через релятивистские идеи, в которых все точки зрения были просто «мнениями», и далее переходила в рассмотрение знаний как массива интерпретированных и интегрированных позиций [2]. Фазы эпистемологического развития были описаны на нескольких уровнях убеждений: 1) абсолютизм или дуализм; 2) мультипликативизм или релятивизм; 3) оценочность или интегрированная мысль [5]. Релятивистские и интегрированные идеи знания

имеют тенденцию развиваться во время обучения в университете [2; 3; 5; 8; 9]. При этом такие эпистемологические изменения редко происходит за короткий период времени [2].

Результатом работы Куна в 1991 году, посвященной неформальным рассуждениям о повседневных проблемах, стала модель, которая была параллельна траектории Перри, основанной на объективном и субъективном взглядах на знание [5]. В модели развития Куна «абсолютисты» рассматривают утверждения как факты, которые описывают или объясняют непосредственно познаваемую, определенную и объективную реальность. Студенты с абсолютистскими эпистемологическими убеждениями «не видят необходимости в критическом мышлении, кроме как в целях определения экспертности источников, а также соответствия утверждений о знаниях действительности» [5]. Студенты с мультипликативными эпистемологическими убеждениями отрицают, что реальность может быть непосредственно познаваема, и рассматривают утверждения как субъективные мнения, что делает критическое мышление неуместным [там же]. «Оценочные» эпистемологические убеждения студентов сходны с убеждениями мультипликативными в том, что «реальность непознаваема напрямую», но (подобно «релятивизму» Перри – прим. автора), критическое мышление студентами используются для определения того, какие утверждения более обоснованны, чем другие [5]. Предложенная Куном характеристика этапов развития эпистемологического познания послужила основой для многих публикаций [4; 6]. Другим важным вкладом Куна в область эпистемологического познания было то, что он предложил разграничивать «области ценностных суждений», включающие личный вкус, эстетику и др., от «суждений об истине», в том числе социальных и естественных наук, а также предоставил доказательства того, что уровни развития в этих областях могут различаться [там же].

Вторая волна исследований эпистемологических убеждений была направлена на количественную оценку этого феномена с помощью оценочных шкал, в частности шкалы Лайкерта [3]. Для изучения взаимосвязи эпистемологических

убеждений и учебной деятельности исследователями также использовались смешанные методы.

Многомерность в эпистемологических убеждениях была впервые введена Шоммер в 1990 году. Предложенная модель состояла из множества, в некоторой степени независимых измерений убеждений, по которым люди могут различаться; эти измерения имеют наивный и сложный полюса, исходя из предположения, что более сложные убеждения связаны с более высокими показателями по различным результатам обучения. Названия этих измерений менялись с течением времени, но чаще всего в зарубежных исследованиях их обозначают следующим образом: «*простые знания*», «*определенные знания*», «*источник знаний*», «*способность к обучению*» и «*быстрое обучение*» (*simple knowledge, certain knowledge, source of knowledge, ability to learn, and quick learning*) [10]. Последние два аспекта убеждений были поставлены под сомнение в последующих научных работах, поскольку они «не являются эпистемологическими по своей природе, а скорее касаются представлений об обучении» [3; 9]. Три других убеждения «очень грубо переводят идеи, характеризующие развитые ментальные модели эпистемологического познания, в несколько независимых измерений» [5]. Так, «абсолютистов» в работе Куна и соавторов можно было бы описать как людей, которые верят в то, что знание является простым и достоверным, а источник знания находится вне их самих, в то время как люди с «оценочной» эпистемологией рассматривали бы знание как явление сложное и динамичное, исходящее от них самих. Таким образом, *ключевое различие между моделями развития и многомерными моделями* заключается в том, что первые основываются на предположении, что эпистемологические убеждения изменяются в течение времени систематическим образом, тогда как вторые – предполагают, что личностная эпистемология может развиваться асинхронно в разных измерениях.

Еще одним важным вкладом Шоммер в эту область исследований стала ее разработка инструмента самоотчета для измерения эпистемологических убеждений, который позволяет исследователю получать баллы, поддающиеся количественному анализу. Эпистемологический опросник Шоммер (epistemological

questionnaire, EQ) вызвал значительный рост числа научных публикаций об эпистемологических убеждениях за рубежом. Кроме того, многие из наиболее цитируемых эмпирических исследований личностной эпистемологии упоминают и используют EQ или некоторые его вариации. В последующих публикациях [1; 3; 6; 8; 9] были представлены доказательства взаимосвязи между различными аспектами эпистемологического познания и многочисленными желаемыми образовательными результатами студентов, включая использование когнитивных и метакогнитивных стратегий, понимание прочитанного, концептуальные изменения и академическую успеваемость, удовлетворенность обучением. Эти результаты свидетельствуют, что психолого-педагогические вмешательства, направленные на помощь обучающимся с усвоением адаптивных эпистемологических убеждений (например, что знания сложны и динамичны), могут оказывать сопутствующее положительное влияние на процесс обучения и успеваемость студентов [6].

Помимо первоначального текста Перри (1970), наиболее цитируемой зарубежной публикацией является обзор эпистемологических моделей познания Хоффера и Пинтрича [2]. Хоффер и Пинтрич сопоставили известные модели эпистемологического познания, связанные с интеллектуальным развитием и убеждениями, обнаружив значительную степень согласованности шкал и существующих совпадений. Авторы подвергли критике смешение концепций обучения с эпистемологическими убеждениями. Разработанная модель эпистемологических теорий Хоффера и Пинтрича состоит из четырех в некоторой степени независимых измерений «веры в знание»: *«простое знание»*, *«определенное знание»*, *«источник знания»* и *«обоснование знания»*. Авторы классифицируют все четыре измерения как личные теории. При этом первые два измерения представляют собой убеждения о природе знания, а последние два – убеждения о природе познания [2].

Наше исследование показало, что за прошедшее столетие проблема эпистемологических убеждений стала популярной и остро дискуссионной областью зарубежных психолого-педагогических исследований.

Доминирующими в эмпирических зарубежных исследованиях моделей развития и многомерных моделей эпистемологического познания сегодня являются следующие результаты и выводы: 1) эпистемологические убеждения предсказывают академическую успеваемость; 2) эпистемологические убеждения студентов положительно коррелируют с имплицитным познанием, интеллектом и саморегулируемым обучением, а также стратегиями обучения (поверхностным и глубинным подходами); 3) конструктивная обоснованность оценок, полученных на основе количественных показателей эпистемологических убеждений студентов, является сомнительной; 4) существуют специфические для конкретной предметной области и даже учебной задачи эпистемологические убеждения. В современных исследованиях отмечается, что с философской точки зрения только такое измерение эпистемологических убеждений как обоснование знания действительно связано с классической философской эпистемологией, которая не относится к тому, является ли знание простым или определенным, а скорее к видам утверждений, которые могут быть обоснованы. «Эпистемологическая теория», таким образом, является «метатеорией об эпистемологических убеждениях» [2].

Влиятельные современные концептуальные разработки эпистемологических убеждений включают в себя такие области как оценка взаимосвязей между личностной эпистемологией, метапознанием и саморегулируемым обучением, оценка источников знаний разными людьми, исследования эпистемологических убеждений учителей, а также расширение моделей развития эпистемологических убеждений и многомерных моделей для учета множества способов обоснования требований о знаниях [1]. Это расширение включает, например, признание, что «обоснование авторитетом» не обязательно наивно, а зачастую полезно и даже необходимо, учитывая распространение требований о знаниях в современном мире [4]. Здесь можно отметить исследования [6; 9], которые продемонстрировали, как модели понимания нескольких документов могут служить основой для исследований в области эпистемологического познания, особенно с точки зрения того, как люди координируют различные способы обоснования. Результаты исследований показали, что эпистемологические убеждения действительно играют

роль в том, как студенты подходят к различным учебным задачам, и, таким образом, непосредственно влияют на их метапознание. Лонка и соавторы воспроизвели связь между эпистемологическими убеждениями и критериями понимания текста среди студентов-медиков и психологов. В их исследовании эпистемологические убеждения также были связаны с предпочтительными стратегиями обучения: «релятивисты» значительно чаще предлагали детальные стратегии обучения, чем «дуалисты» [6].

Ряд важных последствий для моделей эпистемологических убеждений имеют другие современные работы в области эпистемологии познания [6; 7; 9]. *Во-первых*, эпистемологическое познание по своей сути является социальным феноменом. *Во-вторых*, исследования эпистемологических целей студентов для решения той или иной задачи необходимы для контекстуализации и понимания их фактического эпистемологического познания. *В-третьих*, эпистемологические практики или надежные процессы (например, экспериментальные методы, источники информации) являются неотъемлемой частью эпистемологического познания, то есть того, как знания приобретаются и используются. *В-четвертых*, эпистемологические убеждения зависят от контекста. Некоторые авторы, используя идеи натурализованной эпистемологии, бросили вызов традиционным эпистемологическим основам моделей развития и многомерным моделям. В то же время натуралистический подход позволяет выявлять потенциально плодотворные связи между исследованиями в области личностной эпистемологии и научными работами в области психологии развития и педагогики высшего образования.

References

1. Entwistle N., Peterson E.R. Conceptions of Learning and Knowledge in Higher Education: Relationships with Study Behaviour and Influences of Learning Environments // International Journal of Educational Research. 2004. №41 (6). P. 407–428.
2. Hofer B.K., Pintrich P.R. The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning // Review of Educational

Research. 1997. №67. P. 88–140. <https://doi.org/10.3102/00346543067001088>. EDN: JTSULR

3. Hylin U., Lonka K., Ponzer S. Students' approaches to learning in clinical interprofessional context // *Medical Teacher*. 2013. №33 (4). P. 204–210.

4. Kitchener K.S. Cognition, metacognition, and epistemic cognition // *Human Development*. 1983. №26. P. 222–232.

5. Kuhn D. Metacognitive development // *Current Directions in Psychological Science*. 2000. №9. P. 178–181. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00088>. EDN: GJMXBX

6. Lonka K., Ketonen E., Vermunt J.D. University students' epistemic profiles, conceptions of learning, and academic performance // *Higher Education*. 2020. №81. P. 775–793.

7. Noroozi O. The role of students' epistemic beliefs for their argumentation performance in higher education // *Innovations in Education and Teaching International*. – 2022. №60 (4). P. 501–512.

8. Sheehy K., McClanachan A., Okada A., Tatlow-Golden M., Harrison S. Is Distance Education Fun? The Implications of Undergraduates' Epistemological Beliefs for Improving Their Engagement and Satisfaction with Online Learning // *Athens Journal of Education*. 2022. №10. P. 1–19.

9. Schiefer J., Edelsbrunner P.A., Bernholt A., Kampa N., Nehring A. Epistemic Beliefs in Science-A Systematic Integration of Evidence From Multiple Studies // *Educational Psychology Review*. 2022. №34 (3). P. 1541–1575.

10. Schommer-Aikins M. Explaining the epistemological belief system: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach // *Educational Psychologist*. 2004. №39. P. 19–29.