

## **ИТОГИ ДЕДУКТИВНОГО И ИНДУКТИВНОГО КОНТЕНТ-АНАЛИЗА НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ПОНЯТИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Статья содержит комплексный анализ публикаций, раскрывающих разные аспекты опыта обучающихся субъектов. Рассматривается дедуктивный аспект анализа с целью проверки теоретической гипотезы относительно понятия учебно-познавательного опыта обучающихся субъектов. Описываются цель, задачи, категории и смысловые единицы, результаты анализа (надежность результатов процедуры и выявленные тенденции).*

**Ключевые слова:** *опыт обучающихся, учебно-познавательный опыт, категории, смысловые единицы анализа.*

*I. Kibal'chenko*

## **RESULTS OF THE DEDUCTIVE AND INDUCTIVE CONTENT ANALYSIS OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN WORKING OUT OF THE CONCEPT OF STUDENTS' EDUCATIONAL AND COGNITIVE EXPERIENCE**

*The article contains the complex analysis of publications revealing different aspects of training subjects' experience. The deductive aspect of the analysis is considered in order to check the theoretical hypothesis concerning the concept of educational and cognitive experience of training subjects. The purpose, problems, categories, semantic units and results of the analysis (reliability of procedures and revealed tendencies) are described.*

**Key words:** *experience of training subjects, educational and cognitive experience, categories and semantic units, results of analysis.*

В процессе анализа источников по проблеме опыта учащихся (обучающихся вообще) нам удалось зафиксировать более 40 названий этого опыта, отражающих его свойства (непосредственный, умственный, учебный, субъектный, познавательный и т. д.). При этом такой опыт как результат учебно-познавательной деятельности для учащегося описан лишь косвенно и частично. В связи с этим одной из задач нашего исследования

стало проведение контент-аналитического исследования опыта обучающихся как интегрирующего слоя в опыте и результата познавательной самостоятельности в учебной деятельности. В нашем случае выборку составили полные тексты и фрагменты публикаций по проблемам опыта обучающихся, прежде всего в учебно-познавательной сфере (понятие, структура, элементы, признаки, уровни, показатели опыта и т. п.). Главным

образом, это статьи и монографии по психологии, а также по педагогике и философии. В процессе дедуктивного анализа было изучено 141 публикация 114 авторов и в процессе индуктивного анализа – 169 публикаций 148 авторов. Отметим, что для работы подбирались те тексты, которые в наибольшей мере соответствуют теме исследования.

На этапе категоризации из размеченных единиц анализа были априорно выделены категории (ключевые понятия), составляющие концептуальную схему исследования (табл. 1).

Из двух основных типов качественно-количественного анализа содержания останемся сначала на *дедуктивном* в целях проверки уже существующих гипотез, *индуктивный* будет рассмотрен позже для развития и обогащения первоначально выдвинутой гипотезы и усовершенствования программы исследования [2, с. 88].

Кратко отметим, что в процессе *дедуктивного варианта* контент-анализа были

решены задачи, направленные на выявление на его основе наиболее общих тенденций, представлений различных авторов относительно опыта обучающихся:

- проверку тенденций выраженности гипотезы об учебно-познавательном опыте как объединяющем, рефлексивно обусловленном слое опыта не только между жизненным (бытийным) познавательным и учебным, но и разными слоями целостного опыта обучающегося;

- проверку (методом компетентных судей) валидности предложенной нами группировки смысловых единиц и категорий анализа, которая соответствует гипотезе о понятии учебно-познавательного опыта.

В соответствии с содержанием гипотезы о сущности, структуре и основных компонентах учебно-познавательного опыта нами априорно было выделено 11 смысловых единиц и 4 суммарных категории анализа (табл. 1).

Таблица 1

Частота встречаемости суммарных категорий по итогам проведения дедуктивного варианта контент-анализа

Номер п/п	Смысловые единицы и суммарные категории	Частота встречаемости при анализе опыта		
		в целом		в учебной деятельности
		N	N	%
1	Общие сведения об опыте	87	23	9,1
2	Предпосылки опыта	25	25	9,6
3	Взаимодействие разных слоев опыта и его целостность	29	17	6,6
4	Объединяющее основание опыта обучающихся	24	21	8,30
5	Рефлексия, динамика и развитие опыта	45	34	13,4
6	Характеристика разных слоев опыта	38	12	4,4
7	Опыт и деятельность	22	22	8,5
8	Структура опыта	20	20	7,6
9	Согласованность опыта (гармоничность/конфликтность)	21	21	8,30
10	Проблемы изучения опыта учащихся в образовании	42	42	16,60
11	Основания разработки понятия учебно-познавательного опыта учащихся (обучающихся вообще)	27	20	7,6
Сумма		380	257	100%
<b>Суммарные группы категорий</b>				
<b>A</b>	Разные слои опыта (1 + 6)	23 + 12	35	13,5
<b>B</b>	Опыт и деятельность (7)	22	22	8,5
<b>C</b>	Рефлексия и динамика структуры опыта (5 + 4 + 9 + 3 + 8)	34 + 21 + 21 + 20 + 17	113	44,2
<b>D</b>	Проблемы изучения опыта учащихся в образовании (10 + 2 + 11)	42 + 25 + 20	87	33,8

Представленные категории в группах суммарных категорий иерархически по частоте встречаемости представлены следующим образом:

C: 5 + 4 + 9 + 3 + 8; D: 10 + 2 + 11; A: 1 + 6; B: 7.

Проверка валидности, обоснованности выделения и группировки смысловых единиц

и категорий анализа проводилась методом компетентных судей (9 специалистов кафедр психологии и безопасности жизнедеятельности ТТИ ЮФУ, психологии ТГПИ, педагогики ТГПИ). Участникам процедуры было предложено по единой инструкции, независимо друг от друга оценить сгруппированные в четыре группы выделенные индикаторы по проблеме учебно-познавательного опыта. В итоге эксперты оценили группы по 3-бальной системе. Суммарные оценки экспертов значимо не отличаются, что указывает на примерно одинаковый вес экспертов. Степень совпадения их оценок находится в диапазоне – от 77,7% (по группе В), 81,5% (по группе А), 85,2% (по группе С) до 88,9% (по группе D). В среднем оценка экспертов совпала с предложенным вариантом на 83,33%. Это превышает необходимый минимум в 75% совпадений.

Надежность метода в этом варианте анализа определялась путем расщепления выборки документов на две части (четную и нечетную) и проверки между ними различий. По критерию Q Розенбаума значимых различий в двух полученных рядах частот не выявлено ( $Q_{эмп.} = 5$ ,  $Q_{крит.} = 6$  при  $p \leq 0,05$ ), что свидетельствует об их надежности и соблюдении требования однозначности фиксации смысловых единиц на протяжении всего анализа [11].

Частотный анализ встречаемости категорий, характеризующих основные признаки (проявления) учебно-познавательного опыта, позволяет выявить или уточнить самые общие тенденции в изучении и понимании различных слоев опыта обучающихся в учебной деятельности. Рассмотрим частотные характеристики дедуктивного варианта анализа, приведенные в табл. 1.

В результатах наблюдается тенденция связывать представления об опыте учащихся (обучающихся вообще) в учебной и познавательной деятельности прежде всего с категориями смысловых единиц групп С и D, что выражается в частоте встречаемости двух из четырех наиболее общих суммарных категорий – «Рефлексия и динамика структуры опыта» (в 44,2% из 141 публикации). Входя-

щие в эту категорию смысловые единицы по частоте встречаемости распределились следующим образом: «5. Рефлексия, динамика и развитие опыта»; «4. Объединяющее основание опыта обучающихся»; «9. Согласованность (гармоничность)/конфликтность опыта обучающихся»; «8. Структура опыта обучающихся»; «3. Взаимодействие разных слоев опыта и его целостность».

Значимость доминирующей группы категорий и ее смысловых единиц обосновывается «формулой развития», состоящей из опыта и его рефлексии (G. Posner) [17, с. 30]. А также тем, что учащийся должен уметь объяснить свой учебный опыт и извлечь смысл (К. Уилбер) [12, с.156]. «Человек внутренне “не вырос”, т. е. он не приобрел никакого опыта, который мог бы стать основой преобразования» (А. Маслоу) [6, с. 38]. Это согласуется с мнением И. С. Якиманской: «Не все знания усваиваются учащимися, а только те, которые входят в состав их личного опыта познания и действия, а потом уже и в состав преобразованного субъектного опыта» [16, с. 60].

Индикаторы объединяющего основания опыта учащихся найдены в трудах ряда авторов: использование прошлого опыта, результатов научения, эффективных в условиях актуального действия (А. В. Карпов) [5]; образ мира, организующий весь прошлый психический опыт человека в структуры субъективного опыта (Е. Ю. Артемьева) [цит. по: 4]; наличие рефлексии в опыте человека как свидетельства о сверхсознательном опыте и способности преобразования своего опыта (К. Уилбер) [12, с. 156]; актуальный опыт, объединяющий прошлый с будущим опытом (М. А. Холодная) [13].

Вторая по частоте встречаемости из четырех наиболее общих суммарных категорий – D:10. Проблемы изучения опыта учащихся в образовании; 2. Предпосылки опыта обучающихся; 11. Основания разработки понятия учебно-познавательного опыта учащихся (обучающихся вообще) (33,8%).

О проблемах изучения опыта учащихся в образовании свидетельствуют следующие

индикаторы: недооценка прошлого опыта или инкапсуляция его в субъекте (М. Вергеймер) [1, с. 7]; порождение проблемы из-за несогласованности прошлого опыта и нового знания (А. К. Осницкий) [8]; тормозящее влияние ошибочного понимания прошлого опыта на образование новых ассоциаций; в составе учебного опыта учащихся могут быть представлены разные формы опыта (социальный, эмоциональный и другие) (Т. В. Габай) [3, с. 16], проблемы корректировки жизненного познавательного опыта учащихся (Ю. В. Сенько, В. Э. Тамарин) [10, с. 58]; с недостатками открытой рефлексивной позиции как аспекта интеллектуальной компетентности (Е. Ю. Савин) [9, с. 72]; недостатками интеллектуального развития ребенка (М. А. Холодная) [13, с. 134] и другие.

Среди характеристик, обеспечивающих эффективность деятельности и ее результата, выделяют обучаемость, активность, характеризующие легкость, скорость усвоения социокультурного опыта, а значит, и содержания образования [2], обобщенность умений, познавательный интерес как основной мотив учебной деятельности, актуализацию познавательных интересов (Г. И. Щукина) [15, с. 30].

По результатам дедуктивного анализа нужно отметить, что частотный анализ выявил следующие тенденции:

- подтверждения конкретизирующих положений выдвигаемой гипотезы об учебно-познавательном опыте как объединяющем, рефлексивно обусловленном, слое опыта не только между жизненным (бытийным) познавательным и учебным, но и разными слоями целостного опыта обучающегося; как основе преобразования действительности, приобретения нового познавательного опыта посредством нового значимого знания; как основании и результате познавательной самостоятельности в учебно-познавательной деятельности; как опыте развития обучающегося;

- подтверждения гипотезы об учебно-познавательном опыте как продукте учебно-познавательной деятельности и образовательных взаимодействий субъекта, а также

результате актуализации познавательных способностей и познавательного интереса обучающихся.

Однако опыт учебно-познавательной деятельности упоминается вскользь [14, с. 4]. В связи с этим возникает противоречие между значимостью в развитии учащихся учебно-познавательной деятельности и недостатках рассмотрения результата этой деятельности – учебно-познавательного опыта. Это указывает на возможность разработки понятия опыта учебно-познавательной деятельности – учебно-познавательного опыта в целостном опыте учащихся (обучающихся вообще).

Таким образом, в процессе контент-анализа намечены тенденции верности выдвигаемых гипотез при формулировке учебно-познавательного опыта как результата рефлексивно обусловленного согласования субъективного, субъектного и познавательного опыта в учебной деятельности.

Для подтверждения и уточнения полученных результатов целесообразно проанализировать статистически значимые «сцепки», между категориями провести индуктивный вариант контент-анализа, что и определило следующий этап и задачи исследования.

Следующим этапом работы стало проведение *индуктивного варианта* контент-анализа по расширенному списку документов (169 публикаций), включившему как уже известные (141 источник), так и «новые» (28). В состав «новых» публикаций вошли те, которые упоминались в предыдущих источниках и переводы статей зарубежных авторов. Этот вариант анализа предполагает на первом этапе поиск, выделение и сплошную фиксацию *всех без исключения* индикаторов содержания, которые выражают признаки и структурные компоненты изучаемого явления [7, с. 53]. Основные цели проведения индуктивного анализа:

- проверка и уточнение исходной гипотезы о компонентах и возможных диагностических показателях структуры учебно-познавательного опыта, так как возможно появление новых смысловых единиц в процессе анализа;

- проверка надежности контент-аналитических процедур посредством сравнения результатов первого и второго вариантов анализа.

В ходе индуктивного варианта контент-анализа 169 публикаций были выполнены следующие задачи:

- Уточнение инструкции кодировщикам с учетом новых источников.
- Итоговая фиксация в кодировочной матрице наличия или отсутствия категорий анализа в каждой из 169 публикаций.
- Определение частот встречаемости каждой категории. При этом суммарные категории включают в себя частоты непосредственного их упоминания в публикациях и частоты встречаемости категорий, входящих в их состав.
- Проверка надежности полученных результатов посредством сравнения частот встречаемости категорий по итогам двух вариантов анализа (11 общих категорий для обоих вариантов).

Конкретизируем первоначально выдвинутую гипотезу: в целостном опыте обучающегося можно выделить такой слой опыта, как учебно-познавательный, который является:

- интегрирующим слоем опыта учащихся, основой рефлексивного преобразования и приобретения нового познавательного опыта посредством нового значимого знания;
- продуктом учебно-познавательной деятельности и образовательных взаимодействий субъекта;
- результатом актуализации познавательных способностей и познавательного интереса обучающихся;
- условием познавательной самостоятельности в учебно-познавательной деятельности;
- опытом развития обучающегося.

При проведении второго варианта анализа (табл. 2) по всем категориям расхождения не превышают 5%, что свидетельствует о высокой надежности проведенных процедур [7, с. 54].

**Таблица 2**

**Частоты встречаемости суммарных категорий по итогам проведения индуктивного варианта контент-анализа**

Номер п/п	Смысловые единицы и суммарные категории	Частоты встречаемости единиц		
		Дедуктивный анализ	Индуктивный анализ	
		N	n + n1	в %
1	Общие сведения об опыте обучающихся	23	23 + 6 = 29	9,5
2	Предпосылки опыта обучающихся	25	25 + 1 = 26	8,5
3	Взаимодействие разных слоев опыта и его целостность	17	17 + 2 = 19	6,2
4	Объединяющее основание опыта обучающихся	21	21 + 9 = 30	9,9
5	Рефлексия, динамика и развитие опыта	34	34 + 2 = 36	11,9
6	Характеристика разных слоев опыта	12	12 + 3 = 15	4,8
7	Опыт и деятельность	22	22 + 3 = 25	8,2
8	Структура опыта обучающихся	20	20 + 4 = 24	7,9
9	Согласованность (гармоничность)/конфликтность опыта обучающихся	21	21 + 3 = 24	7,9
10	Проблемы изучения опыта учащихся в образовании	42	42 + 9 = 51	17,0
11	Основания разработки понятия учебно-познавательного опыта учащихся (обучающихся вообще)	20	20 + 5 = 25	8,2
	<i>Сумма</i>	257	257 + 47 = 304	100%
<b>Суммарные группы категорий</b>				
<b>A</b>	Разные слои опыта (1 + 6)	35	35 + 9 = 44	14
<b>B</b>	Опыт и деятельность (7)	22	22 + 3 = 25	8
<b>C</b>	Рефлексия и динамика структуры опыта (5 + 4 + 9 + 3 + 8)	113	113 + 20 = 133	44,3
<b>D</b>	Проблемы изучения опыта учащихся в образовании (10 + 2 + 11)	87	87 + 15 = 102	33,7

Сравнение результатов первого и второго вариантов анализа проводилось путем расчета коэффициента Манна-Уитни (U),

определяющего оценку различий двумя выборками по уровню какого-либо признака [11, с. 49].

При сравнении результатов по категориям  $U_{эмп.} = 37$  больше  $U_{кр.} = 37$  при  $p \leq 0,05$ . Таким образом, нет различий в распределении признака в первом и втором вариантах контент-анализа.

Категории содержания в контент-анализе чаще всего фиксируются без учета связей между ними. Однако большое значение при обобщении результатов в процессе контент-анализа имеют связи, «сцепки» между категориями. Они содержат наиболее содержательную информацию и обуславливают системное представление содержания публикаций и наиболее адекватную проверку наличия оснований в современных исследованиях для предложенной гипотезы [2, с. 94] по проблеме учебно-познавательного опыта обучающихся как интегрирующего,

объединяющего, рефлексивно обусловленного слоя опыта не только между жизненным (бытийным) познавательным и учебным, но и разными слоями целостного опыта обучающегося.

Задача анализа структуры взаимосвязей категорий осуществлялась с помощью корреляционного и факторного анализа. Нами определялись степень и характер статистической связанности 11 первичных смысловых единиц (табл. 1).

В ходе анализа «сцепок» категорий была получена корреляционная матрица, на основе которой был проведен факторный анализ.

Затем корреляционная матрица категорий анализа была подвергнута факторному анализу по методу главных компонент с последующим Varimax-normalised:

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7
Var1	0.272457	0.182232	0.241313	0.225550	0.161818	0.117576	0.016337
Var2	0.128350	<b>-0.963963</b>	0.059157	0.058202	0.054908	0.052177	0.044930
Var3	0.365594	0.252591	0.370257	0.319484	0.333757	0.323019	0.331421
Var4	0.142340	0.114799	0.087612	0.070846	0.084263	0.080230	<b>-0.955183</b>
Var5	<b>-0.886864</b>	-0.401951	0.112349	0.113956	0.113151	0.112118	0.105177
Var6	0.154109	0.123716	0.101698	0.095719	0.091928	<b>-0.958007</b>	0.078964
Var7	0.163198	0.131495	0.110898	0.104951	<b>-0.954135</b>	0.094309	0.085000
Var8	0.169566	0.137201	0.117354	<b>-0.952396</b>	0.105464	0.098448	0.070762
Var9	0.186201	0.150386	<b>-0.939597</b>	0.128272	0.122017	0.114647	0.096796
Var10	-0.231449	<b>-0.920563</b>	0.087398	0.087687	0.086299	0.084496	0.082020
Var11	<b>-0.935310</b>	0.177409	0.100762	0.098284	0.093593	0.088937	0.079863
Expl. Var	2.073332	2.083535	1.156167	1.135377	1.121540	1.104451	1.076505
Prp. Totl	0.188485	0.189412	0.105106	0.103216	0.101958	0.100405	0.097864

Всего было выделено 7 значимых факторов, совокупно объясняющих около 88,3% дисперсии всех категорий анализа.

*Первый фактор*, на наш взгляд, может быть интерпретирован как фактор рефлексивной обусловленности динамического взаимодействия учебно-познавательного опыта с разными слоями целостного опыта.

*Второй фактор* демонстрирует тесную прямо пропорциональную взаимосвязь решения проблем изучения учебно-познавательного опыта с его предпосылками, обеспечивающими эффективность, и рефлексивной составляющей.

*Третий фактор* демонстрирует возможный результат учебно-познавательного опы-

та – согласованность (гармоничность) или конфликтность опыта обучающихся.

*Четвертый фактор* показывает необходимость изучения структуры учебно-познавательного опыта.

*Пятый фактор* демонстрирует роль деятельности в опыте обучающихся.

*Шестой фактор* показывает взаимодействие разных по характеристикам слоев опыта.

*Седьмой фактор* показывает обусловленность опыта обучающихся объединяющим основанием этого опыта.

Таким образом, факторный анализ структуры смысловых единиц и суммарных категорий по итогам контент-анализа 169 источников демонстрирует, что в разработке понятия учебно-познавательного опыта преобладают тенденции понимания его как интегрирующего слоя опыта учащихся с учетом рефлексивной обусловленности.

В результате частотного и факторного анализа данных контент-анализа получено следующее:

1. Выделенные по результатам исследований 169 источников смысловые единицы являются существенными составляющими рабочего определения учебно-познавательного опыта.

2. Контент-анализ, аккумулируя результаты теоретических и экспериментальных исследований разных авторов по проблеме учебно-познавательного опыта, позволил уточнить наши исходные представления и гипотезы, полученные в ходе традиционного, качественно-интуитивного анализа литературы. Кроме того, результаты анализа дали возможность целенаправленного отбора показателей и методов их измерения для проведения экспериментальной проверки гипотезы о сущности и структуре учебно-познавательного опыта обучающихся.

3. Изучение учебно-познавательного опыта в структуре ментального и субъектного опыта – это еще попытка изучения интегрированных форм опыта, для которых характерен вертикальный принцип формирования на интроспективном, рефлексивном уровне.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вертгеймер М.* Продуктивное мышление: Пер. с англ. / Общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко. Вступ. ст. В. П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
2. *Волочков А. А.* Активность субъекта бытия: Интегративный подход / А. А. Волочков. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т. 2007. 376 с.
3. *Габай Т. В.* Общая структура учебной деятельности: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2001. 40 с.
4. *Калинкина И. В.* Психосемантическая репрезентация психологических понятий в структуре субъективного опыта студентов педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 23 с.
5. *Карпов А. В.* От субъекта и личности к индивидуальной регуляции поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / Под. ред. В. И. Моросановой, 2007. М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКав ГТУ. 431 с.
6. *Маслоу А.* Психология бытия. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер; Киев: PSYLIB, 2003.
7. Методы социальной психологии / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
8. *Осницкий А. К.* Структура и функции регуляторного опыта в развитии субъектности человека // Субъект и личность в психологии саморегуляции: Сб. науч. тр. / Под. ред. В. И. Моросановой, 2007. М.; Ставрополь: Изд-во ПИ РАО, СевКав ГТУ. 431 с.
9. *Савин Е. Ю.* Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 24 с.
10. *Сенько Ю. В., Тамарин В. Э.* Обучение и жизненный познавательный опыт обучающихся. М.: Знание, 1989. 80 с.
11. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2004. 350 с.

12. Уилбер К. Краткая история всего / Пер. с англ. С. В. Зубкова. М.: АСТ: Астрель, 2006. 476 с.
13. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
14. Шулика Н. А. Развитие у старшеклассников субъектного опыта самостоятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск, 2007. 19 с.
15. Щукина Г. И. Формирование познавательных интересов обучающихся в образовательном процессе. М.: Учпедгиз, 1962. 230 с.
16. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
17. Posner George I. Field Experience: A Guide to Reflective Teaching. Longman, N. Y. and L., 1985. P. 30.