

Елена Николаевна Гуц

Россия, Омский государственный университет им. Ф. М. Достоевского

Семантический дифференциал: достоинства и недостатки в исследовании восприятия русскоязычного инструктивного документа¹

Ключевые слова: метод семантического дифференциала, метод фокус-групп, образовательная программа, инструктивный документ, эмоционально-оценочная составляющая восприятия текста

Key words: semantic differential method, focus groups methods, educational program, directive document, emotional and evaluative component of text perception

Abstract

The article presents the results of experimental research using the semantic differential method. The efficiency of this method for exposure of emotional and evaluative components of directive document perception by teachers-recipients is demonstrated. The experiment results are verified by means of group interview data obtained with the focus groups method.

Материалом для данного исследования послужили *образовательные программы для средней школы*.

Образовательная программа – это основной государственный документ, определяющий содержание и объем обучения предмету, круг знаний, умений и навыков, подлежащих обязательному усвоению учащимися каждого класса. Из этого определения следует, что программа является *инструктивным документом*, функционирующим в деловом педагогическом дискурсе. *Инструктивный документ*, или инструкция, в данной работе рассматривается как «текст, который осуществляется с целью дать указания относительно

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 12-04-00219 «Речевая деятельность в официально-деловой сфере: порождение и восприятие русскоязычного документа».

осуществления какого-либо мероприятия», а речевой жанр инструкции – как «формально-содержательная инвариантная модель текстов с общей коммуникативной целью (или с общей коммуникативной функцией) давать указания относительно осуществления какого-либо мероприятия» [Рехтин 2003: 240].

С 90-х гг. прошлого века в российских школах вводятся альтернативные программы по различным предметам, что, безусловно, является достижением нового, постсоветского государства в области политики общего и специального образования, однако вносит объективные трудности в работу школы и, в частности, рядового учителя.

Учитель обязан понять содержание официально-делового текста и неукоснительно применять содержащиеся в нем *инструкции* при планировании учебного процесса в конкретном классе. Многочисленные беседы с учителями позволяют сделать вывод не только о сложностях понимания подобных инструкций, но, что наиболее важно на данном этапе перестройки системы образования Российской Федерации, – об эмоциональном негативном отношении к всевозможным инструкциям, распоряжениям, требованиям и прочим составляющим официально-делового дискурса.

Экспериментальное исследование проводилось в три этапа.

Первый этап – пилотажный эксперимент. *Испытуемые:* учителя-словесники общеобразовательных школ и гимназий г. Омска (20 человек), а также студенты факультета филологии и медиакоммуникаций Омского государственного университета им. Ф. М. Достоевского (44 человека).

Количество *экспертов* – 5 человек. Их возраст: 35–55 лет; стаж педагогической работы: 13–35 лет.

Цель экспериментального исследования – выявить возможности и особенности использования метода семантического дифференциала при изучении восприятия инструктивного документа адресатами-учителями.

Таким образом, в качестве экспериментального метода был применен *метод семантического дифференциала*, т. е. широко используемая в психолингвистике, психологии и социологии методика количественного и качественного анализа смыслов и группового сознания [Дружинин 2003: 308].

В. Ф. Петренко, объясняя популярность этого метода, подчеркивал, что «исследователи получили возможность определять такие интимные процессы, как отношение субъекта к миру вещей, социальному окружению и к самому себе» [Петренко 2005: 92].

Использование этого метода для определения типа коммуникативного воздействия инструктивного текста на адресата, как мы предполагали, может дать необходимые данные для изучения уровня осознанности содержания официально-делового текста носителями языка и позволит реализовать психосемантический подход к исследованию *личности* (обобщенной усредненной личности) адресата, ее эмоционального отношения к педагогической деятельности и к ситуации, сложившейся в настоящее время в просвещении.

Экспериментальный материал. Для эксперимента был взят инструктивный документ, знакомый испытуемым-учителям: «Требования к структуре основных образовательных программ». Оценка адекватности понимания содержания данного текста испытуемыми не являлась экспериментальной задачей. Основная задача была связана с *выявлением эмоционально-оценочной составляющей восприятия инструктивного документа*, что определило выбор исследовательского подхода к языковому материалу.

Для подготовки экспериментального задания и отбора (или разработки новых) шкал были приглашены учителя-эксперты. Им был предложен экспериментальный текст и возможные шкалы для определения характера восприятия данного текста. Список шкал был составлен на основе материалов, представленных в работе В. Ф. Петренко *Основы психосемантики* [Петренко 2005: 94–97]. В список были включены следующие шкалы: *приятный – неприятный, полезный – бесполезный, веселый – грустный, живой – безжизненный* (фактор «Оценка»); *быстрый – медленный, яркий – тусклый, пассивный – активный* (фактор «Активность»); *упорядоченный – хаотичный, устойчивый – изменчивый, кратковременный – длительный, единый – дискретный* (фактор «Упорядоченность» или «Стабильность»); *конкретный – абстрактный, сложный – простой* (фактор «Сложность»); *большой – маленький, сильный – слабый* (фактор «Сила»); *редкий – частый, единичный – повторяющийся* (фактор «Обычность»).

Эксперты выбрали следующие шкалы: *приятный – неприятный, веселый – грустный, живой – безжизненный, яркий – тусклый, быстрый – медленный, упорядоченный – хаотичный, устойчивый – изменчивый, конкретный – абстрактный, большой – маленький* (9 пар). Из предложенных экспертами дополнительных шкал мы выбрали для эксперимента следующие: *понятный – непонятный, стандартный – исключительный, интересный – неинтересный, продуманный – спонтанный, честный – лживый, доступный – недоступный, опасный – безопасный* (7 пар). Таким образом, в окончательном списке доминируют шкалы, относящиеся к традиционному осгудовскому фактору «Оценка», что, безусловно, предсказуемо: эксперты стремились отобрать или придумать шкалы, использование которых позволило бы именно *оценить* предложенные им тексты, причем свести оценку к простейшей, но ясно осознаваемой замене на *хороший/плохой*.

Кроме фактора «Оценка», испытуемыми были выбраны традиционные факторы «Сила» (*большой – маленький*) и «Активность» (*яркий – тусклый, быстрый – медленный*), а также факторы, исследуемые В. Ф. Петренко [Петренко 2005: 96]: «Упорядоченность» (*упорядоченный – хаотичный, устойчивый – изменчивый*) и «Сложность» (*конкретный – абстрактный*), «Комфортность» (*опасный – безопасный*), «Обычность» (*стандартный – исключительный*).

Организация эксперимента. Каждый участник эксперимента получал анкету, которая включала «паспорт» информанта (пол, возраст, профессия,

должность, стаж педагогической работы) и задание, требующее описать свое отношение к предлагаемому тексту, применяя процедуру шкалирования (интенсивность выраженности каждого признака градуировалась от +3 до -3, включая 0). Испытуемые учителя уже были знакомы с экспериментальным текстом (в той или иной степени они использовали его в своей профессиональной деятельности), поэтому время для прочтения и заполнения анкеты было ограничено: не более 10 минут. Студенты-филологи имели дополнительные 20 минут для внимательного прочтения документа.

Обработка данных. Так как в нашем эксперименте процедура измерения была классической (испытуемые оценивали текст по семизначным шкалам семантического дифференциала), мы использовали и традиционную методику обработки данных: количество баллов по каждой шкале суммировалось и делилось на количество испытуемых [Белянин 2011: 216].

Результаты, полученные в ходе обработки экспериментальных данных, отражены в таблице № 1:

Шкалы	Индексы
Понятный – Непонятный	+2,1; +1,4
Стандартный – Исключительный	+2,5; +2,8
Интересный – Неинтересный	+0,3; +0,09
Веселый – Грустный	-2; -0,13
Конкретный – Абстрактный	+2,4; +1,1
Упорядоченный – Хаотичный	+1; +2
Опасный – Безопасный	+1,5; +1,2
Продуманный – Спонтанный	+1,5; +1,1
Честный – Лживый	+2; +1,5
Большой – Маленький	+1,7; +2,3
Устойчивый – Изменчивый	+1,4; +0,2
Приятный – Неприятный	+0,55; +0,3
Яркий – Тусклый	-1,7; -0,1
Доступный – Недоступный	+2,5; +0,5
Быстрый – Медленный	+0,6; +0,3
Живой – Безжизненный	+0,2; -0,1

Табл. 1. Восприятие текста «Требования к структуре основных образовательных программ» адресатами-учителями (первая цифра) и студентами-филологами (вторая цифра)

Средние показатели по каждой шкале позволяют определить доминирующие факторы, полученные в эксперименте с учителями. Ведущим оказался

фактор «Сложность», представленный четырьмя шкалами: *доступный* – *недоступный* (+2,5), *конкретный* – *абстрактный* (+2,4), *понятный* – *непонятный* (+2,1), *продуманный* – *спонтанный* (+1,5). Таким образом, испытуемые продемонстрировали позитивное отношение к фрагменту программы – основного инструктивного документа для учителя. Текст определен как доступный, конкретный, понятный, однако в меньшей степени продуманный.

Студенты, что вполне предсказуемо, оценили инструктивный документ иначе: он менее *доступный* (+0,5), менее *понятный* (+1,4); однако более *продуманный* (+2) и скорее *абстрактный* (–0,13), чем *конкретный*.

Следующий по значимости фактор, представленный только одной шкалой, но имеющей высокий индекс (*стандартный* – *исключительный*: +2,5; +2,8), – «Обычность» или «Частота встречаемости» [Белянин 2011: 97]. Безусловно, данный параметр необходим при оценке любого документа, в том числе инструктивного. Оказался важным и фактор «Упорядоченность» или «Стабильность» (*упорядоченный* – *хаотичный*: +1; +2; *устойчивый* – *изменчивый*: +1,4; +0,2). Студенты оценили документ как более *упорядоченный* и менее *устойчивый*. Думается, на учительскую оценку повлиял некоторый скепсис, вызванный в первую очередь профессиональным опытом и «фоновыми» знаниями.

Традиционный фактор «Оценка» в нашем эксперименте представлен основными четырьмя шкалами, только одна из которых имеет высокий индекс: *честный* – *лживый* (+2; +1,5). Напомним, что эту шкалу предложили наши эксперты, подчеркнув важность данного признака инструктивного документа. Нельзя не отметить *эмоциональную* составляющую этих антонимичных прилагательных, ставших названиями градуальной шкалы в семантическом эксперименте.

Шкалы *веселый* – *грустный* (–2; –0,13), *приятный* – *неприятный* (+0,55; +0,13), *интересный* – *неинтересный* (+0,3; +0,09) имеют низкие индексы, что можно объяснить отсутствием этих эмоционально-оценочных составляющих при восприятии инструктивного текста. Он не вызвал у испытуемых состояния *веселья*, да и оценки *приятности*, что закономерно при чтении объяснительной записки к стандартной общеобразовательной программе, но не вызвал и *интереса* (особенно ярко это проявилось у испытуемых-студентов). Таким образом, шкалы, относящиеся к фактору «Оценка» (кроме шкалы *честный* – *лживый*), не являются релевантными для определения восприятия инструктивного текста учителями и студентами-филологами.

Факторы «Активность» и «Сила» представлены тремя шкалами, соответственно *быстрый* – *медленный* (+0,64; +0,3), *яркий* – *тусклый* (–1,7; –0,1) и *большой* – *маленький* (+1,7; +2,3). Представляют несомненный интерес для интерпретатора экспериментальных данных показатели, относящиеся к фактору «Активность». Конечно же, анализируемый текст для наших испытуемых (как, впрочем, и для других читателей) больше *медленный* и *тусклый*, чем *быстрый* и *яркий*, что объясняется спецификой жанра и, безусловно,

негативным восприятием читателями, в частности учителями, получающими подобные инструкции в большом количестве и для скорейшего исполнения. Оценка размера текста оказалась субъективной (средний показатель +1,7 и +2,3), а сама шкала в нашем эксперименте относится к фактору «Сила» только по традиции и совершенно условно.

Столь же «неудачной» для оценки нашего текста стала и шкала *опасный – безопасный* (фактор «Комфортность»), имеющая индексы +1,5 и +1,2. Она вызвала у испытуемых-учителей разнообразные эмоции, не относящиеся к оценке самого экспериментального текста, а, скорее, связанные с их профессиональной деятельностью, административными наказаниями за неисполнение должностных обязанностей и т. п. Выборочный опрос студентов показал, что они так же, как и учителя, связывают оценку инструктивного текста по данной шкале с возможными наказаниями, которые могут быть вызваны невыполнением требований, изложенных в документе.

Каким же инструктивный текст представляется нашим испытуемым? Попробуем описать его, используя средние индексы по экспериментальным шкалам и тем самым «подслушивая» голоса адресатов-учителей. Во-первых, текст *стандартный* (+2,5) и вполне *доступный* (+2,5), *конкретный* (+2,4), а значит, *понятный* (+2,1) и *продуманный* (+1,5). Он *честный*, в нем перечислено все, что будут требовать в работе, да и сами пункты вполне реальны, ничего нет того, что является *лживым* и *опасным* (+1,5), хотя... любые новые документы, приказы, инструкции не добавляют *безопасности* и *комфорта* в жизнь учителя. Документ относительно *большой* (+1,7), ведь у него еще много дополнений и приложений. А вот *интересным* (0,3) и тем более *приятным* (0,55) его назвать, конечно же, нельзя. Он скорее *медленный* (0,6), чем *быстрый*, так как в нем постепенно, обстоятельно представлены требования к структуре образовательных программ; он *не яркий* (-1,7), скорее *тусклый* (разве может стандартный документ быть *ярким*?). *Живой* (0,2) он или *безжизненный*, покажет время, как и то, будет ли он *устойчивым* (+1,4) и коснутся ли его всевозможные изменения и коррективы.

Итоги пилотажного эксперимента. Использование метода семантического дифференциала для исследования восприятия инструктивного текста реципиентами методически обосновано и эффективно. Эксперимент продемонстрировал возможность выделения и применения не только трех классических осгудовских факторов, но и таких, как «Сложность», «Упорядоченность» и «Комфортность», представленных в работах В. Ф. Петренко. Для следующего этапа экспериментального исследования было важно, что доминирующими факторами при оценке инструктивного текста являются факторы «Сложность» и «Упорядоченность». Необходимо было расширить семантическое пространство и определить новые шкалы, ориентированные на признаки исследуемого текста, в то же время частично отказаться от некоторых традиционных шкал (факторы «Оценка», «Сила» и «Активность»).

Второй этап экспериментального исследования.

Экспериментальный материал. Для эксперимента был выбран следующий документ: «Базисный учебный план второй ступени общего образования (основное общее образование)».

Испытуемые: учителя-словесники средних школ и гимназий в количестве 40 человек.

Организация эксперимента. На основании выводов, сделанных после проведения пилотажного эксперимента, в анкете, предъявляемой испытуемым, было уменьшено количество шкал (вместо 15–10). Основная цель этого этапа эксперимента – определить эмоциональное отношение учителей к инструктивным документам, устанавливающим объем и содержание образования в средней школе, определяющим цели и принципы образования, ключевые компетентности, формируемые у учащихся, а также регламентирующим сроки обучения, продолжительность учебного года и урока, наполняемость класса и подгруппы и многое другое.

Документ, выбранный для эксперимента, безусловно, знаком учителям, однако не является для них «настольным», для повседневного использования. Поэтому каждому испытуемому предлагался текст документа (570 слов) и на выполнение задания давалось добавочное время.

Результаты, полученные в ходе обработки экспериментальных данных, отражены в таблице № 2:

Шкалы	Индексы
Понятный – Непонятный	+1,2
Упорядоченный – Хаотичный	+1,8
Интересный – Неинтересный	+0,2
Веселый – Грустный	-2,3
Конкретный – Абстрактный	+1,3
Продуманный – Спонтанный	+2,1
Приятный – Неприятный	+0,43
Доступный – Недоступный	+1,7
Живой – Безжизненный	+0,1
Яркий – Тусклый	-2,2

Табл. 2. Восприятие текста «Базисный учебный план второй ступени общего образования (основное общее образование)» адресатами-учителями

Так же, как и в пилотажном эксперименте, средние показатели по каждой шкале позволяют определить доминирующие факторы, полученные в эксперименте с учителями. Ведущим оказался фактор «Сложность», представленный четырьмя шкалами: *доступный – недоступный (+1,7), конкретный*

– абстрактный (+1,3), понятный – непонятный (+1,2), продуманный – спонтанный (+2,1). Таким образом, испытуемые и в этом эксперименте продемонстрировали позитивное отношение к документу. Текст определен как доступный, конкретный, понятный и продуманный, причем по шкале *продуманный – спонтанный* получен самый высокий индекс. Напомним, что в пилотажном эксперименте по этой шкале и у учителей, и у студентов показатели ниже: соответственно +1,5 и +1,1. Полагаем, что на такую относительно высокую оценку «продуманности» в противовес «спонтанности» повлиял сам текст: четко структурированный и лаконичный.

Оказался важным и фактор «Упорядоченность» или «Стабильность»: *упорядоченный – хаотичный*: + 1,8. Относительно низкая оценка по этому фактору (ожидался показатель приблизительно +2,5) объясняется, видимо, общим негативным отношением учителей к документам, связанным с новыми стандартами в просвещении. Шкалы, относящиеся к фактору «Оценка», – *веселый – грустный* (–2,3), *приятный – неприятный* (+0,43), *интересный – неинтересный* (+0,2) – имеют так же, как и в пилотажном эксперименте, низкие индексы, что опять же можно объяснить особенностями восприятия инструктивного текста.

По шкале *яркий – тусклый* (фактор «Активность») так же, как по шкале *веселый – грустный*, самый низкий индекс: –2,2. Все эти результаты предсказуемы, однако, на наш взгляд, необходимы в эксперименте. Именно они настраивают испытуемых на эмоциональное реагирование и субъективное отношение к тому, что находится вне текста, но с чем этот текст имеет непосредственную связь.

Третий этап эксперимента. Объем выборки – 40 человек. Испытуемые – учителя средних школ, преподающие разные учебные предметы: русский язык, литературу, математику, историю, географию, химию, физику, черчение. Участникам эксперимента было дано задание оценить Программу, по которой они работают, используя 7 делений на предложенных шкалах, т. е. выполнить процедуру по методу семантического дифференциала. Шкалы в этом эксперименте использовались те же, что и в предыдущем (всего 10 шкал).

Тексты программ не предлагались: предполагалось хорошее знание этих инструктивных документов и сформировавшееся к ним эмоциональное отношение.

Результаты, полученные в ходе обработки экспериментальных данных, отражены в таблице № 3.

Из таблицы видно, что самый высокий индекс имеет шкала *понятный – непонятный* (+1,96), а самый низкий – шкала *веселый – грустный* (+0,52). Эти результаты предсказуемы, если учитывать материалы первых двух этапов эксперимента. Однако есть и существенное отличие результатов оценки программ, по которым испытуемые работают, которые им стали близки или хотя бы хорошо знакомы, от результатов оценки двух предыдущих текстов,

Шкалы	Индексы
Понятный Непонятный	+1,96
Упорядоченный Хаотичный	+1,7
Интересный Неинтересный	+1,76
Веселый Грустный	+0,52
Конкретный Абстрактный	+1,88
Продуманный Спонтанный	+1,8
Приятный Неприятный	+1,66
Доступный Недоступный	+1,74
Живой Безжизненный	+1,58
Яркий Тусклый	+1,34

Табл. 3. Восприятие текста учебной программы адресатами-учителями

предъявляемых в эксперименте. Индексы, кроме одного, практически совпадают и составляют примерно +1 с десятками от 5 до 9. Анализ ответов испытуемых показал, что по всем шкалам каждый отвечал примерно одинаково. Например: +3, +3, 0, +3, +3, +3, +3, +2, +2, +3 или +2, +2, 0, +2, +2, +2, +1, +1, +2, +2. Ответов «на правой стороне анкеты», где расположены антонимы со знаком минус, немного, так же, как и нулей (исключение составляет шкала *веселый – грустный*).

Такие результаты не могли не насторожить. Был проведен выборочный опрос участников эксперимента по методу фокус-групп, или группового глубокого интервью. *Состав участников.* 10 учителей, преподающих различные предметы и заполнивших анкеты по методу семантического дифференциала по различным схемам: от преимущественно положительной оценки («оптимистический, позитивный» тип ответов) до преобладания отрицательной оценки и нулей («пессимистический, негативный» тип ответов). Вопросы

для группового интервью составлялись с учетом названий шкал предыдущего эксперимента, однако сами шкалы не назывались и результаты эксперимента не обсуждались. В центре беседы были программы по предметам, требования к современной школе, новые инструктивные документы и отношение к ним учителей. Все «позитивисты» хвалили свои программы, использовали в речи различные эпитеты с положительной эмоциональной оценкой, критиковали своих оппонентов и высказывали оптимистические прогнозы относительно будущего российского образования. Авторы «негативных» анкет, напротив, критиковали учебные программы и любые инструктивные документы, поступающие в школу, а также их авторов, высказывали пессимистические прогнозы, пользовались лексикой с отрицательной эмоциональной оценкой.

Таким образом, групповое интервью показало, что ответы наших испытуемых на вопросы по методу семантического дифференциала не случайны, закономерны и личностно ориентированы, ведь специфика психосемантического подхода состоит в том, что исследователь обращается к тексту

[...] через своего посредника – реципиента, ставит задачу увидеть, услышать, понять и пережить произведение с позиции зрителя, читателя, слушателя, описать произведение в его превращенной форме – форме события, опыта духовной жизни другого человека [Петренко 2005: 325].

Это высказывание В. Ф. Петренко, имеющее непосредственное отношение к исследованию произведений искусства, безусловно, применимо и для изучения любого текста, в частности инструктивного.

Однако, как и любой метод, в том числе психолингвистический, метод семантического дифференциала имеет и свои ограничения и недостатки. Сравнение результатов трех этапов эксперимента доказывает, во-первых, необходимость тщательного отбора шкал. Причем далеко не всегда шкалы, придуманные или отобранные из списка предложенных, в данном эксперименте являются релевантными и оптимальными. Во-вторых, на ответы испытуемых влияют параметры «знаю/не знаю документ», «использую его в работе/не использую», а также фоновые знания и личный профессиональный опыт. В-третьих, ответы студентов и учителей с небольшим стажем более категоричны и негативны, нежели учителей-стажистов; ответы завучей и директоров школ более оптимистичны и позитивны, нежели ответы рядовых учителей. На многих испытуемых отрицательно действуют такие пункты в «паспорте участника эксперимента», как «стаж работы и должность». По их мнению, эти пункты в какой-то степени лишают эксперимент анонимности и ограничивают искренность респондента. В-четвертых, проведенный эксперимент еще раз доказывает необходимость сочетания методов исследования, в частности использования после эксперимента метода опроса (например, метода глубокого группового интервью). Кроме того, для верификации результатов эксперимента, проведенного по методу семантического

дифференциала, в перспективе необходимо провести направленный ассоциативный эксперимент, целью которого будет определение психологического значения прилагательных, используемых в качестве названий шкал. Такое комплексное экспериментальное исследование позволит уточнить характер восприятия инструктивного документа адресатами, использующими данные тексты в своей профессиональной деятельности.

Литература

- Белянин В., 2011, *Психолингвистика*, Москва: Флинта – НОУ ВПО «МПСи».
- Дружинин В., 2003, *Экспериментальная психология*, Санкт-Петербург: Питер.
- Петренко В., 2005, *Основы психосемантики*, Санкт-Петербург: Питер.
- Рехтин Л., 2003, К вопросу об описании речевого жанра инструкции, *Актуальные проблемы региональных исследований*, вып. 3, Барнаул: Издательство Алтайского университета, с. 240–249.