

В книге описан теоретический конструкт проектирования методик психологической диагностики субъективных отношений личности, а также представлены разработанные автором в период 1990–2020 гг. методики психодиагностики отношения к природе, отношения к заповедникам и национальным паркам, отношения к здоровью, отношения к другому (иному), отношения к школе и учёбе.

Приведены примеры использования данных методик в исследовательской практике, а также сформулированы основы педагогического проектирования технологии коррекции и развития субъективных отношений на основе психологических механизмов их формирования.

Книга предназначена, прежде всего, для психологов-исследователей, а также аспирантов и магистрантов данной специальности и их научных руководителей.



Профессор
Витольд Альбертович ЯСВИН

Доктор психологических наук
Доктор педагогических наук

Заведующий межфакультетской кафедрой образовательных систем и педагогических технологий МГИМО МИД России.

Лауреат Премии Правительства РФ в области образования, 1999.

Кавалер ордена

«Звезда Корчака», 2012.

Победитель Первого всероссийского конкурса «Золотые имена высшей школы», 2018.

Лауреат конкурса

«Лучший лектор страны», 2018.

Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.

Член Федерации психологов образования России.

Почётный член Лиги преподавателей высшей школы.

Член экспертного совета «Комплексной программы по развитию личностного потенциала Благотворительного фонда «Вклад в будущее».

Москва

Тел.: 8 903 236 14 13

E-mail: vitalber@yandex.ru

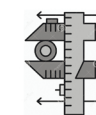
ИЗМЕРЕНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ: ОПЫТ КОНСТРУИРОВАНИЯ МЕТОДИК ПСИХОДИАГНОСТИКИ

В.А. Ясвин

В.А. Ясвин

ИЗМЕРЕНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ

ОПЫТ КОНСТРУИРОВАНИЯ МЕТОДИК ПСИХОДИАГНОСТИКИ



**НАРОДНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ**



9 785879 536256 >

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации»
Межфакультетская кафедра образовательных систем и педагогических технологий

В.А. Ясвин

**ИЗМЕРЕНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ
ОТНОШЕНИЙ:
ОПЫТ КОНСТРУИРОВАНИЯ
МЕТОДИК
ПСИХОДИАГНОСТИКИ**

Москва
НАРОДНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
2022

УДК 159.9.072.43
ББК 74.022.2
Я80

Ясвин В.А.

Я80 Ясвин В.А. Измерение субъективных отношений: опыт конструирования методик психодиагностики. — М.: Народное образование, 2022. — 172 с.

ISBN 978-5-87953-625-6

В книге описан теоретический конструкт проектирования методик психологической диагностики субъективных отношений личности, а также представлены разработанные автором в период 1990–2020 гг. методики психодиагностики отношения к природе, отношения к заповедникам и национальным паркам, отношения к здоровью, отношения к другому (иному), отношения к школе и учёбе. Приведены примеры использования данных методик в исследовательской практике, а также сформулированы основы педагогического проектирования технологии коррекции и развития субъективных отношений на основе психологических механизмов их формирования.

Книга предназначена, прежде всего, для психологов-исследователей, а также аспирантов и магистрантов данной специальности и их научных руководителей.

ISBN 978-5-87953-625-6

ББК 74.022.2

© Ясвин В.А., 2022
© Народное образование , 2022

*Посвящается памяти
выдающегося подвижника
педагогической мысли*

**Алексея Михайловича
Кушнера**



Содержание

Предисловие	7
От автора	9
Глава 1.	
Психологические основы конструирования методик диагностики субъективных отношений личности	13
1.1. История исследования отношений личности	13
1.2. Отношение, установка, личностный смысл	17
1.3. Проблема количественной характеристики отношений и система параметров их дескрипции	18
1.4. Теоретический конструкт опросников диагностики субъективных отношений	24
1.5. Разработка содержания стимульного материала опросников ...	27
Глава 2.	
Методики диагностики отношения к природе и охраняемым заповедным территориям	30
2.1. Методика диагностики интенсивности отношения к природе «Натурафил»	30
2.1.1. Структура методики	30
2.1.2. Психометрические характеристики методики	31
2.1.3. Процедура проведения методики	32
2.1.4. Текст опросника	33
2.1.5. Обработка и интерпретация результатов	35
2.2. Методика диагностики доминантности субъективных отношений «Доминанта»	39

2.3. Вербальная ассоциативная методика диагностики экологических установок личности «ЭЗОП»	43
2.4. Методика диагностики мотивации взаимодействия с природой «Альтернатива»	45
2.5. Методика структурно-динамической диагностики отношения населения к охраняемым природным территориям «Заповедные мифы»	48
2.5.1. Структура методики и разработка пунктов	48
2.5.2. Проведение методики, текст опросника и обработка эмпирических данных	50
2.6. Примеры исследований отношения к природе	54
2.6.1. Изменение структуры отношения к природе в зависимости от его интенсивности	54
2.6.2. Возрастная динамика развития отношения к природе	57
2.6.3. Отношение населения к охраняемым природным территориям	63

Глава 3.

Диагностическая методика «ИНДЕКС ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ»	67
3.1. Теоретический конструкт методики	67
3.2. Процедура проведения методики	69
3.3. Обработка и интерпретация результатов	76
3.4. Примеры исследований отношения к здоровью	79

Глава 4.

Экспертная методика для анализа субъектного отношения к другому (иному) «ИНДЕКС ТОЛЕРАНТНОСТИ»	84
4.1. Особенности экспертной методологии	84
4.2. Теоретический конструкт методики	85
4.3. Алгоритм экспертного анализа	87
4.4. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям	92
4.4.1. Результаты экспертного анализа толерантности старшеклассников	92
4.4.2. Обобщения	103

Глава 5.

Методики диагностики отношения к школе и учёбе	107
5.1. Методика диагностики отношения к школе	107
5.1.1. Структура методики	107
5.1.2. Психометрические характеристики методики	109
5.1.3. Процедура проведения методики	110
5.1.4. Пример диагностики отношения к школе	115
5.2. Методика диагностики отношения к учёбе	117
5.2.1. Теоретический конструкт методики	117
5.2.2. Стимульный материал методики	120
5.2.3. Первичная апробация методики	126
5.2.4. Алгоритм подсчёта показателей параметров	131
5.2.5. Программа верификации методики	136

Глава 6.

Психологические основы педагогической технологии формирования и коррекции субъективных отношений	141
6.1. Психологические механизмы формирования субъективных отношений	141
6.2. Разработка и апробация методики анализа влияния психологических сигналов-стимулов на формирование субъективных отношений	151
6.3. Методологический принцип формирования субъективных отношений	156
6.4. Педагогические принципы организации сигналов-стимулов	159
6.5. Педагогические принципы организации деятельности	161
6.6. Педагогические методы формирования субъективных отношений	162
Библиография	166

Предисловие

Профессор Витольд Альбертович Ясвин, сформировавший «корневую систему» своего научного мышления в Ленинградском государственном университете на основе достижений ведущих школ отечественной психологии, в частности психологии субъективных отношений личности, на сегодняшний день является одним из немногих учёных, последовательно и успешно реализующих её научный потенциал.

Решая ключевую для психодиагностики субъективных отношений проблему их количественной характеристики, профессор Ясвин создал такую дескриптивную модель, которая может эффективно работать и быть использованной для разработки инструментов, предназначенных для оценки любых субъективных отношений.

Представленная в книге модель системы психологических параметров субъективного отношения основана на характерном для концепции В.Н. Мясищева представлении о трёх компонентах субъективного отношения: эмоционального, поведенческого и когнитивного. В то же время при создании своего теоретического конструкта психодиагностики, ориентируясь на данную трёхкомпонентную структуру отношения, Витольд Альбертович обоснованно вводит в неё четвёртый, принципиально новый, поступочный компонент. Соответственно, для обеспечения содержательной валидности методик разработка пунктов стимульного материала опросников осуществляется на основе «пересечения» каждого компонента субъективного отношения с каждым структурным элементом объекта этого отношения.

Как отмечает автор, монография прежде всего имеет целью популяризацию и поддержку развития созданной им научной школы. Очевидно, что разработанный Витольдом Альбертовичем теоретический конструкт обладает универсальностью и значительным потенциалом использования для разработки множества других методик психологического измерения самых различных субъективных отношений личности, поскольку спектр объектов и явлений окружающей действительности, которые

могут быть оценены и измерены на основе экспериментально-психологического метода, чрезвычайно широк.

Таким образом, научный продукт, представленный Витольдом Альбертовичем и успешно апробированный в его исследованиях, а также в исследованиях его учеников, имеет фундаментальные возможности для развития прикладных психологических дисциплин, включая медицинскую психологию, психологию труда и инженерную психологию, психологию управления, возрастную и педагогическую психологию и многие другие.

*Александр Иванович Копытин,
доктор медицинских наук, профессор кафедры психологии
Санкт-Петербургской академии
постдипломного педагогического образования*

От автора

Мой первый опыт разработки (конструирования, проектирования) психодиагностической методики случился в 1988–1989 гг. во время подготовки выпускной квалификационной работы в рамках первой в стране программы профессиональной переподготовки «Практическая психология для системы народного образования» в Ленинградском государственном университете. Как учителя биологии и географии в школе-интернате, а также как вечного юного натуралиста по жизни, меня тогда захватила идея измерить (диагностировать)... ЛЮБОВЬ к животным. По молодости я замахнулся на решение извечной цивилизационной задачи «поверить алгеброй гармонию», сформулированную гениальным Александром Сергеевичем Пушкиным устами своего антигероя Сальери:

*Музыку я разъял, как труп. Поверил
Я алгеброй гармонию. Тогда
Уже дерзнул, в науке искушённый,
Предаться неге творческой мечты.*

Немудрено, что при таком моём амбициозном подходе к содержанию выпускной работы — создать диагностическую методику, проверить её способность, действительно измерять отношение к животным, а потом ещё и провести исследование на основе данной методики — на психологическом факультете ЛГУ не нашлось ни одного безответственного преподавателя, согласившегося стать руководителем такой авантюрной темы. Кто-то из преподавателей посоветовал мне обратиться к работам Александра Фёдоровича Лазурского, предложившего классификацию отношений человека к окружающей действительности в начале XX в., и Владимира Николаевича Мясищева, разработавшего концепцию субъективных отношений личности в его середине. До этого разговора я не слышал об этих уникальных учёных.

Буквально за несколько дней до официальной защиты выпускной работы мне удалось уговорить одну даму-доцента, которая, просмотрев мой готовый, уже сброшюрованный «научный труд», согласилась выступить на защите в роли моего научного руководителя, и даже написала, и в нужный момент зачитала соответствующий отзыв. Затем аттестационная комиссия поставила мне высший балл, рекомендовала опубликовать статью в факультетском сборнике, а также предложила продолжить обучение в аспирантуре ЛГУ.

А я сразу после «блестящей» защиты выбросил красивую папочку со своей выпускной работой в ближайший мусорник (буквально!), уже понимая фатальные недостатки разработанной методики и констатируя, что методика и правда не получилась... Главное, что к этому моменту был разработан эффективный теоретический конструкт и я теперь знал, КАК можно создавать «правильные» методики диагностики субъективных отношений.

Это сложившееся понимание методологии создания инструментария для диагностики субъективных отношений воплотилось в разработке диагностического комплекса для исследования отношения к природе (1991), включающего методики «Натурафил», «ЭЗОП», «Доминанта» и «Заповедные мифы», представленные в данной книге. В дальнейшем разработанный при активной поддержке коллеги и соратника Сергея Дмитриевича Дерябо инструментарий позволил провести масштабные исследования и защитить кандидатскую (1993), а затем и докторскую (1998) диссертации по проблематике психологической диагностики, формирования и педагогической коррекции отношения к природе, а также опубликовать фундаментальную монографию «Психология отношения к природе» (2000).

Методики диагностики отношения к природе были использованы в диссертационных исследованиях моих учеников: Нелли Петровны Колодяжной («Психологические условия развития отношения к природе у городских старшеклассников», 2002), Никиты Владимировича Кочеткова («Психологические особенности субъективного отношения учащейся молодежи к экологическим проблемам», 2003), Евгении Александровны Павлухиной («Формирование профессионально значимых субъективных отношений руководителей и специалистов: на примере повышения квалификации сотрудииков природоресурсных отраслей», 2009), а также в диссертациях других исследователей. Разработанные методики диагностики отношения к природе нашли широкое применение прежде всего в сферах экологического воспитания и эколого-просветительской деятельности национальных парков и заповедников.

Также вместе с Сергеем Дмитриевичем по предложению, поступившему из Психологического института РАН от члена-корреспондента РАН

Виктора Ивановича Панова, на основе уже испытанного теоретического конструкта в 1999 г. была разработана методика «Индекс отношения к здоровью», и с её помощью проведено пилотное исследование в ряде московских школ. Однако проведение собственных дальнейших исследований отношения к здоровью как-то не сложилось, хотя методика пользуется значительной популярностью: проводятся исследования отношения к здоровью школьников различного возраста, студентов, педагогов. Методика оказалась востребованной и в сферах медицины, физической культуры и спорта, психологии труда, геронтологии, социологии и т.д., что будет кратко проиллюстрировано в соответствующем разделе книги.

В начале 2000-х гг. после публикации книги «Образовательная среда: от моделирования к проектированию», в которой были представлены разработанные мной методики инструментальной экспертизы среды развития личности, школы стали активно приглашать меня к сотрудничеству в качестве консультанта по организационному развитию и тренера для работы с педагогическими коллективами. Возникла потребность в исследованиях отношения к школе различных категорий членов образовательного сообщества: учащихся, родителей, педагогов. Для решения этой задачи в 2001 г. была разработана и успешно апробирована методика диагностики отношения к школе. Эта методика легла в основу диссертационных исследований, проводимых под моим научным руководством: Оксаны Ивановны Карповой («Диагностика отношения к школе в процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды», 2003), Светланы Николаевны Рыбинской («Экспертиза и консультирование инновационного процесса в школьных организациях», 2005), Лады Евгеньевны Нагорновой («Субъективная оценка студентами образовательной среды вуза», 2005), Елены Васильевны Черкалиной («Особенности отношения к школе администрации и педагогического коллектива в условиях инновационной деятельности», 2006), Ирины Владимировны Сосновой («Социальные условия и особенности отношения учащихся к школе», 2007).

Экспертная методика «Индекс толерантности» разрабатывалась в 2007 г. по инициативе профессора Дмитрия Алексеевича Леонтьева для проекта «Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования» в рамках Федеральной целевой программы развития образования. Методика разработана на основе того же теоретического конструкта, что и предыдущие методики диагностики субъективных отношений, носит универсальный характер и может быть использована как для анализа взаимных отношений отдельных личностей и социальных групп (например учителей и учащихся), так и для анализа субъективных

отношений личности или социальной группы к различным явлениям окружающей действительности (например к правилам и запретам).

Разработать методику диагностики отношения к учёбе [2020] предложила научный руководитель проекта «Платформа новой школы» Благотворительного фонда «Вклад в будущее», член-корреспондент РАО Елена Ивановна Казакова. К моменту написания этих строк данная методика проходит верификацию.

Идея написания данной книги, в которой впервые «под одной крышей» представлены все разработанные мною методики психологической диагностики субъективных отношений личности, принадлежит начальнику управления научных исследований и разработок Московского городского педагогического университета профессору Равилю Гарифовичу Резакову с целью популяризации и поддержки развития созданной мною научной школы «Экологическая психология образования».

Надеюсь, что диагностический инструментарий, представленный в книге, будет полезен опытным учёным, поскольку он позволит расширить научный взгляд на самые различные исследовательские проблемы в контексте анализа субъективных отношений, и начинающим исследователям, ещё только определяющим тематику и методический арсенал для своих научных работ. Особенно ценным научным подарком для себя счёл бы разработку новых методик диагностики субъективных отношений личности на основе предложенного теоретического конструкта. Спектр отношений личности к самым различным объектам и явлениям окружающей действительности, которые могут быть впервые измерены, представлен уже через несколько страниц в работах Александра Фёдоровича Лазурского.

Выражаю искреннюю и глубокую благодарность всем коллегам и ученикам, упомянутым выше, поскольку работа над созданием каждой диагностической методики начиналась с чьего-либо «внешнего пинка», а затем требовала квалифицированной и весьма трудоёмкой поддержки на стадии апробации и проведения пилотных исследований.

*Витольд Ясвин,
Москва, октябрь 2021*

Глава 1.

Психологические основы конструирования методик диагностики субъективных отношений личности

1.1. История исследования отношений личности

На детерминированность действий и поступков человека сложившейся у него системой субъективных отношений обращали внимание такие исследователи, как С.Л. Рубинштейн (1957), Б.Г. Ананьев (1980), Б.Ф. Ломов (1984) и др. Теоретические основы анализа отношений человека к различным сторонам действительности ещё в начале XX в. заложены А.Ф. Лазурским (1900, 1912, 1915, 1916) в его учении «об экзопсихике» и В.М. Бехтеревым (1904, 1926) в учении о «соотносительной деятельности». Психология отношений получила развитие в концепции М.Я. Басова (1924, 1925, 1928).

Согласно В.М. Бехтереву, отношение («соотношение») понимается как «отзывчивость на внешние раздражения, проявляющаяся не только в отражении среды, но и в её преобразовании». Активное отношение к окружающей среде рассматривается им как основная функция психики.

С точки зрения А.Ф. Лазурского и С.Л. Франка (1912), отношение личности к тем или иным объектам среды рассматривается как



Профессор,
Борис Герасимович Ананьев,
выдающийся советский
психолог (1907–1972)

В изучении человека как **личности** особо выделяются

- *статус личности*, т.е. её положение в обществе (экономическое, политическое, правовое и т. д.);
- *общественные функции*, осуществляемые личностью в зависимости от этого положения и исторической эпохи в форме *различных ролей*;
- *мотивация* её поведения и деятельности в зависимости от *целей и ценностей*, образующих её *внутренний мир*;
- *мировоззрение* и вся совокупность **отношений личности** к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе);
- *характер и склонности*.

типическая, специфическая реакция, обусловленная особенностями данной личности. Такие реакции, адресованные объектам, описываются авторами также через понятия «интерес», «склонность». Все отношения человека разделяются ими на 15 видов в зависимости от объектов этих



Профессор
Александр Фёдорович Лазурский,
русский врач и психолог
(1874–1917)

Отношение — субъективная сторона отражения действительности, результат взаимодействия человека со средой. Отношения являются системообразующим фактором структуры личности.

Выделяются:

Отношение к природе и животным.

Отношение к людям. Отношение к равным. Отношение к высшим и низшим.

Половая любовь. Чувственная любовь. Романтическая любовь.

Отношение к социальной группе. Общественное сознание. Корпоративное сознание. Отношение к семье. Отношение к государству.

Отношение к труду.

Отношение к материальному обеспечению и собственности.

Отношение к внешним нормам жизни. Отношение к праву. Отношение к правилам вежливости и приличий.

Отношение к нравственности.

Отношение к мирозерцанию и религии.

Отношение к науке и знанию.

Отношение к искусству.

Отношение к себе самому. Отношение к своей физической и психической жизни. Отношение к своей личности.

отношений: к природе и животным, к вещам, к отдельным людям (равным, высшим, низшим по общественному положению), к социальной группе, к противоположному полу, к семье, к государству, к труду, к материальной обеспеченности, к собственности, к праву и нормам поведения, к нравственности, к мировоззрению и религии, к науке, к искусству, к самому себе.

Важное методологическое положение выдвинуто А.Ф. Лазурским: это представление о динамичности отношений, которые не являются раз и навсегда данными абсолютными. Отношения подвержены изменениям, они развиваются как в онто-, так и в актуальном генезе.

М.Я. Басовым утверждалась необходимость изучать «различные формы активности человека в отношениях к окружающей среде» (Басов, 1924, с. 64). Причём «среда» рассматривалась им не просто как объективная действительность, а как объективная действительность в её отношении к организму, которая развивается по мере развития самого организма.

Наиболее глубокая разработка категории «отношение» была сделана в концепции В.Н. Мясищева, который определяет его как избирательную, осознанную связь человека со значимым для него объектом (1960), как потенциал психической реакции личности в связи с каким-либо предметом, процессом или фактом действительности (1969).

В подходе В.Н. Мясищева особо акцентируется системный характер отношений человека: «Психологические отношения человека в развернутом виде представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами

«У В.М. Бехтерева на передний план вышла проблема активности, но ценой утраты целостности психического... он перешел от анализа внутрисубъектных отношений к изучению основного отношения в системе "субъект — объект". А.Ф. Лазурский шел от целостности к активности, пытаясь совместить в своей концепции эти две проблемы. Его видение психического асимметрично: оно смещено к субъектному полюсу системы "субъект — объект", поскольку он считал важной задачей изучение внутрисубъектных отношений (на уровне эндопсихики) наряду с другими их видами. М.Я. Басов стремился сохранить симметрию в анализе той же системы, что отразилось в постановке задачи психологического исследования и субъектного полюса (не только форм, но и внутренних механизмов активности), и полюса объектного (среды)» (Левченко, 1994, с. 40).



Профессор
Елена Васильевна Левченко,
доктор психологических наук,
профессор кафедры общей
и клинической психологии
Пермского государственного
национального исследовательского университета



Профессор

Владимир Николаевич Мясищев,
выдающийся советский психолог
(1893–1972)

«Психологические отношения человека представляют целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности.

Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и определяет его действия, его переживания».

объективной действительности. Эта система вытекает из всей истории развития человека, она выражает его личный опыт и внутренне определяет его действия, его переживания» (Мясищев, 1995, с. 16). В.Н. Мясищевым также подчеркивается наличие «субординации» в целостной структуре отношений личности (1982).

Отношение рассматривается В.Н. Мясищевым и как объективная, реально существующая связь между человеком и определённым объектом и одновременно как субъективная реальность, отражаемая человеческим сознанием (1960). Отмечаются такие характерные черты отношения, как его избирательность, потенциальность, целостность (принадлежность субъекту в целом), конкретная предметная направленность (1957, 1960, 1969). Неосознанное отношение в процессе своего развития может приобрести такое качество, как осознанность (1970).



«Психология отношений не исключает существовавшие ранее подходы, а предполагает их, опирается на них. Потенциал концепции определяется потенциалом основного понятия. Категория "отношение" даёт возможность максимально расширить шкалу уровня обобщённости при анализе психического: от уровня конкретно-психологических проявлений (например легко устанавливаемого обыденным наблюдением факта избирательного эмоционального отношения к воспринимаемому объекту) до самых высоких уровней абстракции (например уровня общей теории систем). Облегчаются также переходы от одного уровня к другому, межуровневые связи. В концепцию органично вписываются многие частные подходы, проблемы, факты. Она, в свою очередь, способна включаться в общенаучные контексты, не утрачивая своей целостности» (Левченко, 1994, с. 42).

В концепции В.Н. Мясищева подчеркивается обусловленность характера отношений данной личности как её индивидуальным жизненным опытом, так и влиянием общественно-исторического опыта (1957). Отношения человека могут изменяться тем или иным образом под воздействием объективных изменений в его жизни (1982).

Теория отношений В.Н. Мясищева получила достаточную популярность среди практиков, благодаря своей универсальности и относительной простоте. Само понятие «отношение» является как научным, так и житейским и может быть использовано как для описания психологической реальности, так и для её объяснения (Братусь, 1988).

1.2. Отношение, установка, личностный смысл

Сегодня среди психологов можно встретить сторонников различных точек зрения на иерархический статус категории «отношение» в методологическом аппарате психологической науки.

Так, Б.Ф. Ломов считает, что понятие «субъективные отношения» является родовым по отношению к таким понятиям, как «установка», «личностный смысл», «аттитюд». При этом понятие «установка», раскрываемое как центральная модификация личности (Узнадзе), подчеркивает интегральный характер субъективно-личностных отношений; личностный смысл — их связь с общественно выработанными значениями; аттитюд — их субъективность (1984).

Вопрос о соотношении данной группы понятий рассматривается и Д.А. Леонтьевым (1994), который также отмечает различие подходов разных авторов к этой проблеме. Во-первых, в ряде работ понятия «установка» и «отношение» сосуществуют, характеризуя разные психологические структуры (*Шерозия*, 1979; *Сарджвеладзе*, 1981). Во-вторых, аттитюды понимаются как фиксированные социальные установки (*Прангишвили*, 1975; *Надирашвили*, 1974). В-третьих, возможно сближение аттитюдов и отношений, но резкое разведение их с установками (*Григолава*, 1986). Наконец, в-четвёртых, осознанное отношение и неосознанная установка рассматриваются как стороны одного целого — аттитюда, или социальной установки (*Надирашвили*, 1970). Последнюю точку зрения поддерживает и сам Д.А. Леонтьев, акцентируя внимание также на близости понятия «отношение» с понятием «смысл».

С.Д. Дерябо предлагает рассматривать отношение как субъективно окрашенное отражение личностью взаимосвязей своих потребностей с объектами и явлениями мира, служащее фактором, обуславливающим поведение (Дерябо, Ясвин, 1994).



Профессор
**Дмитрий Алексеевич
Леонтьев**,
доктор психологических наук,
заведующий
Международной
лабораторией
позитивной психологии
личности и мотивации
Высшей школы экономики

«...личностные структуры, в которых фиксируется смысловой опыт субъекта, имеют принципиально одно и то же строение вне зависимости от того, отражают ли они отношение к социальным или несоциальным объектам и явлениям... отношения людей к снегу могут быть такими же разнообразными, как отношения к законопроекту, предпочтение тех или иных цветов или фруктов можно определить таким же способом, что и предпочтение тех или иных марок автомобилей или сортов мыла, встреча с кабаном в лесу может оставить такой же след, как и встреча с пьяным хулиганом на темной улице, а выбор попугая в зоомагазине может осуществляться на основе тех же механизмов, что и выбор, за какого кандидата в президенты отдать свой голос. Поэтому социальная установка в строгом смысле слова предстает как частный случай отношения.

Таким образом, мы можем говорить о целостном психологическом механизме, который с содержательной стороны описывается понятием отношения, с динамической стороны — понятием фиксированной установки, а со стороны своей природы и роли в человеческой жизнедеятельности — понятием смысловой регуляции» (Леонтьев, 1994, с. 58–59).

Б.Ф. Ломов рассматривал субъективные отношения в качестве «костяка субъективного мира личности» и считал, что эффективность воспитательной деятельности характеризуется именно тем, в какой мере она обеспечивает формирование и развитие субъективных отношений (Ломов, 1984). Как подчёркивал А.Н. Леонтьев: «Подлинно содержательная, а не формальная характеристика психического развития ребёнка не может отвлекаться от развития его реальных отношений к миру, от содержания его отношений. Она должна исходить из их анализа, ибо иначе невозможно понять особенностей его сознания» (Леонтьев, 1972, с. 517).

1.3. Проблема количественной характеристики отношений и система параметров их дескрипции

Впервые попытка описания отношений с помощью определённых параметров была предпринята А.Ф. Лазурским и С.Л. Франком (1912), которые характеризовали отношение по степени его «интенсивности»,

«дифференцированности», «широты» и «объема». Одним из достоинств концепции отношений личности В.Н. Мясищева также является его представление о параметрах (измерениях) отношений. В.Н. Мясищев выделял 9 таких параметров.

Приняв за основу схему, предложенную В.Н. Мясищевым, Б.Ф. Ломов (1984) описывает уже 11 параметров отношения. Им выделяются такие базовые параметры, как модальность, интенсивность, широта и устойчивость, а также ряд производных («параметры второго порядка»): доминантность, активность, когерентность, эмоциональность, обобщённость, принципиальность и сознательность.

Наши первые экспериментальные исследования отношения к природе (1989 г.) проводились на основе параметров Б.Ф. Ломова. В дальнейшем тесное сотрудничество с С.Д. Дерябо позволило использовать разработанную им более эффективную *систему* параметров измерения субъективных отношений. Исходя из представления о субъективном отношении как об отражении личностью взаимосвязей её потребностей с объектами и явлениями мира, С.Д. Дерябо переосмыслил и модифицировал имеющуюся схему параметров, основываясь на следующей логике рассуждений.

Согласно Б.Ф. Ломову, в процессе жизни в обществе у каждого индивида формируется многоуровневая система субъективно-личностных отношений. Её можно описать как многомерное «субъективное пространство», каждое измерение которого соответствует определённому отношению (к труду, к собственности и т.д.). «Не все отношения, в которые включена личность объективно, приобретают для неё "субъективную окраску"» [Ломов, 1984, с. 333].

Иными словами, из всей совокупности объективных отношений с миром, в которые включена личность, ею особо выделяются те, что связаны с удовлетворением тех или иных её потребностей и, следовательно, значимы для неё. Именно отражение этой связи придает отношениям к объектам и явлениям мира «субъективную окраску», т.е. объективные отношения приобретают характер субъективных отношений личности.

Таким образом, основой субъективного отношения становятся запечатленность в объектах или явлениях мира потребностей личности. Если же в данном объекте (или явлении) не запечатлена ни одна потребность, то личность относится к нему «никак», он не охвачен её субъективным отношением. Именно поэтому «субъективное пространство» личности не совпадает с её «объективным пространством».

Запечатленность потребностей личности в объектах или явлениях мира — основа субъективного отношения — может характеризоваться тремя параметрами:

- 1) структурно-содержательным — *широтой*: в каких объектах и явлениях запечатлены потребности;
- 2) структурно-динамическим — *интенсивностью*: в каких сферах и в какой степени проявляется субъективное отношение;
- 3) степенью *осознанности*: в какой мере личностью осознаётся эта запечатленность потребностей в объектах и явлениях мира (насколько она отдаёт себе в этом отчет).

Проиллюстрируем содержание данных параметров на примере отношения человека к миру природы. Кого-то могут привлекать только отдельные «симпатичные» животные. В этом случае можно сделать вывод о низкой широте субъективного отношения к животным: потребности запечатлены в очень незначительном круге объектов и явлений мира данного класса. Другой любит самых разнообразных животных — высокий уровень широты. Одному нравятся кошки, другому — рыбы: содержание различающаяся широта и т.д.

Субъективное отношение к животным может проявляться с различной силой. Одному просто «приятно послушать истории о животных» и не больше — низкая интенсивность отношения. Другой, «фанат», готов поехать за сотни километров, чтобы увидеть любопытное животное, преодолевать для этого невероятные препятствия, выискивать любую возможность, чтобы собрать сведения о его жизни и т.д. — высокий уровень интенсивности. Субъективное отношение проявляется и в различных «сферах»: один просто эмоционально наслаждается, любясь грациозными движениями животного; другой стремится найти о нём побольше информации; третий пытается завести животное у себя дома, чтобы ухаживать за ним и т.д.

И наконец, люди в разной степени могут осознавать свою привязанность к животным: один не очень-то отдаёт себе в этом отчет, а другой делает зоологию своей профессией.

Эти три параметра (широта, интенсивность и осознанность), хотя и связаны, но достаточно независимы друг от друга. Человек может любить лишь отдельных животных, но зато очень сильно; достаточно хорошо осознавать свою привязанность к животным, но вовсе не быть «фанатом» и т.д.

Таким образом, параметры широты, интенсивности и осознанности, характеризующие собственно запечатленность потребностей, представляются тремя базовыми параметрами субъективного отношения личности. Они задают своего рода объем, или в терминологии Б.Ф. Ломова «субъективное пространство», данного конкретного отношения. Чем больше «субъективное пространство», тем большую роль оно играет в жизни человека.

На более высоком уровне отношения в контексте всего внутреннего мира личности оно может быть охарактеризовано целым рядом других — второго порядка — параметров, разработанных в концепции отношений личности В.Н. Мясищева: эмоциональностью, обобщённостью, доминантностью, когерентностью, принципиальностью, сознательностью. Содержание этих параметров было также в определённой мере переосмыслено С.Д. Дерябо.

Если широта, интенсивность и осознанность характеризуют запечатленность потребностей в объектах и явлениях мира саму по себе, то остальные параметры описывают её во взаимосвязи с другими характеристиками. Все параметры были разбиты на пары.

Для иллюстрации системы параметров, описывающих субъективное отношение личности, нами была разработана следующая схема (рис. 1.1).

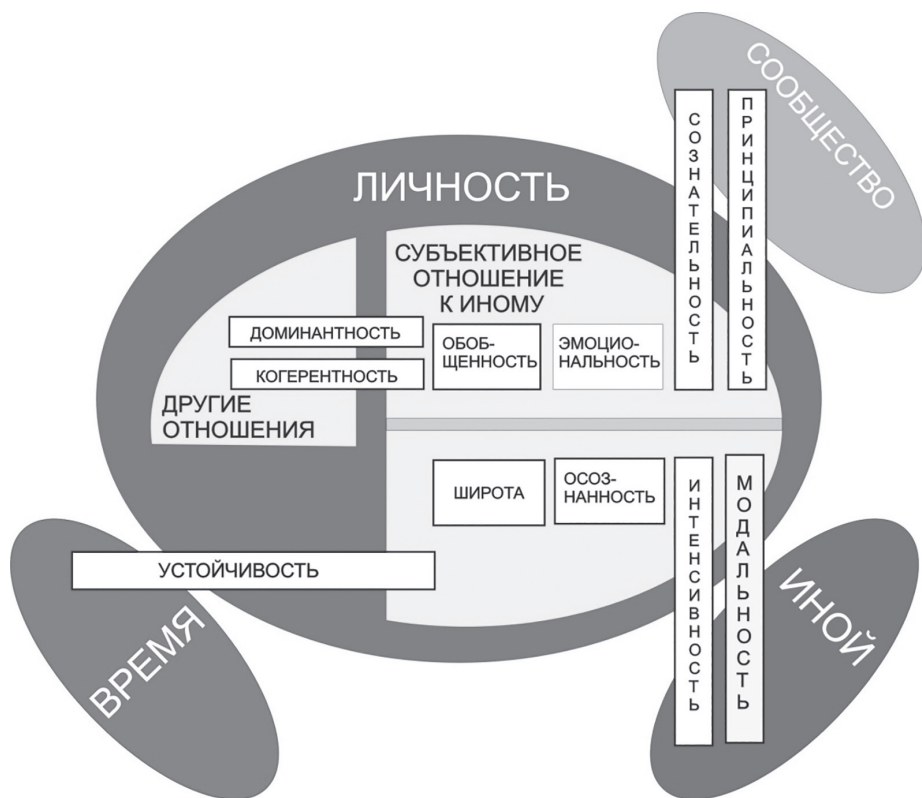


Рис. 1.1. Модель системы психологических параметров субъективного отношения

Два параметра, эмоциональность и обобщённость, связаны с когнитивной сферой личности.

Параметр **эмоциональности** характеризует субъективное отношение по оси «эмоциональное — рациональное». Субъективное отношение может быть проанализировано по удельному весу в нём эмоционального и рационального компонентов. Иными словами, можно судить, насколько данное отношение может быть рационально контролируемо.

Параметр **обобщённости** характеризует субъективное отношение по оси «частное — общее». Потребности личности могут быть запечатлены как в конкретном объекте (явлении), так и в целой их категории. Обобщённость возникает как следствие когнитивной переработки личностью своего субъективного отношения в аспекте избирательности на основе абстрагирования, в результате чего формируется отношение к целым группам, классам, категориям объектов и явлений мира.

Вторая пара — доминантность и когерентность. Эти параметры характеризуют субъективное отношение во взаимосвязи с другими субъективными отношениями личности.

Доминантность описывает субъективное отношение по оси «значимое — незначимое». Это показатель места данного отношения в системе, иерархии других: чем большую роль играет определённое отношение в жизни человека, чем более высокое, «центральное» место оно занимает во внутреннем мире, тем более оно доминантно. Человек может любить животных, но они в его жизни по значимости стоят после работы, семьи, друзей, какого-то другого хобби и т.д. Данное субъективное отношение характеризуется низкой доминантностью. И наоборот, в общении с животными может быть заключён весь смысл жизни человека, как это бывает у зоологов и натуралистов-любителей, т.е. максимально доминантное отношение.

Когерентность характеризует субъективное отношение по оси «гармоничное — негармоничное». Это показатель степени согласованности всех отношений личности. Когерентность показывает, является ли данное субъективное отношение чем-то обособленным во внутреннем мире личности или оно тесно с ним связано, высоко интегрировано в него. Если человек интересуется биологией и географией, слывет своего рода Паганелем, то его любовь к животным когерентна другим субъективным отношениям. Если же он «законченный технарь», но страстно любит животных, то такое отношение недостаточно когерентно.

Кроме того, можно говорить ещё о двух видах когерентности, по широте и по интенсивности, которые могут рассматриваться как дополнительные субпараметры.

Когерентность по широте показывает, насколько согласованным является субъективное отношение к одноуровневым группам объектов

и явлений. Например, если мы рассматриваем субъективное отношение к животным в целом, то такими одноуровневыми группами будут различные их отряды, роды и виды. Если человек очень любит птиц, но вообще «не признает» земноводных или пресмыкающихся, то его отношение к животным является некогерентным по широте. Если же мы рассматриваем его субъективное отношение только к земноводным, то оно является высоко когерентным. Он не любит их всех (и жаб, и лягушек, и тритонов), при этом ни знак отношения, ни уровень его интенсивности и осознанности не имеют значения. Поэтому субпараметр когерентности по широте относителен: всё зависит от исходно выбранной группы объектов или явлений, по отношению к подгруппам которой будет рассматриваться когерентность по широте.

Когерентность по интенсивности служит показателем того, проявляется ли данное отношение только в отдельных сторонах, сферах поведения человека или во всех. Например, если субъективное отношение к животным приводит к тому, что человек начинает собирать различную информацию о них (т.е. отношение проявляется в познавательной сфере), но не испытывает особого эмоционального наслаждения от их созерцания (аффективная сфера), не пытается научиться содержать их дома (практическая сфера) и т.д., то данное отношение невысоко когерентно по интенсивности.

Как и предыдущий, этот субпараметр относительный. Если данное отношение проявляется в самых разных аспектах, сферах поведения человека, и наоборот, если интенсивность настолько низкая, что отношение одинаково не проявляется ни в одной сфере, то оно высоко когерентно по интенсивности.

Третья пара параметров, принципиальность и сознательность, характеризует субъективное отношение через связь с социумом.

Принципиальность характеризует субъективное отношение по оси «зависимое — независимое». Это показатель взаимосвязи отношения со всем комплексом норм и принципов, принятых личностью, и готовности отстаивать его при оказании давления.

Принципиальность субъективного отношения имеет прямую связь с такой чертой личности, как конформизм, т.е. податливость человека давлению группы. Можно предположить, что проявление конформизма или отсутствие его будет зависеть и от того, какое субъективное отношение затрагивается в данной ситуации, насколько оно принципиально. Даже «отъявленный» конформист может иметь субъективные отношения с высоким уровнем принципиальности и в ситуациях, когда затрагиваются именно они, не проявлять конформного поведения.

Сознательность — показатель сформированности позиции личности как общественного субъекта. Сознательность подразумевает интеграцию

данного отношения со всеми другими и проявление его в активной сознательной социальной избирательности поведения личности. Субъективное отношение может быть охарактеризовано как сознательное тогда, когда личность сознательно ставит перед собой социально направленную задачу, связанную с этим отношением, и проявляет активность для её решения.

Очевидно, что параметры осознанности и сознательности не дублируют друг друга, а охватывают достаточно различающиеся аспекты субъективного отношения. Первый из них — это характеристика отношения по оси «сознание — бессознательное», а второй — по оси «сознательность — несознательность» (ср. классическое выражение «сознательный гражданин»). Осознанность отношения вовсе не обязательно предполагает его сознательность, хотя сознательность, конечно, подразумевает определённую степень осознанности.

Параметр активности, используемый В.Н. Мясищевым и Б.Ф. Ломовым, отдельно не выделяется, а рассматривается как составляющая часть параметра интенсивности, отвечающего на вопрос о том, в каких сферах и в какой степени проявляется данное отношение.

Особое положение занимают параметры устойчивости и модальности.

Параметр устойчивости — это показатель стабильности субъективного отношения во времени. Перечисленные ранее параметры дают характеристику субъективного отношения лишь на конкретный момент, иными словами его синхроническое описание. Параметр устойчивости субъективного отношения позволяет осуществить его диахроническое описание.

И наконец, *модальность*. Все описанные до сих пор параметры дают формально-количественную характеристику субъективного отношения по принципу «больше-меньше», т.е. вне зависимости от содержания отношения. Модальность же является именно качественно-содержательной его характеристикой.

Устойчивость и модальность рассматриваются также в качестве базовых параметров отношения.

1.4. Теоретический конструкт опросников диагностики субъективных отношений

Процесс развития того или иного субъективного отношения личности связан с изменениями, которые затрагивают её аффективную и познавательную сферы, касаются осуществляемой практической

«Речь идет об универсальной человеческой комплексной способности к эстетическому восприятию, оценке, переживанию, принятию, пониманию и творческой трансформации в деятельности внешнечувственных признаков любого объекта и явления как неповторимого, содержательного, раскрывающего в своём облике внутреннюю сущность и своё состояние, то есть “выразительное, говорящее бытие” (М.М. Бахтин) и “выразительные формы” любой области действительности (А.Ф. Лосев)» (Печко, 1991, с. 35).



Профессор
Лейла Петровна Печко,
доктор философских наук

деятельности и совершаемых поступков. Соответственно, можно выделить четыре компонента отношения: перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный (Ясвин, 1993).

Перцептивно-аффективный компонент характеризуется степенью эстетического освоения объектов отношения.

Когнитивный компонент характеризуется изменениями в мотивации и направленности познавательной активности, связанной с объектами отношения. Эти изменения выражаются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию об объектах отношения в особой «информационной сензитивности» к ним. При низком уровне когнитивного компонента человек готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он к этой информации восприимчив и «неравнодушен». При высоком уровне человек сам стремится искать информацию об объекте отношения, его активность в этом направлении надситуативна, он сам организует свою познавательную деятельность.

Практический компонент характеризуется готовностью и стремлением к практическому взаимодействию с объектом отношения, которое может быть самого различного характера по содержанию системы «мотив — цель».

Поступочный компонент характеризуется активностью личности, направленной на изменение её окружения в соответствии со своим субъективным отношением. Именно поступочный компонент является концентрированным выражением всего субъективного отношения к данным объектам.

Если названные выше три компонента (перцептивно-аффективный, когнитивный и практический) достаточно очевидны, поскольку они соответствуют античной триаде «affectus, cognitio и practikos», то выделение поступочного компонента как самостоятельного требует объяснения. Безусловно, каждый поступок в качестве того или иного практического

действия, как правило, вплетён в ткань практической деятельности. Однако поступок всегда направлен на нравственное самоопределение, в котором человек утверждает себя как личность в своём отношении к другому человеку или обществу. Поступок — это единица социального поведения, демонстрация личностью своего субъективного отношения (Ломов, 1984). В практическом компоненте взаимодействие с объектом отношения самоценно, а изменения окружения лишь непринципиальное следствие; в поступочном такое изменение становится именно целью деятельности. В конечном итоге практический компонент — это «для себя», поступочный — «для других». Как подчеркивает А.А. Вербицкий, именно поступок необходимо рассматривать в качестве единицы деятельности, поскольку он является гораздо более адекватным для понимания процессов формирования личности, её культуры и нравственности (Вербицкий, 1996).

Таким образом, перцептивно-аффективный, когнитивный, практический и поступочный компоненты составляют инвариантную часть структурной матрицы для конструирования опросников диагностики субъективных отношений личности. В свою очередь, вариативную часть данной матрицы составляют специфические для каждого объекта отношения, его структурные элементы (рис. 1.2).

компоненты субъективного отношения	отношение к природе			отношение к заповеднику		отношение к здоровью		отношение к другому (многу)		отношение к школе		отношение к учебной деятельности								
	Растения	Животные	Ландшафты	Заповедный режим	Соприкосновение	Организация	Свой организм	Здоровый образ жизни	Облик	Поведение	Культура	Микроокружение	Педагоги	Учащиеся	Образовательный процесс	Помещение и оборудование	Повзательные мотивы	Социальные мотивы	Операционально-повзательный компонент	Рефлексивно-оценочный компонент
перцептивно-аффективный																				
когнитивный																				
практический																				
поступочный																				

Рис. 1.2. Структурная матрица теоретического конструкта разработки методик диагностики субъективных отношений личности

Соответственно, для обеспечения содержательной валидности методики разработка пунктов стимульного материала опросников осуществляется на основе «пересечения» каждого компонента субъективного отношения с каждым структурным элементом объекта этого отношения.

1.5. Разработка содержания стимульного материала опросников

При составлении матрицы-спецификации каждой методики закладывались пункты, диагностирующие отношение к каждому из структурных элементов объекта отношения. Респондент, обладающий высокой интенсивностью отношения только к какому-либо одному из структурных элементов объекта отношения, не может получить максимальные баллы, так как его отношение к объекту в целом недостаточно сформировано.

В своём анализе активности как функции всевозрастающей сложности организации её материальных носителей С.Д. Смирнов отмечает, что «важнейшим направлением прогрессивного изменения активности является переход от процессов адаптивного, приспособительного плана к процессам преобразования и активного конструирования внешних условий существования системы, стремящейся сохранить и развить свою внутреннюю определённую» (Смирнов, 1985, с. 30). В соответствии с этим правилом когнитивная и практическая шкала должны включать как пункты, отражающие ситуации адаптивного, приспособительного характера, т.е. связанные с деятельностью, задаваемой другими людьми или обстоятельствами (более низкий уровень), так и пункты, отражающие процессы преобразования и активного конструирования внешних условий, связанных с деятельностью, организованной личностью самостоятельно (более высокий уровень).

В поступочной шкале необходимо разграничение пунктов по активности, направленной на собственно объекты отношения, и активности, направленной на людей, взаимодействующих с этими объектами. При этом активность, направленная на людей, рассматривается как более «сложная», поэтому предполагается, что респонденты, набравшие большое количество пунктов данного типа, должны иметь и достаточно высокие показатели по пунктам, связанным с активностью, направленной на сами объекты отношения.

Отметим, что поступочная шкала принципиально отличается от когнитивной и практической, поскольку любой поступок является деятельностью,

организованной самостоятельно, но отличается по своей направленности на объект отношения или на связанных с ним людей. Практическая же и когнитивная шкала характеризуют деятельность, которая всегда направлена только на объект отношения.

В результате серии пилотажных исследований мы пришли к выводу, что для перцептивно-аффективной шкалы наиболее оптимален принцип построения пунктов на основе «борьбы с отрицательными стереотипами», поскольку очень большую роль играет социальная нежелательность отрицательных ответов. Например, пункт «Вам нравится любоваться цветами?» не может быть валидным, потому что провоцирует утвердительный ответ. Респондентам предлагаются формулировки, содержащие отрицательные стереотипы, стимулирующие положительный ответ, который интерпретировался как отсутствие сформированности перцептивно-аффективного компонента отношения, например «Я согласен с мнением, что работники заповедника — сами первые браконьеры».

Для разработки когнитивной шкалы используется несколько принципов. Во-первых, это могут быть прямые вопросы типа «Вы испытываете потребность к поиску новых сведений о своей школе?». Отметим, что их должно быть меньшинство, так как их «открытость» может привести к искажению результатов. Во-вторых, можно использовать вопросы, диагностирующие определённые установки на получение информации об объектах отношения: «Если по телевизору началась передача или фильм о здоровом образе жизни, то Вы, скорее всего, переключите телевизор на другую программу?» В данном случае «результативным» считается отрицательный ответ. В-третьих, это могут быть вопросы, связанные с тем или иным поведением, демонстрирующим стремление респондента получать информацию об объектах отношения: «Вам приходилось переписываться со специалистами или задавать вопросы редакциям научных журналов?»

Для практической шкалы такими принципами могут быть, во-первых, пункты, свидетельствующие о наличии определённой технологической и психологической вооружённости, являющейся следствием практического взаимодействия с объектами отношения: «Если Вам на день рождения принесут хомячка, рыбок или других животных, то Вы удивитесь такому подарку и растеряетесь?» Положительный ответ «нерезультативен», так как свидетельствует как раз об отсутствии такой вооружённости. Как вариант может использоваться пункт, выявляющий определённые факты в жизни испытуемого, свидетельствующие о наличии у него технологической и психологической вооружённости: «Вам приходилось получать потомство от ваших животных?» В этой ситуации человек демонстрирует важный и незаменимый психологический опыт взаимодействия с объектом отношения.

Для поступочной шкалы могут использоваться, во-первых, пункты, моделирующие определённое поведение респондента: «Правда ли, что Вы вряд ли отзовётесь на объявление с предложением прийти в воскресенье на уборку школьной территории?» Во-вторых, пункты, основанные на фактах из жизни респондента, свидетельствующих о наличии у него сформированности поступочного компонента отношения: «Вам приходилось вступать в конфликт с людьми, которые сильнее Вас или выше по своему положению, если они могли нанести ущерб природе?»

Ещё раз подчеркнём, что в случае моделирования в вопросах поведения респондента важно использовать формулировки, провоцирующие «нерезультативный» ответ, поскольку может играть определённую роль произвольное желание фальсифицировать свой «Я-образ» или же выстроить более благоприятную для себя «Я-концепцию».

Далее будет представлен ряд опросников для диагностики различных субъективных отношений личности, сконструированных и успешно апробированных нами в период 1990–2020 гг.

Глава 2.

Методики диагностики отношения к природе и охраняемым заповедным территориям

2.1. Методика диагностики интенсивности отношения к природе «Натурафил»

2.1.1. Структура методики

Опросник «Натурафил» предназначен для диагностики уровня развития интенсивности субъективного отношения к природе и её структуры (Ясвин, 2000).

Опросник включает 4 основных шкалы, соответствующих четырём теоретически выделенным компонентам интенсивности (перцептивно-аффективному, когнитивному, практическому и поступочному), а также дополнительную шкалу натуралистической эрудиции.

Перцептивно-аффективная шкала (ПА) направлена на диагностику степени изменений в системе аффективно окрашенных «эталонов» личности эстетического, этического и витального характера, обусловленных отношением к природе, которые проявляются на уровне эстетического и этического освоения объектов природы, повышенной восприимчивости к их чувственно-выразительным элементам, стремлении их «получать» — своеобразном «сенсорно-эстетическом голоде», свободе от

неадекватных социальных эстетических стереотипов, отзывчивости на витальные проявления природных объектов, реализующейся через эмпатию и идентификацию и т.д.

Когнитивная шкала (К) направлена на диагностику степени изменений в мотивации и направленности познавательной активности, связанной с объектами природы, обусловленных отношением к ней, которые проявляются в готовности (более низкий уровень) и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию об этих объектах, в особой «информационной сензитивности» к ним.

Практическая шкала (Пк) направлена на диагностику степени изменений в мотивации и направленности практической деятельности с природными объектами, обусловленных отношением к ней, которые проявляются в готовности и стремлении к прагматическому практическому взаимодействию с природными объектами.

Поступочная шкала (Пс) направлена на диагностику изменений в поступках личности, обусловленных отношением к природе, проявляющихся в активности личности по изменению окружения в соответствии с этим отношением.

Дополнительная **шкала натуралистической эрудиции (НЭ)** направлена на диагностику совокупности имеющихся у личности сведений об объектах природы.

Каждая шкала состоит из 10 дихотомических пунктов (по принципу «да — нет»), всего — 50 пунктов.

При составлении матрицы-спецификации методики закладывались пункты, диагностирующие отношения к трём условным классам природных объектов (животным, растениям и ландшафтам) для обеспечения содержательной валидности. Таким образом, испытуемый, имеющий высокую интенсивность отношения, например только к животным, но избегающий растений, не может получить максимальные баллы, т.к. его отношение к природе в целом действительно недостаточно сформировано.

2.1.2. Психометрические характеристики методики¹

Ретестовая надёжность методики по параметру интенсивности на интервале в 2 недели по критерию Пирсона для испытуемых 14–15 лет ($n=172$) равна 0,829.

Надёжность как внутренняя согласованность по методу Кьюдера-Ричардсона на выборке, состоящей из разных социально-возрастных групп ($n=719$) равна 0,693.

¹ Психометрические характеристики методики «Натурафил» получены С.Д. Дерябо.

Валидность по содержанию обеспечивалась при составлении матрицы-спецификации.

Критериальная валидность проверялась методом контрастных групп. «Валидация методом контрастных групп обычно влечёт за собой сложный критерий, в котором отражены накапливающиеся и неконтролируемые избирательные влияния повседневной жизни. Такой критерий в конечном итоге связан с принадлежностью или непринадлежностью индивида к определённой группе» (Анастаси, 1982, с. 134).

В качестве таких контрастных групп были отобраны по 50 школьников разного возраста. В одну группу вошли испытуемые, глубоко увлечённые природой, занимающиеся в различных кружках, секциях, организации «зелёных», принимающие участие в работе муниципального зоопарка и т.п., а во вторую те, в беседах с которыми был установлен низкий уровень развития интенсивности субъективного отношения к природе непрагматической модальности. Коэффициент корреляции с критерием по параметру интенсивности отношения к природе методом контрастных групп окончательного варианта методики равен 0,560.

Конструктивная валидность методики определялась на основе внутренней согласованности на выборке в 757 человек.

Каждый пункт коррелировался с результатами по шкале и с итоговым баллом по параметру интенсивности. На основе полученных корреляций были отобраны 50 пунктов окончательного варианта методики, которые показали наилучшую согласованность.

Проведённый корреляционный анализ показал, что все шкалы опросника «Натурафил» хорошо согласованы с итоговым показателем по параметру интенсивности: коэффициент корреляции для перцептивно-аффективной шкалы равен 0,626; для когнитивной — 0,691; для практической — 0,864; для поступочной — 0,758.

Дополнительно был проведён анализ внутренней согласованности методом контрастных групп. В них вошли по 20 испытуемых, отобранных случайным образом из тех, чей показатель по параметру интенсивности отклонялся от среднего больше, чем на одно стандартное отклонение по 16 «верхних» и «нижних» процентов выборки. Для всех шкал и всех пунктов получены значимые различия как минимум при $p < 0,01$. Пункты методики и её шкалы обладают хорошей дискриминативностью.

2.1.3. Процедура проведения методики

Опросник «Натурафил» предназначен для диагностики интенсивности отношения к природе в первую очередь у школьников и учащихся ПТУ 10–17 лет, поскольку нормы разработаны именно для этой категории

испытуемых. Методика проводится в устной или письменной форме, испытуемые на специальном бланке отмечают свои ответы. Возможен индивидуальный и групповой вариант проведения.

Испытуемым раздаются бланки следующего образца.

БЛАНК ДЛЯ ОТВЕТОВ

6. 11. 16. 21. 26. 31. 36. 41. 46.

7. 12. 17. 22. 27. 32. 37. 42. 47.

8. 13. 18. 23. 28. 33. 38. 43. 48.

9. 14. 19. 24. 29. 34. 39. 44. 49.

10. 15. 20. 25. 30. 35. 40. 45. 50.

Инструкция:

«Перед Вами ряд вопросов о Вашем отношении к природе, на которые мы просим ответить “да” или “нет” (на вопросы, отмеченные “*”, можно отвечать “не знаю”). Отвечать на вопросы следует быстро, так как первая реакция лучше всего отражает Ваш выбор.

В данной методике нет “хороших” и “плохих” ответов. Ваше мнение ценно для нас именно таким, какое оно есть. При ответе “да” на бланке ответов ставьте “+” рядом с номером вопроса, при ответе “нет” ставьте “-”, “не знаю” — “н”».

При проведении методики «на слух» вопросы зачитываются один раз. Время на ответ 3–5 секунд. Общее время проведения методики с учётом самостоятельной подготовки испытуемыми бланка для ответов около 25–30 минут.

2.1.4. Текст опросника

1. Вас радует, когда тигр в цирке прыгает сквозь огонь?
2. Верно ли, что, придя к кому-то в гости и увидев там библиотечку, Вы невольно ищете глазами книги, связанные с природой?
3. Вам было бы чуждо ухаживать за животными, принадлежащими кому-то из членов Вашей семьи?
4. Проходя мимо, Вы бы стали освобождать животное из капкана?

5. Верно ли, что хвойные деревья отличаются от лиственных ещё и тем, что не сбрасывают свою хвою?
6. Комнатные растения улучшают Ваше настроение?
7. Увидев в лесу незнакомое растение, Вы постараетесь узнать, как оно называется?
8. Вы специально покупаете растения, чтобы ухаживать за ними?
9. Правда ли, что Вы, скорее всего, не станете мешать близкому человеку нарвать в лесу букет красивых, но редких цветов? (Да — не стану; нет — стану.)
10. Алоэ относится к кактусам?
11. Мох на деревьях портит их внешний вид?
12. Листая книгу и встретив в ней изображение незнакомого растения, Вы захотите прочесть и его описание?
13. Если в Вашей семье заводят комнатные растения, то они будут посажены и Вашими руками?
14. Верно ли, что если Вы очень торопитесь и на Вашем пути оказались заросли ландышей, то Вы, вероятно, не станете их обходить? (Да — не стану; нет — стану.)
15. Семена ели созревают осенью?
16. Как Вам кажется, Вы способны пожалеть раздавленного таракана?
17. Вам приходилось переписываться со специалистами-биологами или задавать вопросы редакциям научных журналов?
18. Вы тратите деньги на Ваши увлечения, связанные с природой?
19. Вы можете сказать, что, благодаря Вашим стараниям, у кого-нибудь отношение к природе в чём-то улучшилось?
20. Окунь — это хищная рыба?
21. Вы считаете крыс противными?
22. Если началась передача или фильм о животных, то Вы, скорее всего, переключите телевизор на другую программу?
23. Если Вам на день рождения принесут хомячка, рыбок или других животных, то Вы удивитесь такому подарку и растеряетесь?
24. Вам приходилось помогать животным в трудное для них время?
25. Паук — это насекомое?
26. Вы бы стали любоваться ядовитыми змеями в зоопарке?
27. Вы встанете в длинную очередь за билетами на выставку собак, кошек, птиц, рыбок или других интересных Вам животных?
28. Вам приходилось получать потомство от Ваших животных?
29. Вам случалось по собственному желанию делать заметки о животных для журнала, газеты или стенгазеты?
30. Спаниель — это служебная собака?

31. Вы считаете крапиву неприятным растением?
32. Вы находите интересным послушать сообщения знатоков природы об их наблюдениях?
33. Вы готовы потратить время, чтобы научиться у специалиста собирать, засушивать и сохранять природные материалы для композиций?
34. Правда ли, что Вы вряд ли отзоветесь на объявление в газете с предложением поехать в воскресенье расчищать лес от мусора?
35. Бамбук — это трава?
36. Вы согласны, что серьёзный человек не станет просто так бродить по лесу? (Да — не станет; нет — станет.)
37. Вы испытываете потребность в поиске новых знаний о природе?
38. Вы согласитесь по просьбе музея собрать и оформить ботаническую или зоологическую коллекцию природы Вашей местности?
39. Вы стремитесь раскрывать людям красоту, тайны природы?
40. Биология — это наука об изучении всей природы?
41. Вы сочтёте чудачком человека, который находит приятным кваканье лягушек на болоте?
42. Просматривая научно-популярные журналы, Вы в первую очередь обращаете внимание на статьи о природе?
43. Вы согласны часами проводить время с человеком, который научил бы Вас вести наблюдения за жизнью природы?
44. Вы участвуете в работе экологических групп, движении «зелёных» и т.п.?
45. В пустыне можно замёрзнуть, простудиться?
46. У Вас вызывают неприязнь бродячие собаки и кошки?
47. Вы бы поехали специально в другой город на зоологическую выставку, в ботанический сад, музей природы?
48. Вам трудно умело оборудовать аквариум или клетку для попугаев?
49. Вам приходилось вступать в конфликт с людьми, которые сильнее Вас или выше по своему положению, если они могли нанести ущерб природе?
50. Белый медведь охотится на пингвинов?

2.1.5. Обработка и интерпретация результатов

Результаты методики обрабатываются с помощью специального ключа. «Результативным» считается ответ испытуемого, который совпадает с ключом, и за него даётся один балл. (Отметим, что ответ «не знаю» по шкале натуралистической эрудиции всегда считается «нерезультативным».)

Ключ опросника «Натурафил»

Растения			Животные			Ландшафты/Природа				Шкалы
1 -	6 +	11 -	16 +	21 -	26 +	31 -	36 -	41 -	46 -	Перц.-аффект.
2 +	7 +	12 +	17 +	22 -	27 +	32 +	37 +	42 +	47 +	Когнитивная
3 -	8 +	13 +	18 +	23 -	28 +	33 +	38 +	43 +	48 -	Практическая
4 +	9 -	14 -	19 +	24 +	29 +	34 -	39 +	44 +	49 +	Поступочная
5 -	10 -	15 -	20 +	25 -	30 -	35 +	40 -	45 +	50 -	Натур. эрудиц.

Интенсивность отношения = ПА + К + Пк + Пс. Результат по шкале определяется как сумма баллов в данной строке. Первая строка — перцептивно-аффективная шкала (ПА), вторая — когнитивная (К), третья — практическая (Пк), четвёртая — поступочная (Пс), пятая — дополнительная шкала натуралистической эрудиции (НЭ). Параметр интенсивности субъективного отношения к природе определяется как сумма баллов по четырём основным шкалам. Результаты по каждой шкале (от 0 до 10 баллов) переводятся в стандартную шкалу станайнов с $M=5$ и $s=2$.

Таблица перевода баллов по шкалам опросника «Натурафил» в станайны²

Исходные баллы	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Перцептивно-аффективная шкала	1	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Когнитивная шкала	1	1	2	3	4	4	5	6	7	8	9
Практическая шкала	1	1	2	3	4	5	5	6	7	8	9
Поступочная шкала	1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	9
Шкала натуралистической эрудиции	2	3	4	5	6	7	8	9	9	9	9

Показатель параметра интенсивности, полученный путём суммирования результатов по четырём основным шкалам, переводится в стандартную T-шкалу с $M=50$ и $s=10$.

² Выборка: четыре группы школьников 10–11 лет, 12–13 лет, 14–15 и 16–17 лет по 50 человек. Всего 200 человек.

**Таблица перевода баллов интенсивности опросника «Натурафил»
в Т-шкалу³**

Баллы	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Т-баллы	10	10	17	17	21	21	27	27	30	30	34
Баллы	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Т-баллы	34	37	37	40	40	43	43	46	46	49	
Баллы	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
Т-баллы	49	52	52	55	55	58	58	62	62	65	
Баллы	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	
Т-баллы	65	68	68	71	71	75	75	77	77	83	

Результаты, полученные по стандартным шкалам, являются окончательными данными исследования.

Отметим, что использование таблиц перевода в стандартные оценки позволяет рассматривать результат испытуемого по отношению к популяции школьников 10–17 лет и определить его положение по сравнению со средним показателем для школьников.

Кроме того, с помощью методики «Натурафил» можно получить ещё целый ряд дополнительных показателей.

Когерентность по интенсивности — показатель того, насколько согласовано субъективное отношение к природе по сферам своего проявления. Этот показатель приблизительно можно высчитать, определив разницу между максимальным и минимальным результатом по четырём основным шкалам (после перевода в станайны).

Интерпретация показателей интенсивности отношения к природе

Станайн / Т-баллы	Характеристика результата
1 / до 32	Очень низкий
2 / 33–37	Низкий
3 / 38–42	Ниже среднего
4 / 43–47	Средний
5 / 48–52	
6 / 53–57	
7 / 58–62	Выше среднего
8 / 63–67	Высокий
9 / более 68	Очень высокий

³ Выборка: школьники 10–17 лет. Всего 1007 человек. Интервал равнозначности 2 балла.

Все остальные показатели, которые будут описаны, лишь приблизительно характеризуют диагностируемые явления: для точного измерения необходимы специальные методики.

1) **Когерентность по широте** показывает, насколько согласовано субъективное отношение к природе по группам охватываемых им объектов.

Для определения этого показателя необходимо подсчитать количество ответов испытуемого, совпадающих с ключом, в трёх блоках (по 10 пунктов), обведенных рамками: «Растения», «Животные» и «Ландшафты / Природа». В них входят ключевые вопросы, диагностирующие отношение к трём группам объектов природы: растениям; животным; биоценозам и «природе в целом». Когерентность по широте — это разница между максимальным и минимальным результатом в этих трёх блоках.

Анализ результатов по трём блокам позволяет сделать предварительное суждение о том, по отношению к каким группам объектов интенсивность больше, а по отношению к каким — меньше.

2) **Обобщённость**. Разница между средним результатом по блокам «Растения» и «Животные», в которых диагностируется отношение к отдельным объектам природы, и результатом по блоку «Природа», в котором диагностируется отношение к биоценозам и «природе в целом», может служить косвенным показателем обобщённости субъективного отношения к природе у данного испытуемого.

3) **Характер активности личности**, обусловленный её субъективным отношением к природе. Определённую информацию об этом можно получить, сопоставляя результаты по отдельным аспектам, которые были заложены при построении шкал: проявляет ли личность активность в познавательной и практической сферах, обусловленную только ситуацией, или она является надситуативной; активность по изменению окружения направлена только на сами природные объекты или на людей, связанных с природой.

Для того чтобы определить степень выраженности **ситуативной активности** в познавательной и практической сферах, необходимо суммировать количество ответов, совпадающих с ключом, в **нечётных** столбиках второй и третьей строки, т.е. в вопросах 2, 3, 12, 13, 22, 23, 32, 33, 42, 43.

Для того чтобы определить степень выраженности **надситуативной активности** в познавательной и практической сферах, необходимо суммировать количество ответов, совпадающих с ключом, в **чётных** столбиках второй и третьей строки, т.е. в вопросах 7, 8, 17, 18, 27, 28, 37, 38, 47, 48.

Для того чтобы определить степень выраженности активности, направленной на изменение окружения (поступочный компонент), связан-

ной непосредственно с **объектами природы**, необходимо подсчитать количество ответов, совпадающих с ключом, в **нечётных** столбиках четвёртой строки, т.е. в вопросах 4, 14, 24, 34, 44.

Для того чтобы определить степень выраженности активности, направленной на изменение окружения (поступочный компонент), связанной с **людьми**, взаимодействующими с природой, необходимо подсчитать количество ответов, совпадающих с ключом, в **чётных** столбиках четвёртой строки, т.е. в вопросах 9, 19, 29, 39, 49.

Качественный анализ этих показателей может дать дополнительную информацию о структуре интенсивности субъективного отношения к природе у данного респондента.

2.2. Методика диагностики доминантности субъективных отношений «ДОМИНАНТА»

Экспресс-методика диагностики доминантности субъективного отношения (Ясвин, 2000) базируется на классификации отношений личности, разработанной А.Ф. Лазурским и С.Л. Франком (1912). Как уже говорилось, ими выделялось 15 групп отношений к различным объектам (явлениям природы, общества, к себе и т.д.). Поскольку методика предназначена в первую очередь для диагностики доминантности отношения именно к природе, то с целью упрощения процедуры тестирования эти группы были объединены в девять категорий: материальные ценности, природа, окружающие люди, секс, государство, труд, нравственность, наука и искусство, я сам.

Методика проводится в письменной форме на специальном бланке, возможен индивидуальный и коллективный вариант проведения. Она может применяться в основном варианте (одна серия) с испытуемыми в возрасте с 10–11 лет и в модифицированном варианте (три серии) с подростками 13–14 лет. Время проведения не ограничено.

Основной вариант. Респондентам предлагается выбрать три «наиболее важных» и три «наименее важных» для них понятия из предлагаемого списка. Им присваиваются соответственно ранги 1, 2, 3 и 9, 8, 7; трём невыбранным — средний ранг 5. Такая процедура ранжирования существенно облегчает задачу респондентам и в целом повышает валидность методики, поскольку именно эти три противоположные позиции наиболее значимы и достаточно чётко дифференцируются личностью в отличие от средних.

Ранг, полученный понятием «природа», позволяет вынести предварительное суждение о доминантности отношения к ней. В методике сохранена формулировка А.Ф. Лазурского «природа и животные». Как подтвердили пилотажные исследования, она оказалась оптимальной.

Модифицированный вариант. В этом случае респонденту предлагается выбрать три «наиболее важных» и три «наименее важных» понятия: 1) в эмоциональном плане, 2) в плане получения информации, 3) в плане практических занятий. Как показывает опыт, респонденты достаточно хорошо разводят эти три сферы и результаты доминантности отношения к природе по этим трём аспектам могут существенно отличаться друг от друга.

Проведение и интерпретация результатов

Инструкция:

«Выразите степень значимости (важности) для Вас предложенных понятий в эмоциональном плане, в плане получения информации и в плане практических занятий. Для этого выберите три наиболее важных и три наименее важных понятия из списка».

В эмоциональном плане	
Наиболее важные	Наименее важные
1.	1.
2.	2.
3.	3.
В плане получения информации	
Наиболее важные	Наименее важные
1.	1.
2.	2.
3.	3.
В плане практических занятий	
Наиболее важные	Наименее важные
1.	1.
2.	2.
3.	3.

Список предлагаемых понятий:

материальные ценности (хорошие вещи);
 природа и животные;
 окружающие люди;
 секс (отношения мальчиков с девочками);
 государство (власть);
 труд (профессия, учёба);
 нравственность (добро и зло);
 наука и искусство;
 я сам (отношение к себе).

В скобках даются формулировки, которые необходимо дополнительно предъявлять при использовании методики с испытуемыми младше 14–15 лет.

Пример**Первичные данные**

В эмоциональном плане	
Наиболее важные	Наименее важные
1. Я сам.	1. Наука и искусство.
2. Природа и животные.	2. Труд.
3. Секс.	3. Государство.
В плане получения информации	
Наиболее важные	Наименее важные
1. Я сам.	1. Нравственность.
2. Государство.	2. Материальные ценности.
3. Окружающие люди.	3. Наука и искусство.
В плане практических занятий	
Наиболее важные	Наименее важные
1. Окружающие люди.	1. Государство.
2. Я сам.	2. Нравственность.
3. Секс.	3. Наука и искусство.

Обработка результатов

По описанному ранее алгоритму определяются ранги всех понятий по каждой сфере: эмоциональной, когнитивной и практической. Затем вычисляется средний ранг для каждого понятия по трём сферам и вновь производится ранжирование.

Если для нескольких понятий средний ранг совпадает, им присваивается общий средний ранг. В нашем примере «материальные ценности», «государство» и «труд» получили одинаковый средний ранг 6,0. В итоговом ранжировании понятие «природа и животные» получило 4 ранг. Соответственно, данные понятия должны были бы расположиться на 5, 6 и 7 позициях, поэтому им присваивается общий ранг 6, а следующему — «нравственность» — уже 8.

	Эмоцион.	Когнитивный	Практический	СРЕДНИЙ	РЕЙТИНГ
Материальные ценности	5	8	5	6,0	6
Природа и животные	2	5	5	4,0	4
Окружающие люди	5	3	1	2,7	2
Секс	3	5	3	3,7	3
Государство	7	2	9	6,0	6
Труд	8	5	5	6,0	6
Нравственность	5	9	8	7,3	8
Наука и искусство	9	7	7	7,7	9
Я сам	1	1	2	1,3	1

Следует отметить, что, строго говоря, данная методика не позволяет определить точный ранг того или иного отношения. Корректно рассматривать только принадлежность данного отношения к трём наиболее доминантным, трём средним и трём наименее доминантным в системе субъективных отношений личности. Следовательно, если анализируемое отношение попадает в верхнюю тройку, то речь может идти о высокой его доминантности; если в среднюю тройку — о средней, если в нижнюю — это отношение с низкой доминантностью. Таким образом, субъективное отношение к природе у респондента из нашего примера является среднедоминантным.

При анализе различий между доминантностью отношения по трём сферам следует обращать внимание только на разницу, превышающую 3–4 ранга. В нашем случае можно предполагать, что субъективное

отношение к природе в эмоциональном плане более доминантно, чем в когнитивном и практическом.

2.3. Вербальная ассоциативная методика диагностики экологических установок личности «ЭЗОП»

Вербальная ассоциативная методика «ЭЗОП» (Ясвин, 2000) направлена на исследование типа доминирующей установки в отношении природы. В ней использовались принципы вербальных ассоциативных методик (Залевская, 1982; Клименко, 1975, 1982; Леонтьев, 1967; Титова, 1975).

Можно выделить четыре типа таких установок: личность воспринимает природу как объект красоты («эстетическая» установка); как объект изучения, получения знаний («когнитивная»); как объект охраны («этическая») и как объект пользы («прагматическая»). «ЭЗОП» — это «эмоции», «знания», «охрана», «польза», такие рабочие названия типов установок использовались во время создания методики.

Методика состоит из 12 пунктов. Каждый пункт содержит стимульное слово и пять слов для ассоциаций. Например, ЛОСЬ: следы, лесник, трофей, камни, рога. Эти слова отобраны как наиболее характерные, но «неявные» ассоциации, возникающие у людей, с чётко выраженным доминированием соответствующей установки. Четыре слова соответствуют четырём типам установки, пятое используется для отвлечения внимания, «мусорное» слово.

Методика проводится в устной форме. На бланке испытуемый фиксирует только ответ. Возможен индивидуальный и групповой вариант. В письменном варианте методика может использоваться с испытуемыми, начиная с 10–11 лет (возраст ограничен лишь умением быстро писать). В индивидуальном варианте можно не использовать бланк для ответов: респондент сообщает их экспериментатору устно. В этом случае минимальный возраст респондентов 6–7 лет и ограничен только их способностью понять инструкцию.

Респонденту предъявляется стимульное слово и предлагается выбрать одно из пяти следующих, которое, по его мнению, больше всего «к нему подходит». Слова предъявляются в высоком темпе, у респондента не остаётся времени осмыслить варианты (5 вариантов оказалось для этого наиболее оптимальными), и он вынужден выбрать тот, который

«первым пришел в голову». Этот вариант как раз и характеризует доминирующую экологическую установку.

Количество выборов того или иного типа представляется в процентном отношении от максимально возможного, а затем им присваиваются соответствующие ранги: 1, 2, 3 и 4. Тип установки, получивший наибольший удельный вес (1 ранг), рассматривается как ведущий у данной личности.

Опыт показывает, что, как правило, у испытуемых существует не один, а два преобладающих типа установок.

Инструкция

«Вам будут предложены слова и к каждому из них ещё по пять слов. Выберите из этих пяти то, которое для Вас лучше всего связывается с предложенным. Например, даётся слово “МЯЧ” и к нему следующие слова: “красный”, “футбольный”, “большой”, “резиновый”, “детский”. В качестве ответа Вы записываете только выбранное слово, например “резиновый”. Отвечать нужно быстро, так как первая реакция наиболее точно отражает Ваш выбор».

Текст методики

1. ЛЕС: поляна (К); муравейник (И); заповедник (О); дрова (П); песок.
2. ЛОСЬ: следы (И); лесник (О); трофей (П); камни; рога (К).
3. ТРАВА: поливать (О); силос (П); кора; роса (К); стебель (И).
4. ОЗЕРО: улов (П); шерсть; острова (К); моллюск (И); очищать (О).
5. МЕДВЕДЬ: паутина; хозяин (К); малина (И); редкий (О); шкура (П).
6. ДЕРЕВО: осень (К); кольца (И); вырастить (О); мебель (П); сено.
7. БОЛОТО: головастик (И); заказник (О); торф (П); яблоки; туман (К).
8. УТКА: запрет (О); жаркое (П); рассвет (К); ветка; кольцевание (И).
9. РЫБА: жабры (И); серебристая (К); нерестилище (О); жарить (П); перо.
10. САД: берлога; цветущий (К); опыление (И); ухаживать (О); урожай (П).
11. БОБР: ловкий (К); резцы (И); расселение (О); шуба (П); грибы.
12. ПРИРОДА: красота (К); изучение (И); охрана (О); польза (П).

В скобках после стимульного слова указывается, к какому типу установки относится данный ответ испытуемого. Этот ключ, естественно, не зачитывается.

К — природа воспринимается как объект красоты — «эстетическая» установка.

И — природа воспринимается как объект изучения — «когнитивная» установка.

О — природа воспринимается как объект охраны — «этическая установка».

П — природа воспринимается как объект пользы — «прагматическая» установка.

Пример

Первичные данные и обработка результатов

1. Поляна	К			
2. Трофей	П	Тип	Колич.	Ранг
3. Роса	К			
4. Острова	К	К	7	I
5. Шкура	П			
6. Осень	К	И	2	III
7. Туман	К			
8. Кольцевание	О	О	0	IV
9. Жабры	И			
10. Цветущий	К	П	3	II
11. Шуба	П			
12. Красота	К			

Интерпретация

В данном случае у испытуемого доминирующей является установка на природу как объект красоты («эстетическая» установка), а установка на природу как объект охраны («этическая») не проявляется вообще.

2.4. Методика диагностики мотивации взаимодействия с природой «АЛЬТЕРНАТИВА»

Методика «Альтернатива» (Ясвин, 2000) направлена на диагностику ведущего типа мотивации взаимодействия с природными объектами: эстетического, когнитивного, практического и прагматического. Испытуемому предлагается выбрать «более подходящий для него» вариант вида деятельности, например: «Для Вашего аквариума Вы бы предпочли завести рыбок:

(А) с красивой окраской;

(Б) с интересным поведением».

Предпочитаемый вид деятельности позволяет судить о характере мотивации взаимодействия с природой. Предъявляется 12 пар, которые составлены таким образом, чтобы каждый тип мотивации встречался 6 раз.

Количество выборов того или иного типа также представляется как доля от максимально возможного, а затем каждому типу присваиваются соответствующие ранги: 1, 2, 3 и 4. Тип мотивации, получивший наибольший удельный вес (1 ранг), интерпретируется как ведущий. Как правило, для испытуемых характерно наличие двух основных типов мотивации.

Инструкция:

«В предложенных ситуациях выберите, пожалуйста, один из двух вариантов — А или Б, который кажется наиболее подходящим для Вас. Если Вы считаете данную ситуацию маловероятной для Вас или трудно предпочесть один вариант, то всё-таки постарайтесь сделать свой выбор. Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает Ваше мнение».

Текст методики

1. Для Вашего аквариума Вы предпочли бы завести рыбок
А) с красивой окраской;
Б) с интересным поведением.
2. Вы бы сочли для себя более подходящим занятием
А) собирать гербарий лекарственных растений;
Б) собирать растения для изготовления настоек.
3. Если бы Вы были учителем биологии, то с большим удовольствием рассказывали ученикам
А) о строении животных;
Б) о том, как ухаживать за животными.
4. В ботаническом саду Вы, скорее всего,
А) будете любоваться тропическими растениями;
Б) захотите получить отросток для выращивания дома.
5. Просматривая книгу о грибах, Вы больше обратите внимание
А) на то, как они устроены;
Б) на то, как их лучше сохранить на зиму.
6. Будучи селекционером, Вы бы предпочли выводить новые сорта
А) цветочных культур;
Б) плодовых культур.
7. Купив календарь природы, Вы сначала прочтёте
А) стихи хороших поэтов о природе;
Б) заметки из блокнота натуралиста.
8. Получив диплом учёного-агронома, Вы предпочли бы работать
А) в лаборатории;

- Б) на опытной станции.
9. Вы бы завели собаку
А) чтобы ухаживать за ней;
Б) для охраны квартиры.
10. Вы предпочтёте прочесть
А) книгу о красоте природы;
Б) книгу, которая учит ухаживать за растениями и животными.
11. Если бы Вы работали в лесном хозяйстве, то предпочли бы
А) следить за ростом и развитием деревьев;
Б) руководить заготовкой ценной древесины.
12. Если Вас пригласят провести выходной на даче с фруктовым садом, то Вы предпочтёте поехать туда
А) в мае;
Б) в августе.

Ключ методики

№ вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
А	Э	П	К	Э	К	Э	Э	К	П	Э	К	Э
Б	К	Пг	П	П	Пг	Пг	К	П	Пг	П	Пг	Пг

Э — эстетический тип мотивации; К — когнитивный тип мотивации;
П — практический тип мотивации; Пг — прагматический тип мотивации.

Пример

Первичные данные и обработка результатов

- | | | | |
|-------|-----|--------|--------|
| 1. А | | | |
| 2. Б | Тип | Колич. | Ранг |
| 3. А | | | |
| 4. А | Э | 6 | I |
| 5. Б | | | |
| 6. А | И | 1 | III-IV |
| 7. А | | | |
| 8. Б | П | 1 | III-IV |
| 9. Б | | | |
| 10. А | Пг | 3 | II |
| 11. Б | | | |
| 12. А | | | |

В данном случае у респондента доминирует эстетический тип мотивации, а вторым по значимости является прагматический.

2.5. Методика структурно-динамической диагностики отношения населения к охраняемым природным территориям «ЗАПОВЕДНЫЕ МИФЫ»

2.5.1. Структура методики и разработка пунктов

Под «охраняемыми природными территориями» (ОПТ) подразумеваются заповедники и национальные парки. Сложность выбора критериев диагностики отношения к ОПТ связана с тем, что понятие «охраняемая природная территория» достаточно неоднозначно по содержанию. Могут быть выделены по крайней мере **четыре структурных элемента, составляющих смысловое содержание понятия ОПТ**; отношение населения к каждому из них может быть совершенно различным:

- 1) «мир заповедной природы», пространственно находящийся на данной охраняемой территории: животные, растения, ландшафты и т.п.;
- 2) «заповедный режим»: система ограничений пребывания и природопользования на данной территории и т.п.;
- 3) «заповедные люди», сотрудники ОПТ: служба охраны, научные сотрудники, администрация, технический персонал и т.д.;
- 4) ОПТ как учреждение, организация (порой основной работодатель в регионе).

Подчеркнём, что и «внутри» этих структурных элементов у населения может формироваться различное отношение к различным объектам. Например, различное отношение к инспекторам и научным сотрудникам или к различным животным, охраняемым на данной территории. Следовательно, при разработке критериев анализа отношения населения к ОПТ необходимо учитывать возможность различного отношения людей ко всем выделенным структурным элементам понятия ОПТ. В то же время сам смысл функционирования ОПТ определяется целью сохранения «заповедной природы», поэтому наиболее важным представляется мониторинг отношения населения именно к этому структурному элементу понятия ОПТ.

В основе разработки данной методики лежит теоретический конструкт, аналогичный теоретическому конструкту методики «Натурафил» (см. 2.1.): выделяются *перцептивно-аффективный, когнитивный, практический* и *поступочный* компоненты интенсивности отношения к ОПТ, а также вводится дополнительная «шкала знаний об ОПТ».

На основе рассмотренных выше положений формируется следующая **система критериев** диагностики отношения местного населения к охраняемым природным территориям (Ясвин, 2000).

А.1. Характер эмоционального восприятия населением «заповедной природы».

А.2. Характер эмоционального восприятия населением «заповедного режима».

А.3. Характер эмоционального восприятия населением сотрудников ОПТ.

А.4. Характер эмоционального восприятия населением ОПТ как учреждения.

Б.1. Познавательная активность населения, направленная на «заповедную природу».

Б.2. Познавательная активность населения, направленная на «заповедный режим».

Б.3. Познавательная активность населения, направленная на сотрудников ОПТ.

Б.4. Познавательная активность населения, направленная на ОПТ как учреждение.

В.1. Практическая деятельность населения, связанная с «заповедной природой».

В.2. Реальное соблюдение населением «заповедного режима».

В.3. Характер взаимодействия населения с сотрудниками ОПТ.

В.4. Характер взаимодействия населения с ОПТ как учреждением.

Г.1. Природоохранная активность населения.

Г.2. Содействие населения в обеспечении соблюдения «заповедного режима».

Г.3. Поддержка со стороны населения действий сотрудников ОПТ.

Г.4. Общественная поддержка деятельности ОПТ как учреждения.

На основе данной системы критериев оценки отношения населения к ОПТ был создан соответствующий диагностический комплекс. Создание такого комплекса потребовало разработки **системы сбора эмпирических данных**, позволяющих осуществлять достоверную диагностику каждого из приведённых выше критериев.

Например, при диагностике *познавательной активности населения, направленной на ОПТ*, в качестве эмпирических данных могут учитываться следующие сведения:

- наличие у местного населения интереса к публикациям о проблемах ОПТ в местной прессе, к соответствующим телепередачам;
- наличие тематики ОПТ в бытовых разговорах местного населения и характер таких разговоров;
- степень знакомства местного населения с рекламно-познавательной продукцией ОПТ;
- стремление получать сведения о жизни и проблемах представителей фауны и флоры ОПТ;
- готовность местного населения тратить время и средства на получение какой-либо информации об ОПТ и т.д.

При диагностике *активности населения, направленной на поддержку ОПТ*, в качестве эмпирических данных могут рассматриваться:

- наличие стремления оказывать влияние на родственников и друзей с целью предупреждения нарушения ими заповедного режима;
- готовность оказать содействие работникам ОПТ по их просьбе;
- готовность принять участие в деятельности общественной организации, поддерживающей ОПТ;
- готовность вступать в конфликты с другими людьми или организациями, отстаивая интересы ОПТ и т.д.

2.5.2. Проведение методики, текст опросника и обработка эмпирических данных

Методика может проводиться в групповой форме. Респонденты отмечают свои ответы на индивидуальных бланках.

Инструкция:

«Из предложенных утверждений выберите, пожалуйста, один из двух вариантов, который кажется наиболее подходящим лично для Вас, более отражающим Вашу жизненную позицию. При этом рядом с номером утверждения (1, 2 и т.д.) Вы можете поставить соответствующую **прописную** (заглавную) букву (“**А**” или “**Б**”), если для Вас **полностью подходит** одно из утверждений, или **строчную** букву (“**а**” или “**б**”), если Вы **склоняетесь** к одному из утверждений, но не *столь категорично*, как это сформулировано в самом утверждении.

Даже если Вам трудно предпочесть один вариант, то всё-таки постарайтесь сделать свой выбор. Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает Ваше отношение. Подчеркнём, что здесь не может быть “правильных” или “неправильных”, “хороших” или “плохих” ответов. Любое Ваше мнение, если оно искреннее, имеет важнейшее значение для данного исследования».

Текст утверждений

1.

А. Меня раздражают всякие запреты, установленные в заповеднике.

Б. Мне нравится, что в заповеднике установлен строгий режим охраны природы.

2.

А. Я не интересуюсь проблемами нашего заповедника.

Б. Я обычно прочитываю статьи о заповеднике, публикуемые в нашей газете.

3.

А. Я завидую людям, которые работают в заповеднике, я бы тоже хотел чаще находиться среди нетронутой природы.

Б. Меня совсем не привлекает такая возможность.

4.

А. Я бы не стал вмешиваться, если бы мои близкие собрались в заповедник за грибами, ягодами, на рыбалку или на охоту.

Б. Я бы не позволил своим близким нарушать заповедный режим.

5.

А. Я согласен с мнением, что работники заповедника — сами первые браконьеры.

Б. Мне кажется, что работники заповедника в основном честные и порядочные люди.

6.

А. Мне всегда интересно узнать что-нибудь о нашем заповеднике от знающих людей.

Б. Я вообще не люблю разговаривать о заповеднике.

7.

А. Я с удовольствием принял бы участие в экскурсии по экологической тропе в нашем заповеднике.

Б. Такая экскурсия вряд ли может оказаться для меня важной и полезной.

8.

А. Я всегда готов откликнуться, если работники заповедника попросят оказать им какую-либо посильную помощь.

Б. Я не считаю нужным тратить своё время или деньги на помощь заповеднику.

9.

А. Заповедник — это прежде всего место для развлечений высокого начальства.

Б. Заповедник — это прежде всего место, где звери и птицы могут жить спокойно.

10.

А. Я бы купил недорогую, но хорошую книгу о нашем заповеднике.

Б. Я бы никогда не стал тратить деньги на такую покупку.

11.

А. Я бы хотел сходить на фотовыставку, рассказывающую о природе нашего заповедника.

Б. Такая выставка не может меня заинтересовать.

12.

А. Я стараюсь убеждать других людей с пониманием относиться к претензиям заповедника, не нарушать заповедный режим.

Б. По-моему, ничего страшного не случится, если люди будут делать в заповеднике то, что им необходимо.

13.

А. По-моему, в заповеднике давно уже нечего охранять.

Б. В заповеднике сохраняется красота родной природы.

14.

А. Когда по телевизору начинают показывать заповедник, я переключаю на другую программу.

Б. Думаю, что по телевидению следует больше показывать наш заповедник.

15.

А. Я не понимаю людей, которые приезжают издалека, тратят деньги, чтобы познакомиться с природой нашего заповедника.

Б. Мне кажется, что эти люди хорошо понимают ценность духовного общения с природой.

16.

А. Я готов стать членом какой-либо общественной группы, целью которой является поддержка нашего заповедника.

Б. Я не стал бы тратить время и силы на такое дело.

17.

А. Лучше бы этот заповедник устроили в другом районе.

Б. Я горжусь тем, что в нашем районе есть свой заповедник.

18.

А. Я хочу больше знать о жизни животных и растений, охраняемых в нашем заповеднике.

Б. У меня полно других более важных проблем, на которые я и обращаю своё внимание.

19.

А. Я думаю, что собирать разные материалы о нашем заповеднике (фотографии, вырезки и т.п.) — это полезное занятие для школьников.

Б. Я считаю, что школьники должны тратить своё время на другие, более полезные для них дела.

20.

А. Я готов вступить в конфликт с людьми, которые сильнее меня или выше по положению, если они наносят ущерб нашему заповеднику.

Б. Я бы никогда не стал вмешиваться в такое дело.

Для определения уровня осведомлённости о заповеднике использовался следующий опросник.

Поделитесь своими представлениями о заповеднике:

1. Как называется ближайший заповедник?
2. Когда приблизительно он был создан?
3. Для охраны каких природных ландшафтов создан заповедник?
4. Для охраны каких растений создан заповедник?
5. Для охраны каких животных создан заповедник?

Интерпретация результатов

За каждую прописную букву (А или Б) начисляется 2 балла по соответствующей шкале при совпадении с ключом. За строчную (а, б) — 1 балл.

Ключ

Эмоционально-положительное отношение к заповеднику: 1. Б-б; 5. Б-б; 9. Б-б; 13. Б-б; 17. Б-б.

Эмоционально-отрицательное отношение к заповеднику: 1. А-а; 5. А-а; 9. А-а; 13. А-а; 17. А-а.

Познавательный интерес к заповеднику: 2. Б-б; 6. А-а; 10. А-а; 14. Б-б; 18. А-а.

Практическая реализация духовно-развивающего потенциала заповедной природы: 3. А-а; 7. А-а; 11. А-а; 15. Б-б; 19. А-а.

Природоохранная активность: 4. Б-б; 8. А-а; 12. А-а; 16. А-а; 20. А-а.

Поскольку методики «Доминанта», «ЭЗОП», «Альтернатива» и «Заповедные мифы» не подвергались тщательной проверке на надёжность и валидность, необходима особая осторожность в интерпретации их результатов. Между тем наш опыт свидетельствует, что, обладая достаточно высокой ретестовой надёжностью, они показали хорошую валидность с теми испытуемыми, чьё субъективное отношение к природе нам было известно. Полученные с их помощью результаты на достаточно больших выборках (до 1000 человек) хорошо согласуются между собой и с данными по методике «Натурафил».

Новые методики экологической психодиагностики могут быть сконструированы с использованием метода семантического дифференциала, когда в качестве исследуемых понятий выступают «природа», конкретные животные и растения и т.п.; метода личностных конструктов Д. Келли и других.

В целом комплекс разработанных психодиагностических методик позволяет получить достаточно полную картину отношения к природе, сложившегося у данной личности или характерного для определённой социально-возрастной группы. С помощью комплекса методик диагностики субъективного отношения к природе и к заповедным территориям нами установлены возрастная динамика отношения к природе, различия структуры отношения к природе у респондентов с высокой и низкой интенсивностью этого отношения, структурно-динамические характеристики отношения к природе и к заповедникам у различных социально-возрастных групп населения и т.д. (Ясвин, 2000 и др.). Данный методический комплекс получил широкое признание у отечественных исследователей экологического сознания (более 220 ссылок в системе eLIBRARY), в частности при подготовке докторских и кандидатских диссертаций по психологическим и педагогическим наукам.

2.6. Примеры исследований отношения к природе

2.6.1. Изменение структуры отношения к природе в зависимости от его интенсивности

Ключевым показателем субъективного отношения является интенсивность. Нами была предложена гипотеза об изменении структуры интенсивности отношения в зависимости от уровня его интенсивности (Ясвин, 1995). Для проверки этой гипотезы из всей выборки респондентов

(719 школьников 14–17 лет) были сформированы три группы. В одну вошли респонденты, набравшие по суммарному баллу методики менее 11 «сырых» баллов (из 40 возможных), иными словами имеющие низкоинтенсивное, несформированное отношение к природе (эта группа получила условное рабочее название «нигилисты»). Во вторую вошли те, кто набрал от 12 до 29 баллов, имеющие среднюю интенсивность отношения к природе (условно «доброжелатели»). В третью — набравшие более 29 баллов, демонстрирующие высокий уровень интенсивности отношения к природе (условно «фанаты»). Первая группа — от 3,3 до 1,65 z-балла на шкале распределения, вторая — от 1,32 до 1,12, третья — от 1,46 до 3,3 z-балла. Иными словами, в крайние группы вошли по 10 % испытуемых. Для каждой группы высчитывался средний станайн по всем шкалам, характеризующим структуру отношения.

Как видно на *рис. 2.1*, в группе «нигилистов» максимальный уровень характерен для перцептивно-аффективного компонента, который вместе с когнитивным находится на нижнем пределе среднего уровня (к средним относились результаты, не расходящиеся со средним по выборке стандартизации более чем на ± 1 стандартное отклонение). Уровень практического и особенно поступочного компонентов существенно ниже среднего. Таким образом, можно констатировать, что при низком уровне интенсивности отношение к природе носит в основном эмоционально-познавательный характер, при слабой потребности практического взаимодействия с природой и низком уровне готовности к природоохранной деятельности.

В группе «доброжелателей» намечается тенденция повышения практического компонента: он выходит на второе место. Структура интенсивности становится более когерентной, показатели всех компонентов находятся в пределах средних значений.

В группе «фанатов» структура претерпевает качественные преобразования: ведущим становится практический компонент, существенно превышающий все остальные. Перцептивно-аффективный переходит с первого места (как у «нигилистов» и «доброжелателей») на последнее. Поступочный поднимается до третьего. Уровень когерентности практически уже не растет, но также качественно меняется её обусловленность: разброс показателей определяется не отставанием поступочного компонента, а резким приростом практического. Показатели всех компонентов значительно превосходят средние значения.

Итак, при высоком уровне интенсивности личностное отношение к природе характеризуется прежде всего практической деятельностью (натуралистические увлечения), сильным интересом к природе, высокой экологической активностью.

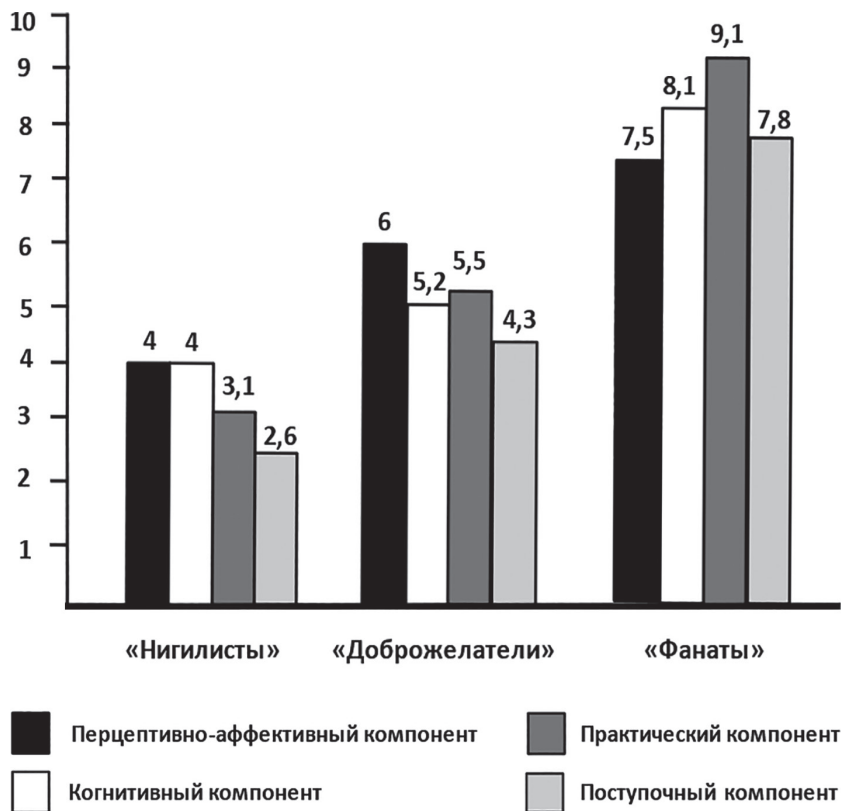


Рис. 2.1. Структура компонентов субъективного отношения к природе в группах с различным уровнем его интенсивности

При всех парных сравнениях различия между средними показателями по соответствующим шкалам в группах «нигилистов», «доброжелателей» и «фанатов» оказались значимыми по t-критерию Стьюдента при $p < 0,01$. Таким образом, особенности индивидуальной структуры личностного отношения к природе связаны с определённым уровнем его развития. **При развитии отношения качественно меняется его структура.** Рост интенсивности отношения сопровождается увеличением когерентности его компонентов.

Можно предположить, что структурно-динамические особенности отношения к природе являются тем внутренним фактором, который детерминирует соответствующий тип экологического поведения, а их диагностика позволяет его прогнозировать.

2.6.2. Возрастная динамика развития отношения к природе

Возрастная динамика развития отношения к природе более наглядно может быть продемонстрирована в процессе комплексного сравнительного анализа возрастных изменений различных параметров этого отношения, а также других психологических характеристик, непосредственно связанных с отношением к природе и полученных в результате экспериментальных исследований (Ясвин, 1995).

Возрастные изменения параметра **интенсивности** субъективного отношения к природе происходят *неравномерно*. Отмечается тенденция понижения уровня интенсивности отношения к природе от младшего подросткового возраста (10–11 лет) к среднему подростковому возрасту (12–13 лет) и далее резкое падение до минимального уровня у старших подростков (14–15 лет). К юношескому возрасту (16–17 лет) наблюдается некоторый рост уровня интенсивности, которая, однако, не достигает показателей, свойственных возрастному промежутку 9–13 лет (рис. 2.2).

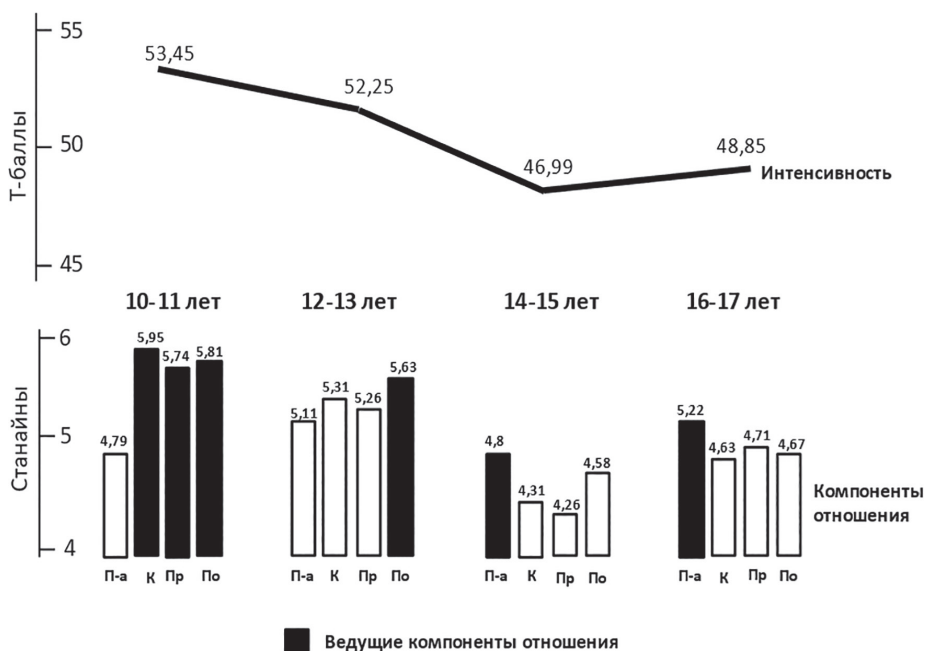


Рис. 2.2. Возрастная динамика интенсивности и структурные особенности отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте

Анализ **структурной динамики параметра интенсивности** (рис. 2.2) показывает, что с увеличением возраста школьников их отношение к природе постепенно теряет свой познавательный характер и становится всё более эмоционально обусловленным. Так, если **когнитивный компонент** в каждом следующем возрастном периоде опускается на один ранг ниже — от I-го в 10–11 лет до IV-го, последнего, в 16–17 лет, то **перцептивно-аффективный компонент** с последнего IV-го ранга в 10–13-летнем возрасте перемещается на I-й ранг в 14–17 летнем, более того, остаётся на этой позиции и у взрослых.

Возрастные изменения отношения к природе носят **гетерохронный** характер. Различные показатели этого отношения достигают своего максимума (как и минимума) в различные возрастные периоды, причём их динамика разнонаправлена: уровень одних увеличивается с возрастом, в то время как других — уменьшается.

Доминантность отношения к природе в 10–11 лет относительно высока и ещё более возрастает к 12–13 годам, достигая своего максимального значения. К 14–15 годам наблюдается снижение доминантности до уровня 10–11 лет, которое становится ещё более заметным в возрасте 16–17 лет. Отношение к природе всё более уступает в значимости другим сферам отношений личности.

Интересно, что возрастная динамика параметра доминантности отношения к природе в целом совпадает с возрастной динамикой **экологических установок этического типа**, когда мир природы воспринимается как объект охраны и заботы. Отметим также, что в подростковом возрасте подобная динамика характерна и для предпочтения школьниками заниматься решением экологических проблем и заботиться о природе.

Обращает на себя внимание также зеркальный характер возрастных изменений интенсивности отношения к природе у подростков и юношей и динамики их **экологических установок прагматического типа**, когда природные объекты воспринимаются как источник какого-либо полезного для человека продукта (рис. 2.3). Прагматическое восприятие природы возрастает от младшего к старшему подростковому возрасту, в то время как интенсивность отношения на этом промежутке понижается. В 14–15 лет прагматические установки достигают максимального уровня, а интенсивность — минимального. Характерно, что от младшего к старшему подростковому возрасту повышается процент школьников, отказывающихся принимать участие в природоохранной деятельности. Затем к юношескому возрасту наблюдается как повышение интенсивности, так и понижение доли установок прагматического типа.

К старшему подростковому и особенно к юношескому возрасту отмечается возрастание доли **эстетических экологических установок**,

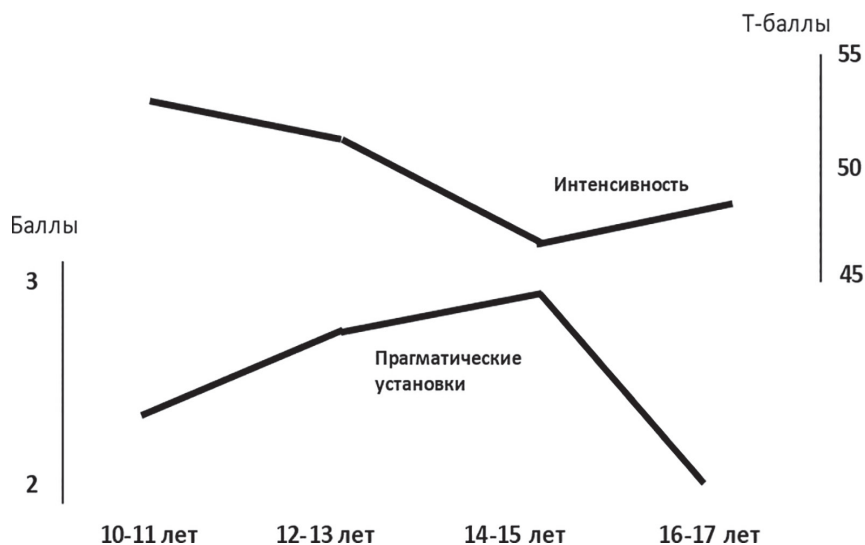


Рис. 2.3. Возрастная динамика изменений интенсивности отношения к природе и прагматических установок взаимодействия с природой (природа как польза) у школьников

которые доминируют среди других типов экологических установок. В возрасте 16–17 лет в отношении природных объектов школьники предпочитают разворачивать деятельность эстетического характера.

Пожалуй, единственным показателем, который остаётся практически неизменным на всём протяжении подросткового и юношеского возраста, может считаться доля **экологических установок познавательного типа**, которые стабильно занимают последний ранг в иерархии экологических установок школьников.

Для **восприятия животных и растений в качестве субъектов** (по данным С.Д. Дерябо) характерно постепенное снижение уровня такого партнёрского отношения к ним на возрастном промежутке от 10 до 17 лет, причём с 14-летнего возраста начинает преобладать уже субъект-объектный характер отношения к миру природы.

Возрастная динамика выбора школьниками того или иного характера деятельности, направленной на мир природы, в целом совпадает с динамикой соответствующих экологических установок. Так, отмечается резкий прирост доли выбора **деятельности эстетического характера** в юношеском возрасте, причём если эта деятельность занимала IV-й, последний, ранг в период 10–15 лет, то в 16–17 лет она становится доминирующей и занимает I-й ранг. **Познавательная деятельность**, связанная

с миром природы, постоянно сохраняет невысокий уровень предпочтения, который даже ещё более снижается в юношеском возрасте. Выбор **деятельности прагматического характера** достигает максимума в 14–15 лет (I-й ранг), резко снижаясь к 16–17 годам. Наконец, возрастная динамика выбора **непрагматической практической деятельности**, т.е. деятельности, связанной с непосредственными контактами с природными объектами, общением с ними, заботой о них, характеризуется сменой относительно высокого уровня в период 10–13 лет на относительно низкий в 14–17 лет.

Сравнение доли различных экологических установок (методика «ЭЗОП»), характерных для определённого возраста, и доли выбора соответствующего типа деятельности, направленной на мир природы (методика «Альтернатива»), для того же возраста показало наличие определённых тенденций.

Табл. 2.1. Сравнение доли различных экологических установок и доли выбора соответствующего типа деятельности, направленной на мир природы в различном возрасте в %

Возраст	Эстетический тип		Познавательный тип		Прагматический тип	
	Установка	Деятельность	Установка	Деятельность	Установка	Деятельность
10–11	32	10	20	26	24	31
12–13	26	12	20	24	25	29
14–15	33	11	19	26	28	38
16–17	39	27	20	23	23	24

Во всех рассматриваемых возрастных промежутках доля эстетических экологических установок существенно превышает (различие до 22 %) долю выбора этими же школьниками деятельности эстетического характера, направленной на мир природы. Более того, если эстетические экологические установки во всех возрастах занимают доминирующее положение среди различных типов экологических установок (I или II ранг), то эстетическая деятельность, связанная с природой, оказывается наименее популярной у подростков (последний IV ранг) и только в юношеском возрасте занимает I ранг.

В то же время доля выбора прагматической деятельности, наоборот, во всех возрастах значительно превосходит (до 10 %) отмечаемую долю прагматических экологических установок. Наибольшее соответствие эмпирически фиксируемых неосознаваемых экологических установок и сознательного выбора типа деятельности проявляется в познавательной сфере, хотя и здесь для всех возрастов характерно преобладание доли выбора деятельности над долей соответствующей установки (различие до 7 %).

В выборе типа деятельности, связанной с миром природы, подростки отдают предпочтение практической, прагматической и познавательной деятельности, а не эстетической, как это можно было бы ожидать, исходя из отмечаемого у них доминирования эстетических экологических установок.

Подобный феномен может быть интерпретирован следующим образом. С одной стороны, школьники предрасположены именно к эстетическому типу деятельности, направленной на природные объекты, но, с другой стороны, у них не сформирована в достаточной степени технологическая и психологическая вооружённость соответствующими умениями, попросту говоря, они не приучены и не обучены эмоционально-эстетически взаимодействовать с природой. Способность к эстетическому освоению мира природы не осознаётся пока в полной мере как важнейший компонент общей культуры человека: «Если культура общества предписывает определённые способы общения с искусством и формы поведения в сфере культуры, то в отношении к созерцанию природы в европейской культурной традиции не созданы (в отличие от восточной культуры Индии, Китая, Японии) ритуалы эстетического поведения в природе» [Лечко, 1991, с. 75]. К сожалению, проблема, отмеченная М.А. Рыбниковой ещё в начале нашего века, остаётся актуальной и в конце столетия: «Наша страна — страна бесконечных просторов... И что же: средний русский интеллигент до сих пор не развил в себе умения жить этими просторами, любоваться родным своим небом, любить свои леса и поля» [Рыбникова, 1997, с. 198].

В то же время технологии научного изучения природы, извлечения той или иной пользы из различных природных объектов, получения из них каких-либо продуктов, а также в какой-то степени их охраны и содержания в искусственных условиях достаточно систематично прививаются школьникам в курсе всех естественно-научных дисциплин, начиная с природоведения. Арсенал приёмов познавательной, практической и прагматической деятельности, связанной с миром природы, значительно превосходит соответствующий арсенал эстетической

деятельности, что во многом и предопределяет выбор школьников: они предпочитают заниматься тем, что для них более знакомо, понятно и доступно.

Установлено, что от 10-ти лет к 17-ти годам равномерно снижается роль когнитивного компонента в структурном содержании интенсивности отношения к природе, а роль перцептивно-аффективного (эмоционального) компонента увеличивается (методика «Натурафил», *рис. 2.2*). Отмечается тенденция роста к старшему подростковому и юношескому возрасту доли эстетических экологических установок, в то время как познавательные экологические установки остаются на прежнем уровне (методика «ЭЗОП»).

Выбор подростками экологической деятельности (методика «Альтернатива») эстетического характера (IV ранг), связанной с миром природы, уступает выбору познавательной деятельности (III ранг), зато в юношеском возрасте выбор эстетической деятельности резко увеличивается (до I ранга), в то время как познавательной — несколько уменьшается (до III ранга).

У младших и средних подростков (10–13 лет) эмоциональная составляющая отношения занимает последний ранг. На этом этапе происходит накопление эмоционального опыта в практической и познавательной деятельности подростков. Значительное отставание перцептивно-аффективного компонента в 10–11 лет уже преодолевается к 12–13 годам, однако эмоциональная сфера ещё не доминирует в структуре отношения, ещё не направляет познавательную и практическую деятельность.

Перцептивно-аффективный компонент отношения к природе становится ведущим в старшем подростковом возрасте (14–15 лет) в результате реструктурирования на фоне кризисного снижения показателей всех компонентов. Именно перцептивно-аффективный компонент оказался наиболее устойчивым, наименее подверженным общему снижению уровня. Накопленный ранее эмоциональный опыт экологической деятельности сохраняется на фоне падения интереса к этой деятельности у старших подростков.

К юношескому возрасту (16–17 лет) при общем повышении всех показателей перцептивно-аффективный компонент доминирует абсолютно. Таким образом, начиная со старшего подросткового возраста, интеллектуальный уровень ребёнка и накопленный им эмоциональный опыт познавательной и практической деятельности с природными объектами позволяет в достаточной степени сформироваться его эмоциональной сфере и эффективно выполнять свою функцию регуляции экологического поведения.

2.6.3. Отношение населения к охраняемым природным территориям

Исследование отношения населения к заповедной природе и к природоохранной деятельности заповедников проводилось нами по инициативе Эколого-просветительского центра «Заповедники» в 1998 г. в населённых пунктах, расположенных на территории Лапландского, Костомукшского, Катунского и Сихотэ-Алинского заповедников или в непосредственной близости от их границ (Ясвин, 2000).

Исследование проводилось с помощью методик «ЭЗОП» и «Заповедные мифы». В исследовании приняло участие 643 респондента.

Табл. 2.2. Данные о выборке исследования отношения населения к заповедникам

Заповедник	Количество респондентов				
	Школьники	Мужчины	Женщины	Учителя	ВСЕГО
Лапландский	103	17	40	5	165
Костомукшский	78	40	41	9	170
Катунский	110	47	50	52	259
Сихотэ-Алинский		27	15	7	49
ВСЕГО	291	131	146	73	643

Для различных категорий взрослого населения характерно преобладание эстетического восприятия заповедной природы. При этом восприятие природы как объекта охраны и заботы выражено сильнее, чем у жителей больших городов, никак не связанных с деятельностью заповедников. В наименьшей степени у населения представлено отношение к природе как к объекту изучения.

В отношении школьников к природе, по сравнению со взрослыми, более выражено восприятие природы как объекта охраны и заботы, которое часто является преобладающим. Это отличает прежде всего школьников из населённых пунктов, в которых сотрудниками заповедников ведётся эколого-просветительская работа. Отношение к природе школьников из населённых пунктов, находящихся на территории заповедников, носит менее прагматический и более природоохранный характер по сравнению со сверстниками из городов европейской части России.

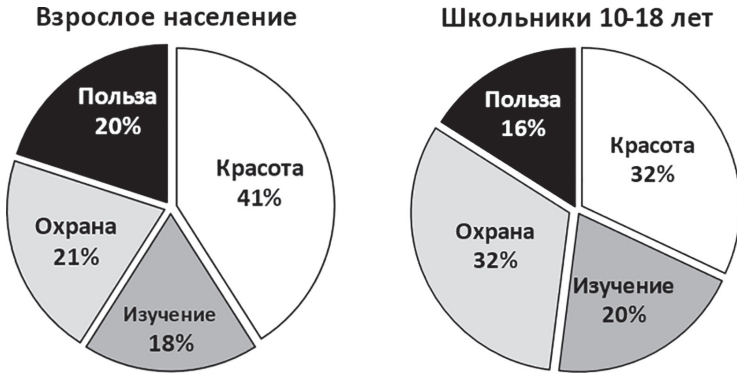


Рис. 2.4. Экологические установки взрослого населения и школьников, проживающих на территориях заповедников (методика «ЭЗОП»)

Прагматическое отношение к природе как к источнику материальной пользы у мужчин выражено сильнее, чем у женщин, и у пожилых людей сильнее, чем у молодежи (рис. 2.5).

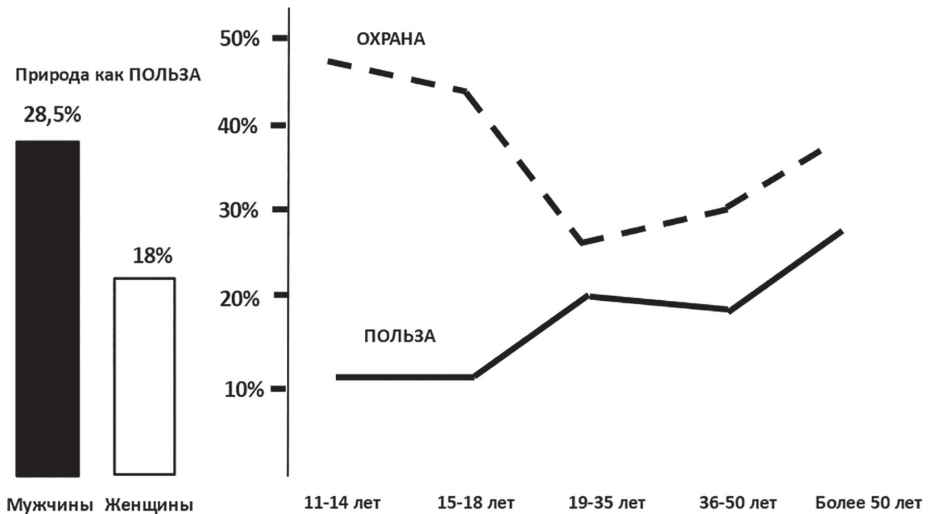


Рис. 2.5. Различие выраженности прагматических экологических установок у мужчин и женщин (данные получены в Лапландском и Катунском заповедниках) и возрастная динамика прагматических и этических экологических установок (данные получены в Катунском заповеднике с помощью методики «ЭЗОП»)

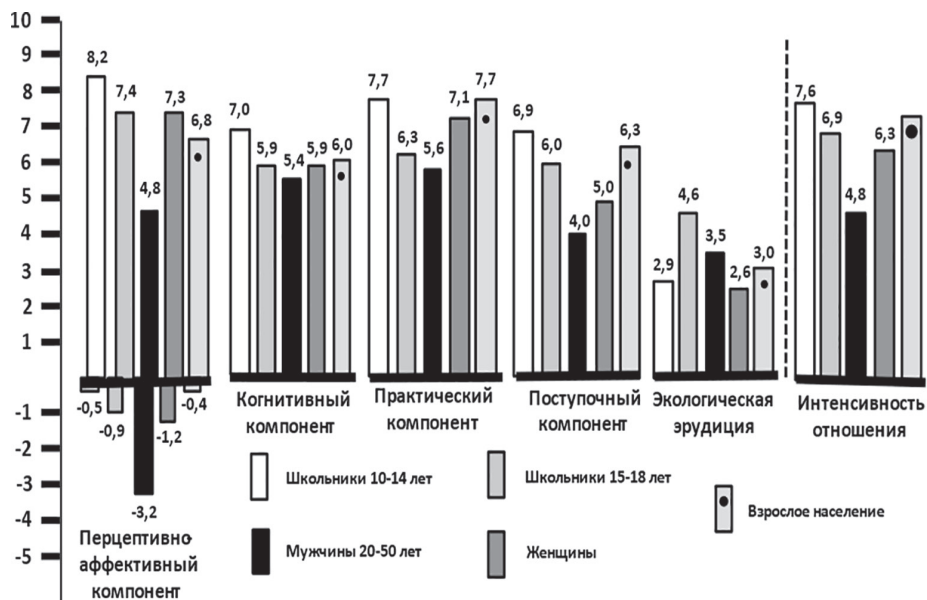


Рис. 2.6. Структурные характеристики субъективного отношения к заповеднику различных групп населения, проживающего на заповедной территории

Отношение взрослого населения к природоохранной деятельности заповедников в целом носит позитивный характер. Эмоционально положительное восприятие заповедников намного превосходит эмоционально отрицательное. Население проявляет значительный интерес к информации об охраняемых природных территориях, оно готово в определённой степени оказывать содействие в природоохранной деятельности.

Отношение молодежи к природоохранной деятельности заповедников более позитивно, чем отношение людей зрелого и особенно пожилого возраста, отношение женщин более позитивно, чем мужчин.

Наиболее проблемной группой, воспринимающей заповедники достаточно эмоционально негативно, а также демонстрирующей наименьший уровень интенсивности субъективного отношения к заповеднику, являются мужчины в возрасте 35–50 лет.

Отношение к заповедникам школьников всех возрастов носит ярко выраженный позитивный характер. Наиболее позитивное отношение к деятельности охраняемых природных территорий отмечается у учащихся среднего школьного возраста (до 14–15 лет). Отношение

к заповедникам учащихся старшего школьного возраста имеет более низкие показатели. Девочки относятся к заповедникам более позитивно, чем мальчики.

Школьные учителя представляют собой наиболее экологически активную категорию населения. Однако их информированность о деятельности заповедников недостаточна.

Результаты исследования показывают, что эколого-просветительская работа, проводимая сотрудниками охраняемых природных территорий, может оказывать значительное влияние на экологическое сознание местного населения.

Глава 3.

Диагностическая методика «ИНДЕКС ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ»

3.1. Теоретический конструкт методики

Одним из основных приоритетов современного образования является сохранение здоровья учащихся. Здесь требуется не только решение собственно медицинских проблем, но и активная работа по изменению отношения школьников и педагогов к собственному здоровью и к здоровому образу жизни. Для этого необходим соответствующий диагностический инструмент, позволяющий, с одной стороны, определить исходный уровень и особенности существующего отношения к здоровью, а с другой — оценить эффективность проводимой воспитательной работы. Этим инструментом является тест «Индекс отношения к здоровью».

Опросник «Индекс отношения к здоровью», разработанный нами совместно с С.Д. Дерябо направлен на диагностику двух важнейших параметров отношения к здоровью и здоровому образу жизни — интенсивности и доминантности (Дерябо, Ясвин, 1999).

Параметр интенсивности является показателем того, в какой степени и в каких сферах проявляется субъективное отношение. Одному человеку «просто хочется быть здоровым» и не больше — низкая интенсивность отношения. Другой, «фанат здоровья», занимается в спортивных секциях, следит за своим питанием, делает зарядку, посещает соответствующие лекции о здоровом образе жизни и т.д. — высокий уровень

интенсивности. Отношение к здоровью проявляется в различных «сферах»: один в основном любит читать литературу о здоровье, второй — заниматься различными оздоровительными процедурами, третий пытается изменить отношение окружающих людей к здоровью и т.д., а кто-то делает всё перечисленное вместе.

Существующее у человека отношение к какому-то объекту определяет, что он чувствует, как думает, как действует и как поступает во всех ситуациях, связанных с этим объектом. Соответственно, интенсивность отношения к здоровью также включает в себя четыре компонента: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный.

Параметр **доминантности** описывает субъективное отношение по оси «значимое — незначимое». Это показатель места данного отношения в системе иерархии других отношений личности: чем большую роль играет определённое отношение в жизни человека, чем более высокое, главное, место оно занимает во внутреннем мире, тем более оно доминантно. Человек может заботиться о своём здоровье, но оно в его жизни по значимости стоит после работы, семьи, друзей, какого-то хобби и т.д. Таким образом, отношение к здоровью характеризуется низкой доминантностью. И наоборот, в заботе о своём здоровье может быть заключён весь смысл жизни человека — максимально доминантное отношение.

Психологический тест «Индекс отношения к здоровью» состоит из двух субтестов: первый диагностирует интенсивность отношения к здоровью, здоровому образу жизни; второй — доминантность этого отношения.

Субтест по интенсивности построен по принципу альтернативных полюсов. Испытуемому даётся два высказывания (А и Б) и предлагается выбрать то из них, которое больше соответствует его мнению; тому, что он чувствует, думает в определённых ситуациях, как он обычно себя в них ведёт. Он может выбрать или вариант А, или вариант Б, или поставить стрелку в сторону одного из вариантов («скорее А, чем Б» и «скорее Б, чем А»).

Субтест, измеряющий интенсивность отношения к здоровью, состоит из четырёх шкал: эмоциональной, познавательной, практической и поступочной.

Эмоциональная шкала измеряет, в какой степени проявляется отношение человека к здоровью, здоровому образу жизни в эмоциональной сфере. Она включает в себя вопросы, диагностирующие, насколько человек чувствителен к различным витальным проявлениям своего организма, насколько он восприимчив к эстетическим аспектам здоровья, насколько он способен получать наслаждение от своего здоровья и заботы о нём и т.д.

Вопросы разбиты на две группы: в первой степень выраженности эмоционального компонента определяется по ответам на вопросы о том,

что сам испытуемый чувствует в определённых ситуациях; во второй — насколько он разделяет чувства других людей в тех или иных ситуациях.

Познавательная шкала измеряет, в какой степени проявляется отношение человека к здоровью, здоровому образу жизни в познавательной сфере. Она включает две группы вопросов: первая диагностирует, насколько человек готов воспринимать получаемую от других людей или из литературы информацию по проблемам здорового образа жизни («пассивные» вопросы); вторая — насколько человек стремится сам получать информацию по этой теме («активные» вопросы).

Практическая шкала измеряет, в какой степени проявляется отношение человека к здоровью, здоровому образу жизни в практической сфере. Она также включает две группы вопросов: первая диагностирует, насколько человек готов включаться в различные практические действия, направленные на заботу о своём здоровье, когда они предлагаются, организовываются другими людьми; вторая — насколько человек сам, по собственной инициативе стремится осуществлять эти действия.

Поступочная шкала измеряет, в какой степени проявляется отношение человека к здоровью, здоровому образу жизни в сфере совершаемых им поступков, направленных на изменение своего окружения в соответствии с существующим у него отношением. Она включает три группы вопросов: первая диагностирует, насколько человек стремится повлиять на членов своей семьи, чтобы они заботились о здоровье, вели здоровый образ жизни; вторая — насколько он стремится повлиять на своих знакомых; третья — на общество в целом.

Показатель интенсивности получается путём суммирования баллов по этим четырём шкалам. Он диагностирует, насколько в целом сформировано отношение к здоровью у данного человека, насколько сильно оно проявляется.

Субтест по доминантности отношения представляет собой список из семи жизненных ценностей, которые испытуемому предлагается проранжировать, отметив по три самых важных и наименее важных для него ценности. Ранг, который получает такая ценность, как «здоровье, здоровый образ жизни», является показателем доминантности отношения испытуемого к здоровью.

3.2. Процедура проведения методики

Тест может проводиться с испытуемыми старше 10–11 лет. Данное возрастное ограничение обусловлено тем, что диагностические ситуации, использованные в тесте, требуют определённого уровня

социального развития и социального опыта. В случае необходимости может быть разработан специальный детский вариант теста.

Тест может проводиться как в индивидуальном, так и в групповом варианте, как устно, так и письменно. Предпочтителен письменный индивидуальный вариант в неформальной обстановке.

Первым должен проводиться субтест по доминантности, причём обязательно (!) без объявления «истинной» цели тестирования — выявления отношения респондентов к своему здоровью, поскольку иначе результаты данного субтеста окажутся существенно завышенными.

Инструкция 1

Выразите степень значимости (важности) для Вас предложенных ценностей. Для этого выберите три наиболее важных и три наименее важных ценности из предлагаемого списка.

СПИСОК ЦЕННОСТЕЙ

Материальные ценности (материальное благополучие)

Природа и животные

Окружающие люди (друзья, счастье других людей)

Любовь (секс, семейная жизнь)

Здоровье

Труд (профессия, учёба, интересная работа)

Духовность (нравственность, саморазвитие)

Наиболее важные для меня ценности		Наименее важные для меня ценности	
1		1	
2		2	
3		3	

Инструкция 2

Из двух предлагаемых высказываний (А и Б), которые описывают противоположные мнения, ситуации и т.д., выберите то, которое кажется более подходящим для Вас.

Если Вам полностью подходит вариант «А», Вы зачёркиваете квадратик с буквой «А» между двумя высказываниями.

Если Вы скорее склоняетесь к варианту «А», но не можете полностью с ним согласиться, то в среднем пустом квадратике Вы рисуете стрелку в сторону квадратика с буквой «А».

Если Вы скорее склоняетесь к варианту «Б», но тоже не можете полностью с ним согласиться, то в среднем пустом квадратике Вы рисуете стрелку в сторону квадратика с буквой «Б».

И наконец, если Вам полностью подходит вариант «Б», Вы зачёркиваете квадратик с буквой «Б».

Если Вы считаете какую-то ситуацию маловероятной для Вас, то всё-таки постарайтесь сделать свой выбор. В этом опроснике, естественно, не может быть «правильных» и «неправильных» ответов. Ваше мнение ценно для нас именно таким, какое оно есть.

Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает Ваше мнение.

Форма 1			
1.	А.	Я способен замечать даже небольшие отклонения в работе моих органов.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Я реагирую лишь на существенные расстройства.
2.	А.	Когда начинается телепередача о профилактике какого-нибудь заболевания, я обычно переключаю на другую программу.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Я откладываю свои дела, чтобы её посмотреть.
3.	А.	Если кто-то из знакомых предложит мне заниматься вместе оздоровительными процедурами, я с удовольствием приму в этом участие.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Я найду способ вежливо отказать.
4.	А.	Я постоянно слежу за тем, чтобы мои близкие всерьёз заботились о своём здоровье.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Я не заставляю их это делать.
5.	А.	Когда я смотрю на руки другого человека, я в первую очередь обращаю внимание на их состояние.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Я невольно вначале замечаю состояние и чистоту кожи.
6.	А.	Я «скачиваю» из Интернета информацию, делаю выписки или вырезки из газет и журналов о здоровом образе жизни.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Я никогда этим не занимался.
7.	А.	Если у меня от утомления болит голова, я выхожу погулять или хотя бы открываю окно.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Чтобы снять эту головную боль, я просто выпиваю таблетку.
8.	А.	Я обычно сам не покупаю для членов семьи различные средства ухода за здоровьем.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б Б. Всё это в основном покупается по моей инициативе.

9.	A.	После принятия ванны или душа я чувствую себя другим человеком, бодрым и обновленным.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Приходится признать, что такое чувство я испытываю очень редко.
10.	A.	Когда в общественном транспорте, очереди и т.д. заводится разговор о способах сохранения здоровья, я совершенно не обращаю на это внимания.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Я невольно стараюсь прислушаться к такому разговору.
11.	A.	Я обращаюсь к врачу, только когда мне становится уже невозможно.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Я стараюсь начать лечение при первых же признаках ухудшения своего самочувствия.
12.	A.	Мне приходилось предлагать знакомым рецепты или инструкции различных оздоровительных процедур.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Я этого не делал, ведь каждый должен заботиться о своём здоровье сам.
13.	A.	С моей точки зрения, всякие моржи, которые наслаждаются купанием в своих прорубях на морозе, просто слегка чокнутые.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Я полностью разделяю их стремление получать удовольствие от своего здоровья.
14.	A.	Когда это оказывалось возможным, я посещал лекции, курсы, семинары и т.п. о здоровом образе жизни.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Я никогда не ходил на них, потому что эта тема мне безразлична.
15.	A.	Мне кажется странным человек, который вместо того, чтобы досмотреть поздно вечером интересный фильм, соблюдает своё правило «вовремя лечь спать».	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Я тоже стараюсь следовать этому правилу, чтобы не наносить вред своему здоровью.
16.	A.	К сожалению, я не могу сказать, что стараюсь как-то улучшить отношение моих знакомых к своему здоровью.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Я активно пропагандирую здоровый образ жизни.
17.	A.	Иногда мне кажется, что мой организм как будто даже обижается и упрекает меня, если я обращаюсь с ним необдуманно и жестоко.	<input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> B	B.	Человеческий организм всего лишь болезненно реагирует на отрицательные воздействия.

18.	А.	Просматривая книги у торговцев, я обычно в первую очередь обращаю внимание на литературу о сохранении здоровья.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Меня привлекают книги на другие темы.
19.	А.	Если мне на день рождения подарят лыжи, гантели, массажёр и т.п., я, пожалуй, удивлюсь такому подарку и растеряюсь.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Этот подарок был бы очень кстати: он соответствует моему стилю жизни.
20.	А.	Мне приходилось выступать перед людьми и делиться с ними своим успешным опытом укрепления здоровья.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я не готов давать советы людям по этой проблеме.
21.	А.	Мне непонятно состояние людей, которые мучаются за столом от того, что им не удалось вымыть руки перед едой.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я сам испытываю подобные ощущения.
22.	А.	Я никогда не писал в редакции журналов типа «Здоровье», «ЗОЖ» и т.п., телеканала «Доктор», передач о здоровом образе жизни и т.п.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Мне приходилось задавать им вопросы по интересующим меня темам.
23.	А.	Я трачу значительную часть своих доходов на поддержание здоровья, порой даже в ущерб остальному.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я трачу деньги на своё здоровье только в случае необходимости.
24.	А.	Я никогда не вступал в конфликт с начальством и властями, если их действия наносили вред здоровью людей.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	У меня бывали подобные конфликты.

Форма 2

1.	А.	Если бы у меня на теле появилось какое-либо пятнышко или безболезненное вздутие, то я заметил бы это очень быстро.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я обратил бы на него внимание, когда оно стало бы достаточно большим и болезненным.
2.	А.	Когда я от нечего делать пролистываю какой-нибудь журнал, различные статьи о здоровье я просто пропускаю.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я внимательно просматриваю в первую очередь именно их.

3.	А.	Если мне предложат проводить свои выходные в группе здоровья или спортивном зале, я, конечно, этим воспользуюсь.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Я предпочту оставаться дома и заниматься другими делами.
4.	А.	Я решительно вмешиваюсь, если кто-то из близких начинает совершать поступки, которые вредят его здоровью.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Пожалуй, я не всегда прилагаю к этому достаточно усилий и зачастую готов с этим смириться.
5.	А.	Я обычно не обращаю особого внимания, если у моего собеседника не совсем чистые зубы, не подстрижены ногти и т.д.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Мне это сразу же бросается в глаза.
6.	А.	Я выписываю или покупаю газеты, журналы и книги по проблемам здоровья, постоянно просматриваю новости Интернета по этой тематике.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Я не трачу на это свои деньги и время.
7.	А.	Если позволяет время, я стараюсь пройти, куда мне нужно, пешком.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Я всё равно лучше спокойно подъеду на транспорте.
8.	А.	Когда я выбираю подарок кому-то из членов своей семьи, мне не приходит в голову купить что-либо из предметов личной гигиены.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Я часто делаю именно такие подарки, потому что они кажутся мне вполне подходящими.
9.	А.	Когда я выпиваю стакан свежего фруктового сока, я замечаю прилив бодрости, энергии во всём организме.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Я прежде всего просто утоляю жажду.
10.	А.	Когда знакомые в компании начинают говорить о различных процедурах по сохранению здоровья, мне становится просто скучно.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Я с удовольствием включаюсь в беседу.
11.	А.	Я стараюсь уклоняться от различных обязательных профилактических обследований.	<input type="checkbox"/> А	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Б	Б.	Эти обследования являются хорошим стимулом, чтобы позаботиться о состоянии своего организма.

12.	А.	Мне удалось заинтересовать своих знакомых книгами, статьями и сайтами о здоровом образе жизни.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я не предпринимал таких попыток.
13.	А.	По-моему, те, кто находит удовольствие в том, чтобы в 5 утра бегать в трусах по улице, — это не совсем нормальные люди.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я даже завидую им, ведь забота о своём здоровье — это радостное и увлекательное занятие.
14.	А.	Я стараюсь знакомиться с людьми, которые много знают о том, как поддерживать своё здоровье на должном уровне.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Такие люди для меня не более интересны, чем другие.
15.	А.	Я редко задумываюсь о том, правильно ли я питаюсь.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я в целом придерживаюсь правил здорового питания.
16.	А.	Я никогда не писал о здоровье в блоги, журналы, газеты, стенгазеты и т.п.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	В своей жизни я уже делал нечто подобное.
17.	А.	Порой у меня возникает такое ощущение, что организм как будто хочет сказать мне, чем ему помочь, если в нём что-то разладилось.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Любая боль в организме — это всего лишь определённая реакция нервной системы.
18.	А.	Когда в гостях по предложению хозяев квартиры я просматриваю их библиотеку, мои глаза сами останавливаются на книгах о поддержании здоровья.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	У меня вызывает интерес другая литература.
19.	А.	Когда я покупаю зубные пасты, кремы, жевательные резинки и т.п., я практически не ориентируюсь на их «оздоровительный эффект», подчеркиваемый в рекламе.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Для меня это очень важно, потому что я во всём стараюсь учитывать, как это повлияет на моё здоровье.
20.	А.	Мне приходилось обучать других людей способам улучшения своего самочувствия.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	У меня недостаточно для этого собственного опыта.

21.	А.	У меня вызывают некоторое раздражение люди, которые из чувства брезгливости никогда не пользуются чужой тарелкой, кружкой и т.п.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я полностью разделяю позицию таких людей.
22.	А.	Я никогда специально не разыскивал сайты и литературу, в которых описываются редкие методики оздоровления организма.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Мне приходилось это делать.
23.	А.	Я ежедневно подолгу занимаюсь оздоровлением своего организма, несмотря на другие важные дела.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я уделяю время на своё здоровье только в случае необходимости.
24.	А.	Я никогда не принимал участие в работе различных движений, борющихся за здоровую среду.	<input type="checkbox"/> А <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Б	Б.	Я состоял в таких движениях.

Формы методики № 1 и № 2 являются взаимозаменяемыми и могут использоваться, например, в процессе повторного тестирования для увеличения надёжности полученных результатов и т.д.

3.3. Обработка и интерпретация результатов

Субтест по доминантности

Первой ценности из трёх, которые выбрал испытуемый в качестве наиболее важных для него, присваивается первый ранг, второй — второй ранг, третьей — третий. Первой ценности из трёх, которые назвал испытуемый в качестве наименее важных для него, присваивается седьмой ранг, второй — шестой ранг, третьей — пятый. Ценности, не вошедшей ни в первую, ни во вторую группу, присваивается четвёртый ранг.

Ранг, полученный такой ценностью, как «здоровье, здоровый образ жизни», является окончательным результатом.

Субтест по интенсивности

Результаты респондента определяются с помощью приводимого ниже ключа. За полное соответствие ответа респондента с ответом в ключе присваивается 3 балла; за стрелку, направленную в сторону этого ответа, — 2 балла; за стрелку в противоположную сторону — 1 балл; за ответ, противоположный данному в ключе, — 0 баллов.

Ключ опросника

1	А	5	Б	9	А	13	Б	17	А	21	Б
2	Б	6	А	10	Б	14	А	18	А	22	Б
3	А	7	А	11	Б	15	Б	19	Б	23	А
4	А	8	Б	12	А	16	Б	20	А	24	Б

Подсчитывается сумма баллов по каждой шкале (строке) и общая сумма, являющаяся показателем интенсивности отношения.

Баллы по вопросам										Суммы баллов по диагностическим шкалам		
1		5		9		13		17		21	Эмоциональная шкала	
2		6		10		14		18		22	Познавательная шкала	
3		7		11		15		19		23	Практическая шкала	
4		8		12		16		20		24	Поступочная шкала	
Интенсивность отношения												

Полученные баллы переводятся в стандартные шкалы, которые позволяют сравнивать между собой результаты разных испытуемых, а также результаты представителей различных социально-профессиональных и возрастных групп. Баллы по стандартным шкалам являются окончательным показателем субтеста. Для того чтобы получить возможность сравнивать между собой результаты разных респондентов, необходимо «сырые» баллы перевести в процентиля с помощью таблицы. Цифровое значение процентиля показывает, сколько процентов российских школьников (согласно специальным статистическим данным) имеют показатель отношения к здоровью более низкий, чем у данного испытуемого.

Например, респондент получил 8 баллов по «шкале поступков», что соответствует 60-му перцентилю (по таблице). Это значит, что данный показатель выше, чем у 60 % российских школьников. Или его показатель «интенсивности» отношения к здоровью составляет 42 балла — 77-й перцентиль. Это значит, что его отношение к здоровью и здоровому образу жизни проявляется сильнее, чем у 77 % учащихся. Другими словами, данный результат соответствует уровню 23 % наиболее высоких показателей отношения к здоровью в среде учащихся. В этом случае этот респондент может служить примером для своих товарищей.

ПРОЦЕНТИЛЬ	Эмоциональная шкала	Познавательная шкала	Практическая шкала	Поступочная шкала	Интенсивность
0	0–5		0–2		0–13
4	6	0–1	3–4	0–2	14–18
11	7–8	2–3	5–6	3	19–23
23	9	4–5	7	4–5	24–28
40	10–11	6	8–9	6	29–34
60	12	7–8	10–11	7–8	35–39
77	13–14	9–10	12–13	9	40–44
89	15–16	11	14	10	45–49
96	17–18	12–18	15–18	11–18	50 и более

Интерпретация результатов

Высокие баллы по **эмоциональной шкале** говорят о том, что отношение к здоровью в большей степени проявляется в эмоциональной сфере этого человека. Он способен наслаждаться своим здоровьем, получать эстетическое удовольствие от своего здорового организма, чутко реагировать на поступающие от него сигналы; он свободен от отрицательных эмоционально маркированных стереотипов, существующих в обществе по отношению к здоровому образу жизни, и т.д. Иными словами, он заботится о здоровье не только потому, что это «необходимо», не под давлением обстоятельств, а ради удовольствия.

Низкие баллы говорят о том, что отношение к здоровью у данного человека носит рассудочный характер, мало затрагивает его эмоциональную сферу. Забота о здоровье для него — это просто необходимость, но никак не радостное и увлекательное занятие, он «глух» к витальным проявлениям своего организма, не «видит» эстетического аспекта здоровья, находится под властью отрицательных общественных эмоциональных стереотипов по отношению к здоровому образу жизни и т.д.

Высокие баллы по **познавательной шкале** говорят о том, что человек проявляет большой интерес к проблеме здоровья, сам активно ищет соответствующую информацию в Интернете, книгах, журналах, газетах, любит общаться с другими людьми на данную тему и т.д.

Низкие баллы говорят о том, что отношение к здоровью у него мало затрагивает познавательную сферу. Он в лучшем случае готов лишь

воспринимать поступающую от других людей информацию о здоровье, но сам не проявляет активности в её поиске и т.д.

Высокие баллы по практической шкале говорят о том, что человек активно заботится о своём здоровье в практической сфере. Он склонен посещать различные спортивные секции, делать специальные упражнения, заниматься оздоровительными процедурами, формировать у себя соответствующие умения и навыки, вести здоровый образ жизни в целом и т.д.

Низкие баллы говорят о том, что человек готов лишь в какой-то мере включаться в практическую деятельность по заботе о своём здоровье, которую организывают другие люди, в крайнем случае он может что-то предпринимать, если этого от него потребует ситуация.

Высокие баллы по поступочной шкале говорят о том, что человек активно стремится изменять своё окружение. Он старается повлиять на отношение к здоровью у окружающих его людей, стимулировать их вести здоровый образ жизни, пропагандировать различные средства оздоровления организма, вообще создавать вокруг себя здоровую жизненную среду.

Низкие баллы говорят о том, что отношение к здоровью остаётся «личным делом» этого человека, он не стремится как-то изменить своё окружение и т.д.

Высокие баллы по интенсивности в целом говорят о том, что у человека сформировано «хорошее» отношение к здоровью и здоровому образу жизни.

Низкие баллы говорят о том, что отношение к здоровью у данного человека сформировано плохо, он находится в «зоне риска». В этом случае высока вероятность того, что он не будет вести здоровый образ жизни, а это рано или поздно приводит к заболеваниям.

Если такая **ценность, как «здоровье, здоровый образ жизни»**, получила у испытуемого первый или второй ранг, можно сделать вывод о том, что его отношению к здоровью является высоко доминантным; если третий, четвёртый или пятый ранг, то оно характеризуется средней доминантностью; если шестой или седьмой — ему свойственна низкая доминантность отношения к здоровью.

3.4. Примеры исследований отношения к здоровью

Исследование субъективного отношения старшеклассников к своему здоровью проводилось нами в 2002 г. в государственных образовательных

учреждениях г. Москвы: средняя общеобразовательная школа (9–10-е классы — 60 человек) и «школы здоровья» (9–10-е классы — 39 человек).

Результаты, полученные по методике «Индекс отношения к здоровью», представлены в таблице.

В отношении к здоровью и здоровому образу жизни у учащихся общеобразовательной школы и «школы здоровья» практически не выявлено различий.

Интенсивность отношения старшеклассников к своему здоровью находится на достаточно высоком уровне — 35,6 баллов и 36,6 баллов соответственно. Данный результат соответствует уровню 40 % наиболее высоких показателей отношения к здоровью и здоровому образу жизни в среде учащихся.

Низкие результаты в обеих школах отмечены по эмоциональной шкале. Это говорит о том, что отношение старшеклассников к своему здоровью носит в основном рассудочный характер, мало затрагивая их эмоциональную сферу. Забота о здоровье для них — это необходимость, а не радостное и увлекательное занятие, они глухи к жизненным проявлениям их организма и не видят эстетического аспекта здоровья.

Табл. 3.1. Результаты диагностики отношения старшеклассников к своему здоровью

Показатели отношения		Эмоциональная шкала	Познавательная шкала	Практическая шкала	Шкала поступков	Интенсивность
Общеобразовательная школа	9а	10	6,1	9,3	6,1	39,4
	9б	10,3	5,1	7,4	5,1	35
	10 а	8	4,5	8,0	5,5	32,5
	Среднее	9,4	5,2	8,3	5,6	35,6
	Процентили	23	23	40	40	60
Школа здоровья	9а	8,2	4,7	7,2	5,1	31,5
	10а	10,5	6,8	9,7	6,5	41,8
	Среднее	9,3	5,7	8,5	5,8	36,6
	Процентили	23	40	40	40	60

По поступочной и практической шкалам у старшеклассников отмечены средние результаты.

Проведённый анализ показал взаимосвязь интенсивности отношения к здоровью и его компонентов с состоянием здоровья старшеклассников.

Достоверно значимой является взаимосвязь параметров «Группы здоровья» и практической шкалы отношения к здоровью. Старшеклассники, которые готовы включаться в различные практические действия, направленные на заботу о своём здоровье, имеют более высокую группу здоровья.

Показатели практической шкалы отношения, шкалы поступков и интенсивности отношения демонстрируют высокую степень корреляции с характеристиками здорового образа жизни старшеклассников. Показатели здоровья учащихся тесно взаимосвязаны с тем, насколько они стремятся влиять на отношение к здоровью окружающих, стимулировать их вести здоровый образ жизни, пропагандировать различные средства оздоровления организма. Чем выше показатели отношения

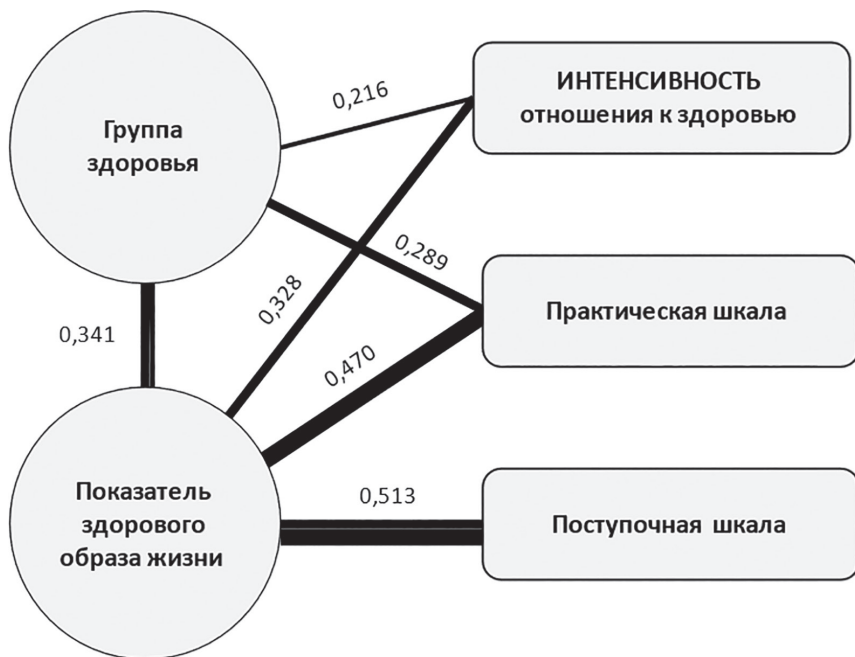


Рис. 3.1. Значимые корреляции между показателями здоровья и шкалами методики «Индекс отношения к здоровью»

к здоровью и здоровому образу жизни, тем выше показатель самого здоровья школьников.

Высокозначимая корреляция характеризует связь между показателями практического компонента отношения к здоровью (склонность посещать спортивные секции, делать специальные упражнения, заниматься оздоровительными процедурами и вести здоровый образ жизни) и группой здоровья учащихся.

Важно заметить, что эмоциональная шкала никак не коррелирует с особенностями образа жизни учащихся. Это говорит о том, что вне зависимости от образа жизни отношение старшеклассников к своему здоровью может проявляться как в эмоциональной сфере, так и носить рассудочный характер.

На основе методики «Индекс отношения к здоровью» проводятся исследования в различных регионах России и других стран.

Например, **исследования отношения к здоровью школьников:**

Дубровина Л.А., Климова А.Д. Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. «Ценностное отношение к здоровому образу жизни у современных подростков», 2019.

Федосеева Н.В. Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. «Профилактика аддиктивного поведения у подростков посредством формирования ценностного отношения к здоровому образу жизни», 2014.

Мартинкевич О.И. Республиканский институт высшей школы, г. Минск. «Проблема осмысленности жизни и здоровья в раннем юношеском возрасте», 2014.

Новикова Е.Б., Баландин В.А. Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма. «Эмоциональная и познавательная сфера в отношении к здоровью и здоровому образу жизни у учащихся 5-х и 9-х классов общеобразовательной школы в системе физического воспитания», 2010.

Пашин А.А. Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского. «Сравнительный анализ отношения к здоровью и здоровому образу жизни подростков младшего и старшего возраста», 2009 и др.

Исследования отношения к здоровью студентов:

Колесникова В.Н., Корехова М.В. Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова. «Отношение к здоровью и его место в системе ценностей студентов», 2020.

Руслякова Е.Е., Шулева Е.И., Цайтлер Е.А. Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова. «Внутренняя картина здоровья студентов», 2019.

Шипилина В.В. Омский государственный педагогический университет. «Диагностика отношения к здоровому образу жизни у студентов педагогического вуза», 2019.

Кучина Ю.С. Костромской государственный университет. «Отношение к здоровью как личностная основа социально-педагогической помощи студентам с ослабленным здоровьем», 2018.

Пашин А.А., Васильева А.М., Мухамеджанова В.Ф., Хмельков А.Н. Пензенский государственный университет. «Ценностное отношение студенческой молодёжи к здоровью и здоровому образу жизни», 2015 и др.

Разноплановые исследования отношения к здоровью взрослых:

Жданова Д.Е. Тихоокеанский государственный медицинский университет. «Отношение к здоровью и нервная орторексия у девушек молодого возраста с разными видами расстройств пищевого поведения», 2020.

Кадыров Р.В., Люкшина Д.С., Садон Е.В., Захарчук С.А. Тихоокеанский государственный медицинский университет. «Диагностика отношения к здоровью пожилых людей, находящихся на стационарном лечении», 2019.

Иванова Л.В., Шишкина О.В. Межрегиональный открытый социальный институт. «Отношение к здоровью мужчин и женщин 35–50 лет», 2015.

Матвеев С.С., Федулина И.Р., Матвеева Л.М., Имамова Р.М. Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы. «Анализ физкультурно-массовой работы в республике Башкортостан», 2015.

Данилов И.П., Крутилова Н.В. Научно-исследовательский институт комплексных проблем гигиены и профессиональных заболеваний. «Мотивация на сохранение здоровья у работников основных профессий производства алюминия как один из аспектов эффективности профилактических мероприятий», 2015 и др.

В системе eLIBRARY представлено более 300 публикаций, авторы которых используют в своих исследованиях опросник «Индекс отношения к здоровью».

Глава 4.

Экспертная методика для анализа субъектного отношения к другому (иному) «ИНДЕКС ТОЛЕРАНТНОСТИ»

4.1. Особенности экспертной идеологии

Перспективность использования экспертных методов в психологическом сопровождении образования обусловлена тем, что, во-первых, главный смысл экспертизы состоит в прояснении образовательной реальности как таковой, а не в получении нового знания, на что всегда ориентированы собственно научные исследования; во-вторых, экспертные методы прежде всего необходимы и используются именно там, где не срабатывают известные методологические алгоритмы или их вовсе не существует.

Экспертиза (от лат. *expertus* — опытный) — исследование специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний. Экспертиза как метод предполагает ориентацию в первую очередь на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и выступает главным «инструментом» исследования. Именно этим экспертный метод принципиально отличается от диагностического, в котором основным инструментом является та или иная методика, а личность исследователя, наоборот, подлежит максимальному нивелированию. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов, то метод экспертизы основывается на субъективном мнении эксперта. А.У. Хараш подчеркивает: «От эксперта ждут не столько применения верифицирован-

ных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и, если хотите, творческих озарений. В этом смещении акцента с исследовательского инструментария на самого исследователя и состоит, собственно, отличие экспертных исследований от фундаментальных и прикладных» (Хараш, 1996, с. 114). Специалист-эксперт после ознакомления с исследовательской проблемой принимает решение, какой методический аппарат и в какой степени будет им использован. Метод экспертизы предполагает осмысление специалистом всей совокупности разнообразных сведений, полученных им из самых различных источников. Необходимым условием реализации функций экспертизы является соответствующая профессиональная позиция, занимаемая специалистом, проводящим экспертизу. Эта позиция предполагает прежде всего «усомнение и способность работать с очевидностью как с неоформленным материалом», а также «отстранение от собственных вкусовых установок» (Павлов, 2005, с. 464).

Одним из ключевых требований к организации экспертного сообщества является коллегиальность, т.е. создание экспертной группы из соответствующих независимых и компетентных лиц. И.С. Павлов утверждает, что субъектом экспертизы «может являться лишь позиционная группа или общность людей, но не конкретный человек». Коллегиальность необходима «при рефлексии первичного усомнения как механизма распределения шаблонов». Коммуникация членов экспертной группы даёт «шанс формированию принципиально нового онтологического видения, адекватного экспертируемому феномену и удовлетворяющего сообщество экспертов» (Павлов, 2005, с. 464).

Существуют различные методы получения экспертных оценок. В одних с каждым экспертом работают отдельно, он даже не знает, кто ещё является экспертом, а потому высказывает своё мнение независимо от авторитетов. В других экспертов собирают вместе с целью подготовки материалов для лиц, принимающих решения (руководителей), при этом эксперты обсуждают проблему друг с другом, учатся друг у друга, и неверные мнения отбрасываются (Орлов, 1974).

Выделяются четыре основных этапа проведения экспертизы: сбор фоновой информации, сбор основной информации, применение структурированных методик, подготовка экспертного заключения (Хараш, 1996).

4.2. Теоретический конструкт методики

В основу теоретического конструкта методики «Индекс толерантности» (Ясвин, 2007) положено общее понимание толерантности как

социальной установки (Недорезова, 2005) и формы отношения к другому, иному, отличающемуся, чужому, к тому, что не совпадает с собственными индивидуальными особенностями человека и с привычными формами культуры (Леонтьев, 2009). Процесс развития субъективного отношения связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную и познавательную сферы людей, касаются осуществляемой ими практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков (Ломов, 1984). Соответственно, выделяются четыре компонента отношения: эмоциональный, познавательный, практический и «поступочный».

Для экспертного анализа отношения к иному важно также иметь структурно-содержательную модель этого иного, будь то отдельный человек, малая или большая группа. Могут быть выделены следующие основные структурные элементы, составляющие понятие «иной»: облик, поведение, культура, идеи. «Облик» характеризует внешние признаки объекта отношения (иного). К таким признакам могут быть отнесены лицо, фигура, одежда, украшения, орудия труда и т.д. «Поведение» в данном случае характеризует действия и поступки объекта отношения (иного), направленные на того, чья толерантность оценивается, или связанные с ним. «Культура» характеризует образ жизни иного, его действия и поступки, направленные на других людей. Наконец, «идеи» характеризуют особенности мировоззрения иного, его ценности, жизненные смыслы и приоритеты.

Таким образом, субъективное отношение к различным структурным элементам иного может как совпадать, так и иметь существенные различия, или даже кардинально различаться. Например, можно восхищаться внешностью представителей какого-либо народа, с симпатией относиться к особенностям его культуры и в то же время раздражаться из-за высокомерности и жесткости поведения этих людей по отношению к нам самим, а также возмущаться их идеологией, к примеру националистической.

Критериальный комплекс методики «Индекс толерантности» для структурно-содержательного описания отношения к иному включает следующую систему дескрипторов (критериев экспертной оценки).

А.1. Характер эмоционального восприятия внешнего облика иного.

А.2. Характер эмоционального восприятия поведения (действий и поступков) иного по отношению к данному человеку (общности).

А.3. Характер эмоционального восприятия культурных особенностей (образа жизни) иного.

А.4. Характер эмоционального восприятия мировоззренческих особенностей иного, его идей.

Б.1. Познавательный интерес к особенностям внешнего облика иного.

Б.2. Познавательный интерес к поведению (действиям и поступкам) иного по отношению к данному человеку (общности).

Б.3. Познавательный интерес к культурным особенностям (образу жизни) иного.

Б.4. Познавательный интерес к мировоззренческим особенностям иного, его идеям.

В.1. Характер взаимодействия (общения) с иным, связанного с его внешним обликом.

В.2. Характер взаимодействия с иным, связанного с его поведением (действиями и поступками) по отношению к данному человеку (общности).

В.3. Характер взаимодействия с иным, связанного с его образом жизни, культурными особенностями.

В.4. Характер взаимодействия (общения) с иным, связанного с его мировоззренческими особенностями, идеями.

Г.1. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с внешним обликом иного.

Г.2. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с поведением (действиями и поступками) иного по отношению к данному человеку (общности).

Г.3. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с образом жизни, культурными особенностями иного.

Г.4. Поступки, сверхнормативная активность, стремление влиять на других людей, связанные с мировоззренческими особенностями, идеями иного.

Для экспертного анализа толерантности-интолерантности, рассматривая толерантность как субъективное отношение к иному (другому, чужому), введена система координат с осями «принятие — неприятие» и «активность — пассивность» по отношению к этому иному. Соответственно, активное принятие иного может рассматриваться как «сотрудничество» с ним, а активное неприятие как «агрессивность» по отношению к нему; в свою очередь, пассивное принятие как симпатия, а пассивное неприятие как терпимость. При этом агрессивность рассматривается как интолерантность.

4.3. Алгоритм экспертного анализа

В данном случае предметом экспертного анализа является субъективное отношение к иному, которое в случае констатации его активного неприятия рассматривается как интолерантность. В качестве объектов

экспертной оценки может выступать совокупность отдельных поведенческих актов, высказываний текстов, изображений и т.п.

В экспертную группу по анализу толерантности старшеклассников могут входить классные руководители, воспитатели, учителя и т.д. Опыт показывает, что в экспертную группу не стоит включать более 4–5 человек. Естественно, для оценки толерантности различных групп учащихся формируются различные экспертные группы. Оценку толерантности педагогов дают представители администрации школы и школьные психологи. Школьный психолог путём тематического собеседования с экспертами на основе предлагаемого ниже критериального комплекса заполняет экспертные матрицы для каждой группы по различным объектам оценки толерантности (отношение к другим учащимся, к учителям и т.п.).

Экспертам предлагается на основе представленного выше критериального аппарата описать анализируемые объекты и квалифицировать степень толерантности соответствующих субъектов (лиц, демонстрирующих своё поведение, авторов высказываний, текстов или изображений и т.п.) по отношению к той или иной группе (сообществу) или же по отношению к отдельной личности.

Вначале экспертам надлежит отметить своё субъективное мнение о степени принятия-непринятия анализируемыми лицами определённого иного (иных) в соответствии с предлагаемым критериальным комплексом (дескрипторы от А.1. до Г.4.), а также квалифицировать это принятие (непринятие) как активное или пассивное. По существу, анализируя поведение, высказывания или продукты деятельности, экспертам необходимо постараться определиться по представленному ниже ряду позиций.

А.1.а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие внешнего облика иного? Можно говорить о принятии или о непринятии этого облика?

А.1.б. Данное принятие (непринятие) носит активный (деятельный) или пассивный характер (просто нравится или не нравится)?

А.2.а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие поведения иного по отношению к данному человеку (общности)? Можно говорить о принятии или о непринятии этого поведения?

А.2.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

А.3.а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие культурных особенностей иного? Можно говорить о принятии или о непринятии этого образа жизни?

А.3.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

А.4.а. Позитивный, негативный или амбивалентный характер носит эмоциональное восприятие мировоззренческих особенностей иного? Можно говорить скорее о принятии или о непринятии этих идей?

А.4.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Б.1.а. Проявляется ли интерес к особенностям внешнего облика иного? Данный интерес обусловлен скорее принятием или непринятием этого облика?

Б.1.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Б.2.а. Проявляется ли интерес к действиям и поступкам иного по отношению к данному человеку (общности)? Данный интерес обусловлен принятием или непринятием этого поведения?

Б.2.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Б.3.а. Проявляется ли интерес к культурным особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или непринятием этого образа жизни?

Б.3.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Б.4.а. Проявляется ли интерес к мировоззренческим особенностям иного? Данный интерес обусловлен принятием или непринятием этих идей?

Б.4.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В.1.а. Каков характер взаимодействия (общения) с иным, связанного с его внешним обликом? Взаимодействие обусловлено принятием или непринятием этого облика?

В.1.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В.2.а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его действиями и поступками по отношению к данному человеку (общности)? Взаимодействие обусловлено принятием или непринятием этого поведения?

В.2.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В.3.а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его культурными особенностями? Взаимодействие обусловлено принятием или непринятием этого образа жизни?

В.3.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

В.4.а. Каков характер взаимодействия с иным, связанного с его мировоззренческими особенностями? Взаимодействие обусловлено скорее принятием или непринятием этих идей?

В.4.б. Данное принятие (непринятие) носит скорее активный или пассивный характер?

Г.1. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с внешним обликом иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена скорее принятием или непринятием этого облика?

Г.2. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с действиями и поступками иного по отношению к данному человеку (общности)? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или непринятием этого поведения?

Г.3. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с культурными особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена скорее принятием или непринятием этого образа жизни?

Г.4. Каков характер поступков и стремления влиять на других людей, связанных с мировоззренческими особенностями иного? Эта сверхнормативная активность обусловлена принятием или непринятием этих идей?

После констатации принятия либо непринятия иного по каждому из дескрипторов, а также степени его активности отмечается каждая оценка экспертной группы на экспертных матрицах (рис. 4.1). Экспертам совершенно необязательно заполнять все возможные позиции на матрице, вполне достаточно отметить только те позиции, по отношению к которым удалось собрать достаточно информации. На одной экспертной матрице можно показать характер отношения к нескольким лицам или общностям (позиции на матрице отмечаются разным цветом), что позволяет сделать наглядным результат сравнительного анализа толерантности-интолерантности к различным субъектам.

Методика также позволяет характеризовать интенсивность отношения респондентов к какому-либо объекту. Интенсивность показывает, в какой степени проявляется это отношение. Для характеристики интенсивности отношения введены «индекс принятия» и «индекс непринятия». Чем выше значения данных показателей, тем выше интенсивность отношения. Низкие значения этих показателей свидетельствуют о безразличном отношении респондентов к данному объекту.

Таким образом, алгоритм описания экспертом субъективного отношения к иному в контексте анализа толерантности-интолерантности состоит из следующих аналитических операций:

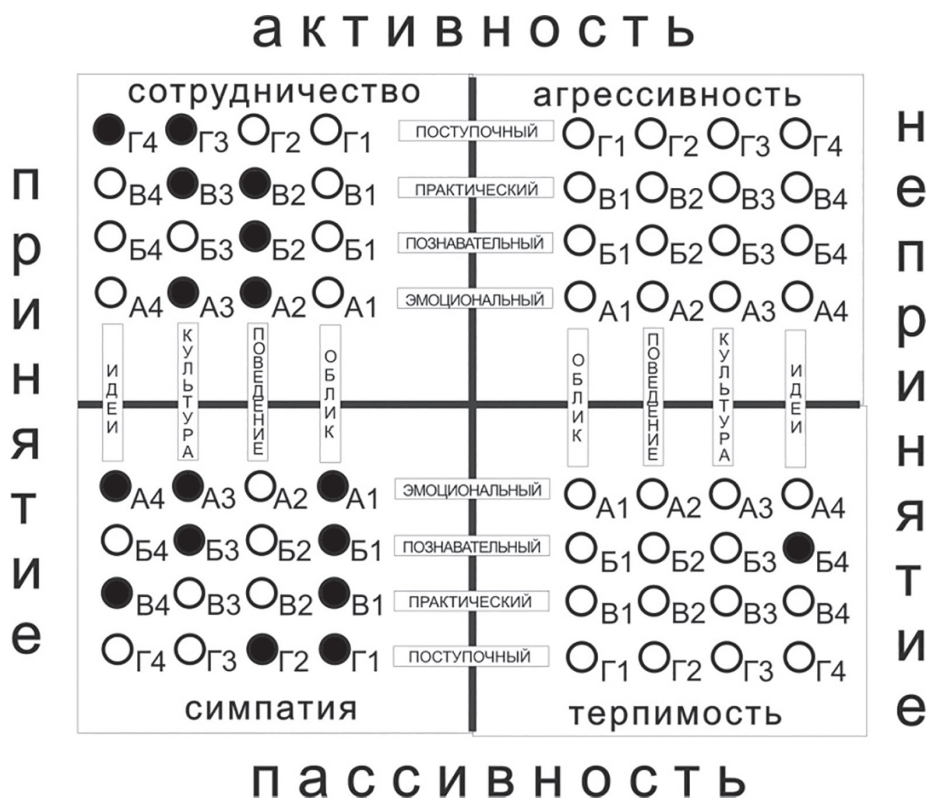


Рис. 4.1. Пример заполнения экспертной матрицы по итогам экспертизы

1. Обоснование и определение принятия-непринятия иного, а также активного либо пассивного характера отношения к иному по возможно большему количеству предложенных дескрипторов; отметка констатированных позиций на экспертной матрице.

2. Качественный и количественный анализ отмеченных позиций в различных секторах аналитической матрицы.

3. Определение «индекса толерантности» отношения к иному по формуле:

$$100 - 6,4X,$$

где X — количество позиций, отмеченных в секторе «Агрессивность» (с округлением до целых значений).

4. Определение интенсивности принятия объекта отношения по формуле:

$$100Y : 32,$$

где Y — количество позиций, отмеченных в секторах «Симпатия» и «Сотрудничество».

5. Определение интенсивности непринятия объекта отношения по формуле:

$$100Z : 32,$$

где Z — количество позиций, отмеченных в секторах «Терпимость» и «Агрессия».

6. Написание экспертного заключения, содержащего обоснование позиции эксперта по каждому из дескрипторов и необходимые выводы.

4.4. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям

4.4.1. Результаты экспертного анализа толерантности старшеклассников

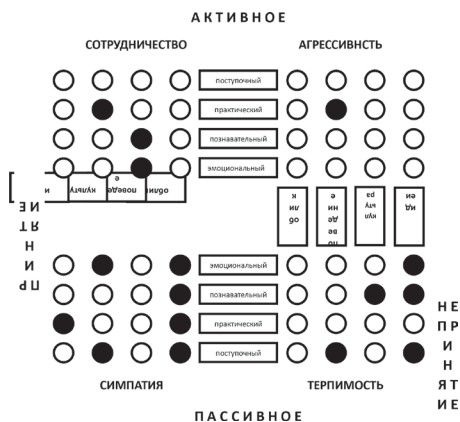
Экспертный анализ толерантности учащихся 9–11-х классов проводился в 2009 г. в двух московских образовательных организациях (гимназии и лицее), а также в подмосковной общеобразовательной школе (всего 474 учащихся: 267 юношей и 207 девушек). Изучалось отношение старшеклассников к более младшим школьникам, к своим учителям, к родителям и старшим людям, к нормам и ограничениям поведения, к людям других национальностей и религиозных убеждений, к лицам противоположного пола, к маргинальным группам населения, к преступникам, к мигрантам, к инвалидам, а также к сторонникам нетрадиционного искусства (Ясвин, 2009; Ясвин, Белова, 2016). В качестве экспертируемых объектов выступали тексты, изображения и высказывания старшеклассников.

Форма и метод проведения методики: групповое интервью, работа с бланками. Работа велась в группах по 6–10 человек. Учащимся предлагалось изобразить своё отношение к определённому объекту, затем велась беседа с учащимися на тему их отношения к данному объекту, параллельно фиксировались результаты интервью. Работа в каждой группе проводилась примерно в течение 40 минут. Полученные данные анализировались, и результаты вносились в экспертную матрицу. В итоговую

матрицу по определённой категории объектов отношения вносились только те позиции, которые были отмечены не менее чем у двух третей опрашиваемых старшеклассников.

Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к **учащимся младшего и среднего подросткового возраста** (рис. 4.2) позволили зафиксировать следующие позиции:

- пассивное эмоциональное принятие внешнего облика младших и средних подростков (А 1 в секторе «Симпатия»);
- активное эмоциональное принятие поведения других учащихся по отношению к старшеклассникам (А 2 в секторе «Сотрудничество»);
- нейтрально-эмоциональное принятие подростков (А 3 в секторе «Симпатия»);
- пассивное эмоциональное непринятие образа жизни подростков и их мировоззренческих позиций и идей (А 4 в секторе «Терпимость»);
- низкий интерес (пассивное принятие) к внешнему облику других учащихся (Б 1 в секторе «Симпатия»);
- активный интерес к действиям других учеников по отношению к старшеклассникам и позитивные суждения о них (Б 2 в секторе «Сотрудничество»);
- неодобрение образа жизни и мировоззренческих позиций подростков и низкий интерес к ним (Б 3, Б 4 в секторе «Терпимость»);
- отсутствие взаимодействия, связанного с внешним обликом учащихся, который в целом оценивается положительно (В 1 в секторе «Симпатия»);
- взаимодействие с подростками, связанное с их действиями и поступками по отношению к старшеклассникам, обусловлено принятием и носит активный характер (В 2 в секторе «Агрессивность»);
- периодические мероприятия, проводимые вне школы, обусловлены активным принятием (В 3 в секторе «Сотрудничество»);
- заинтересованное участие в обсуждении различных идей своих сверстников, их мировоззренческих взглядов (В 4 в секторе «Симпатия»);
- нейтрально-позитивные высказывания о внешности учащихся (Г 1 в секторе «Симпатия»);
- отсутствие публичной критики старшеклассников по отношению к подросткам (Г 2 в секторе «Терпимость»);
- нейтрально-позитивные высказывания об образе жизни (Г 3 в секторе «Симпатия»);
- отсутствие публичной критики неразделяемых мировоззренческих идей подростков (Г 4 в секторе «Терпимость»).



Индекс толерантности 94 % Индекс принятия 31 % Индекс непринятия 19 %

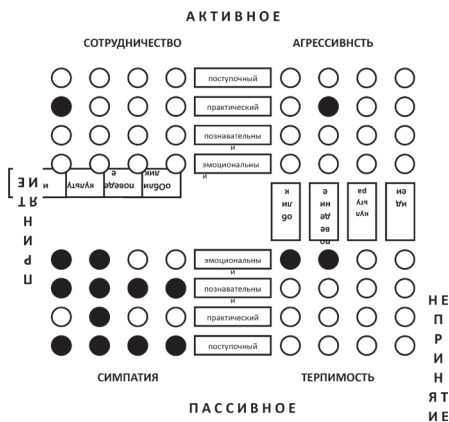
Рис. 4.2. Результаты экспертного анализа отношения старшекласников к учащимся подросткового возраста

Из расположения позиций, отмеченных на *рис. 4.2*, хорошо видно, что «агрессивность», «терпимость», т.е. интолерантность, отношения старшекласников к подросткам связана с активным непринятием их ценностей, действий и поступков. Толерантность отношения проявляется в пассивном принятии их внешнего облика.

При экспертной оценке толерантности старшекласников по отношению к своим учителям были отмечены следующие позиции (*рис. 4.3*): пассивное эмоциональное непринятие старшекласниками внешнего облика педагогов и их поведения по отношению к учащимся («Терпимость»); низкий интерес к педагогам на фоне общего их принятия («Симпатия»); активно-протестное поведение старшекласников по поводу критики их поведения со стороны учителей («Агрессия»); стремление к совместному обсуждению с педагогами мировоззренческих вопросов («Сотрудничество»).

Таким образом, отношение старшекласников к педагогам характеризуется в основном симпатией — пассивным принятием. Некоторые проявления агрессивности связаны преимущественно с «защитными реакциями» на критику со стороны педагогов, при этом, как отмечено Н.В. Недорезовой (2005), столкновения старшекласников с учителями, если и возникают, то не заслуживают внимания, поскольку «учителя — люди, проходящие в массе своей».

Старшекласники готовы к сотрудничеству с педагогами в сфере обсуждения мировоззренческих проблем, различных идей и т.п.

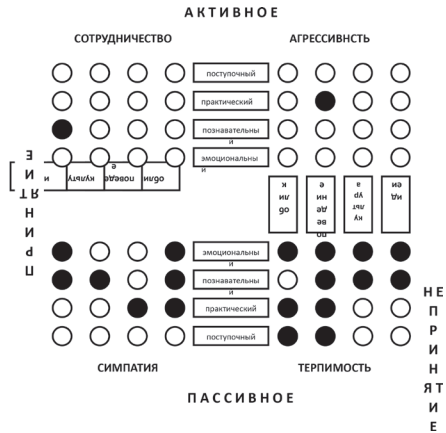


Индекс толерантности 94 % Индекс принятия 38 % Индекс неприятия 9 %

Рис. 4.3. Результаты экспертного анализа отношения старшеклассников к своим учителям

Отметим, что у педагогов по отношению к старшеклассникам подобного стремления отмечено не было. Более того, оказалось, что отношение педагогов к старшеклассникам характеризуется пассивным неприятием («Терпимостью») с элементами активного неприятия («Агрессивности»), связанного с их внешним обликом и поведением в школе. Индекс толерантности учителей к старшеклассникам существенно ниже — 0,75. Подчеркнём, что экспертами не было отмечено у учителей ни одной позиции по отношению к старшеклассникам по шкале «Принятие» в секторах «Симпатия» и «Сотрудничество».

В отношении старшеклассников к старшим (родителям и пожилым людям) характерна амбивалентность (рис. 4.4). С одной стороны, присутствует такая установка: «Родители и старшие хотят нам только добра; всё, что они делают, — к лучшему». С другой стороны: «Мы имеем право на свою точку зрения, и не надо нам мешать, пожалуйста, оставьте нас в покое». Отмечается амбивалентность также в эмоциональном отношении к внешнему облику старших: пассивное принятие или неприятие («Симпатия» — 60 % и «Терпимость» — 40 %) и пассивное эмоциональное неприятие поведения старших, их образа жизни («сидят на лавочке, и всё время бурчат» — «Терпимость»), а также принятие мировоззренческих позиций старших («Симпатия» — 30 %), пассивное эмоциональное неприятие «советского мировоззрения» старших («Терпимость» — 50 %).

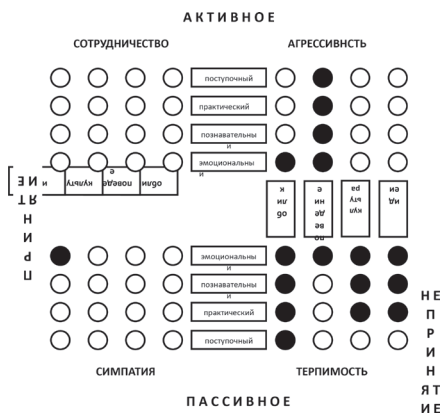


Индекс толерантности 94 % Индекс принятия 25 % Индекс неприятия 38 %

Рис. 4.4. Пример тематического рисунка и результат экспертного анализа отношения старшеклассников к родителям и пожилым людям

Интерес к особенностям внешнего облика старших обусловлен, скорее, его принятием, но этот интерес носит пассивный характер («Симпатия»). Отмечаются низкая степень интереса к поведению старших и вместе с тем выражение неприятия этого поведения («Терпимость»). Внешний облик старших оценивается чаще положительно, чем отрицательно («Симпатия» — 60 % и «Терпимость» — 40 %). Конфликты со старшими («Агрессия») связаны с тем, что «они стараются навязать свою точку зрения», но вместе с тем отмечается осознание и принятие того, что «старшие стараются хорошо влиять на ребёнка» («Симпатия» и «Терпимость»). В рисунках с изображениями «дедушек» и «старушек», внешне неприятных, не отмечается демонстрация агрессивного настроения («Терпимость»). Говоря о своём неприятии поведения старших, старшеклассники вместе с тем признают их право на такое поведение: «Родители и старшие хотят нам только добра; всё, что они делают, — к лучшему» («Терпимость»).

Экспертами анализировалось отношение старшеклассников к **нормам поведения, которые налагают ограничения** на «облик» — манеру одеваться и выглядеть соответствующим образом, на «поведение» — манеру вести себя в обществе других людей, на «культуру» — ограничения на поведение других людей по отношению к подросткам, на «идеи» — ограничения идеологического характера. Было выявлено общее неприятие старшеклассниками подобных норм (рис. 4.5).



Индекс толерантности 68 % Индекс принятия 3 % Индекс непринятия 50 %

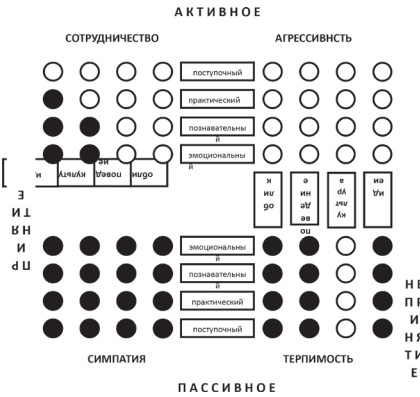
Рис. 4.5. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к нормам и ограничениям

Наиболее остро старшеклассники реагируют на ограничения, связанные с их поведением («Агрессивность»), а вот на замечания, направленные на внешность, манеру одеваться и т.п., а также на особенности образа жизни и мировоззренческие позиции (смыслы, ценности, приоритеты) они реагируют менее агрессивно, хотя тоже болезненно («Терпимость»). Старшеклассники не склонны обсуждать со взрослыми ограничивающие их нормы и запреты (отсутствие позиций в секторе «Сотрудничество»), они их просто не принимают, хотя и выполняют, «чтобы лишний раз не связываться и не иметь проблем с родителями и педагогами».

В экспертируемых образовательных организациях учатся подростки различных национальностей. Можно констатировать полную толерантность старшеклассников к **представителям других национальностей**, к которым по всем анализируемым позициям проявляется «Симпатия». Отмечаются эмоционально положительное отношение и активный интерес к образу жизни и культуре людей других национальностей, а также к особенностям их мировоззрения. Старшеклассники готовы к обсуждению с представителями других национальностей мировоззренческих особенностей и различий взглядов на окружающую действительность («Сотрудничество»).

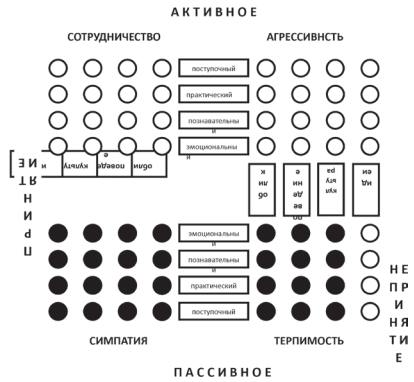
Вместе с тем внешний облик и поведение представителей других национальностей, а также их мировоззренческие идеи нередко отмечаются в области «пассивного непринятия» («Терпимость»), при этом по

Отношение к представителям других национальностей



Индекс толерантности 100 %
 Индекс принятия 66 %
 Индекс непринятия 38 %

Отношение к религиозным убеждениям людей различного вероисповедания



Индекс толерантности 100 %
 Индекс принятия 50 %
 Индекс непринятия 38 %

Рис. 4.6. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к представителям других национальностей и людям различных религиозных убеждений

отношению к культурным особенностям людей других национальностей какого-либо проявления непринятия не было отмечено. Представляется особенно важным, что ни по одной позиции также не была отмечена агрессивность старшеклассников по отношению к представителям других национальностей (рис. 4.6).

По оценкам экспертов, отношение старшеклассников к людям различных религиозных убеждений характеризуется прежде всего амбивалентным равнодушным безразличием (сектор «Пассивность»), которое может выражаться как пассивным принятием («Симпатия»), так и пассивным непринятием («Терпимость»). Интересно, что старшеклассники неприязненно реагируют скорее на внешние проявления религиозности («облик», «поведение», «культура»), чем на саму религиозную идеологию. Старшеклассники совсем не проявляют агрессивности по отношению к людям других религиозных убеждений, однако совершенно не готовы и к сотрудничеству с ними (рис. 4.6).

Отношение старшеклассников к сверстникам противоположного пола отличается полной толерантностью.

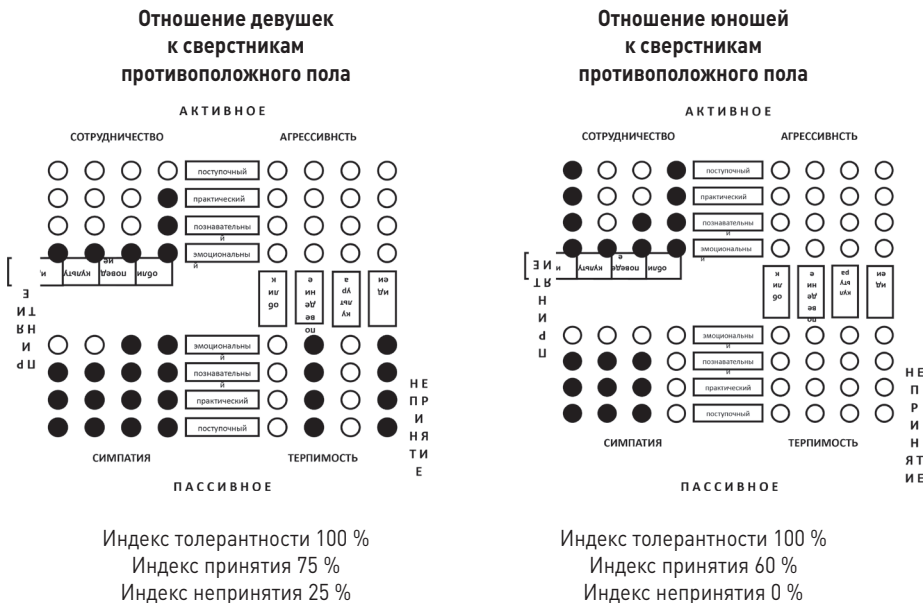


Рис. 4.7. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к сверстникам противоположного пола

При этом если юноши полностью принимают девушек по всем анализируемым позициям (отсутствие позиций в секторе «Непринятие»), то девушки более критичны к поведению юношей по отношению к ним, а также к их ценностям и жизненным приоритетам («Терпимость»). Вместе с тем девушки в основном относятся с симпатией к сверстникам противоположного пола, хотя более осторожны в плане сотрудничества с ними по сравнению с юношами (рис. 4.7).

Можно констатировать, что показатели толерантности по отношению к сверстникам противоположного пола значительно выше, чем к остальным социально-возрастным группам.

Экспертный анализ отношения старшеклассников к мигрантам, бродягам и детям-попрошайкам показал высокий уровень их толерантности к этим социальным категориям. Наибольшей степенью принятия со стороны старшеклассников обладают дети-попрошайки, по отношению к которым старшеклассники демонстрируют большую симпатию, а также значительную готовность к сотрудничеству. Неприятие детей-сирот носит исключительно эмоциональный характер (рис. 4.8).

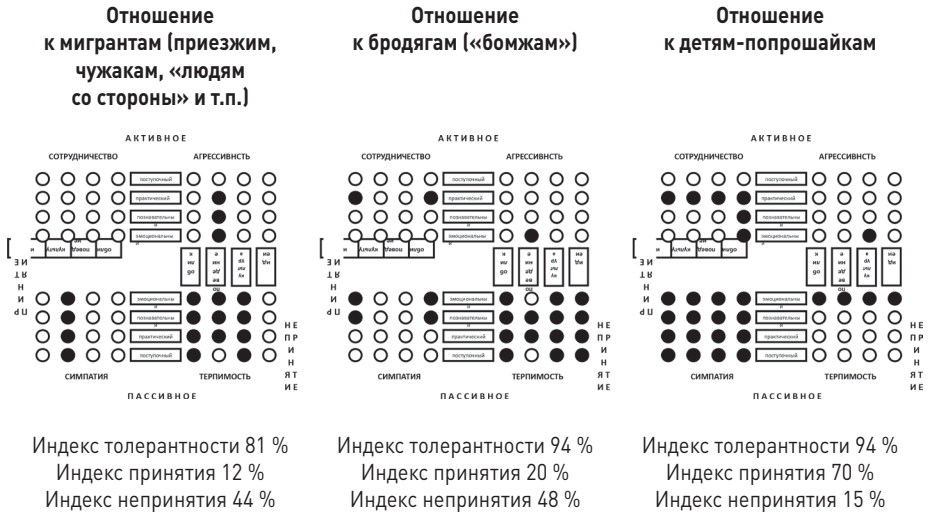


Рис. 4.8. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к мигрантам, бродягам и детям-попрошайкам

Более низкую толерантность старшеклассники демонстрируют в отношении мигрантов (приезжих, чужаков, «людей со стороны»). Значителен показатель агрессивности по отношению к ним, связанный с их неадекватным поведением по отношению к местным жителям (по мнению московских и подмосковных старшеклассников). В основном старшеклассники относятся к мигрантам с терпимостью, оставаясь абсолютно безразличными к их мировоззрению и жизненным ценностям. Интересно отметить, что культура и образ жизни приезжих вызывает у старшеклассников чётко выраженную симпатию (рис. 4.8).

К бродягам («бомжам») старшеклассники преимущественно относятся с терпимостью, проявляют к ним некоторый интерес и симпатию на эмоциональном уровне и даже готовы помогать им в практическом плане (рис. 4.8).

Удивительными оказались результаты анализа отношения к финансовым преступникам (неплательщикам налогов, финансовым махинаторам), которых старшеклассники считают «высоко статусными бандитами», «преступниками мирового масштаба» и т.п., «обманывающими по-крупному», и к которым они продемонстрировали полное принятие. К этой категории преступников старшеклассники проявляют симпатию, кроме одобрения их поведения. Более того, старшеклассники готовы к конструктивному взаимодействию с такими людьми, проявляя интерес к их

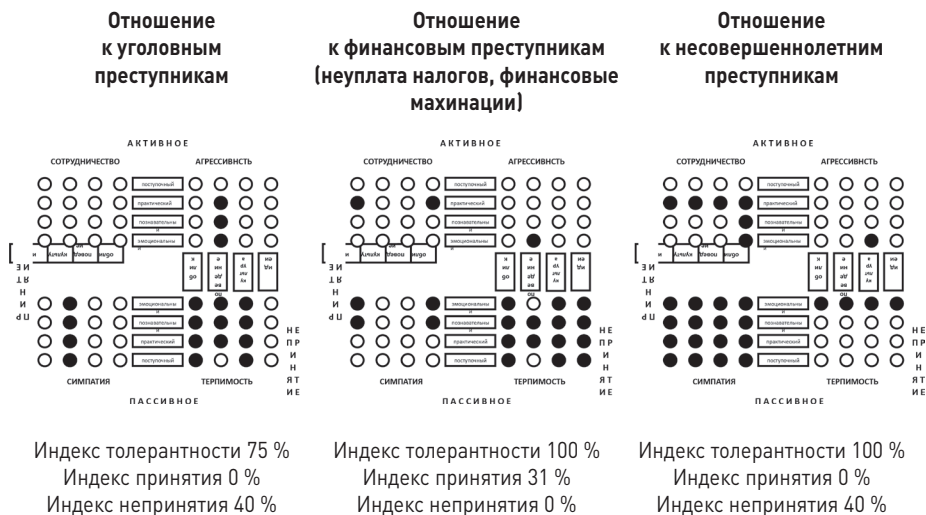


Рис. 4.9. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к преступникам

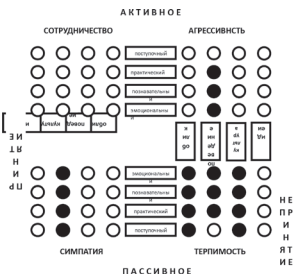
культуре, образу жизни, философии и мировоззрению («Сотрудничество») (рис. 4.9).

Совершенно иначе относятся старшеклассники к уголовным преступникам и несовершеннолетним преступникам, демонстрируя их полное неприятие. Однако это неприятие носит полностью пассивный характер по отношению к малолетним правонарушителям («Терпимость»), сохраняя, таким образом, толерантное отношение к ним. Агрессию старшеклассники демонстрируют только по отношению к поведению уголовных преступников (рис. 4.9).

Общая высокая толерантность старшеклассников к людям, совершившим преступления, связана с установкой многих старшеклассников: «В России все бандиты, только есть бандиты хорошие и есть плохие».

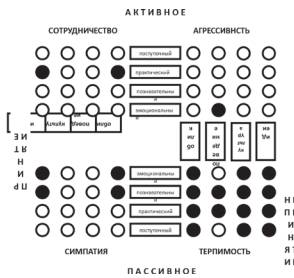
Экспертный анализ зафиксировал полное принятие старшеклассниками инвалидов и больных детей. Причём если по отношению к инвалидам преобладает их пассивное принятие («Симпатия»), то в отношении больных детей ярко выражено стремление к активному взаимодействию с ними («Сотрудничество»). Иначе старшеклассники относятся к наркоманам и алкоголикам, проявляя к ним пассивное неприятие («Терпимость»). В целом отмечается полная толерантность к этим категориям людей (рис. 4.10).

Отношение к наркоманам и алкоголикам



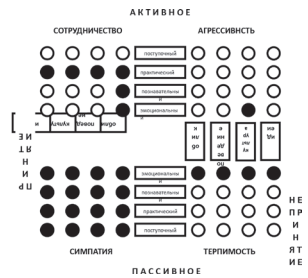
Индекс толерантности 100 %
 Индекс принятия 0 %
 Индекс непринятия 40 %

Отношение к инвалидам



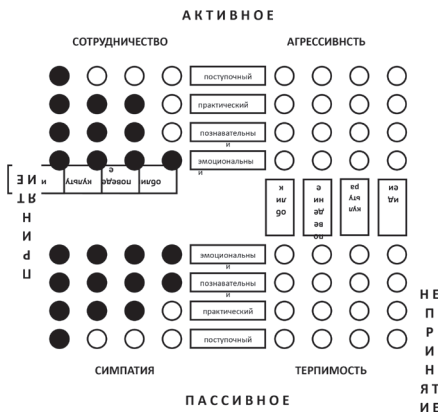
Индекс толерантности 100 %
 Индекс принятия 31 %
 Индекс непринятия 0 %

Отношение к больным детям



Индекс толерантности 100 %
 Индекс принятия 53 %
 Индекс непринятия 0 %

Рис. 4.10. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к наркоманам (алкоголикам), инвалидам и больным детям



Индекс толерантности 100 % Индекс принятия 72 % Индекс непринятия 0 %

Рис. 4.11. Результат экспертного анализа отношения старшеклассников к нетрадиционным «альтернативным» направлениям в искусстве и художественном творчестве

В беседах со старшеклассниками обсуждалось эстетическое восприятие альтернативных видов искусства («облик»), его влияние на

представления об окружающем мире и на поведение людей («портит или улучшает»), а также влияние такого искусства на культуру и отношение старшеклассников к идеям, которые проповедует такое искусство.

Старшеклассники продемонстрировали не только полное принятие нетрадиционного искусства («Симпатия» и «Сотрудничество»), но очень высокую степень интенсивности отношения к нему (72 %) (рис. 4.11).

4.4.2. Обобщения

В целом отношение старшеклассников к «иным», людям, обладающим теми или другими социально-возрастными отличиями от них, можно охарактеризовать как несомненно толерантное. Наименьшая степень толерантности столичных и подмосковных старшеклассников была отмечена экспертами по отношению к уголовным преступникам, а также к мигрантам (Табл. 4.1.).

Некоторая степень агрессивности (активного неприятия) проявляется старшеклассниками по отношению к лицам, которые делают им замечания по поводу их поведения (учителя, родители и старшие люди, транслирующие правила и запреты), а также к тем, чьё поведение расходится с их собственными представлениями о поведенческих нормах (уголовные преступники, младшие и средние подростки, мигранты).

При рассмотрении толерантности старшеклассников к значимым факторам их жизни следует отметить неприятие ими норм и правил, ограничивающих их поведение.

Наиболее выражено неприятие старшеклассниками бездомных людей («бродяг»), а также приезжих, наркоманов и алкоголиков, уголовных преступников, в том числе и несовершеннолетних.

Что касается объектов отношения, к которым старшеклассники продемонстрировали наибольшую степень принятия, то это прежде всего сверстники противоположного пола, дети-попрошайки, учителя и приверженцы нетрадиционных направлений искусства. Старшеклассники показали готовность помогать в первую очередь больным детям и детям-попрошкам.

Представляется интересным соотнести полученные нами результаты с типологией «чужаков», представленной Е.В. Рязуновой (2015). Выделяются следующие категории: «другой» (неизвестный, странный, интересный, непонятный, неместный, враждебный, иноземный); «незнакомец» (враждебный, не такой, дикий); «враг» (лживый, подлый, злобный, жестокий, расчётливый, опасный) и «посторонний» (настороженный, изгой, неуверенный, неприятный, отстранённый, наглый).

Табл. 4.1. Характеристики принятия-непринятия старшеклассниками различных объектов отношения

Объекты отношения	Принятие (отмечено позиций)		Непринятие (отмечено позиций)		Индекс принятия	Индекс неприятия	Индекс толерантности
	Активное	Пассивное	Активное	Пассивное			
	К младшим и средним подросткам	3	7	1	5	31 %	19 %
К своим учителям	1	11	1	2	38 %	9 %	94 %
К родителям и другим старшим людям	1	7	1	11	25 %	38 %	94 %
К людям других национальностей	5	16	0	12	66 %	38 %	100 %
К людям других религиозных убеждений	0	16	0	12	50 %	38 %	100 %
Девушек к юношам	6	14	0	8	75 %	25 %	100 %
Юношей к девушкам	11	9	0	0	60 %	0 %	100 %
К мигрантам, приезжим людям	0	4	3	11	12 %	44 %	81 %
К бродягам, бездомным	2	4	1	14	20 %	48 %	94 %
К детям-попрошайкам	6	16	1	4	70 %	15 %	94 %
К уголовным преступникам	0	0	4	9	0 %	40 %	75 %
К финансовым преступникам	2	8	0	0	31 %	0 %	100 %
К несовершеннолетним преступникам	0	0	0	10	0 %	40 %	100 %
К наркоманам и алкоголикам	0	0	0	13	0 %	40 %	100 %
К инвалидам	0	10	0	0	31 %	0 %	100 %
К большим детям	10	7	0	0	53 %	0 %	100 %
К нормам, правилам, ограничениям	0	1	5	11	3 %	50 %	68 %
К нетрадиционному искусству	11	12	0	0	72 %	0 %	100 %

Старшеклассникам оказалась свойственна амбивалентность отношения к ряду категорий «иных». Согласно Р. Штихве (1998), амбивалентность отношения к чужакам обусловлена противоречием их восприятия. С одной стороны, они воспринимаются как «чужаки-враги», претендующие на некоторые наши материальные и культурные ресурсы, а с другой стороны — как «чужаки-гости», по отношению к которым следует проявлять правила гостеприимства. Добавим, что в состав потенциально или реально «поглощаемых врагами» ресурсов могут быть включены также наша свобода, спокойствие и т.п. В то же время «иные» часто являются источником новых для нас ресурсов, которые могут быть получены только от них. В таких случаях к «иным» формируется амбивалентное отношение, характеризующееся высокой степенью своей интенсивности. Именно такое отношение отмечено у старшеклассников к представителям противоположного пола, других национальностей и религиозных убеждений, а также к родителям и другим старшим людям.

Наиболее низкая интенсивность отношения старшеклассников (безразличие, равнодушие) была отмечена экспертами по отношению к инвалидам и бродягам, наркоманам и алкоголикам, которых можно отнести к категории «чужаков-посторонних». Как уже подчёркивалось, особое место среди преступников занимают финансовые махинаторы, которые вызывают у старшеклассников повышенный интерес и готовность взаимодействовать с ними, что соответствует типу «чужака-незнакомца». К данному типу могут быть отнесены также больные дети и дети-попрошайки.

Табл.4.2. Типология восприятия старшеклассниками различных социально-возрастных групп

Тип чужака	Соответствующие социально-возрастные категории
Другой	Младшие и средние подростки
Незнакомец	Финансовые преступники, больные дети, дети-попрошайки, мигранты
Враг	Уголовные преступники
Враг-гость (Враг-ресурс)	Учителя, родители, старшие, представители других национальностей и религиозных убеждений, сверстники противоположного пола
Посторонний	Несовершеннолетние преступники, бродяги, инвалиды, наркоманы и алкоголики

Таким образом, можно констатировать, что московские и подмосковные старшеклассники преимущественно с симпатией (пассивным принятием) относятся к своим учителям, детям-попрошайкам, инвалидам, больным детям, к сторонникам альтернативного искусства, а также к финансовым махинаторам. Пассивное неприятие (терпимость) преобладает в их отношениях к бродягам, наркоманам и алкоголикам, уголовным преступникам, несовершеннолетним преступникам, а также к нормам и ограничениям, регулирующим их поведение. Амбивалентное отношение проявляется к социально-возрастным группам, с которыми старшеклассники наиболее тесно соприкасаются в ежедневной реальности: к родителям и старшим людям, подросткам, сверстникам противоположного пола, представителям других национальностей и религиозных убеждений, а также к мигрантам.

Глава 5.

Методики диагностики отношения к школе и учёбе

5.1. Методика диагностики отношения к школе

5.1.1. Структура методики

В основе теоретического конструкта методики психологической диагностики субъективного отношения к школе (Ясвин, Кочеткова, 2001; Ясвин, 2018) лежит понимание того, что процесс развития этого отношения связан с изменениями, которые затрагивают эмоциональную, познавательную сферы людей, касаются осуществляемой ими практической деятельности и, самое главное, совершаемых поступков. Соответственно, выделяются **четыре компонента отношения**: эмоциональный, познавательный, практический и поступочный.

Эмоциональная шкала характеризует это отношение прежде всего по шкале «нравится — не нравится». Эмоциональный компонент связан с оценочными суждениями, предпочтениями и чувствами человека. Этот компонент характеризует, в частности, степень устойчивости человека к влиянию различных негативных стереотипов, слухов и мифов о школе.

Познавательная шкала характеризует изменения в мотивации и направленности познавательной активности человека. Уровень развития когнитивного компонента отношения отражает степень интереса к жизни школы. Эти изменения выражаются в готовности (более низкий уровень)

и стремлении (более высокий) получать, искать и перерабатывать информацию о данной школе. При низком уровне сформированности познавательного компонента человек игнорирует и даже отвергает поступающую к нему информацию, связанную со школой. При среднем уровне человек готов лишь перерабатывать поступающую информацию, его активность не выходит за рамки, задаваемые ситуацией, хотя он является к этой информации восприимчивым, «неравнодушным», в чём и проявляется его отношение. При высоком уровне человек сам стремится искать информацию, связанную с данной школой, осознанно организует свою соответствующую познавательную деятельность.

Практическая шкала характеризует готовность и стремление к практической деятельности, связанной со школой. Если человек в своей практической деятельности мало связан с данной школой или связан с ней формально, но психологически не включён во взаимодействие, то можно констатировать низкий уровень практического компонента отношения. При среднем уровне человек взаимодействует со школой пассивно, включается в школьную жизнь только по необходимости, не проявляя собственной инициативы. Наконец, высокий уровень развития практического компонента отношения характеризуется сверхнормативной активностью в общении и деятельности, связанными со школой.

Поступочная шкала характеризует активность личности, направленную на изменение окружения в соответствии со своим отношением к данной школе. Эта активность всегда носит сверхнормативный характер и может быть направлена как на саму школу, так и на формирование у других людей соответствующего отношения к школе (позитивного или негативного в зависимости от собственного эмоционального вектора). Поступок — это всегда единица социального поведения, «демонстрация» личностью своего отношения. Именно поступочный компонент является концентрированным выражением отношения, в нём оно проявляется в наибольшей степени.

Совокупность показателей эмоционального, познавательного, практического и поступочного компонентов характеризует интенсивность отношения человека, то есть «силу» этого отношения. Интенсивность показывает, в каких сферах и в какой степени проявляется отношение к школе.

Методика предусматривает диагностику отношения к четырём основным структурным элементам, составляющим смысловое **содержание понятия «школа»**, отношение к каждому из которых может быть различным: *школьники, педагоги, образовательный процесс, помещение и оборудование*.

На основе рассмотренных выше положений разработана следующая система критериев оценки отношения к школе.

А.1. Характер эмоционального восприятия респондентом учащихся школы.

А.2. Характер эмоционального восприятия респондентом педагогов школы.

А.3. Характер эмоционального восприятия респондентом образовательного процесса в школе.

А.4. Характер эмоционального восприятия респондентом школьных помещений и оборудования.

Б.1. Познавательный интерес респондента, направленный на учащихся школы.

Б.2. Познавательный интерес респондента, направленный на педагогов школы.

Б.3. Познавательный интерес респондента, направленный на образовательный процесс в школе.

Б.4. Познавательный интерес респондента, направленный на школьные помещения и оборудование.

В.1. Характер взаимодействия респондента с учащимися школы.

В.2. Характер взаимодействия респондента с педагогами школы.

В.3. Психологическая включённость респондента в образовательный процесс.

В.4. Активность респондента в использовании школьных помещений и оборудования.

Г.1. Сверхнормативная активность респондента по отношению к учащимся школы.

Г.2. Сверхнормативная активность респондента по отношению к педагогам школы.

Г.3. Стремление респондента влиять на эффективность образовательного процесса в школе.

Г.4. Стремление респондента к усовершенствованию помещения и оборудования школы.

5.1.2. Психометрические характеристики методики

Ретестовая надёжность методики диагностики отношения к школе по параметру интенсивности на интервале в 2 недели по критерию Пирсона ($n=201$) равна 0,762.

Для установления надёжности разработанного теста диагностики отношения к школе по критерию согласованности содержания заданий использовался метод расщепления, что нашло отражение в матрице-спецификации методики. Надёжность как внутренняя согласованность

по методу Кьюдера-Ричардсона на выборке, состоящей из разных категорий субъектов образовательного процесса ($n=201$), равна 0,697.

Критериальная валидность методики диагностики отношения к школе проверялась методом контрастных групп, состоящих из респондентов с максимальными и минимальными показателями интенсивности отношения к школе. Коэффициент корреляции равен 0,560.

Конструктивная валидность методики определялась на основе внутренней согласованности на выборке из 201 человека. Каждый пункт коррелировался с результатами по шкале и с итоговым баллом по параметру интенсивности. На основе полученных корреляций были отобраны 32 пункта окончательного варианта методики, которые показали наилучшую согласованность.

Проведённый корреляционный анализ показал, что все шкалы опросника хорошо согласованы с итоговым показателем по параметру интенсивности: коэффициент корреляции для эмоциональной шкалы равен 0,619; для познавательной — 0,676; для практической — 0,846; для поступочной — 0,753.

Дополнительно был проведен анализ внутренней согласованности методом контрастных групп. В них вошли по 20 школьников, отобранных случайным образом из тех, чей показатель по параметру интенсивности отклонялся от среднего больше, чем на одно стандартное отклонение. Для всех шкал и всех пунктов получены значимые различия, как минимум, при $p < 0,01$. Таким образом, было установлено, что пункты методики и её шкалы обладают достаточной дискриминативностью.

5.1.3. Процедура проведения методики

Инструкция:

«Из предложенных утверждений выберите, пожалуйста, один из двух вариантов; тот, который кажется наиболее подходящим лично для Вас, более отражающим Вашу жизненную позицию. При этом рядом с номером утверждения (1, 2 и т.д.) Вы можете поставить соответствующую прописную (заглавную) букву (“А” или “Б”), если для Вас полностью подходит одно из утверждений, или строчную букву (“а” или “б”), если Вы склоняетесь к одному из утверждений, но не *столь категорично*, как это сформулировано в самом утверждении.

Даже если Вам трудно предпочесть один вариант, то всё-таки постарайтесь сделать свой выбор. Отвечать лучше быстро, так как первая реакция наиболее точно выражает Ваше отношение.

Подчеркнём, что здесь не может быть “правильных” или “неправильных”, “хороших” или “плохих” ответов: любое Ваше мнение, если оно искреннее, имеет важнейшее значение для данного исследования».

Текст утверждений

1	A/a	К сожалению, большинство учителей этой школы не вызывает у меня особых симпатий
	Б/б	Большинство учителей здесь очень симпатичные, приятные люди
2	A/a	Я невольно прислушиваюсь, когда в разговорах других людей речь заходит о ком-либо из учеников этой школы. Мне это всегда интересно
	Б/б	Меня мало интересуют подобные разговоры
3	A/a	Я трачу много сил и времени на различные школьные дела и проблемы
	Б/б	В основном я сосредоточен на делах и проблемах, не связанных с этой школой
4	A/a	Я не считаю для себя необходимым тратить своё свободное время или личные деньги на благоустройство и развитие школы
	Б/б	Моё участие в обустройстве и развитии школы кажется мне совершенно необходимым, я занимаюсь этим с удовольствием
5	A/a	Учащиеся этой школы отличаются высоким уровнем развития и культурой поведения
	Б/б	Мне кажется, что многие учащиеся этой школы плохо воспитаны и мало эрудированы
6	A/a	Мне, в общем-то, всё равно, по каким методикам учат в школе; главное, чтобы был достигнут хороший конечный результат
	Б/б	Я хочу чётко представлять, какими педагогическими идеями руководствуется школа, я стараюсь интересоваться методами работы разных учителей
7	A/a	Мне часто приходится пользоваться учебными пособиями и школьным оборудованием
	Б/б	Я практически этим не пользуюсь
8	A/a	Пожалуй, я достаточно часто делюсь с людьми своими положительными или отрицательными впечатлениями об учителях, работающих в этой школе
	Б/б	Я, в общем-то, никогда сам не затрагиваю в разговорах эту тему
9	A/a	Насколько мне известно, большинство занятий в этой школе проходит в довольно скучной атмосфере и вызывает отрицательные эмоции у учащихся
	Б/б	Большинство уроков построены так, что учащимся на них интересно, школьники вместе с учителями испытывают много положительных эмоций
10	A/a	Меня не очень интересует оборудование тех помещений школы, в которых занимаются другие учащиеся со своими учителями
	Б/б	Мне хотелось бы увидеть оснащение всех кабинетов, которые есть в этой школе

11	А/а	Я стараюсь как можно больше общаться с учителями этой школы
	Б/б	Я иду на контакт с ними скорее только по необходимости
12	А/а	Если я случайно увижу, что кто-то из учащихся вне школы совершает недостойный поступок, то постараюсь вмешаться и по-хорошему его остановить
	Б/б	Думаю, что в таких случаях лучше всё же не вмешиваться и не портить себе нервы. В конце концов, это его личное дело
13	А/а	Внутреннее оформление этой школы создает у меня ощущение уюта и комфорта
	Б/б	Увы, но в школьных коридорах, холлах и классах я чувствую себя как в «казённой конторе»
14	А/а	Я никогда не интересовался, какие вузы заканчивали учителя этой школы и где они работали раньше
	Б/б	Я всегда стараюсь это узнать, чтобы иметь более чёткое представление о квалификации педагогов
15	А/а	Мне нравится участвовать в общих делах или просто разговаривать с учащимися этой школы
	Б/б	Я не стремлюсь лишний раз вступать с ними в контакты, не вижу в этом для себя никакого интереса, да и особой необходимости
16	А/а	Я никогда не пытался сам что-либо менять в организации школьной жизни, выполнял только то, о чём меня просили
	Б/б	Мне приходилось проявлять определённую инициативу, прикладывая личные усилия, чтобы сделать школьную жизнь более интересной и насыщенной или улучшить преподавание школьных дисциплин
17	А/а	По-моему, в этой школе удалось собрать педагогический коллектив, состоящий из настоящих мастеров своего дела
	Б/б	Похоже, что среди учителей всё же слишком много случайных людей, которые занимаются не своим делом
18	А/а	Мне пока не приходилось интересоваться судьбами выпускников этой школы, их дальнейшая жизнь мне практически не известна
	Б/б	Я стараюсь быть в курсе событий «взрослой жизни» выпускников
19	А/а	Я стараюсь принимать активное участие во всех общешкольных мероприятиях
	Б/б	Меня это мало привлекает, я участвую, только если меня вынуждают или лично об этом попросят
20	А/а	Мне приходилось вносить собственные предложения по благоустройству школьных помещений или территории вокруг школы
	Б/б	Я пока не задумывался о подобных вещах

21	А/а	Внешний вид многих учащихся этой школы вызывает неприятные ощущения, говорит об их разгильдяйстве и неаккуратности
	Б/б	Внешний вид большинства учащихся радует глаз, вызывает к ним симпатию
22	А/а	Ещё в начале учебного года я знаколюсь с планом школьных мероприятий, мне интересно знать, какие важные события ожидаются в школе
	Б/б	Для меня это не так важно; всё, что нужно будет знать, мне и так обязательно сообщат
23	А/а	Насколько мне известно, школьные помещения и оборудование используются только во время уроков
	Б/б	Мне самому нередко случается пользоваться школьными помещениями и оборудованием по вечерам, в выходные дни и на каникулах: в школе организовано для этого много возможностей
24	А/а	Когда я читаю статьи в журналах или мне попадаются на глаза новые книги, я думаю о том, для кого из учителей они могут оказаться интересными, и стараюсь рассказать учителям об этих материалах
	Б/б	Пожалуй, такое со мной не случается
25	А/а	Мероприятия в этой школе проходят весело и интересно, это настоящий праздник для участников и гостей
	Б/б	Общешкольные мероприятия чаще всего носят формальный характер, проводятся в основном «для галочки»
26	А/а	Для меня важно знать, соответствуют ли помещения школы нормативным требованиям (уровень освещённости, площадь на одного учащегося и т.п.)
	Б/б	Подобные формальные данные меня никогда не интересовали
27	А/а	У меня часто возникают трудности при решении каких-либо вопросов с учителями этой школы
	Б/б	Мне легко сотрудничать с учителями этой школы при решении различных вопросов
28	А/а	Когда мне становится известно, что кого-либо из учащихся этой школы несправедливо обижают, я стараюсь его защищать, даже если это грозит мне определёнными неприятностями
	Б/б	Мне не приходилось вмешиваться в подобные ситуации
29	А/а	Учебное оборудование школы находится в запущенном состоянии и производит удручающее впечатление
	Б/б	Отличное состояние учебного оборудования вызывает уважение к школе
30	А/а	Для меня важно знать, чем увлекаются и как проводят своё свободное время учителя
	Б/б	Считаю, что это меня не касается, подобные вопросы меня не интересуют

31	А/а	Мне никогда не приходилось серьёзно сотрудничать с учащимися этой школы при решении каких-либо проблем
	Б/б	Мой опыт сотрудничества с учащимися этой школы был весьма успешным и оставил у меня приятное впечатление
32	А/а	Мне случалось советовать другим людям получать образование именно в этой школе (или отговаривать их от этого)
	Б/б	Я этого никогда не делал

Бланк ответов

№ вопроса	ОТВЕТ	№ вопроса	ОТВЕТ	№ вопроса	ОТВЕТ	№ вопроса	ОТВЕТ		
1		2		3		4			
5		6		7		8			
9		10		11		12			
13		14		15		16			
17		18		19		20			
21		22		23		24			
25		26		27		28			
29		30		31		32			
ЭМ «+» =		ЭМ «-» =		ПОЗН =		ПРАКТ =		ПОСТ =	

Ключи обработки результатов

№ вопроса	ОТВЕТ		№ вопроса	ОТВЕТ	№ вопроса	ОТВЕТ		№ вопроса	ОТВЕТ
1	А-	Б+	2	А	3	А	4	Б	
5	А+	Б-	6	Б	7	А	8	А	
9	А-	Б+	10	Б	11	А	12	А	
13	А+	Б-	14	Б	15	А	16	Б	
17	А+	Б-	18	Б	19	А	20	А	
21	А-	Б+	22	А	23	Б	24	А	
25	А+	Б-	26	А	27	Б	28	А	
29	А-	Б+	30	А	31	Б	32	А	
Эмоциональный компонент =			Познавательный компонент =		Практический компонент =			Поступочный компонент =	

	Эмоциональный	Познавательный	Практический	Поступочный	Всего
I Учителя	1 17 всего +/-	14 30 всего	11 27 всего	8 24 всего	
II Учащиеся	5 121 всего +/-	2 18 всего	15 31 всего	12 28 всего	
III Образова- тельный процесс	9 25 всего +/-	6 22 всего	3 19 всего	16 32 всего	
IV Помещение и оборудова- ние	13 29 всего +/-	10 26 всего	7 23 всего	4 20 всего	
Всего	+ / -				

5.1.4. Пример диагностики отношения к школе

Диагностика отношения к школе и программа его коррекции будут рассмотрены на примере общеобразовательной школы, ориентированной на подготовку учащихся к дальнейшему профессиональному образованию в сфере технических наук и промышленности.

Анализ полученных результатов показывает, что отношение учащихся к школе находится в целом на среднем уровне, а отношение педагогов — на высоком (рис. 5.1).

Учителями эмоционально позитивно воспринимается педагогический коллектив, в котором они работают, хотя познавательный интерес педагогов друг к другу относительно невысок. Педагоги гораздо в большей степени проявляют интерес к учащимся, но в то же время эмоционально воспринимают их менее позитивно, чем своих коллег. Именно по отношению к учащимся в наибольшей степени выражено их негативное отношение. В целом отношение к школе учителей *хорошо согласованное, эмоционально-практическое* с ориентацией на учащихся и коллег.

Учащиеся, в свою очередь, эмоционально позитивно воспринимая своих педагогов, образовательный процесс, а также помещение и оборудование школы, в значительно меньшей степени положительно относятся к другим учащимся, демонстрируя к ним в значительной мере негативное отношение (по уровню показателя сопоставимое с позитивным).

У учащихся отмечается также крайне низкий интерес к своим педагогам. В целом отношение к школе учащихся *достаточно согласованное, эмоциональное* с ориентацией на учителей и образовательный процесс.

Отношение *родителей* к школе является противоречивым. Только эмоциональный компонент сформирован на высоком уровне, остальные компоненты характеризуются низким уровнем показателей. При этом родители в наибольшей степени склонны эмоционально реагировать на учителей и образовательный процесс. Следует отметить, что в целом негативная составляющая эмоционального компонента выражена у родителей незначительно. Наиболее интенсивно проявляется отношение к образовательному процессу. Наибольший интерес родители проявляют к помещению и оборудованию школы, наименьший — к педагогам. В то же время именно в направлении педагогов наиболее выражен практический компонент отношения. Иными словами, родителям эмоционально небезразлично, что творится в школе, им хотелось бы получать об этом информацию, но они не готовы сами практически участвовать в деятельности школы или совершать поступки по изменению ситуации

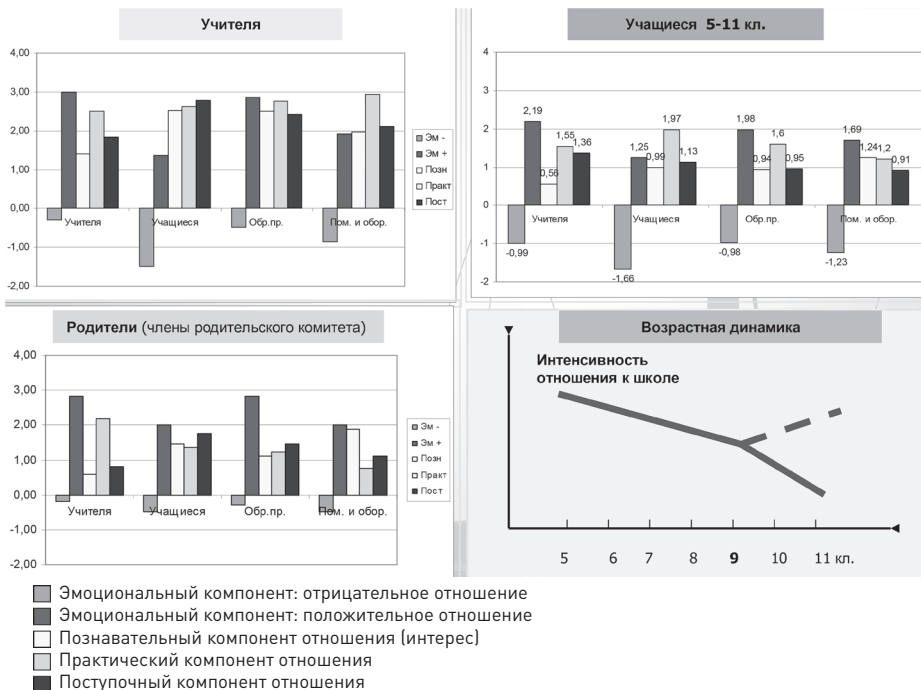


Рис. 5.1. Результаты диагностики отношения к школе различных членов образовательного сообщества

в соответствии со своим отношением. Такую позицию можно обозначить как потребительскую. Отношение к школе по степени сформированности компонентов является очень низко согласованным (большая разница между максимально и минимально развитыми компонентами). В целом отношение к школе родителей *несогласованное, эмоциональное* с ориентацией на образовательный процесс.

Анализ *возрастной динамики* отношения учащихся к школе показал чётко выраженную тенденцию снижения интенсивности этого отношения к старшим классам. Причём большинство старшеклассников демонстрирует низкий уровень всех показателей отношения. Специальный анализ показал, что такая ситуация связана во многом с интенсивной подготовкой старшеклассников к ЕГЭ. Школа всё меньше воспринимается учащимися как развивающая среда (среда, предоставляющая возможности для удовлетворения потребностей), превращаясь в некомфортное место, связанное с большим психологическим напряжением. Только у некоторых старшеклассников, наоборот, отмечен рост показателей интенсивности отношения к школе. Характерно, что это как раз те учащиеся, которые принимают активное участие в социально-культурной жизни школы, становятся лидерами школьного коллектива, активно реализуют свои потребности именно в школьной среде.

Как показали наши исследования, подобные тенденции характерны для многих российских школ.

5.2. Методика диагностики отношения к учёбе

5.2.1. Теоретический конструкт методики

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определённые знания, навыки, умения. Психологическая теория учебной деятельности сформировалась в общей теории учения. К числу её разработчиков относят Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызину, А.К. Маркову, а также И.И. Ильясова, И. Лингарта и др. Основные характеристики учебной деятельности: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; 3) общие способы действий предваряют решение задач; 4) учебная деятельность ведёт к изменениям в самом субъекте; 5) изменение психических свойств

и поведения обучающегося в зависимости от результатов его собственных действий.

Выделяются предмет учебной деятельности, средства, способы, продукт и результат. Предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, отработка приёмов и способов действий, их программ и алгоритмов. В качестве средств учебной деятельности выступают интеллектуальные действия (знаковые, языковые, вербальные), в форме которых усваивается знание, а также фоновые знания, при помощи которых структурируется индивидуальный опыт. К способам учебной деятельности относят репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия. Продуктом учебной деятельности являются структурированное знание, новообразования в психике и поведении, индивидуальный опыт.

Структура учебной деятельности включает пять основных компонентов: мотивацию; учебные задачи, представленные в форме учебных заданий; учебные действия, с помощью которых решаются учебные задачи; действия контроля, переходящие в самоконтроль; действия оценки, переходящие в самооценку.

При анализе учебной мотивации важно изучить мотивы, побуждающие овладеть знаниями, навыками и умениями. Мотивы учебной деятельности могут быть внешними или внутренними. Если побудителями к учёбе являются внешние стимулы (поощрение, награда, наказание), то в данном случае она будет лишь средством для достижения других целей: личных успехов, удовлетворения честолюбия, избежания наказания. При этом учёба носит вынужденный характер и выступает как препятствие, которое необходимо преодолеть на пути к основной цели. Если же ученик относится к учёбе как к своей основной цели, можно констатировать наличие внутренней мотивации. В данном случае учёба может направляться интересом к самим знаниям, способам их получения, любознательностью, стремлением повысить свой образовательный уровень.

В работах Л.И. Божович и её сотрудников, исследовавших учебную деятельность школьников, отмечается, что одних учащихся в большей степени мотивирует сам процесс познания, других — отношения с людьми, складывающиеся внутри этой деятельности. Соответственно, принято выделять две большие группы мотивов — познавательные и социальные [Божович, 1972].

Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом её выполнения. Выделяются широкие познавательные мотивы, состоящие в ориентации учащихся на овладение новыми знаниями; учебно-познавательные мотивы, отражающие ориентацию на усвоение способов добывания знаний; мотивы самообразования,

состоящие в направленности на самостоятельное совершенствование способов добывания знаний.

Социальные мотивы также распадаются на несколько подгрупп: широкие социальные мотивы, отражающие стремление получить знания, чтобы быть полезным обществу, понимание необходимости учиться, чувство ответственности, желание хорошо подготовиться к будущей профессии; узкие социальные мотивы (позиционные), которые проявляются в стремлении занять определённую позицию в отношениях с окружающими, получить их одобрение; мотивы социального сотрудничества, когда ученик не только хочет общаться и взаимодействовать с окружающими, но и стремится осознавать, анализировать способы своего сотрудничества, постоянно их совершенствовать.

Решение учебной задачи возможно лишь при помощи учебных действий — активного преобразования объекта для раскрытия свойств предмета усвоения (Эльконин, 1971; Давыдов, Маркова, 1981). Усвоению каждого фундаментального понятия при изучении любого учебного предмета соответствует определённая система учебных действий.

Выделяются действия целеполагания, программирования, исполнительские действия, действия контроля (самоконтроля), оценки (самооценки). Каждое из них соотносится с определённым этапом учебной деятельности и реализует его. Так, осознание цели решения задачи как ответ на вопрос «для чего я это делаю?» относится к действиям целеполагания. Исполнительские действия направлены на решение задачи. К ним причисляют вербальные практические (действия с предметами или их изображениями) и умственные (перцептивные, мнемические, мыслительные) действия.

Соотнесение учебных действий с психической деятельностью учащихся позволяет выделить такие их разновидности, как перцептивные, мнемические, мыслительные, интеллектуальные. Перцептивные действия включают опознание, идентификацию, анализ внешнего вида объектов; мнемические предполагают запечатление, фильтрацию информации, её структурирование, сохранение, актуализацию. Мыслительные действия содержат сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, классификацию.

Совокупность учебных действий образует способ решения учебной задачи. Именно сформированность способов учебной работы является главным показателем зрелости учебной деятельности.

Следующим компонентом учебной деятельности выступают действия контроля (самоконтроля), овладение которыми характеризует учёбу как управляемый самим учащимся произвольный процесс (Эльконин, 1971). Контроль предполагает соотнесение хода и результата выполненного

учебного действия с образцом. Следовательно, в действии контроля можно выделить три звена: модель желаемого результата действия, процесс сравнения этого образа и реального действия, принятие решения о продолжении или коррекции действия. Оценка педагога должна служить основой для формирования самооценки учащегося.

Объединение компонентов субъективного отношения и компонентов учебной деятельности позволяет сформировать структурную матрицу теоретического конструкта методики диагностики субъективного отношения к учёбе (рис. 5.2).



Рис. 5.2. Структурная матрица теоретического конструкта методики диагностики субъективного отношения к учёбе

5.2.2. Стимульный материал методики

Текст опросника

Проранжируйте по важности для Вас свои отношения цифрами от 1 до 5 (1 — наиболее важно, 5 — наименее важно):		Ранг
1	К природе, экологическим проблемам	
	К обществу, социальным проблемам	
	К учёбе	
	К другим людям	
	К самому себе	

Оцените в баллах от 0 до 10 степень Вашего согласия с данными утверждениями (10 — полностью согласен, это так; 0 — совершенно не согласен, это не так):		Балл
2	Мне нравится учиться	
3	Мне интересно знать, к каким профессиям я более способен и что для этого нужно изучать	
4	Я больше предпочитаю выполнять практические задания, чем что-то запоминать или анализировать	
5	Мне часто приходится оценивать работы других школьников	
6	Меня раздражает, если учитель не объясняет подробно, как выполнять задания, а предлагает самому найти способы решения	
7	Мне важно знать, как именно я лучше воспринимаю новую информацию: увидеть, услышать или попробовать что-то сделать самому	
8	Я часто обсуждаю с учителями свои оценки, иногда пытаюсь им что-то доказать	
9	Мне интересно познавать, как устроен мир	
10	Мне нравится получать оценки за свои учебные работы	
11	Я часто помогаю своим товарищам выполнять практические задания на уроках	
12	Скажу прямо: учиться я не люблю. Мне нравится заниматься совсем другими делами	
13	Я широко использую в учёбе разные источники информации, помимо учебника	
14	Я нередко разговариваю со своими товарищами о выборе ими профессии, чему для этого им нужно научиться, какие предметы необходимо хорошо знать	
15	Мне нравится осваивать новые способы познания мира, решения задач и т.п.	
16	Я всегда интересуюсь, как выглядят мои учебные достижения на фоне других	
17	Я нередко помогаю другим школьникам осваивать учебную информацию, заполнять таблицы, готовить конспекты и презентации	
18	Меня раздражают школьники, которые постоянно сидят в Интернете в поисках дополнительной учебной информации, читают научные книжки и так бездарно тратят своё время	
19	Мне интересно, кто из ребят чем занимается, какие они делают учебные проекты, чтобы тоже к ним присоединиться	
20	Мне больше нравится самому оценивать свои учебные работы, чем это делают другие, даже учителя	

21	Мне не раз приходилось помогать другим ребятам в анализе важной для них учебной информации	
22	Я с огромным удовольствием читаю книги и статьи, смотрю документальные фильмы, изучаю сайты по разным научным направлениям	
23	Я чувствую себя плохо, расстраиваюсь, когда учителя не просто требуют запомнить правильные ответы, а ждут какого-то анализа и обобщения учебного материала	
24	Я нередко бываю инициатором и зачинщиком разных школьных конкурсов, помогаю другим ученикам к ним готовиться	
25	Мне кажется глупым и наивным, когда некоторые мои сверстники мечтают в будущем «служить своей стране» и т.п., стараются для этого хорошо учиться. Скорее всего, они просто врут себе и окружающим	
26	Не люблю получать оценки, они часто бывают несправедливыми, а это очень раздражает	
27	Я доверяю собственной самооценке своих учебных достижений больше, чем оценке других, даже учителей	
28	Я с удовольствием исправляю свои ошибки, на которые мне указывают учителя, понимая, что это важно для освоения учебного материала	
29	Я с радостью учусь, чтобы стать полезным членом общества	
30	Помимо уроков, я часто обращаюсь к разным источникам за дополнительной информацией по изучаемой теме	
31	Мне приходилось самому организовывать школьников в группы и быть лидером в совместной работе над учебными проектами	
32	Для меня важно всегда быть среди лучших учеников класса	
33	Я стараюсь как можно больше участвовать и побеждать в различных конкурсах и олимпиадах	
34	Я стараюсь узнавать, как правильно оценивать те или иные свои учебные работы	
35	Меня раздражают ученики, которые стараются быть лучшими в классе, лидировать во всяких рейтингах, побеждать в олимпиадах	
36	Нередко бывает, что я специально ищу и нахожу информацию, полезную для докладов и увлечений моих товарищей и даже для уроков своих учителей	
37	Я много времени уделяю чтению книг, изучению сайтов в области своих увлечений	
38	Мне очень нравится сотрудничать с другими школьниками в различных учебных и научных проектах	
39	Мне интересно, какими ещё способами можно усваивать и сохранять учебную информацию, кроме её простого запоминания	

40	Мне не раз приходилось поддерживать в других ребятах веру в себя, когда у них что-то не ладилось с учёбой	
41	Мне интересно узнавать, как устроен человеческий мозг, как развивать свои аналитические способности, творческое и критическое мышление	
42	Скажу прямо, я не люблю выполнять учебные задания в группе, вместе с другими. Меня всегда раздражает необходимость выполнять совместные учебные задания	
43	Я активно участвую в совместных учебных проектах с другими школьниками	
44	Я часто показываю своим товарищам, какими способами можно лучше усвоить и сохранить новую учебную информацию	
45	Мне нравится выполнять на уроках практические задания	
46	Я активно ищу различные дополнительные источники информации по учебным предметам	
47	Я всегда старательно работаю над исправлением моих ошибок, выявленных учителями	
48	Меня раздражает необходимость на некоторых уроках что-то там «исследовать», гораздо лучше получать готовый учебный материал от учителя или в учебнике	
49	Я с большим вниманием отношусь к замечаниям учителей, чтобы исправлять свои ошибки в учебных работах	
50	Я люблю запоминать различные цифры и даты, заполнять таблицы на разных уроках	
51	Я нередко выступаю с сообщениями и докладами по теме моих интересов и увлечений	
52	Больше всего ненавижу, когда нужно что-то запоминать: даты, фамилии, разные правила и определения	
53	Анализ и обобщение различной информации занимает большое место в моей учебной работе	
54	Я больше люблю анализировать и обобщать учебную информацию, чем её просто запоминать и выполнять практические задания	
55	Я стараюсь разобраться, каким способом мне лучше усвоить тот или иной учебный материал	
56	Я стараюсь пробовать себя в разных полезных делах, готовить себя к будущей профессии	
57	Мне всегда важно точно знать, за какие именно ошибки учитель снизил мою оценку	
58	Я стараюсь использовать в учёбе разные другие способы обработки и сохранения новой информации вдобавок к тем, которые предложил учитель	

59	Не люблю, когда приходится самому оценивать свои учебные результаты. Пусть это делают учителя, это их работа																	
60	Я часто помогаю другим ребятам исправлять ошибки в их учебных работах																	
61	Меня раздражает «работа над ошибками», тяжело ещё раз видеть свои недостатки																	
Покажите, насколько Вам близка (далека) та или иная из противоположных позиций, отметив значком «+» один из столбцов:																		
62	Мне вполне достаточно школьных уроков для получения и усвоения необходимых знаний																	Я стремлюсь использовать возможности Интернета, книг, выставок и т.д. для расширения и углубления знаний, полученных на уроках
63	Для меня наиболее значимы только несколько учебных предметов, к ним у меня особое отношение																	Я ко всем учебным предметам отношусь одинаково
64	Если информация, полученная в школе, противоречит сведениям из Интернета и мнению моих друзей, я больше доверяю Интернету и друзьям																	Если информация, полученная в школе, противоречит сведениям из Интернета и мнению моих друзей, я, всё-таки, больше доверяю школе
65	Учёба занимает особое место в моей жизни, я трачу на неё особенно много времени и сил																	Наряду с учёбой я занимаюсь ещё другими важными делами, на которые у меня вполне хватает времени и сил
66	Многие говорят, что в современном мире для успеха в жизни не стоит тратить много сил на учёбу; другие, наоборот, что для этого надо отлично учиться... Я не могу определиться, кто из них прав																	У меня есть чёткая позиция по данному вопросу. Я абсолютно уверен, что (подчеркните Ваш вариант): а) хорошая учёба обеспечивает успех в жизни; б) для успеха в жизни совсем не стоит тратить слишком много сил на учёбу

5.2.3. Первичная апробация методики

Результаты респондента по данным опросника и их подсчёт на конкретном примере.

Проранжируйте по важности для Вас свои отношения цифрами от 1 до 5 (1 — наиболее важно, 5 — наименее важно)			Ранг
1	К природе, экологическим проблемам		5
	К обществу, социальным проблемам		4
	К учёбе		3
	К другим людям		1
	К самому себе		2

Оцените в баллах от 0 до 10 степень Вашего согласия с данными утверждениями (10 — полностью согласен, это так; 0 — совершенно не согласен, это не так)			Балл
2	Мне нравится учиться		8
3	Мне интересно знать, к каким профессиям я более способен и что для этого нужно изучать		8
4	Я больше предпочитаю выполнять практические задания по учебным предметам, чем что-то запоминать или анализировать		6
5	Мне часто приходится оценивать работы других школьников		7
6	Меня раздражает и удручает, если учитель не объясняет подробно, как выполнять задания, а предлагает самому найти способы решения		2
7	Мне важно знать, как именно я лучше воспринимаю новую информацию: увидеть, услышать или попробовать что-то сделать самому		0
8	Я часто обсуждаю с учителями свои оценки, иногда пытаюсь им что-то доказать		3
9	Мне интересно познавать, как устроен мир		10
10	Мне нравится получать оценки за свои учебные работы		9
11	Я часто помогаю своим товарищам выполнять практические задания на уроках		9
12	Скажу прямо: учиться я не люблю. Мне нравится заниматься совсем другими делами		3

Оцените в баллах от 0 до 10 степень Вашего согласия с данными утверждениями (10 — полностью согласен, это так; 0 — совершенно не согласен, это не так)		Балл
13	Я широко использую в учёбе разные источники информации, помимо учебника	10
14	Я нередко разговариваю со своими товарищами о выборе ими профессии, чему для этого им нужно научиться, какие предметы необходимо хорошо знать	7
15	Мне нравится осваивать новые способы познания мира, решения задач и т.п.	10
16	Я всегда интересуюсь, как выглядят мои учебные достижения на фоне других	9
17	Я нередко помогаю другим школьникам осваивать учебную информацию, заполнять таблицы, готовить конспекты и презентации	8
18	Меня раздражают школьники, которые постоянно сидят в Интернете в поисках дополнительной учебной информации, читают научные книжки и так бездарно тратят свою жизнь	5
19	Мне интересно, кто из ребят чем занимается, какие они делают учебные проекты, чтобы тоже к ним присоединиться	2
20	Мне больше нравится самому оценивать свои учебные работы, чем это сделают другие, даже учителя	8
21	Мне не раз приходилось помогать другим ребятам в анализе важной для них учебной информации	10
22	Я с огромным удовольствием читаю книги и статьи, смотрю документальные фильмы, изучаю сайты по разным научным направлениям	10
23	Я чувствую себя плохо, расстраиваюсь, когда учителя не просто требуют запомнить правильные ответы, а ждут какого-то анализа и обобщения учебного материала	0
24	Я нередко бываю инициатором и зачинщиком разных школьных конкурсов, помогаю другим ученикам к ним готовиться	4
25	Мне кажется глупым и наивным, когда некоторые мои сверстники мечтают в будущем «служить своей стране» и т.п., стараются для этого хорошо учиться. Скорее всего, они просто врут себе и окружающим	2
26	Не люблю получать оценки, они часто бывают несправедливыми, а это очень раздражает...	6
27	Я доверяю собственной самооценке своих учебных достижений больше, чем оценке других, даже учителей	9

Оцените в баллах от 0 до 10 степень Вашего согласия с данными утверждениями (10 — полностью согласен, это так; 0 — совершенно не согласен, это не так)		Балл
28	Я с удовольствием исправляю свои ошибки, на которые мне указывают учителя, понимая, что это важно для освоения учебного материала	8
29	Я с радостью учусь, чтобы стать полезным членом общества	7
30	Помимо уроков, я часто обращаюсь к разным источникам за дополнительной информацией по изучаемой теме	10
31	Мне приходилось самому организовывать школьников в группы и быть лидером в совместной работе над учебными проектами	4
32	Для меня важно всегда быть среди лучших учеников класса	3
33	Я стараюсь как можно больше участвовать и побеждать в различных конкурсах и олимпиадах	6
34	Я стараюсь узнавать, как правильно оценивать те или иные свои учебные работы	10
35	Меня раздражают ученики, которые стараются быть лучшими в классе, лидировать во всяких рейтингах, побеждать в олимпиадах	8
36	Нередко бывает, что я специально ищу и нахожу информацию, полезную для школьных докладов и личных увлечений моих товарищей и даже для уроков своих учителей	5
37	Я много времени уделяю чтению книг, изучению сайтов в области своих увлечений	4
38	Мне очень нравится сотрудничать с другими школьниками в различных учебных и научных проектах	1
39	Мне интересно, какими ещё способами можно усваивать и сохранять учебную информацию, кроме её простого запоминания	8
40	Мне не раз приходилось поддерживать в других ребятах веру в себя, когда у них что-то не ладилось с учёбой	7
41	Мне интересно узнавать, как устроен человеческий мозг, как развивать свои аналитические способности, творческое и критическое мышление	4
42	Скажу прямо, я не люблю выполнять учебные задания в группе, вместе с другими. Меня всегда раздражает необходимость выполнять совместные учебные задания	9
43	Я активно участвую в совместных учебных проектах с другими школьниками	2

Оцените в баллах от 0 до 10 степень Вашего согласия с данными утверждениями (10 — полностью согласен, это так; 0 — совершенно не согласен, это не так)		Балл
44	Я часто показываю своим товарищам, какими способами можно лучше усвоить и сохранить новую учебную информацию	7
45	Мне нравится выполнять на уроках практические задания	4
46	Я активно ищу различные дополнительные источники информации по учебным предметам	7
47	Я всегда старательно работаю над исправлением моих ошибок, выявленных учителями	10
48	Меня раздражает необходимость на некоторых уроках что-то там «исследовать», гораздо лучше получать готовый учебный материал от учителя или в учебнике	5
49	Я с большим вниманием отношусь к замечаниям учителей, чтобы исправлять свои ошибки в учебных работах	9
50	Я люблю запоминать различные цифры и даты, заполнять таблицы на разных уроках	3
51	Я нередко выступаю с сообщениями и докладами по теме моих интересов и увлечений	10
52	Больше всего ненавижу, когда нужно что-то запоминать: даты, фамилии, разные правила и определения	9
53	Анализ и обобщение различной информации занимает большое место в моей учебной работе	10
54	Я больше люблю анализировать и обобщать учебную информацию, чем её просто запоминать и выполнять практические задания	10
55	Я стараюсь разобраться, каким способом мне лучше усвоить тот или иной учебный материал	5
56	Я стараюсь пробовать себя в разных полезных делах, готовить себя к будущей профессии	3
57	Мне всегда важно точно знать, за какие именно ошибки учитель снизил мою оценку	7
58	Я стараюсь использовать в учёбе разные другие способы обработки и сохранения новой информации вдобавок к тем, которые предложил учитель	8
59	Не люблю, когда приходится самому оценивать свои учебные результаты. Пусть это делают учителя, это их работа	8

Оцените в баллах от 0 до 10 степень Вашего согласия с данными утверждениями (10 — полностью согласен, это так; 0 — совершенно не согласен, это не так)		Балл	
60	Я часто помогаю другим ребятам исправлять ошибки в их учебных работах	10	
61	Меня раздражает «работа над ошибками», тяжело ещё раз видеть свои недостатки	7	
Покажите, насколько Вам близка (далека) та или иная из противоположных позиций, отметив значком «+» один из столбцов			
62	Мне вполне достаточно школьных уроков для получения и усвоения необходимых знаний	+	Я стремлюсь использовать возможности Интернета, книг, выставок и т.д. для расширения и углубления знаний, полученных на уроках
63	Для меня наиболее значимы только несколько учебных предметов, к ним у меня особое отношение	+	Я ко всем учебным предметам отношусь одинаково
64	Если информация, полученная в школе, противоречит сведениям из Интернета и мнению моих друзей, я больше доверяю Интернету и друзьям	+	Если информация, полученная в школе, противоречит сведениям из Интернета и мнению моих друзей, я всё-таки больше доверяю школе
65	Учёба занимает особое место в моей жизни, я трачу на неё особенно много времени и сил	+	Наряду с учёбой я занимаюсь ещё другими важными делами, на которые у меня вполне хватает времени и сил
66	Многие говорят, что в современном мире для успеха в жизни не стоит тратить много сил на учёбу; другие, наоборот, что для этого надо отлично учиться... Я не могу определить, кто из них прав	+	У меня есть чёткая позиция по данному вопросу. Я абсолютно уверен, что (подчеркните Ваш вариант): а) хорошая учёба обеспечивает успех в жизни; б) для успеха в жизни совсем не стоит тратить слишком много сил на учёбу

5.2.4. Алгоритм подсчёта показателей параметров

№	Параметр отношения к учёбе	Алгоритм подсчёта	Пример подсчёта	Результат												
1	Интенсивность	Сумму баллов по вопросам 2–61 разделить на 59	395:59	6,7												
1.1.	Позитивная интенсивность	От общей суммы баллов вычесть сумму баллов, полученных по вопросам 6, 12, 18, 23, 25, 26, 35, 42, 48, 52, 59, 61. Полученный результат разделить на 47	395–69=326. 326:47	6,8												
2	Доминантность	Учитывается только ранг «отношения к учёбе» и переводится в баллы. Перевод рангов в баллы по вопросу 1: <table border="1" data-bbox="437 639 779 711"> <tr> <td>Ранги</td> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>Баллы</td> <td>10</td> <td>8</td> <td>6</td> <td>4</td> <td>2</td> </tr> </table> Сумму баллов по вопросам 1 и 64 разделить на 2	Ранги	1	2	3	4	5	Баллы	10	8	6	4	2	(6+5):2	5,5
Ранги	1	2	3	4	5											
Баллы	10	8	6	4	2											
3	Эмоциональный компонент															
3.1.	Эмоционально положительное отношение	Сумму баллов по вопросам 2, 10, 15, 20, 22, 28, 29, 32, 38, 45, 50, 54 разделить на 12	82:12	6,8												
3.2.	Эмоционально отрицательное отношение	Сумму баллов по вопросам 6, 12, 18, 23, 25, 26, 35, 42, 48, 52, 59, 61 разделить на 12	69:12	5,7 (-5,7)												
4	Познавательный компонент отношения	Сумму баллов по соответствующему столбцу в структурной матрице разделить на 12	81:12	6,8												
5	Практический компонент отношения	Сумму баллов по соответствующему столбцу в структурной матрице разделить на 12	74:12	6,1												
6	Поступочный компонент отношения	Сумму баллов по соответствующему столбцу в структурной матрице разделить на 12	88:12	7,3												
7	Познавательные мотивы															
7.1.	Общая интенсивность широких социальных мотивов	Сумму баллов по вопросам 2, 9, 12, 30 и 36 разделить на 5	36:5	7,2												

7.2.	Позитивная интенсивность широких познавательных мотивов	Сумму баллов по вопросам 2, 9, 30 и 36 разделить на 4	33:4	8,3
7.3.	Общая интенсивность учебно-познавательных мотивов	Сумму баллов по вопросам 6, 13, 15, 44 и 55 разделить на 5	36:5	7,2
7.4.	Позитивная интенсивность учебно-познавательных мотивов	Сумму баллов по вопросам 13, 15, 44 и 55 разделить на 4	33:4	8,3
7.5.	Общая интенсивность мотивов самообразования	Сумму баллов по вопросам 18, 22, 37, 46 и 51 разделить на 5	38:5	7,6
7.6.	Позитивная интенсивность мотивов самообразования	Сумму баллов по вопросам 22, 37, 46 и 51 разделить на 4	33:4	8,3
7.7.	Общая интенсивность познавательных мотивов	Сумму баллов общей интенсивности широких познавательных мотивов, учебно-познавательных мотивов и мотивов самообразования разделить на 3	23,1:3	7,7
7.8.	Позитивная интенсивность познавательных мотивов	Сумму баллов позитивной интенсивности широких познавательных мотивов, учебно-познавательных мотивов и мотивов самообразования разделить на 3	24,9:3	8,3
8	Социальные мотивы			
8.1.	Общая интенсивность широких социальных мотивов	Сумму баллов по вопросам 3, 14, 25, 29 и 56 разделить на 5	27:5	5,4
8.2.	Позитивная интенсивность широких социальных мотивов	Сумму баллов по вопросам 3, 14, 29 и 56 разделить на 4	25:4	6,3
8.3.	Общая интенсивность позиционных социальных мотивов	Сумму баллов по вопросам 16, 24, 32 и 33 и 35 разделить на 5	35:5	6
8.4.	Позитивная интенсивность позиционных социальных мотивов	Сумму баллов по вопросам 16, 24, 32 и 33 разделить на 4	33:4	8,3

8.5.	Общая интенсивность мотивов сотрудничества	Сумму баллов по вопросам 19, 31, 38, 42 и 43 разделить на 5	18:5	3,6
8.6.	Позитивная интенсивность мотивов сотрудничества	Сумму баллов по вопросам 16, 24, 32 и 33 разделить на 4	9:4	2,2
8.7.	Общая интенсивность социальных мотивов	Сумму баллов широких социальных мотивов, позиционных социальных мотивов и мотивов сотрудничества разделить на 3	15:3	5
8.8.	Позитивная интенсивность социальных мотивов	Сумму баллов позитивной интенсивности широких социальных мотивов, позиционных социальных мотивов и мотивов сотрудничества разделить на 3	16,8:3	5,6
9	Операционально-познавательный компонент			
9.1.	Общая интенсивность отношения к перцептивным действиям	Сумму баллов по вопросам 4, 5, 11, 45 и 48 разделить на 5	30:5	6
9.2.	Позитивная интенсивность отношения к перцептивным действиям	Сумму баллов по вопросам 4, 5, 11 и 48 разделить на 4	20:4	5
9.3.	Общая интенсивность отношения к мнемическим действиям	Сумму баллов по вопросам 17, 39, 50, 52 и 58 разделить на 5	36:3	7,2
9.4.	Позитивная интенсивность отношения к мнемическим действиям	Сумму баллов по вопросам 17, 39, 50 и 58 разделить на 4	27:4	7,8
9.5.	Общая интенсивность отношения к мыслительным действиям	Сумму баллов по вопросам 21, 23, 41, 53 и 54 разделить на 5	34:5	6,8
9.6.	Позитивная интенсивность отношения к мыслительным действиям	Сумму баллов по вопросам 21, 41, 53 и 54 разделить на 4	34:4	8,5

9.7.	Общая интенсивность операционально-познавательного компонента	Сумму баллов перцептивных, мнемических и мыслительных действий разделить на 3	20:3	6,7
9.8.	Позитивная интенсивность операционально-познавательного компонента	Сумму баллов позитивной интенсивности перцептивных, мнемических и мыслительных действий разделить на 3	20,3:3	6,8
10	Рефлексивно-оценочный компонент			
10.1.	Общая интенсивность отношения к педагогической оценке	Сумму баллов по вопросам 5, 8, 10, 26 и 57 разделить на 5	32:5	6,4
10.2.	Позитивная интенсивность отношения к педагогической оценке	Сумму баллов по вопросам 5, 8, 10 и 57 разделить на 4	26:4	6,5
10.3.	Общая интенсивность отношения к самооценке	Сумму баллов по вопросам 20, 27, 34, 40 и 59 разделить на 5	42:5	8,4
10.4.	Позитивная интенсивность отношения к самооценке	Сумму баллов по вопросам 20, 27, 34 и 40 разделить на 4	34:4	8,5
10.5.	Общая интенсивность отношения к коррекции учебных заданий на основе выявленных недостатков	Сумму баллов по вопросам 3, 7, 8, 9 и 10 разделить на 5	37:5	7,4
10.6.	Позитивная интенсивность отношения к коррекции учебных заданий на основе выявленных недостатков	Сумму баллов по вопросам 3, 8, 9 и 10 разделить на 5	30:4	7,5
10.7.	Общая интенсивность рефлексивно-оценочного компонента	Сумму баллов отношения к педагогической оценке, к самооценке и к коррекции учебных заданий на основе выявленных недостатков разделить на 3	22,2:3	7,4

10.8.	Позитивная интенсивность рефлексивно-оценочного компонента	Сумму баллов позитивной интенсивности отношения к педагогической оценке, к самооценке и к коррекции учебных заданий на основе выявленных недостатков разделить на 3	22,5:3	7,5
-------	--	---	--------	------------

Модальность (качественная характеристика) отношения респондента

Субъективное отношение к учёбе данного респондента (университетский профессор) может быть охарактеризовано как высокоинтенсивное⁴, эмоционально амбивалентное, с преобладающим поступочным компонентом отношения (рис. 5.3), что вполне естественно для преподавателя.

Отношение отличается очень высокой широтой, внутренней согласованностью и принципиальностью. Учебная деятельность обусловлена преимущественно познавательными мотивами, которые характеризуются высоким уровнем. В то же время социальные мотивы выражены значительно слабее, за исключением высоких позиционных социальных

Пример графического представления результатов диагностики субъективного отношения к учёбе

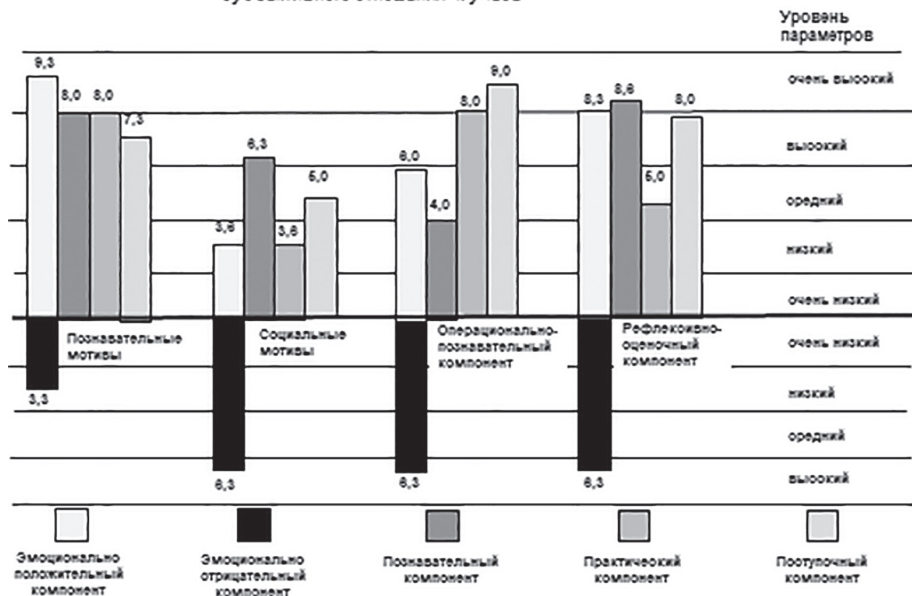


Рис. 5.3. Пример графического представления результатов диагностики отношения к учёбе

⁴ Таблица оценки уровня параметров отношения

мотивов. Обращает на себя внимание низкий уровень мотивов сотрудничества с коллегами. Операционально-познавательный компонент учебной деятельности характеризуется приоритетом мыслительных действий по отношению к перцептивным и мнемическим. Респондент прежде всего ориентирован на самооценку своей учебной деятельности, а также обладает высокой готовностью к коррекции своих учебных работ на основе выявленных недостатков.

5.2.5. Программа верификации методики

В настоящее время осуществляется этап апробации и верификации методики диагностики отношения к учёбе, т.е. установления её психометрических характеристик, прежде всего надёжности и валидности.

«Под надёжностью понимается согласованность результатов теста, получаемых при повторном его применении к тем же обследуемым в различные моменты времени, с использованием разных наборов эквивалентных заданий или при изменении других условий обследования... В самом широком смысле надёжность теста показывает, в какой степени индивидуальные различия в тестовых результатах оказываются «истинными», а в какой мере могут быть приписаны случайным ошибкам» (Анастази, 1982, с. 97). Традиционно выделяются три группы факторов, влияющих на надёжность теста: временные колебания состояния обследуемых, неоднородность содержания теста и различия у ставящих оценки (Общая психодиагностика, 1987). Соответственно, при разработке теста проверяются три типа его надёжности: 1) ретестовая надёжность (повторное тестирование), 2) надёжность как согласованность содержания и 3) надёжность субъективных оценок. Для получения показателя надёжности высчитывается коэффициент корреляции (от лат. *correlatio* — связь), обозначаемый латинской буквой *r*. Коэффициент корреляции вычисляется с помощью специальных математических процедур (Гласс, Стэнли, 1976; Лакин, 1980; Сосновский, 1979; Суходольский, 1972 и др.) и может колебаться в пределах от -1,00 до +1,00.

Любой коэффициент надёжности, независимо от его типа и способа получения, анализируется следующим образом. Например, надёжность теста $r=0,89$. Можно утверждать, что 89 % индивидуальных различий в результатах обусловлено «истинными» различиями между обследуемыми по измеряемому показателю, например интеллекту, а 11 % — побочными факторами (какими именно — зависит от типа коэффициента надёжности). **Минимальный приемлемый коэффициент для большинства тестов должен превышать 0,70.** В то же время надёжность отдельных шкал или

субтестов может быть достаточно невысокой, что требует осторожности при интерпретации (анализе) их результатов.

Ретестовая надёжность теста показывает корреляцию между двумя выполнениями теста с временным промежутком между ними. Как правило, этот интервал колеблется от 2 недель до 6 месяцев. Например, коэффициент ретестовой надёжности 0,93 позволяет сделать вывод, что 93 % различий в результатах выполнения теста действительно вызваны реальными различиями между обследуемыми, а 7 % необходимо отнести на счет случайных временных колебаний в их состоянии.

Как правило, коэффициенты ретестовой надёжности весьма высоки у большинства тестов (от 0,80 до 0,90). Несколько ниже они у личностных опросников, поскольку измеряемые ими психологические реальности значительно менее стабильны, чем, скажем, интеллект, поэтому на надёжности теста сказываются не только погрешности в самом инструменте, но и колебания измеряемого параметра.

Для тестов, диагностирующих субъективные отношения личности, проблема ретестовой надёжности носит особый характер. Значительные изменения показателей определённого респондента при повторном тестировании могут в равной степени обуславливаться как низкой ретестовой надёжностью методики, так и радикальным изменением отношения респондента к данному объекту, что характеризуется низким показателем параметра «устойчивости» субъективного отношения. Учитывая данное обстоятельство, мы проверяем ретестовую надёжность методики диагностики отношения к школе по критерию Пирсона, используя минимальный (двухнедельный) интервал, а также в процессе специальной беседы с респондентами контролируем степень устойчивости их отношения к школе.

Надёжность теста как согласованность содержания заданий достигается двумя основными методами: а) методом расщепления и б) методом взаимозаменяемых форм. Предполагается проверка надёжности как внутренней согласованности по методу Кьюдера-Ричардсона на выборке, состоящей из разных социально-возрастных групп.

При использовании метода расщепления сопоставляются результаты по двум половинкам одного теста. Если тест полностью однороден, то показатели по этим двум наборам заданий должны быть одинаковыми, точнее между ними должен быть высокий коэффициент корреляции; расхождения свидетельствуют о том, что они не совсем аналогичны.

При использовании метода взаимозаменяемых форм разрабатываются две формы одного и того же теста, с использованием единых принципов отбора заданий. Результаты по двум формам сопоставляются друг с другом. В этом случае коэффициент надёжности есть не что иное, как коэффициент корреляции между двумя формами теста.

Следует иметь в виду, что тест позволяет определить истинный результат обследуемого по измеряемому параметру лишь в определённом доверительном интервале (зависящим от ошибки измерения), иными словами плюс-минус такое-то количество баллов по используемой шкале. Этот доверительный интервал обратно пропорционален надёжности теста: чем выше надёжность, тем меньше интервал, и наоборот. На практике, как правило, пользуются доверительными интервалами для 5 % и 1 % уровня значимости. Доверительный интервал для 5 % уровня значимости означает: существует вероятность, не превышающая 5 %, что «истинный» результат обследуемого выходит за его пределы, т.е. возможна ошибка в 5 случаях из 100. Доверительный интервал для 1 % уровня указывает на то, что вероятность того, что «истинный» результат выходит за его пределы, не превышает 1 % — вероятность ошибки в 1 случае из 100, чем можно пренебречь. На практике как минимальный используется доверительный интервал для 5 % уровня значимости, в более ответственных случаях — для 1 % и выше.

Иногда такие доверительные интервалы не указываются в расчете на то, что тест будет применять профессионально подготовленный пользователь и он сможет сам их вычислить на основе приводимых коэффициентов надёжности по следующим формулам⁵:

$$\text{для 5 \% уровня } s_m = 1,96 \cdot s \cdot \sqrt{1-r} \quad (1)$$

$$\text{для 1 \% уровня } s_m = 2,56 \cdot s \cdot \sqrt{1-r} \quad (2)$$

s_m — доверительный интервал,

s — стандартное отклонение используемой в тесте шкалы,

r — коэффициент надёжности теста.

Пользователь должен всегда знать «минимальный шаг», который следует учитывать при интерпретации индивидуальных различий в результатах обследуемых и не обращать внимания на те, которые меньше этого «шага», несмотря на кажущуюся их очевидность.

«Валидность теста — это понятие, указывающее нам на то, что тест измеряет и насколько хорошо он это делает. Следует иметь в виду, что название теста не может служить указанием на то, что он измеряет» (Анастаси, 1982, с. 126). Узнать, что на самом деле диагностирует данный тест, можно только на основании результатов специальной проверки — валидизации (или валидации), когда определяется, с какими

⁵ Поскольку существует несколько коэффициентов надёжности, то каждому из них соответствует свой доверительный интервал. На практике чаще всего используется доверительный интервал, построенный на основе коэффициента надёжности как согласованности содержания.

независимыми показателями связаны результаты теста. Каждый тест сопровождается серией показателей его валидности, которые постепенно пополняются и позволяют пользователю понять, для каких целей его можно использовать, для диагностики каких психологических феноменов он валиден.

Традиционно выделяют три типа валидности: 1) валидность по содержанию, 2) валидность по критерию и 3) валидность по конструкту.

Суть валидности по содержанию заключается в том, что в тесте должны быть представлены все и в правильной пропорции ключевые аспекты той выборки поведения, той психологической области, для диагностики которой он предназначен.

Работа по созданию теста начинается с анализа диагностируемой области и составления матрицы-спецификации, в которой записывается, какого типа и сколько вопросов должно быть в тесте, что и позволяет обеспечить его валидность по содержанию. Валидность по содержанию не измеряется, а закладывается уже в процессе разработки теста. Поэтому содержательная валидность не имеет количественного выражения и не может быть представлена как коэффициент корреляции.

Валидность по содержанию методики диагностики отношения к школе обеспечивалась выбором теоретического конструкта и при составлении матрицы-спецификации.

«Валидность по критерию показывает, насколько по результатам теста можно судить об интересующем нас аспекте поведения индивида в настоящем и будущем. Чтобы определить её, выполнение теста соотносится с критерием, т.е. непосредственной и независимой мерой того, что должен предсказывать тест» (Анастази, 1982, с. 131). Коэффициент критериальной валидности — это не что иное, как коэффициент корреляции между результатами теста и данными по тому параметру, который мы собираемся оценить или предсказать (т.е. критерию); он интерпретируется так же, как и любой другой коэффициент корреляции.

Например, коэффициент критериальной валидности, равный 1,00, говорит о том, что между результатами по тесту и по критерию существует абсолютная прямая зависимость. Чем выше результат по тесту, тем выше результат по критерию и наоборот. Результаты по тесту с таким коэффициентом валидности полностью отражают действительное положение обследуемого среди других по измеряемому параметру. Ошибки в прогнозе были бы связаны только с надёжностью теста. Коэффициент критериальной валидности, равный 1,00, говорит о том, что между результатами по тесту и по критерию существует абсолютная обратная зависимость. Чем выше результат по тесту, тем ниже результат по критерию и наоборот. Такой тест также является идеальным инструментом для оценки

и предсказания, но по методу «от противного». Коэффициент критериальной валидности, равный 0,00, говорит о том, что между результатами по тесту и по критерию не существует никакой связи. Тест с такой критериальной валидностью абсолютно бессмысленен. Его эффективность не превышает эффективности простого отгадывания. **Обычно коэффициент валидности тестов колеблется в пределах от 0,30 до 0,80, наиболее часто он равен 0,40–0,60.** Для проверки критериальной валидности методом контрастных групп предполагается формирование двух групп по 50 студентов и школьников разного возраста с различными показателями учебных достижений.

«Конструктивная валидность теста показывает, насколько его результаты могут рассматриваться в качестве меры некоего теоретического конструкта» (Анастаси, 1982, с. 140). Конструктивная валидность показывает, какую именно психологическую реальность диагностирует тест, насколько полно (тест должен охватывать все наиболее значимые аспекты конструкта, но не внешнего критерия, как требуется для валидности по содержанию) и насколько «чисто» (например, тест интеллекта должен быть максимально свободен от влияния темперамента, памяти, внимания и т.д.).

В дальнейшем предполагается коррекция методики в соответствии с результатами, полученными в процессе апробации, а также её цифровизация для возможности использования в онлайн-формате.

Глава 6.

Психологические основы педагогической технологии формирования и коррекции субъективных отношений личности

6.1. Психологические механизмы формирования субъективных отношений

Разрабатывая свою теорию, В.Н. Мясищев выделил три стадии развития субъективных отношений, показал динамику этого процесса: от случайных ощущений через сознательную регуляцию факторов, вызывающих те или иные эмоции, до обусловленности деятельности личности существующими у нее субъективными отношениями.

В процессе формирования субъективного отношения В.Н. Мясищевым выделяются перцептивная, эмоциональная, информационная (связанная с речью) и деятельностная составляющие, тесно переплетающиеся между собой. Таким образом, можно выделить три «канала» развития субъективного отношения: перцептивно-эмоциональный, когнитивный и практический.

По **перцептивно-эмоциональному каналу** развитие отношения происходит в процессе построения перцептивного образа объекта на



Профессор
**Владимир Николаевич
Мясищев**,
выдающийся советский
психолог (1893–1972)

«Первоначальные положительные или отрицательные реакции на непосредственные внутренние и внешние контактные раздражения с возникновением сосредоточения, нарастанием роли дистантных рецепторов могут характеризоваться как условнорефлекторная стадия отношений... В дальнейшем восприятие становится опытным источником отношений, в которых определяющей является эмоциональная компонента. Повторные эмоциональные положительные и отрицательные реакции вызываются условно. Интегрируясь речевым аппаратом, они выливаются прежде всего в отношения любви, привязанности, боязни, торможения, вражды. Это — уровень конкретно-эмоциональных отношений.

Деятельность как источник удовлетворения всё более опосредствуется избирательным отношением к лицам социального окружения. Отношение приобретает конкретный характер» (Мясищев, 1960, с. 170).

основе его эмоциональной оценки. Объекты, обеспечивающие сигналы, вызывающие положительные ощущения и эмоции, становятся привлекательными для человека. Н.Н. Обозов подчеркивает, что «привлекательность — первая фаза установления отношений. Привлекательность регулируется опытом прошлых контактов личности, визуальным обликом партнёра. Она является внутренним стимулом для установления отношений... устойчивое переживание позитивных установок по отношению к привлекательности личности переходит в готовность к определённому типу взаимодействия с ней» (Обозов, 1981, с. 85).

Объекты, обеспечивающие положительные сигналы, становятся аттрактивными для человека. Наши действия, направленные на них, это «результат <...> специфического эмоционального отношения, оценка которого порождает разнообразную гамму чувств (от неприязни до симпатии и даже любви) и проявляется в виде особой социальной установки» (Психология. Словарь, 1990, с. 31).

Аттрактивные для человека объекты, привлекательность которых обеспечивается действием тех или иных сигналов, вызывают желание продолжить контакты с ними. Такое стремление может выразиться как в поиске и сборе информации об этих объектах (тогда дальнейшее развитие отношения идет по когнитивному каналу), так и в целенаправленном стремлении к практическому взаимодействию с ними (тогда отношение продолжает формироваться уже по практическому каналу).

В когнитивном канале отношение формируется через переработку получаемой социально обусловленной информации. Если сигналы, по-

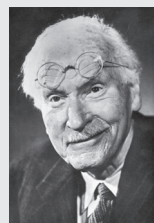
ступающие по перцептивно-эмоциональному каналу, действуют в рамках первой сигнальной системы, в процессе непосредственного восприятия объектов, то сигналы социального происхождения, оказывающие своё влияние на развитие отношения к объекту в рамках когнитивного канала, действуют на основе второй сигнальной системы. Их «ядро» — заключённые в слова значения. Такие значения получают личностью в «готовом виде», вырабатываются социумом, являются кристаллизацией опыта того или иного общества. В них отражается социальный характер этой группы сигналов, в то время как действие сигналов, поступающих по перцептивно-эмоциональному каналу, например визуальных, мало зависит от социальных факторов.

Анализ социальных психологических сигналов позволяет выделить в них две группы: эстетические (эмоционально-эстетическая оценка) и этические (эмоционально-этическая оценка). Эстетические сигналы связаны с выработанными обществом эталонами прекрасного, своеобразными «стереотипами красоты», эстетическими значениями, зафиксированными в слове или словосочетании. Этические сигналы связаны с принципами и нормами морали, принятыми в обществе. Они сообщают о поведении объекта в той или иной ситуации, причём в этом повествовании заключена оценка такого поведения с точки зрения морали в виде явных оценочных суждений или за счет различных художественных средств: композиции, лексики и т.д.

Этические сигналы принципиально отличаются от достоверных сведений. Сведения (факты) — это достоверная информация, сообщение о реальном поведении объекта, и человек чётко отдаёт себе в этом отчет. Этический сигнал — это, скорее, неосознаваемое человеком усвоение определённого социального стереотипа по отношению к данному

«Формами придания смысла нам служат исторически возникшие категории, восходящие к туманной древности, в чем обычно не отдают себе отчета. Придавая смысл, мы пользуемся языковыми матрицами, происходящими, в свою очередь, от первоначальных образов. С какой бы стороны мы ни брались за этот вопрос, в любом случае необходимо обратиться к истории языка и мотивов, а она ведёт прямо к первобытному миру» (Юнг, 1991, с. 121).

«Нет ни одной существенной идеи либо воззрения без их исторических прообразов. Все они восходят в конечном счете к лежащим в основании архетипическим праформам, образы которых возникли в то время, когда сознание ещё не думало, а воспринимало. Мысль была объектом внутреннего восприятия, она не думалась, но обнаруживалась в своей явленности, так сказать, виделась и слышалась» [там же, с. 121–122].



Профессор
Карл Густав Юнг,
основоположник
аналитической
психологии
(1875–1961)

объекту, причём часто представленного в виде вымышленных, мифологизированных ситуаций, поведение объекта в которых может совершенно не соответствовать его реальному поведению.

Немецкий психолог Ф. Кликс настойчиво подчеркивает, что название, которое получает тот или иной природный объект, фиксирует, “подобно штампу”, то содержание признаков, которое значимо для принятия решения и последующего действия» [Кликс, 1983, с. 161].

Важнейшим психологическим механизмом формирования отношений является также **интеллектуализация эмоций**, в результате которой «происходит смена отношений, выраженных в эмоциональных реакциях, на всё более осознанные интеллектуализированные отношения, которые не теряют при этом своей эмоциональной насыщенности» [Ломов, 1984, с. 333–334].

В процессе интеллектуализации эмоций повышается степень обобщённости субъективных отношений. Если эти отношения начинают формироваться под влиянием случайных, единичных фактов и выступают сначала как ситуативные, то по мере овладения информацией об объектах отношение к ним становится более обобщённым, связывается уже не только с конкретными объектами, но и с их категориями [Ломов, 1984].

Социальные сигналы образуют переходную группу между перцептивно-эмоциональным и когнитивным каналами формирования субъективного отношения. Они также оказывают воздействие на развитие отношения к объекту через соответствующие эмоции, вызываемые заложенными в них общественно выработанными значениями, содержащими оценки.

В **практическом канале** отношение формируется через взаимодействие в результате движения мотивов и влияния другого. Для практического канала развития отношения к объектам характерен наиболее высокий уровень активности личности при организации взаимодействия с ними. При этом интерес перерастает в склонность. Склонность — это «избирательная направленность индивида на определённую деятельность, побуждающая его заниматься. В её основе лежит глубокая устойчивая потребность индивида в той или иной деятельности, стремление совершенствовать умения и навыки, связанные с данной деятельностью» [Психология. Словарь, 1990, с. 364]. Иными словами, в результате действия перцептивно-эмоционального и когнитивного каналов развития отношения у человека появляется устойчивая потребность в соответствующей деятельности. Главное, что для него «становятся привлекательными не только достигаемые в ней результаты, но и сам процесс деятельности» [Психологический словарь, 1983, с. 342].

Развиваясь, такая склонность обуславливает постоянное стремление к контактам с объектами отношения, к освоению оптимальных

технологий взаимодействия с ними, к творчеству, к совершенствованию необходимых умений и навыков и т.д.

Взаимодействие с объектами отношения может стимулировать человека к анализу своих личностных особенностей, эмоциональных реакций, поведения по отношению к этим объектам. Именно **рефлексия**, обуславливающая осторожность и тщательность действий человека, т.е. тактичность поведения, позволяет ему устанавливать контакты с другими. Подобный рефлексивный анализ обуславливает нравственный самоконтроль личности, т.е. совесть. Совесть заставляет человека самостоятельно формулировать для себя нравственные обязательства, требовать от себя их выполнения и производить самооценку совершаемых поступков. Совесть может проявляться как в форме рационального осознания нравственного значения совершаемых действий («когнитивная совесть»), так и в форме эмоциональных переживаний типа «угрызений совести» («эмоциональная совесть»). В результате рефлексии человек, например, может сделать вывод о том, что для успешного взаимодействия с объектом отношения ему недостаточно знаний, что стимулирует его познавательную активность в соответствующей области.

Однако вместо рефлексии может произойти **рационализация** негативного по отношению к объектам поведения. Рационализация выступает как механизм психологической защиты личности, самооправдания в ситуациях противоречия между поведением и нравственными нормами. В этом случае, в соответствии с теорией когнитивного диссонанса Л. Фестингера, стремясь усилить оправдание поступка, человек обесценивает его значение для себя и других при рациональном обосновании.

Симпатия к объекту отношения чаще всего формируется в ситуациях непосредственного практического взаимодействия с ним, т.е. по **практическому каналу**, и зависит от возможности объекта давать «ответы», подлежащие наиболее очевидной интерпретации в качестве коммуникативных сигналов. В случаях, когда объекты воспринимаются человеком опосредованно, вектор отношения к ним формируется по когнитивному каналу.

Как уже говорилось, воздействие психологических сигналов на человека опосредствуется всем его внутренним миром. Важнейшую роль в этом играют **установки**, являющиеся своеобразным «вахтёром на проходной». Установка — это складывающееся на основе опыта устойчивое предрасположение индивида к определённой форме реагирования, побуждающее его ориентировать свою деятельность в определённом направлении и действовать последовательно по отношению ко всем объектам и ситуациям, с которыми оно связано.

Установка отражает возникающие в деятельности отношения человека к объективным её компонентам: предмету, условиям, цели, протеканию

и результатам. Они есть «закреплённые психические образы объективных компонентов деятельности в их субъективном значении» (*Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе*, 1981, с. 141). Можно выделить политические, эстетические, этнические, межличностные и другие установки, существующие у личности. Установка выражает ценностное отношение человека к какому-либо объекту, которое возникает в процессе деятельности человека, направленной на этот объект. Формирующиеся при этом отношения в результате обобщения, закрепления и дифференциации становятся устойчивыми свойствами личности.

Установки интенсивно формируются в рамках практического канала, в результате непосредственного взаимодействия, причём именно практическое взаимодействие в наибольшей степени способствует формированию положительных установок.

Установки, а также такие психологические механизмы, как эмпатия и идентификация, могут рассматриваться в качестве **трансканальных механизмов** развития субъективного отношения.

В социальной психологии **идентификация** в самом общем виде понимается как отождествление индивидом себя с другими, непосредственное переживание субъектом той или иной степени тождественности с объектом. Феномен идентификации является разноплановым, поэтому разные исследователи акцентируют внимание на различных его аспектах. В.А. Петровский и Н.Н. Авдеева подчеркивают его преимущественно эмоциональный характер, а Е. Стотланд и Л.К. Кэнон — когнитивный. Н.Н. Обозов считает, что «идентификация — фундаментальный механизм не только когнитивных процессов взаимодействия, но и аффективной, и поведенческой составляющих» (*Обозов*, 1981, с. 82). При этом им отмечается, что идентификация выступает в качестве общего механизма понимания другого. Таким образом, феномен идентификации может проявляться в той или иной форме в рамках каждого из каналов развития субъективного отношения.

Следует отметить, что, как подчеркивают Р.Л. Кричевский и Е.М. Дубовская, «идентификация обуславливается развёрткой особого перцептивного процесса, поставляющего субъекту необходимую информацию о партнёрах взаимодействия. Идентификация может выступать лишь как результат развернутого во времени процесса познания другого, но не как следствие кратковременного наблюдения за действиями модели» (*Кричевский, Дубовская*, 1981, с. 114).

В качестве механизма, актуализирующего установки индивида, Т.П. Гаврилова рассматривает **эмпатию**, которую она понимает как «способность человека эмоционально отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный объект», при-

чём «в реальной жизни эмпатические переживания могут быть реакцией не только на наблюдаемые, но и на воображаемые переживания других <...> которых индивид не воспринимает непосредственно» [Гаврилова, 1981, с. 123–124].

Чаще всего выделяют две формы эмпатии: сочувствие и сопереживание. Сопереживание — это переживание индивидом тех же чувств, что испытывает другой, но обращено это переживание на самого себя. Человек переживает или то, что могло случиться с ним в будущем, или то, что он переживал в прошлом. При сочувствии человек переживает неблагополучие другого как таковое, безотносительно к собственному состоянию.

Н.Н. Обозовым выделяются три формы эмпатии: сопереживание, взаимопонимание, соучастие. «В феномене эмпатии отчетливо проявляется единство трёх компонентов <...> Преобладание гностического компонента в процессе эмпатического отображения проявляется в точности и адекватности понимания состояния отражаемой личности. Доминирование аффективного компонента выражается в высокой эмоциональной вовлечённости в состояние другой личности — сопереживание. В действенной эмпатии преобладает практический компонент. Личность в данном случае не только понимает состояние другого, но и действует, оказывает активную поддержку» [Обозов, 1981, с. 90].

Нетрудно заметить, что выделенные им три формы эмпатии соотносимы с тремя каналами развития отношения: сопереживание — с перцептивно-эмоциональным, взаимопонимание — с когнитивным, соучастие — с практическим.

Однако не всегда возможно чёткое разграничение, имеем ли мы дело с проявлением идентификации или эмпатии. Тем более что диапазон трактовок этих понятий различными авторами достаточно широк. Как отмечает Т.П. Гаврилова, «смешение понятий эмпатии и идентификации происходит потому, что эмоциональная децентрация структурирует не только эмпатические переживания, но и различные ролевые процессы, тем самым функционально частично совпадая с идентификацией» [Гаврилова, 1981, с. 130–131].

Благодаря механизмам идентификации и эмпатии, результатом восприятия объекта может стать симпатия к этому объекту, т.е. устойчивое внутреннее расположение. Симпатия побуждает человека к дальнейшему взаимодействию с этим объектом, оказанию ему внимания и помощи и т.д. Симпатия к объекту фиксируется в виде соответствующих установок на него.

Обобщая всё сказанное о механизмах развития субъективных отношений по трём каналам, выделим несколько особенностей, характеризующих этот процесс как систему.



Рис. 6.1. «Психологическая матрица» механизмов формирования субъективных отношений личности

1. От перцептивно-эмоционального к практическому каналу возрастает роль сознательной регуляции человеком процесса формирования субъективного отношения. Если в перцептивно-эмоциональном канале воздействие сигналов связано в основном с влиянием на бессознательную сферу личности, то в когнитивном канале ведущую роль начинает играть уже вторая сигнальная система, а в практическом канале этот процесс детерминирован характером мотивов и целей личности.

2. От перцептивно-эмоционального к практическому каналу происходит нарастание роли собственной активности личности. При развитии отношения по перцептивно-эмоциональному каналу человек выступает как достаточно пассивное начало: он подвергается воздействию сигналов, определяющих этот процесс, а объекты отношения, в сущности, становятся его «инициаторами». Когнитивный канал предполагает как влияние на человека поступающей к нему от других информации, так и собственную его активность в поиске информации, её переработке и интерпретации. Практический же канал подразумевает обязательную собственную активность личности.

3. Развитие субъективного отношения — это не одномоментный акт, а процесс, протекающий в течение значительных временных промежутков, идущий неравномерно и неоднаправленно. Он определяется, с одной стороны, структурой деятельности субъекта; с другой стороны, существуют определённые сензитивные периоды для воздействия психологических сигналов, действующих по разным каналам.

4. На отдельных этапах процесса развития субъективного отношения происходит усложнение, дифференциация, трансформация различных структурных элементов этой системы. Одни элементы системы могут оказывать корректирующее влияние на другие. Иерархия структурных элементов также не постоянна, и доминирующее положение могут занимать то одни из них, то другие. Таким образом, определённый уровень развития субъективного отношения, достигнутый в результате действия механизмов практического канала, обуславливает сензитивность, восприимчивость к действиям механизмов когнитивного канала, и в дальнейшем особенно активно отношение формируется именно через когнитивный канал. Иными словами, в процессе развития отношения роль ведущего могут попеременно играть различные каналы.

5. Процесс развития субъективного отношения носит циклический и ступенчатый характер. Степень интенсивности субъективного отношения с каждым циклом увеличивается за счёт включения новых элементов

«Процесс развития связан с тем, что новые уровни отношений характеризуются иными функционально-психическими структурами... Конкретные представления об объектах отношения сменяются абстрактными и принципиальными. Непосредственные, внешние, ситуативные, конкретно-эмоциональные мотивы сменяются внутренними, интеллектуально-волевыми. Но не только отношения активируют функцию, но и, наоборот, развивающаяся функциональная структура является условием реализации отношения: потребность, интерес, любовь мобилизует функциональные возможности психической деятельности для удовлетворения потребностей и интересов, но этим уже создают новую потребность, удовлетворение которой поднимает на новую ступень функциональную характеристику на основе овладения новым опытом, новыми средствами деятельности. Стремление не только мобилизует, но и развивает, двигая к новым достижениям, которые создают новые стремления, и так далее... Наша внутренняя активность проявляется тенденцией к деятельности, направленной в сторону наибольшего интереса и поднимающейся от внутреннего тёмного влечения к целеустремлённой осознанной потребности» (Мясищев, 1960, с. 170–171).

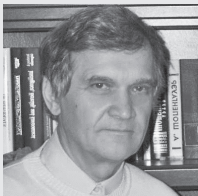


Профессор
**Владимир Николаевич
Мясищев,**
выдающийся советский
психолог (1893–1972)

системы. К развитию нового цикла приводит повышение степени активности личности, её стремление к взаимодействию, которое получается в результате предыдущего цикла. Системный характер процесса развития отношения подчеркивается В.Н. Мясищевым.

6. Личность человека является системообразующим фактором развития субъективного отношения, механизмов возникновения и взаимодействия его структурных элементов.

7. Процесс развития субъективного отношения обусловлен особенностями образа мира личности. Субъективное отношение не просто инициируется системой сигналов, поступающих от объектов, а развивается за счёт собственной активности личности. Образ мира, существующий у личности, постоянно генерирует познавательные гипотезы навстречу внешней стимуляции, которые могут подтверждаться, корректироваться или опровергаться.



Профессор
**Сергей Дмитриевич
Смирнов,**
доктор психологических
наук

«Мы не строим заново на основе наличной стимуляции образ и не вводим его затем в нашу картину мира, не выработываем далее отношение к нему и не строим в соответствии с этим свою деятельность. Всё обстоит как раз наоборот. И предметное значение, и эмоционально-личностный смысл образа предшествуют его актуальному чувственному переживанию и заданы всем контекстом нашей деятельности, актуализированной (в соответствии с задачами деятельности) частью образа мира. Скорее можно сказать, что мы ищем нужные нам признаки стимульного поля, а не занимаемся поиском подходящих значений для стимулов, навязанных нам извне» (Смирнов, 1985, с. 143).

Развитие отношения идет не по схеме «стимул — образ — реакция», а по схеме «образ мира — действие — изменённая действием стимуляция — изменённый образ мира».

Таким образом, процесс развития субъективного отношения в первую очередь детерминирован образом мира личности, который обуславливает её сензитивность к тем или иным стимульным элементам. Образ мира личности играет ведущую роль в системе факторов, определяющих процесс развития субъективных отношений личности.

Следует подчеркнуть, что процесс развития отношения, безусловно, носит комплексный, синкретичный характер и поканальное разделение его психологических механизмов обусловлено в значительной степени дискретностью мышления, что позволяет оптимально структурировать

материал, делает его более «удобным» для восприятия. В результате такого структурирования и его графического представления получена «матрица» психологических механизмов развития субъективного отношения, которая, конечно, не охватывает всех деталей и вариантов протекания этого процесса, однако фиксирует наше представление о его основных этапах и системных элементах.

Основоположники НЛП (нейролингвистического программирования) Д. Гриндер и Р. Бэндлер отмечают: «Задача моделирования — находить полезные описания <...> Мы не предлагаем Вам ничего истинного, только полезное» (Гриндер, Бэндлер, 1994, с. 13). Наша «психологическая матрица», также не претендуя на абсолютную истинность, тем не менее позволяет «наложить» на неё соответствующую «педагогическую кальку», т.е. систему педагогических принципов, методов и приёмов, которые целенаправленно конструируются на основе тех или иных представлений о психологических феноменах процесса развития субъективного отношения. Это позволяет установить чёткое соответствие педагогического процесса психологическому процессу развития субъективного отношения.

6.2. Разработка и апробация методики анализа влияния психологических сигналов-стимулов на формирование субъективных отношений

Совместно с С.Д. Дерябо нами было проведено исследование роли психологических релизеров (сигналов-стимулов) в формировании субъективного отношения к другому/иному существу (Ясвин, 2000). Релизер (англ. *releaser* — освободитель, избавитель) — термин, предложенный этологом К. Лоренцом для обозначения стимулов-сигналов (позы и движений, запахов, звуков), демонстрируемых одной особью и вызывающих определённые поведенческие реакции у другой особи. Для данного исследования была разработана методика «Необычайные приключения Коли», которая представляет собой два небольших рассказа, описывающих встречи с инопланетными существами.

Выбор именно инопланетных существ в качестве объектов отношения был продиктован необходимостью минимизации влияния уже существующих у респондентов социальных установок. Кроме того, такая форма позволяла вложить в описание существа все группы психологических

релизеров в их наиболее яркой форме, сохраняя при этом очевидную валидность методики, не вызывая у респондентов чувства искусственности экспериментальной ситуации.

Описание встречи мальчика Коли с инопланетным существом состоит исключительно из различных психологических релизеров и связующих сюжетообразующих элементов типа «подошел», «увидел», «побежал» и т.д. Один рассказ описывает встречу с «хорошим» существом, второй — с «плохим». Композиционно рассказы были уравновешены, чтобы избежать влияния структуры повествования на восприятие этих существ. Все оценочные суждения, характеристики и т.п. исключались. Таким образом, то или иное отношение к этим существам могло формироваться только под влиянием действия психологических сигналов-стимулов.

В рассказы было заложено 15 психологических релизеров: в первый — со значением, способствующим формированию положительного отношения, во второй — отрицательного. Например, у первого существа «большие голубые глаза», у второго — «узкие стеклянные глаза». Ещё раз подчеркнём, что эти описания не являются оценочными по своему содержанию, но, исходя из теоретического анализа, предполагалось, что они должны вызывать разные эмоциональные и поведенческие реакции у испытуемых.

Каждый рассказ выступал в роли интегрального «макростимула», поэтому уравновешивание удельного веса тех или иных релизеров внутри рассказа и между ними не было обязательным: нас интересовал только знак оказываемого воздействия, результат которого замерялся количественно по рассказу в целом и сравнивался с другим рассказом в целом.

ТЕКСТ №1

Однажды, собирая грибы, Коля неожиданно почувствовал какой-то странный запах: необычный, но очень напоминающий запах шоколада [1]. Оглядевшись, невдалеке на полянке Коля увидел маленькое существо с большой головой, большими голубыми глазами [2], которые смотрели прямо на Колю.

Он подошел поближе и заметил, что это непонятное существо попало в охотничий капкан и никак не может выбраться из него [3]. Продолжая смотреть на Колю, существо издало негромкий мелодичный звук [4]. «Кто же это такой? — подумал Коля. — Совсем как божья коровка [5], только большая!»

Существо протянуло навстречу лапу [6], Коля осторожно дотронулся до нее и почувствовал, что она, оказывается, мягкая и тёплая [7]. Он протянул существо за лапы, но оно съежилось и потемнело [8]. Тогда Коля взял палку, вставил её в капкан, и капкан раскрывался.

Совершенно неожиданно существо лизнуло Коле руку [9]. Тогда Коля вынул из кармана конфету и предложил попробовать. Существо внимательно рассмотрело её и отправило в рот [10].

Вдруг тучи, заволакивающие небо с самого утра, быстро разошлись, засветило солнце [11], и существо исчезло...

Вечером Коля, читая новый фантастический рассказ, с удивлением понял, что в лесу он встретил Лакрису [12] с планеты Альфа. Оказывается, лакрисы тоже имеют сердце [13], питаются сладостями [14] и живут семьями [15].

КЛЮЧ: 1 — обонятельно-вкусовой релизер; 2 — визуальный релизер; 3 — витальный релизер; 4 — аудиальный релизер; 5 — эстетический релизер; 6 — поведенческий релизер; 7 — тактильный релизер; 8 — морфологический «ответ»; 9 — антропоморфный «ответ»; 10 — поведенческий «ответ»; 11 — геофизический «ответ»; 12 — название (имя); 13 — внутриорганизменный «экологический факт»; 14 — организменный «экологический факт»; 15 — надорганизменный «экологический факт».

ТЕКСТ №2

Как-то на рыбалке Коля услышал невдалеке резкое, отрывистое рычание [1]. Он повернул голову и увидел какое-то существо, напоминающее огромного навозного жука [2], которое грызло разодранного зайца [3].

Коля обратил внимание на узкие стеклянные глаза и большие острые зубы [4]. Коля подошел поближе и почувствовал исходящий от него запах горелой резины [5]. Коля решил познакомиться и с этим существом.

Увидев его, существо стало в напряженную стойку [6]. Коля достал из кармана приготовленную на всякий случай конфету и протянул ему. Но существо отвернулось [7]. Тогда Коля дотронулся до него — существо оказалось скользким и липким [8]. Оно зашипело на Колю [9] и всё покрылось чешуей [10].

Вдруг небо потемнело, резкий порыв ветра сорвал с Коли шапку [11]. Он бросился её догонять, а когда оглянулся, никого уже не было...

Вечером Коля в своём сборнике фантастики нашел описание и этого существа. Оказалось, что это был Гронгыш [12] с планеты Бетта. Тело гронгышей образовано из металлических кристаллов [13], они никогда не спят [14] и постоянно воюют между собой [15].

КЛЮЧ: 1 — аудиальный релизер; 2 — эстетический релизер; 3 — витальный релизер; 4 — визуальный релизер; 5 — обонятельно-вкусовой

релизер; 6 — поведенческий релизер; 7 — поведенческий «ответ»; 8 — тактильный релизер; 9 — антропоморфный «ответ»; 10 — морфологический «ответ»; 11 — геофизический «ответ»; 12 — название (имя); 13 — внутриорганизменный «экологический факт»; 14 — организменный «экологический факт»; 15 — надорганизменный «экологический факт».

После прочтения рассказа испытуемым давалась такая инструкция: «Опишите это существо. Какое оно, что из себя представляет, что делало, что происходило вокруг. Одним словом, напишите, что Вам запомнилось из этого рассказа».

Затем респондентам предлагалось ответить на вопросы малого варианта методики «Натурафил», диагностирующей уровень развития интенсивности отношения к природе и его структуру. В малый вариант вошли по одному вопросу из каждой шкалы большого варианта методики, которые обладают наилучшими психометрическими характеристиками, позволяя наиболее точно диагностировать тот или иной аспект отношения.

Таким образом, малый вариант методики состоял из четырёх вопросов, измеряющих различные компоненты интенсивности отношения к экспериментальному объекту: *перцептивно-аффективный* (т.е. связанный с эмоциональной стороной отношения), *когнитивный* (связанный с познавательной стороной), *практический* (связанный с практическим взаимодействием) и *поступочный* (связанный со стремлением личности изменять окружение в соответствии со своим отношением к оцениваемому объекту).

ВОПРОСЫ:

1. Понравилось ли Вам это существо, вызвало ли оно у Вас симпатию?
2. Захотели Вы узнать ещё что-нибудь об этом существе?
3. Хотелось бы Вам делать что-то вместе с этим существом (играть, работать, учиться и т.п.)?
4. Если кто-то из Ваших друзей и знакомых чем-то ему угрожал, вступили бы Вы с ними в конфликт, чтобы защитить это существо?

Ответы давались с помощью 4-балльной шкалы: 0 — нет, 4 — да. Промежуточные интервалы обозначают всё большую степень ответа «да».

В исследовании принял участие 41 учащийся 5-го и 6-го классов (20 и 21 учащийся) 11–12 лет.

Наличие статистически значимых различий в характере и направленности (положительной или отрицательной) восприятия первого и второго существа подтверждало бы гипотезу о важнейшей роли психологических

сигналов-стимулов (релизеров) в формировании субъективного отношения к иному существу.

Анализ проводился отдельно по каждому вопросу и по суммарному баллу методики. Значимость различий между суммарными баллами по двум стимульным рассказам проверялась с помощью критерия знаков. Были получены статистически значимые (при $p < 0,01$) различия в степени положительности отношения к первому и второму существу по каждому классу в отдельности и по выборке в целом.

Дополнительно с помощью критерия хи-квадрат анализировались результаты по каждому пункту методики. По всем вопросам были получены статистически значимые различия между оценками двух существ: по первому (перцептивно-аффективный компонент) — значимые при $p < 0,001$; по второму (когнитивный компонент) — при $p < 0,05$, по третьему (практический компонент) и по четвёртому (поступочный компонент) — при $p < 0,01$.

Таким образом, данный эксперимент показал, что «знак» (положительный или отрицательный) психологических релизеров самым существенным образом определяет направление развития субъективного отношения к другому/иному. В наибольшей степени это касается именно эмоциональной стороны отношения (перцептивно-аффективного компонента); а в наименьшей — познавательной (когнитивный компонент).

Отметим, что при описании того, что им запомнилось, школьники невольно, хотя их об этом не просили, использовали *оценочные суждения*. Иными словами, уже в самом описании проявлялось сформировавшееся положительное отношение к первому существу и отрицательное ко второму. Это также является подтверждением достоверности полученных различий: они не были «спровоцированы» требованием экспериментатора ответить на предлагаемые вопросы и оценить своё отношение к двум экспериментальным существам.

В то же время действие релизеров не является абсолютным. Например, одна из шестиклассниц, используя несколько негативные характеристики для описания второго существа, поставила ему существенно более высокие положительные оценки, чем первому, «с точностью наоборот», сделав приписку: «Его *описывают* (хотя никаких оценочных суждений в экспериментальном рассказе не было!) жестоким, но во всём виноват космос». В данном случае вступил в действие рассмотренный ранее механизм интеллектуализации эмоций.

Интересен и другой факт. У мальчиков не обнаружено значимых различий по стремлению получить информацию об этих существах и практически взаимодействовать с ними, хотя существует различие (значимо при $p < 0,05$) в готовности их защищать. У девочек же, наоборот, фактор

«положительности» реллизеров оказывает значимое воздействие на желание получать информацию об объекте отношения и практически взаимодействовать с ним, но не оказывает решающего значения в плане готовности защищать эти существа: они стали бы это делать и в том, и в другом случае.

6.3. Методологический принцип формирования субъективных отношений

Основной методологический принцип формирования субъективного отношения к какому-либо объекту заключается в *динамическом соответствии педагогического процесса психологическому процессу развития этого отношения*.

Для эффективности педагогического процесса, формирующего или корректирующего субъективное отношение, необходимо, чтобы в нём было задействовано как можно больше соответствующих психологических механизмов.

Формирование отношения по *перцептивно-эмоциональному каналу* обеспечивается, если педагогический процесс опирается на следующие ориентиры:

- 1) определение эстетической ценности объектов отношения, их эстетической неповторимости и выразительности;
- 2) актуализация действия комплекса естественных (визуальных, аудиальных, тактильных, обонятельно-вкусовых, поведенческих) и социальных (эстетического и этического характера) психологических сигналов-стимулов в процессе восприятия личностью объектов отношения;
- 3) развитие способности эмоционально и деятельно откликаться на встречу с этими объектами: чувством, оценкой, ассоциацией, творческим сопоставлением, трансформацией воспринимаемого образа в воображении, творческим действием с ними или их образами (изобразительным, литературным, музыкальным, пластическим и т.д.).

Формирование отношения по *когнитивному каналу* обеспечивается:

- 1) актуализацией активности школьников в самостоятельном поиске информации об объектах отношения;
- 2) обучением школьников приёмам и правилам самостоятельных «открытий», стимулирующих их дальнейшую познавательную ак-

тивность, обеспечивающих развитие интереса к соответствующим объектам.

Формирование отношения по *практическому каналу* обеспечивается, если педагогический процесс включает:

- 1) стимулирование стремления школьников к практическому взаимодействию с объектами отношения;
- 2) развитие внимания к любым проявлениям этих объектов в процессе взаимодействия с ними.

Представление о трёх каналах развития субъективного отношения и соответствующей системе психологических механизмов («психологической матрице») позволяет выработать адекватные психолого-педагогические коррекционные стратегии («педагогическую кальку»).

Так, по *перцептивно-эмоциональному каналу* может формироваться влечение к объектам отношения. Основное значение при этом имеет система естественных сигналов-стимулов, характерных для этих объектов. Педагогу целесообразно акцентировать внимание школьников на соответствующих свойствах объектов («Посмотрите, какие у него...», «Потрогайте его...» и т.д.). Необходимо стараться действовать при этом на различные сенсорные системы ребёнка («посмотри», «послушай», «понюхай», «потрогай», «попробуй» и т.п.). В целом, реализация основного методологического принципа в контексте действия механизмов перцептивно-эмоционального канала субъективного отношения ориентирует педагога на осознанный отбор потенциально аттрактивных объектов для взаимодействия с детьми и на актуализацию действия эмоционально положительных сигналов-стимулов.

По *когнитивному каналу* происходит формирование интереса к объектам отношения. Психологические закономерности действия сигналов-стимулов когнитивного канала определяют особенности коррекционной стратегии педагога. Представляется перспективным использование фольклорных образов. Предлагаемый детям фольклорный материал должен подвергаться соответствующему анализу и педагогическому отбору. Такой анализ предполагает также ориентацию на этнопсихологические, культурные установки по отношению к тем или иным объектам.

Сообщение школьникам научной *информации* традиционно является основным способом обучения. Однако эти сведения оказываются значимыми для личности, т.е. не остаются интеллектуальным балластом, а вовлекаются в процесс принятия решений и регуляции поведения только тогда, когда они *эмоционально окрашены*. Одним из психологических механизмов, на основе которого может проводиться педагогическая коррекция субъективного отношения, служит интеллектуализация эмоций. Интеллектуализация эмоций может оказывать корректирующее

воздействие на процесс развития отношения и в том случае, когда сформировавшееся ранее через перцептивно-эмоциональный канал отрицательное отношение вступает в диссонанс с полученными «положительными» научными фактами. Например, «кровожадный хищник» после прочтения книги Ф. Моуэта «Не кричи, волки!» предстает совершенно в другом свете. Канадский натуралист, месяцами наблюдавший за поведением волчьей семьи из палатки, расположенной вблизи логова, сообщает такие факты о поведении этих животных, которые буквально заставляют читателей изменить своё негативное отношение к волку.

Таким образом, ориентация на психологические закономерности действия механизмов когнитивного канала развития субъективного отношения требует от педагога специфического анализа и соответствующего отбора фольклорной и научной информации для сообщения школьникам, а также позволяет производить эффективную коррекцию отрицательного отношения к отдельным объектам на основе актуализации действия механизма интеллектуализации эмоций.

Психологические закономерности действия механизмов *практического канала* развития субъективного отношения также выдвигают ряд специфических коррекционно-педагогических требований. На основе действия механизмов практического канала происходит формирование у ребёнка склонности к взаимодействию с соответствующими объектами, другими словами, к направленной на них деятельности. Важнейшее условие здесь — это педагогическая *коррекция мотивации взаимодействия*.

Представление о системной модели процесса развития субъективного отношения выступает своеобразной «психологической матрицей» (наподобие периодической таблицы Менделеева), на которую может быть наложена «педагогическая калька» соответствующих методов и приёмов, в которой педагогические средства подбираются и конструируются таким образом, чтобы актуализировать действие определённого психологического механизма или их комбинации.

Основной методологический принцип определяет общую психолого-педагогическую стратегию формирования и коррекции субъективных отношений. Однако для создания эффективного методического арсенала необходимо выработать также соответствующую систему принципов, непосредственно определяющих тактику организации педагогического процесса.

Проблемы, которые приходится решать при организации педагогического процесса, могут быть разделены на проблемы педагогической организации объектов, с которыми предстоит взаимодействовать школьникам, и проблемы педагогической организации деятельности самих школьников, связанной с этими объектами.

Методологической основой комплексного решения этих двух категорий педагогических проблем может служить теория возможностей Дж. Гибсона (1988) в самом общем виде, возможности окружающего мира — это то, что мир предоставляет субъекту, чем его обеспечивает. С точки зрения Дж. Гибсона, возможность представляет собой особое единство свойств окружающего мира и самого субъекта, она в равной степени и факт окружающего мира, и поведенческий факт. Иными словами, возможность имеет две составляющих: сигналы-стимулы, поступающие из окружающего мира, и деятельность самой личности, направленная им навстречу.

Таким образом, система принципов педагогического формирования и коррекции субъективного отношения должна включать как принципы организации стимулов, так и принципы организации деятельности. С другой стороны, из основного методологического принципа вытекает необходимость учитывать три аспекта: 1) задействовать все каналы развития субъективного отношения, 2) стимулировать действие соответствующих механизмов, 3) строить педагогический процесс в соответствии с индивидуальными и возрастными особенностями. Поэтому обе группы принципов включают по три принципа, каждый из которых отражает тот или иной названный аспект.

6.4. Педагогические принципы организации сигналов-стимулов

Принцип комплексности стимульного воздействия заключается в том, что педагогически целесообразно организовать воздействие на личность системы разнородных стимулов, охватывающих все возможные каналы развития субъективного отношения. Для реализации данного принципа необходим подбор комплекса сигналов-стимулов, одни из которых действуют по перцептивно-эмоциональному каналу, другие — по когнитивному, третьи — по практическому.

Проиллюстрируем реализацию данного принципа (а далее и других принципов) на примере развития отношения к миру птиц. Субъективное отношение к птицам формируется путём организации воздействия на школьников различных положительных психологических сигналов-стимулов: естественных (в том числе поведенческих), социальных, эмоционально значимых научных фактов. Для эффективности процесса формирования субъективного отношения к птицам важно, чтобы

представление о них складывалось не только на основе научных данных об их морфологии, физиологии и экологии, но и на основе литературных, фольклорных, музыкальных, графических и других художественных произведений, а также на основе информации о разнообразной деятельности человека, связанной с птицами. В качестве специфических сигналов-стимулов могут выступать экспонаты выставки декоративных птиц (стимул здесь — это сама птица + оборудованная клетка, в которой она находится), готовые образцы птичьих кормушек и искусственных гнездовий, а также инструкции по кормлению, уходу или технологические карты изготовления скворечника и т.д.

Принцип ориентации на актуализирующий потенциал сигналов-стимулов заключается в том, что педагогически целесообразно организовать воздействие на личность таких сигналов-стимулов, которые актуализируют, «включают» определённые психологические механизмы развития субъективного отношения. Условиями реализации данного принципа являются аттрактивность демонстрируемых объектов и их положительное эмоциональное восприятие.

На уроках зоологии целесообразно использовать «симпатичных» птиц, таких как попугай, синица, скворец, избегая использования, скажем, ворон (аттрактивность). Образ жизни птиц лучше раскрывать, говоря не о птицах вообще, а в виде рассказа о том, какие проблемы встают перед избранной конкретной птицей (можно даже дать ей имя) в течение календарного года (индивидуализированность), а также акцентировать соответствующие витальные аспекты и социальные контакты, которые актуализируют установление параллелизма с жизнью человека.

Принцип ориентации на чувствительность к сигналам-стимулам заключается в том, что педагогически целесообразно организовывать воздействие сигналов-стимулов на личность с учётом её индивидуальных, возрастных, профессиональных особенностей, детерминирующих степень значимости для нее тех или иных сигналов-стимулов.

Для дошкольников и младших школьников наиболее подходят крупные, яркие, хорошо знакомые птицы (петух); для подростков — дневные хищники, символизирующие силу и благородство — качества, привлекательные для подростков (орёл, сокол); а для старшеклассников — птицы, обладающие интересным поведением, какими-либо исключительными особенностями (колибри, пингвины).

Следует также ориентироваться на индивидуальную значимость получаемой личностью информации. Например, сведения о самых распространенных, реально встречаемых местных птицах более значимы для младших школьников, чем сведения о каких-либо чужеземных птицах. Если для большинства школьников информация о тонкостях разведения

попугайчиков практически безразлична, то для юных натуралистов она может представлять большой интерес. Технология изготовления скворечника актуальна для мальчиков и вряд ли будет интересна девочкам и т.д.

6.5. Педагогические принципы организации деятельности

Принцип гетерогенности деятельности заключается в том, что педагогически целесообразно включение личности в максимально разнообразную деятельность, связанную с объектами отношения. Условия реализации данного принципа: педагогическая организация разносторонней деятельности, репрезентирующей образы объектов, сформированные у школьников, а также освоение ими разнообразных технологий взаимодействия с объектами. Развитие субъективного отношения к объектам происходит в процессе различных презентаций их сложившихся образов: в рисунке, в сочинении, в лепке, в стихотворении, в пластической миниатюре, в научном реферате и т.д.

Принцип актуализирующей направленности деятельности заключается в том, что педагогически целесообразно включение личности в такую деятельность, которая актуализирует, «запускает» те или иные психологические механизмы развития субъективного отношения. Условия реализации данного принципа: актуализация в такой деятельности механизмов эмпатии, идентификации, рефлексии и др.; принципиальное избегание ситуаций деструктивной деятельности по отношению к объектам.

В процессе коррекции субъективного отношения к птицам можно, например, предложить придумать для птиц названия, которые бы вызвали к ним симпатию («дятел старательный», «грач элегантный»). Можно предложить провести, на основе данных учёта птиц, анализ динамики гнёзд белого аиста за последние десять лет. В процессе такого анализа школьники обнаружат тенденцию сокращения гнёзд этих птиц, «откроют», что это связано с неосторожной деятельностью человека.

В соответствии с данным принципом предпочтение отдаётся тем видам деятельности, которые направлены на нравственное развитие личности, а не только на освоение технологий.

Принцип индивидуальной психологической адекватности деятельности заключается в том, что педагогически целесообразна организация деятельности, соответствующей специфическим психологическим

особенностям школьников. Условием реализации данного принципа является включение школьников в такую деятельность, которая соответствует существующей у нее доминирующей мотивации. Согласно этому принципу, например, для младших школьников преимущественно организуется деятельность по изучению птиц, наблюдению за ними; для младших и средних подростков — деятельность по освоению технологий содержания птиц, а также биотехнических технологий; для старших подростков — коллекционная деятельность; для старшеклассников — эстетическое освоение мира птиц и т.д.

Принцип гетерогенности объектов заключается в том, что педагогически целесообразно организовывать взаимодействие с разнообразными объектами, представляющими различные их категории. При взаимодействии с каким-либо объектом к нему складывается определённое субъективное отношение. Затем оно переносится и на другие сходные объекты. Например, отношение к своему волнистому попугайчику — это основа, на которой развивается отношение сначала ко всем попугаям этого вида, затем к различным попугаям вообще, а далее переносится на всех птиц, всё царство животных, мир природы в целом.

6.6. Педагогические методы формирования субъективных отношений

Принципы формирования и коррекции субъективных отношений определяют выбор соответствующих методов, а также обуславливают процесс их конструирования.

Метод формирования ассоциаций (от лат. «соединение») заключается в педагогической актуализации ассоциативных связей между различными психическими образами в контексте поставленной перед школьниками проблемы.

Примерами реализации метода ассоциаций в процессе формирования отношения к птицам может служить использование педагогами таких ассоциативных образов, как экологическая пирамида, цепи питания, джентльменский вид пингвинов, танцы журавлей, брачный сезон у птиц и т.д. Метод ассоциаций часто используется для установления определённой аналогии между какими-либо естественными проявлениями птиц и соответствующими социальными проявлениями (верность лебединых пар).

Метод лабилизации (от лат. «неустойчивый») заключается в целенаправленном коррекционном воздействии на определённые взаимосвязи

в образе мира личности, в результате которого возникает психологический дискомфорт, обусловленный открывшимся пониманием неэффективности сложившихся стратегий индивидуальной деятельности.

Лабилзирующие приёмы могут быть самыми различными. Например, зоолог Михаил Пупиньш, при создании биотопных экспозиций птиц в биологическом музее, намеренно «вводил» в природный ландшафт несколько разбросанных окурков, обрывки молочного пакета и т.п. Автор был непосредственным свидетелем психологических реакций посетителей музея, которые, любуясь «прекрасным природным пейзажем», вдруг замечали эти «украшения». Люди уже были настроены на любование, а мусор в экспозиции блокировал им этот процесс: возникало внутреннее напряжение, обусловленное невозможностью завершить соответствующий гештальт. Именно в малом объеме музейной витрины особенно остро ощущалась неестественность, чужеродность этих следов человеческой деятельности, посетители ощущали от этого дискомфорт, т.е. у них начинались лабализационные процессы.

Метод художественной репрезентации объектов (от франц. «представительство») заключается в актуализации художественных компонентов мыслеобразов объектов отношения средствами искусства. Согласно данному методу, особое значение в процессе формирования отношения придается роли литературных произведений, изобразительного искусства, музыки.

Например, отношение школьников к птицам будет формироваться более эффективно, если, наряду с зоологической, географической и другой научной информацией, педагогом будут использоваться и средства искусства. Это и стихи, и сказки, и соответствующие отрывки из классических литературных произведений, и творчество писателей-натуралистов, и работы художников-анималистов, представляющих разные направления живописи, и деревянное зодчество, и музыкальные пьесы и т.д. Такой комплекс образов птиц, отражающий всё многообразие их восприятия человеком, позволяет наиболее эффективно формировать субъектное отношение.

Метод идентификации (от лат. «отождествлять») заключается в педагогической актуализации постановки личностью себя на место объекта отношения, погружения себя в пространство, ситуацию, обстоятельства, в которых он находится. Этот метод стимулирует процесс психологического моделирования состояния объектов, способствует лучшему пониманию этого состояния, углубляя тем самым представления личности о данном объекте. Кроме того, метод идентификации актуализирует соответствующее поведение по отношению к этим объектам.

Использование данного метода может быть проиллюстрировано следующей педагогической ситуацией. При изучении птиц-ныряльчиков

школьникам предлагается сжать пальцами собственный нос и, не открывая рта, продержаться так, сколько возможно, затем отпустить один палец и открыть доступ воздуха в одну ноздрю. Собственные ощущения в этой ситуации проецируются школьниками на состояние птиц, когда им не хватает кислорода для дыхания.

Метод эмпатии (от греч. «сопереживание») заключается в педагогической актуализации сопереживания состояния объекта, а также сочувствия ему. Данный метод стимулирует проекцию, т.е. перенос собственных состояний на объекты; переживание тех же состояний через отождествление с ним (сопереживание), а также переживание собственных эмоций и чувств по поводу состояния этих объектов (сочувствие). Метод эмпатии предполагает использование вопросов, актуализирующих проявление эмпатии: «Что он сейчас чувствует?», «Какое у него сейчас настроение?», «Ему хочется спать? А может быть, ему просто грустно?» и т.п.

Метод рефлексии (от лат. «обращение назад») заключается в педагогической актуализации анализа личностью своих действий и поступков, направленных на объект отношения. Данный метод стимулирует осознание личностью того, как её поведение могло бы «выглядеть» с точки зрения тех объектов, «интересы» которых оно затрагивает. Этот метод имеет значение в коррекции стратегий и создании мотивации совершенствования технологий взаимодействия с объектами.

Например, если школьник забыл вовремя покормить птицу, то ему можно задать вопрос: «Что она могла бы о тебе подумать?» С точки зрения птицы, он, безусловно, «выглядит» как безответственный, жестокий человек, подвергший её «пытке голодом и жаждой». Или, к примеру, школьник из лучших побуждений принёс домой «брошенного» птенца, не зная, что птицы-родители продолжали заботиться о нём и вне гнезда. Необходимо отметить экологическую нецелесообразность такого поступка, а также подчеркнуть, что, с птичьей «точки зрения», этот школьник не может восприниматься иначе как «похититель детей».

Метод экспектаций (от англ. «ожидание») заключается в педагогической актуализации эмоционально насыщенных ожиданий будущих контактов личности с объектами отношения. Школьники заранее технологически готовятся к встрече с объектами отношения, психологически настраиваются на эту встречу, чтобы соответствовать тем требованиям, которые предъявляются к тем, кто вступает с ними во взаимодействие.

Например, перед экскурсией на водоём педагог настраивает школьников на то, что им предстоит «идти в *ГОСТИ* к водоплавающим птицам». Ведь когда идут в гости к тем, кого уважают, то и одеться стремятся соответственно: аккуратно, красиво, а не как попало. Стоит прийти в гости с подготовленным заранее угощением и т.п.

Метод ритуализации деятельности заключается в педагогической организации ритуалов и традиций, связанных с деятельностью, направленной на объект отношения.

С помощью этого метода можно повысить субъективную значимость объектов отношения для школьников, создать мотивацию их активности, регулировать стратегии их деятельности, стимулировать совершенствование технологий этой деятельности. Данный метод, например, позволяет мотивировать и структурировать деятельность школьников путём организации клубов, отрядов, движений и т.д. Важными условиями реализации этого метода становится наличие соответствующей символики (эмблема, флаг, девиз, награды и т.д.), иерархии (звания и привилегии), устава и т.д.

Метод заботы заключается в педагогической актуализации активности школьников, направленной на оказание помощи и содействия объекту отношения. Метод стимулирует проявление сострадания, соучастия, поддержки, попечения. При этом забота мотивирует школьников к повышению своей компетентности, к освоению необходимых знаний, умений и навыков.

В качестве примера может быть описана следующая ситуация. Во время уборки школьной территории группа шестиклассников получила задание перенести кучу битых кирпичей и листов шифера. Дело было осенью, и, когда эта куча оказалась разобранной, под ней обнаружили более десятка жаб и тритонов, которые явно обосновались здесь на зимовку. Школьниками было принято решение перенести их в подходящее место, и земноводные перекочевали в укромный уголок под штабелями досок, где условия для их зимовки тоже были вполне подходящими.

Рассмотренные принципы и методы формирования и коррекции субъективных отношений школьников представляют собой «педагогическую кальку», полученную путём её «наложения» на соответствующую «матрицу» психологических механизмов.

Библиография

1. *Ананьев Б.Г.* Становление системы человекознания // Избранные психологические труды. — Т. I. — М., 1980.
2. *Анастаси А.* Психологическое тестирование: Книга 1. — М., 1982.
3. *Басов М.Я.* Кризис психологии. К итогам II Всесоюзного съезда по психоневрологии // Просвещение: сборник статей / Под общ. ред. Г. Тумима и др. — 1924. — №4. — С. 231–242.
4. *Басов М.Я.* Новые идеи в учении о личности // Лазурский А.Ф. Классификация личностей. — Л., 1925.
5. *Басов М.Я.* Общие основы педологии. — М., Л., 1928.
6. *Бердяев Н.А.* Человек. Микрокосм и макрокосм // Русский космизм: Антология философской мысли. — М., 1993. — С. 171–176.
7. *Бехтерев В.М.* Психика и жизнь. — СПб., 1904.
8. *Бехтерев В.М.* Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности. — Л., 1926.
9. *Божович Л.И.* Проблемы развития мотивационной сферы ребёнка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонаждежиной. — М., 1972. — С. 7–44.
10. *Вербицкий А.А.* Контекстное обучение в системе экологического образования // Экологическое образование: концепции и технологии. — Волгоград, 1996. — С. 115–127.
11. *Гаврилова Т.П.* Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков // Психология межличностного познания. — М., 1981. — С. 122–139.
12. *Гибсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию. — М., 1988.
13. *Гласс Дж., Стэнли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. — М., 1976.

14. Григолава В.В. Установка Д.Н. Узнадзе и аттитюд // Д.Н. Узнадзе — классик советской психологии. — Тбилиси, 1986. — С. 90–100.
15. Гриндер Д., Бэндлер Р. Из лягушек в принцы. Нейролингвистическое программирование. — Воронеж, 1994.
16. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. — 1981. — № 6. — С. 13–27.
17. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Экологическая психодиагностика. — Даугавпилс, 1994.
18. Дерябо С.Д., Ясвин В.А. Отношение к здоровью и здоровому образу жизни: методика измерения // Директор школы. — 1999. — № 2 (41). — С. 7–16.
19. Залевская А.А. Психодиагностические проблемы семантики слова. — Калинин, 1982.
20. Кликс Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта. — М., 1983.
21. Клименко А.П. Психолингвистические методики исследования значений // Методы изучения лексики. — Минск, 1975.
22. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении // Психология межличностного познания. — М., 1981. — С. 92–122.
23. Лазурский А.Ф. О взаимной связи душевных свойств и способах её изучения // Вопросы философии и психологии. — 1900 (год XI). — Кн. III (53). — С. 217–263.
24. Лазурский А.Ф. Классификация личностей // Журнал Министерства Народного Просвещения. — 1915. — № 5. — С. 26–68.
25. Лазурский А.Ф. К учению о психической активности. Новые экспериментальные данные // Вопросы философии и психологии. — 1916. — Кн. IV (134). — С. 201–251.
26. Лазурский А.Ф., Франк С.Л. Программа исследования личности в её отношениях к среде // Русская школа. — 1912. — Кн. 1. — С. 1–24.
27. Лакин Г.Ф. Биометрия. — М., 1990.
28. Левченко Е.В. Психология отношений человека: предыстория создания концепции // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. — СПб., 1994. — С. 35–43.
29. Леонтьев А.А. Психолингвистика. — Л., 1967.
30. Леонтьев Д.А. О диспозиционно-смысловом механизме отношений личности // Теория и практика медицинской психологии и психотерапии. — СПб., 1994. — С. 55–62.

31. *Леонтьев Д.А.* К операционализации понятия «толерантность» // Вопросы психологии. — 2009. — № 5. — С. 3–16.
32. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. — М., 1984.
33. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. — М., 1957.
34. *Мясищев В.Н.* Проблема отношений человека и её место в психологии // Вопросы психологии. — 1957. — № 5. — С. 142–155.
35. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. — Л., 1960.
36. *Мясищев В.Н.* Личность и отношения человека // Проблемы личности. Т. 1. — М., 1969. — С. 63–73.
37. *Мясищев В.Н.* О связи проблем психологии отношения и психологии установки // Понятия установки и отношения в медицинской психологии. — Тбилиси, 1970. — С. 9–15.
38. *Мясищев В.Н.* Структура личности и отношения человека к действительности // Психология личности: тексты. — М., 1982. — С. 35–38.
39. *Мясищев В.Н.* Психология отношений: Избранные психологические труды. — М., Воронеж, 1995.
40. *Надирашвили Ш.А.* Установка и отношение // Понятия установки и отношения в медицинской психологии. — Тбилиси, 1970. — С. 151–163.
41. *Надирашвили Ш.Е.* Понятие установки в общей и социальной психологии. — Тбилиси, 1974.
42. *Недорезова Н.В.* Толерантность в межличностном общении старшеклассников: дис. ... канд. психол. наук. — М., 2005.
43. *Обозов Н.Н.* О трёхкомпонентной структуре межличностного взаимодействия // Психология межличностного познания. — М., 1981. — С. 80–90.
44. *Общая психодиагностика* / Под редакцией А.А. Бодалёва, В.В. Столина. — М., 1987.
45. *Орлов А.И.* Допустимые средние в некоторых задачах экспертных оценок и агрегирования показателей качества // Многомерный статистический анализ в социально-экономических исследованиях. — М., 1974. — С. 388–393.
46. *Павлов И.С.* Позиция, предмет и средства деятельности эксперта социокультурных (образовательных) систем // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы / Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. — М., 2005. — С. 463–464.

47. Печко Л.П. Эстетическая культура и воспитание человека. — М., 1991.
48. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе / Под ред. А. Коссаковски и др. — М., 1981.
49. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. — М., 1983.
50. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М., 1990.
51. Рязузова Е.В. Репутация чужака как вид контекстной репутации личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Философия. Психология. Педагогика». Выпуск 2. — 2015. — Т. 15. — С. 48–53.
52. Сарджвеладзе Н.И. Динамическая структура личности и социогенные потребности // Проблемы формирования социогенных потребностей. — Тбилиси, 1981. — С. 191–201.
53. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. — М., 1985.
54. Сосновский Б.А. Лабораторный практикум по общей психологии. Учебно-методическое пособие для студентов-заочников педагогических институтов. — М., 1979.
55. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. — Л., 1972.
56. Титова Л.Н. Свободный ассоциативный эксперимент. Ассоциативные словари // Методы изучения лексики. — Минск, 1975.
57. Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура // Введение в практическую социальную психологию / Под ред. Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьёвой. — М., 1996. — С. 87–129.
58. Шерозия А.Е. Психика. Сознание. Бессознательное. — Тбилиси, 1979.
59. Штихве Р. Амбивалентность, индифферентность и социология чужого // Социология и социальная антропология. — М., 1998. — Т. 1. — С. 41–53.
60. Эльконин Д.Б. Психологические вопросы формирования учебной деятельности. Вопросы психологии обучения и воспитания. — М., 1971.
61. Юнг К.Г. Архетип и символ. — М., 1991.
62. Ясвин В.А. Личностное отношение к природе у школьников: Дис. канд. психол. наук. — М., 1993.
63. Ясвин В.А. Исследование структурных характеристик личностного отношения к природе // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16. — № 3. — С. 70–73.

-
64. Ясвин В.А. Особенности личностного отношения к природе в подростковом и юношеском возрасте // Вопросы психологии. — 1995. — № 4. — С. 19–28.
 65. Ясвин В.А. Психология отношения к природе. — М., 2000.
 66. Ясвин В.А. Отношение местного населения к заповедникам (социально-психологическое исследование) // Гуманитарный экологический журнал. — 2000. — Т. 2. Вып. 2. — С. 78–79.
 67. Ясвин В.А. Экспертная методика «Индекс толерантности» // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». — 2007. — № 2. — С. 277–282.
 68. Ясвин В.А. Исследование толерантности в школе // Школьный психолог. — 2009. — № 20 (450). — С. 17–32.
 69. Ясвин В.А. Психологическая диагностика отношения к школе учащихся, педагогов и родителей // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Педагогика и психология». — № 1 (43). — 2018. — С. 47–61.
 70. Ясвин В.А., Белова С.А. Экспертное исследование толерантности старшеклассников к различным социально-возрастным категориям // Известия Саратовского университета. Новая серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2016. — Вып. 2. — С. 203–216.
 71. Ясвин В.А., Кочеткова О.И. Разработка методики диагностики отношения к школе // Школьная образовательная среда: педагогическое проектирование и мониторинг качества. — М., 2001. — С. 57–71.

Ясвин Витольд Альбертович

**Измерение субъективных отношений:
опыт конструирования методик психодиагностики**

Корректор: *Людмила Асанова*
Дизайн и вёрстка: *А. Кинсбургский*

Подписано в печать 22.11.2021 г.
Формат 60×90 1/16. Бумага офсетная 80 гр.
Тираж 1200 экз. Заказ №

Издательский дом «Народное образование»
109341, Москва, ул. Люблинская, д. 157, корп. 2
Тел.: (495) 345-52-00, 345-59-00, 345-59-01
E-mail: narod@yandex.ru