

## Психологические науки

УДК 159.99

### **ШКОЛЬНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ: ПРОТИВОРЕЧИЯ ДИАГНОСТИКИ (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА МЕТОДИКИ Б. ФИЛЛИПСА)**

**Н.А. Борисова, О.А. Белобрыкина, Н.А. Гейдебрехт,  
Т.К. Штайц**

*Новосибирский государственный педагогический  
университет*

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению проблемы школьной тревожности. Особое внимание уделяется методам психодиагностики школьной тревожности. Представлены результаты анализа опросника Б. Филлипса, расположенного в ряде источников, адресованных практическим психологам. Выявлена диагностическая несостоятельность методики, не позволяющая рекомендовать её к применению специалистам психологического профиля.

**Ключевые слова:** школьная тревожность, дезадаптация, психодиагностика, опросник, психометрическое соответствие.

### **SCHOOL ANXIETY: DIAGNOSTICS CONTRADICTIONS (CASE OF ANALYSIS OF TECHNIQUE OF B. PHILLIPS)**

**N.A. Borisova, O.A. Belobrykina, N.A. Geydebrekht,  
T.K. Schaiz**

*Novosibirsk State Pedagogical University*

**Abstract.** Article is devoted to consideration of a problem of school anxiety. The special attention is paid to methods of psychodiagnostics of school anxiety. Results of the analysis of a questionnaire of B. Phillips located in a number of the sources addressed to practical psychologists are presented. The diagnostic insolvency of a technique which isn't allowing to recommend it for application to experts of a psychological profile is revealed.

**Keywords:** school anxiety, disadaptation, psychodiagnostics, questionnaire, psychometric compliance.

Школьная тревожность выступает ведущим маркером дезадаптации ребёнка в образовательном пространстве, следствием которой становятся разнообразные формы дидактогеней [12; 25]. Как особое эмоциональное состояние, тревожность оказывает негативное влияние на все сферы жизнедеятельности школьника, в том числе, на общение за пределами школы, на здоровье и общий уровень психологического благополучия, на познавательное развитие в целом [1; 4; 5; 14]. Считается, что, чаще всего, дети с наиболее выраженной тревожностью стремятся выполнять все требования учителей и/или родителей, стараются готовить все домашние задания и не нарушать правил поведения в школе и в общественных местах. Возможна и иная форма проявления школьной тревожности, проявляющаяся в невоспитанности, неуправляемости ученика, вплоть до демонстрации им крайне наглого поведения и поступков. Вместе с тем, несмотря на различия в поведенческих проявлениях, в их основе лежит единый синдром – школьная тревожность, которая зачастую трудно поддается распознаванию, так как то, что кажется очевидным, может трактоваться неверно. Соответственно, прежде, чем школьный психолог начнет непосредственную работу со школьной тревожностью, ее необходимо объективно идентифицировать.

Для диагностики школьной тревожности в современной психолого-педагогической практике предлагаются различные методики, среди которых наиболее распространенной является «Тест школьной тревожности Филипса». Мы полагаем, чтобы адекватно распознать психологическое явление, необходим измерительный инструментарий, соответствующий психометрическим характеристикам, заданным в методологии психодиагностики [7; 23; 24]. В

связи с этим нами был осуществлен анализ данной методики по следующим источникам:

1. Методики диагностики и измерения психических состояний личности / Автор и составитель А.О.Прохоров. М.: ПЕР СЭ, 2004. С. 31-35.

2. Практическая психодиагностика: тесты и методики /сост. Д.Я.Райгородский. Самара: ИДом «БАХРАХ-М», 2011. С. 69-76.

3. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. С. 64-69.

4. Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. Практикум по возрастной психологии. СПб.: Речь, 2008. С.323-327.

5. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога. В 2 кн. К.1.: Система работы психолога с детьми разного возраста: учеб. пособие. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. С. 133-139.

6. Психология подростка. Практикум. Тесты, методики для психологов, педагогов, родителей /ред. А.А.Реана. СПб.: «Прайм-ЕВРОЗНАК», 2003. С. 394-397.

7. Методика диагностики уровня школьной тревожности Филлипса [Электронный ресурс] //Azps.ru А.Я.Психология [сайт]. Режим доступа [http://azps.ru/tests/tests\\_philips.html](http://azps.ru/tests/tests_philips.html)

Заметим, что электронные версии практически всех книжных вариантов аналоговых источников (в разных форматах: doc или PDF; полностью или частично), избранных нами для анализа опросника Б. Филлипса, расположены в свободном доступе в сети Интернет. В теории и практике психодиагностики доказано, что доступность методики широкому контингенту пользователей без ограничений по их профессиональному образованию закономерно снижает её методологический и диагностический ресурс [7; 15; 23].

Первое, что бросается в глаза при ознакомлении с текстами, это разные названия анализируемой методики. Так,

в источниках № 1 (А.О. Прохоров), № 4 (Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко) методика озаглавлена как «Тест школьной тревожности Филипса». В источниках № 2 (ред.-сост. Д.Я.Райгородский) и № 7 (Интернет-ресурс) обозначено название «Методика диагностики уровня школьной тревожности Филипса». Источники № 3 (А.В. Микляева, П.В.Румянцева) и № 6 (ред. А.А. Реана) представляет методику как «Опросник школьной тревожности Филипса». Источник № 5 (Е.И. Рогов) представляет методику как «Оценка уровня тревожности, с помощью теста школьной тревожности Филлипса».

Следует так же отметить, что во многих других книжных источниках и на просторах Интернет довольно распространены такие названия, как «Тест Филипса», «Диагностика уровня школьной тревожности по Филипсу», «Тест тревожности Филипса», «Диагностика школьной тревожности: опросник Филипса», «Методика Филипса» и др. Как видим, единого наименования у представленной методики нет, равно как и фамилия разработчика имеет различные вариации написания.

Как отмечается в источнике № 3 (А.В. Микляева, П.В. Румянцева), опросник школьной тревожности Филипса относится к стандартизированным психодиагностическим методикам и, кроме оценки общего уровня школьной тревожности, позволяет оценить качественное своеобразие переживания тревожности, связанной с различными областями школьной жизни. Опросник предназначен для работы с детьми младшего и среднего школьного возраста. Его применение оптимально для учащихся с 3 по 7 класс средней школы.

Следует отметить, что в источниках № 1-6 структура методики представлена следующим образом: сначала дается краткое описание методики, затем обозначается инструкция, после этого расположен стимульный материал в форме текста опросника, далее – ключ к обработке данных и порядок

интерпретации результатов. В источнике № 7 структура отражена в другой логике: сначала приведено описание методики, затем краткая инструкция, после которой следует интерпретация и только потом дан текст опросника. Однако, изменение в алгоритме представления методики в целом не оказывает особого влияния на её работоспособность. Бланк для фиксации ответов присутствует только в источниках № 2 (Д.Я. Райгородский) и № 7 (Интернет-источник), причём его форма задана довольно неинформативно (табл. 1), тогда как каких-либо пояснений к его заполнению специалистом не дается.

Таблица 1. Образец бланка (по источнику № 2)

"+"															
	0														
"_"															

Анализ обозначенных источников показал отсутствие требований, предъявляемых к специалисту, что расширяет аудиторию пользователей, не имеющих должной профессиональной, в частности, психодиагностической, подготовки. В описании методики не обозначены история и процедура её создания, не конкретизированы цели использования результатов. Отсутствие данной информации может привести к ошибочной трактовке данных, полученных по методике. Отсутствует информация и об адаптации методики, хотя это чрезвычайно важная характеристика, так

как применение теста в неадаптированном варианте снижает показатели по ряду параметров и не позволяет психологу сформулировать объективных выводов.

Заметим, что сведений о месте создания (страна, учреждение) и авторе-разработчике методики, кроме его фамилии, обозначенной в названии опросника, не представлено ни в одном из анализируемых источников. Биографическая информация о разработчике в свободном доступе отсутствует и в сети Интернет. Потратив значительное количество времени на поиски необходимой информации, нам удалось обнаружить статью об авторе в энциклопедии на английском языке [28]. В издании сообщается, что Биман Н. Филлипс был математиком и физиком, позже занялся изучением психологии. Работая в Техасском университете, он составлял программы школьной психологии. Будучи членом Американской Ассоциации Психологов, Б. Филлипс являлся редактором «Журнала психологии школьников». Он выпустил шесть книжных изданий, посвященных психологии школьников, школьному стрессу, а также стрессу студентов и преподавателей. В биографической справке о Бимане Филлипсе отсутствует упоминание о методике диагностики уровня школьной тревожности, что ставит под сомнение его авторство в отношении опросника. Возможно, методика была разработана другим специалистом, который взял за основу теорию Бимана Филлипса о школьной тревожности [29]. В любом случае методика является заимствованной, а, значит, обязательно предполагает социокультурную и языковую (лингвистическую) адаптацию. А так как информация о русскоязычной адаптации методики – когда, где, кем, на ком? – отсутствует, то соответствие содержания опросника особенностям культуры, сложившимся в российском обществе, где данный тест предполагается к использованию, является весьма сомнительным.

Операционализация понятия, составляющего основу диагностического конструкта, – основополагающее психометрическое требование, предъявляемое к измерительному инструменту в психологии [8; 19; 22; 23; 24]. Однако, ни в одном из анализируемых нами источников не представлено определение понятия «школьная тревожность». О его содержании психолог, видимо, должен догадаться только по расшифровке значений шкал опросника.

В современной психологии школьная тревожность рассматривается как один из частных («связанных») видов устойчивой формы проявления тревожности в конкретной сфере деятельности [9; 10; 12]. Тревожность, в свою очередь, трактуется как «индивидуальная психологическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения» [10, с. 741]. Субъективно тревожность ощущается как напряжение, озабоченность, беспокойство. В отличие от страха, порождаемого конкретными причинами, реальной опасностью и связанного преимущественно с угрозой целостности и существованию организма, человека как живого существа, тревожность обычно имеет неопределенный, диффузный характер и возникает при социальной (человеку как личности, его представлению о себе, своим потребностям, межличностным отношениям, положению в обществе) угрозе, зачастую воображаемой [10; 12]. В глоссарии психических состояний, расположенном в пособии А.О. Прохорова, «тревожность (тревога)» обозначена как «сильное душевное волнение, беспокойство, встревоженность» (с. 170). Представленные определения заданы в отечественной психологии, но насколько они аналогичны пониманию Б. Филлипсом понятия «тревожность» в целом и «школьной тревожности», в частности, судить затруднительно, в связи с отсутствием необходимой информации в рассматриваемых источниках, а

значит, и верификация диагностического конструкта не может быть признана психометрически состоятельной.

К основным структурным компонентам любой диагностической методики относят инструкцию, стимульный материал (текст опросника), ключ и интерпретатор данных. Примечательно, что в каждом из анализируемых источников имеется инструкция, но ни в одном из них не операционализирован диагностический конструкт. Причем инструкция во всех источниках представлена полностью идентично: *«Ребята, сейчас вам будет предложен опросник, который состоит из вопросов о том, как вы себя чувствуете в школе. Старайтесь отвечать искренне и правдиво, здесь нет верных или неверных, хороших или плохих ответов. Над вопросами долго не задумывайтесь. На листе для ответов вверху запишите свое имя, фамилию и класс. Отвечая на вопрос, записывайте его номер и ответ «Да», если Вы согласны с ним, или «Нет», если не согласны».* В целом формулировка инструкции соответствует возрастным характеристикам восприятия адресной группы, даны чёткие и лаконичные указания, отсутствуют полисмысловые конструкты, так как они изначально не предусмотрены опросником. Вместе с тем, в тексте при описании опросника отсутствуют временные ограничения: ни пользователю, ни обследуемому не обозначается, сколько времени отводится на его проведение, что может вызвать трудности в организации тестирования.

Стимульный материал методики включает 58 вопросов, которые могут либо зачитываться школьникам, либо предлагаться им в письменной форме. На каждый вопрос необходимо ответить однозначно – «Да» или «Нет».

Следует отметить, что для младшего школьника такой объём вопросов слишком велик. Кроме того, на наш взгляд, отдельные вопросы практически идентичны по смыслу их формулировки. Например, № 9 (Дрожат ли у тебя колени, когда тебя вызывают отвечать?) и № 14 (Бывает ли



временами, что ты весь дрожишь, когда тебя вызывают отвечать?). Оба вопроса относятся к шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», но они ориентированы на оценку лишь одного из физиологических проявлений страха перед публичным ответом обучающегося, хотя они в психофизиологии представлены более вариабельно. Ответив на девятый вопрос утвердительно, ребёнок вряд ли даст отрицательный ответ на четырнадцатый вопрос, что, в свою очередь, повысит количественный показатель уровня тревожности. Заметим, что аналогичной реакции посвящены вопросы № 50 (Дрожит ли слегка твоя рука, когда ты работаешь над заданием?) и № 58 (Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?), хотя по ключу они не относятся к шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу». Вместе с тем, на физиологическом уровне реакции тревоги проявляются не только в форме тремора, но и через кожно-гальванические реакции, учащение ритма сердечной деятельности и дыхания, возникновение сухости во рту, «повышение артериального давления, возрастание общей возбудимости, снижение порогов чувствительности, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску» [10, с. 741]. Кроме того, в современной психологии тревожность «рассматривается как личностное образование и/или как свойство темперамента, обусловленное слабостью нервных процессов» [10, с. 741]. Однако, ни одно из этого множества психофизиологических проявлений не нашло отражения в вопросах, включенных в шкалу «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу», поэтому дифференцировать спецификацию тревожности по результатам данной шкалы (личностная или ситуативная? свойство темперамента или характеристика личности?) будет довольно затруднительно.

Весьма сомнительно отнесение к шкале «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» вопроса № 23

(Снится ли тебе иногда, что ты в школе и не можешь ответить на вопрос учителя?), так как сон представляет собой не физиологическую реакцию организма, свидетельствующую о низкой сопротивляемости стрессу, а естественный физиологический процесс, который, кстати, по мнению ряда специалистов, помогает человеку пережить стресс и восстановить эмоциональное самочувствие [9; 16; 17; 20], что особенно важно для детского возраста [2; 5; 14; 17]. Примечательно, что идентичный ему по смыслу вопрос № 54 (Снилось ли тебе временами, что твои одноклассники могут сделать то, чего не можешь ты?) относится к шкале «Общая школьная тревожность». Заметим, что обращение к ситуации сновидений как к некоторому проявлению тревожности, заданному, кроме обозначенных (№№ 23, 54) и в формулировке вопроса № 4 (Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?), можно рассматривать двояко. Так, с одной стороны, в снах действительно обрабатывается информация, накопленная в течение дня, включая испытываемое субъектом напряжение, состояние тревоги и иных эмоциональных проявлений, происходящих событий, но, с другой стороны, сон – явление настолько широкое (и физиологически, и психологически, и феноменологически...), что вопрос, состоящий из одного краткого предложения (как это представлено в опроснике), вряд ли охватит всю его полноту и неоднозначность, в том числе, и как показателя тревожности.

Также можно отметить ярко выраженное смысловое сходство между вопросами № 8 (Случается ли с тобой, что ты боишься высказываться на уроке, потому что боишься сделать глупую ошибку?) и № 34 (Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?), № 37 (Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?) и № 40 (Часто ли ты задумываешься, отвечая на уроке, что думают о тебе в это время другие?). Все четыре вопроса направлены на выявление боязни субъекта показаться глупым или странным

для окружающих, хотя они относятся к разным шкалам: № 8 – к шкале «Страх несоответствия ожиданиям окружающих», а №№ 34, 37, 40 – к шкале «Страх самовыражения».

Вопросы №№ 28 (Чувствуешь ли ты, что твое сердце начинает сильно биться, когда учитель говорит, что собирается проверить твою готовность к уроку?), 51 (Чувствуешь ли ты, что начинаешь нервничать, когда учитель говорит, что собирается дать классу задание?), 52 (Пугает ли тебя проверка твоих знаний в школе?), 53 (Когда учитель говорит, что собирается дать классу задание, чувствуешь ли ты страх, что не справишься с ним?), 56 (Беспокоишься ли ты по дороге в школу, что учитель может дать классу проверочную работу?), 58 (Дрожит ли слегка твоя рука, когда учитель просит сделать задание на доске перед всем классом?) отражают проблему переживаний учащегося по поводу проверки выполненных им заданий вне соответствия ожиданиям учителя. Так как эти вопросы относятся к шкале «Общая школьная тревожность», то их формулировка дает основание полагать, что уровень школьной тревожности целиком и полностью зависит, как это ни парадоксально, от личности учителя и обусловлен необходимостью выполнения учащимся учебных заданий.

Вопрос № 3 (Трудно ли тебе работать в классе так, как этого от тебя ожидает учитель?), на наш взгляд, ошибочно (в большинстве источников) включен в шкалу «Фрустрация потребностей в достижении успеха», так как по смыслу он соответствует шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих».

Вопрос № 6 (Часто ли тебе хочется, чтобы учитель не торопился при объяснении нового материала, пока ты не поймёшь, что он говорит?) более всего указывает на специфику восприятия субъекта, его индивидуально-типологические особенности (свойства нервной системы, темперамент), чем свидетельствует об уровне тревожности,

указывая, в частности, на наличие фрустрации потребности в достижении успеха (3-я шкала).

Довольно проблемным аспектом рассматриваемой методики является и сама формулировка вопросов, заданная чаще всего не корректно. Так, некорректным можно считать вопрос № 1 (Трудно ли тебе держаться на одном уровне со всем классом?) в связи с отсутствием смысловой привязки к тревожности как к исследуемому качеству личности. Необходимо так же уточнить, об «уровне» чего конкретно идёт речь – уровне успеваемости, уровне развития, воспитанности, поведения, здоровья и пр. Кроме того, непонятно, какой – высокий или низкий – уровень имеется в виду. И, наконец, направленность на «один уровень» нивелирует значимость индивидуальности ребенка, ориентируя его на типичность.

Вопрос № 5 (Случалось ли, что кто-нибудь из твоего класса бил или ударял тебя?) не соответствует и смыслу шкалы «Переживание социального стресса», и методики в целом, так как его формулировка ориентирована в большей мере на выявление предпосылок виктимного поведения, обусловленного, в частности, проявлением актов физического насилия [1; 13]. Кроме того, формулировка «случалось ли» дает основание полагать единичность случая, а, значит, возникновение стрессового состояния (как формы длительного переживания тревоги) в социальных контактах весьма относительно. Учитывая, что драки между мальчиками – явление распространенное не только в школе, но и за ее пределами, то по отношению к диагностике респондентов мужского пола, данный вопрос будет мало информативен.

Или, например, на вопрос № 7 (Сильно ли ты волнуешься при ответе или выполнении задания?) вряд ли учащийся сможет дать однозначный ответ, т.к. устный ответ и процесс выполнения задания – совершенно разные явления. И, если, при устном ответе волнение может быть, то при

выполнении задания в письменной форме оно может не проявиться, и наоборот. По сути, в основе формулировки этого вопроса наблюдается полисмысловой конструкт, который снижает достоверность получаемых результатов.

Вопрос № 10 (Часто ли твои одноклассники смеются над тобой, когда вы играете в разные игры?) в полной мере не относится к специфике школьного обучения, так как игровая деятельность (в большей мере подвижные игры) встречается либо на переменах в начальной школе, либо на уроках физической культуры. В среднем и старшем звене игровая деятельность с одноклассниками, как правило, не представлена, тем более, что отсутствует конкретизация, какие игры имеются ввиду.

Формулировка вопроса № 11 (Случается ли, что тебе ставят более низкую оценку, чем ты ожидал?) по содержанию несколько проблематична. С одной стороны, отнесение этого вопроса к шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» допустимо, хотя сочетание «Случается ли...» имеет косвенное отношение к категории фрустрации, которая предполагает более высокий уровень частотности случаев неудовлетворенности потребности в достижении успеха [12; 16; 21]. С другой стороны, содержание вопроса напрямую не связано и со школьной тревожностью. На наш взгляд, вопрос безосновательно отнесен к шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», так как не обозначено конкретно, кто именно оценивает ученика – учитель, сверстники или родители, и что именно оценивается – успешность учебной деятельности ребенка, его поступки, поведение, внешний вид и пр.

Некорректность формулировки вопроса № 12 (Волнует ли тебя вопрос о том, не оставят ли тебя на второй год?) состоит в том, что в начальной школе практика дублирования программы обучения (оставление на второй год) не рекомендована [18]. Кроме того, этот вопрос во всех источниках отнесен к шкалам «Общая тревожность в школе»

и «Страх ситуации проверки знаний». На наш взгляд, тревога по поводу оставление учащегося на второй год не имеет прямого отношения к ситуации проверки знаний.

Вопрос № 13 (Стараешься ли ты избегать игр, в которых делается выбор, потому что тебя, как правило, не выбирают?) сформулирован слишком длинно и может вызвать недопонимание у определенной части обследуемых, особенно младшего школьного возраста. К тому же, по содержанию формулировки, как и в случае с вопросом № 10, возникает закономерный вопрос: какое отношение игры (и какие именно) имеют к школьному обучению, к учебной деятельности в целом и для всех возрастов школьников, включенных в адресную группу по анализируемой методике?

Вопрос № 19 (Будут ли твои одноклассники смеяться над тобой, если ты сделаешь ошибку при ответе?) отнесен во всех источниках к шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха», тогда как его содержание направлено в большей мере на зависимость человека от мнения окружающих, а значит, должен относиться к шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих».

Достаточно проблемным, с точки зрения психологических особенностей возрастного развития, является, на наш взгляд, вопрос № 20 (Похож ли ты на своих одноклассников?). Во-первых, на него можно ответить по-разному, а значит, формулировка требует определенной конкретизации – в чем (или чем) именно похож? Ведь параметры сходства могут быть самыми разнообразными – и по поведению, и по успеваемости, и по внешнему виду, и по возрасту, и т.д. Во-вторых, не вполне понятно, какое отношение к тревожности имеет степень похожести ребенка по каким-либо параметрам на своих одноклассников? Получается, что даже если ученик объективно осознает свою индивидуальность, то, судя по отрицательному ответу на этот вопрос, ему в большей мере будет свойственно состояние тревожности. В-третьих, степень похожести («Я – такой же,

как все!» Или «Я не такой, как все!») имеет эмоциональную амбивалентность для подростка в период переживания им возрастного кризиса, причем это состояние связано не столько со школьным пространством (то есть, однозначно не может быть отнесено к категории школьной тревожности), сколько с референтной группой [2]. Очевидно, что для обследуемых других возрастных групп этот вопрос будет мало информативен для определения наличия у ребенка тревожности, и школьной, в частности.

Вопрос № 22 (Когда ты работаешь в классе, уверен ли ты в том, что все хорошо запомнишь?) относится к шкале «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих», хотя содержание формулировки ориентирует не столько на окружающих (одноклассников) и их оценку, а относится в большей мере к самооценке учащимся своих когнитивных, в частности, мнемических, функций.

В вопросе № 26 (Часто ли ты мечтаешь о том, чтобы поменьше волноваться, когда тебя спрашивают?) слово «мечтаешь» звучит несколько не соответствующе учебной ситуации, и, кроме того понятия, «волнение» и «страх» – не однопорядковые, а, значит, отнесение вопроса к шкале «Страх ситуации проверки знаний» не правомерно, тем более, что не очень понятно, спрашивают ученика по содержанию урока или речь идет о ситуации, когда к ребенку с каким-либо вопросом обращаются окружающие.

В вопросе № 27 (Боишься ли ты временами вступать в спор?) также отсутствует конкретизация: предполагается спор с учителем (или другим взрослым, возможно, и не имеющим отношения к школе) или с одноклассниками, сверстниками, ведь и по смыслу, и по содержанию – это разные явления. Чаще всего спор с одноклассниками – обыденное явление, тогда как спор с учителем – это действительно сопряженное со стрессом испытание, принять участие в котором могут лишь самые смелые и уверенные в своей правоте ученики. Кроме того, при отрицательном

ответе невозможно однозначно определить, существует ли у ребенка реальная боязнь таких ситуаций, или он никогда не испытывает тревоги, вступая в спор. Сомнительно и отнесение этого вопроса к шкале «Страх самовыражения», равно как и входящих в нее вопросов №№ 31 (Бывает ли, что некоторые ребята в классе говорят что-то, что тебя задевает?), 34 (Часто ли ты боишься выглядеть нелепо?), 45 (Высмеивают ли временами твои одноклассники твою внешность и поведение?). Так как первоначально личность самовыражается в своих притязаниях, затем в способе их осуществления, т.е. в реализации их в конкретных действиях, да и самовыражение предполагает выражение себя, своей индивидуальности в какой-либо деятельности [10; 12; 19], то очевидно, что обозначенные вопросы можно отнести к этой шкале с высокой долей условности. Кроме того, слово «нелепо» (в вопросе № 34) может быть непонятно младшему школьнику.

Относящийся к шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха» вопрос № 29 (Когда ты получаешь хорошие отметки, думает ли кто-нибудь из твоих друзей, что ты хочешь выслужиться?), по своему содержанию указывает на значимость для ребенка оценки окружающими результатов его деятельности, тогда как к потребности в достижении успеха формулировка имеет косвенное отношение.

Содержательная некорректность наблюдается и в формулировке вопроса № 30 (Хорошо ли ты себя чувствуешь с теми из твоих одноклассников, к которым ребята относятся с особым вниманием?). Прежде всего, требует конкретизации понятие «особое внимание», которое может проявляться не только в признании (например, каких-либо заслуг ребенка, его авторитета в ученическом коллективе, формального или неформального лидерства и т.п.), но и в непринятии поступков учащегося, отвержении его личности, проявляющемся в унижении, высмеивании (моббинг,



буллинг) и многих других формах неконструктивных отношений [1; 6; 14; 26; 27].

В вопросе № 32 (Как ты думаешь, теряют ли расположение те из учеников, которые не справляются с учёбой?) так же наблюдается косвенное отношение к шкале «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», поскольку не уточняется, чьё именно расположение теряют ученики – учителя или одноклассников? Заметим, что отнесение к этой шкале вопроса № 2 (Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?) так же сомнительно, так как смысловой аспект напрямую соответствует шкале «Страх ситуации проверки знаний».

Корректность формулировки вопроса № 33 (Похоже ли на то, что большинство твоих одноклассников не обращают на тебя внимание?) вызывает большие сомнения в контексте оценки ответа по ключу. Предполагаемый ответ «Нет» не даёт точной информации о том, что конкретно имеет в виду ученик: «Нет, не похоже, так оно и есть» или «Нет, не похоже, ничего подобного нет». А для младшего школьника такая конструкция формулировки в конечном варианте ответа вообще трудна для восприятия.

Вопрос № 35 (Доволен ли ты тем, как к тебе относятся учителя?) ориентирован в большей мере на учащихся среднего и старшего звена школы, так как специфика обучения на начальной ступени состоит в том, что основные учебные предметы ведёт один учитель, причем именно он, как правило, является референтным лицом и его отношение приоритетно значимо для младшего школьника. Весьма сомнительно отнесение этого вопроса к шкале «Фрустрация потребности в достижении успеха», так как по содержанию речь идет именно о переживании отношений с учителями, но не о блокировании успешности ученика.

В вопросе № 36 (Помогает ли твоя мама в организации вечеров, как другие мамы твоих одноклассников?) довольно

сложно вычлениТЬ какую-либо эмоциональную характеристику или личностное качество, по которому можно судить о наличии состояния тревоги у ученика, да и сам вопрос имеет крайне слабое отношение к самому респонденту. По ключу вопрос относится к шкале «Переживание социального стресса», однако в формулировке даже косвенно не упоминается о какой-либо стрессовой ситуации. Да и многие современные школьники, как показывает практика, оказываются равнодушны к вопросу об участии их родителей в организации праздников, досуговых вечеров.

Вопрос № 37 (Волновало ли тебя когда-нибудь, что думают о тебе окружающие?), во-первых, не имеет прямого отношения к школьному пространству и, в частности, к учебному процессу, так как формулировка может быть отнесена к широкому кругу социального взаимодействия ребенка. Во-вторых, если предполагать в качестве респондентов учащихся подросткового возраста, то любого подростка, в норме, волнуют вопросы персонифицированной социальной перцепции [2; 14; 20], поэтому предусмотренный по ключу ответ «нет», не адекватен, так как либо не учитывает специфики возрастного развития конкретной адресной группы, либо указывает на социальное безразличие ребенка, но никоим образом не информирует о наличии у учащегося школьной тревожности.

Содержание формулировки вопроса № 39 (Считаешь ли ты, что одеваешься так же хорошо, как и твои одноклассники?) мы полагаем устаревшим для современной социокультурной ситуации, так как в соответствии с Федеральным законом «Об образовании» в школах введена школьная форма. Кроме того, не очень понятно, что именно вкладывается в оценку «хорошо одеваться» – быть «упакованным» в дорогую одежду или выглядеть чистоплотным и аккуратным?

В вопросе № 41 (Обладают ли способные ученики какими-то особыми правами, которых нет у других ребят в классе?) формулировка «особые права» носит достаточно пространственный характер. Кроме того, непонятно, какие конкретно права имеются в виду.

Отнесение вопроса № 44 (Хорошо ли ты себя чувствуешь, когда остаёшься один на один с учителем?) к шкале «Переживание социального стресса» мы полагаем неправомерным, так как его формулировка указывает на характер взаимоотношений учащегося с учителем.

Вопрос № 47 (Если ты не можешь ответить, когда тебя спрашивают, чувствуешь ли ты, что вот-вот расплачешься?) включён в шкалу «Проблемы и страхи в отношениях с учителями», что неправомерно, так как спрашивать ребенка в школе о чем-либо может не только учитель, да и вопрос может относиться не только к выявлению знаний, проверке заданий, а, например, к поступкам (или конкретным проступкам) ученика, к результатам различных видов деятельности, к его поведению в целом.

Обращает на себя внимание и то, что сами шкалы, представленные практически во всех анализируемых нами источниках (кроме работы А.В.Микляевой и П.В.Румянцевой), называют синдромами или факторами, причем эти два понятия употребляются как синонимичные друг другу. Однако, согласно определениям:

- синдром – определенное сочетание признаков (симптомов), какого-либо явления, объединенных единым механизмом возникновения. Термин употребляется в патопсихологии, обозначая определенное сочетание признаков болезни [19, с. 362]; система взаимосвязанных в патогенезе симптомов болезни [9, с. 243];

- фактор (в психологии) (от лат. factor – делающий, производящий) – причина, движущая сила какого-либо психического изменения, явления. Связь между действием фактора и его психического следствия близка к

функциональной зависимости; связь же между условием и психическим явлением, на которое оно влияет, близка к вероятностной зависимости [10; 12].

Как видим, синдром – это проявление определённого состояния, а фактор – его причина, что не позволяет употреблять их в качестве взаимозаменяемых терминов. К тому же, синдром является скорее клиническим понятием, хотя сама методика предполагает использование её вне медицинских целей. Мы полагаем, что в данном случае корректнее было бы использовать термин «показатель», либо обойтись уже имеющимся в опроснике названием «шкала».

Заметим, описание так называемых «синдромов», заданное в источниках, носит весьма условный и формализованный характер. Например, стресс задан в них как эмоциональное состояние, а фрустрация – как неблагоприятный психический фон. Страх рассматривается в качестве негативных эмоциональных переживаний, негативного отношения и общего негативного эмоционального фона. Общая тревожность в школе трактуется как общее эмоциональное состояние ребёнка в школьных ситуациях, причём не уточняется, положительное оно или отрицательное. О сущности наблюдаемой в содержании методики терминологической спутанности можно судить по результатам анализа специфики категориального аппарата современной психолого-педагогической науки, проведенного О.А. Белобрыкиной. Она отмечает, что тезаурусу гуманитарных и социальных наук в настоящее время свойственно «своеобразное жонглирование понятиями и терминами, смешение многих из них между собой, формализованная синонимизация и пр., что приводит к выхолащиванию целостности и содержательности понятийной системы» [8, с. 305].

Следует так же отметить, что при описании шкал допущено большое количество орфографических, пунктуационных и др. ошибок, что, во-первых, указывает на

отсутствие редактуры печатных материалов (хотя в работе А.О. Прохрова обозначен «корректор», а с рукописью Л.А. Головей и Е.Ф. Рыбалко работали главный, художественный и технический редакторы), а, во-вторых, будет оказывать, на наш взгляд, неблагоприятное влияние на речевую культуру пользователей методики, обращающихся к обозначенным методическим источникам. Так, например, в Интернет-источнике при формулировке вопроса № 19 утеряны первый слог в слове «если», в работе А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой в инструкции предложение «На листе для ответов сверху напишите свое имя, фамилию и класс» написано «Но листе для ответов...» (с. 69). Возможно, это опечатки, но факт отсутствия «вычитки материалов» налицо. В источниках №№ 1 (А.О. Прохоров, с. 35), 2 (Д.Я. Райгородский, с. 75), 5 (Е.И. Рогов, с. 139) и 7 (лаборатория «Azps») представлено следующее описание одной из шкал: *«Переживания социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего – со сверстниками)»*. Сразу заметим, что категория «социальный стресс» – широкое понятие, не ограничивающееся рамками школьного пространства, а включающее широкий диапазон макро- и микросоциальных факторов. В психологии социальный стресс рассматривается как комплекс физиологических и эмоциональных адаптационных реакций, возникающих в результате избыточного воздействия на организм и сознание человека социальных факторов [1; 13; 16; 21]. Причем, «стресс может оказывать как положительное, мобилизующее, так и отрицательное влияние на деятельность (дистресс), вплоть до ее полной дезорганизации» [19, с. 387]. Состояние стресса в его положительном проявлении (эустресс) помогает справиться с непривычной и не всегда комфортной ситуацией, адаптироваться к ней [16; 25].

Слово «переживания» предполагает вариативность эмоциональных состояний (множественное число), тогда как

в содержательной характеристике шкалы указано «эмоциональное состояние» (единственное число), что свидетельствует о несогласованности окончаний. Кроме того, словосочетание «прежде всего» в предложении выступает в функции вводного слова, требующего обособления его с помощью запятой, а не тире. В источнике № 4 (Л.А. Головей и Е.Ф. Рыбалко) отсутствуют и тире, и запятая.

В этих же источниках шкала «*Фрустрация потребности в достижении успеха*» обозначена как «*неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребёнку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т.д.*» (Прохоров А.О., с. 35; Райгородский Д.Я., с. 75; Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф., с. 326; Рогов Е.И., с. 139; Azps.ru). В первую очередь следует отметить смысловое нарушение в употреблении слова «развивать», так как потребности не развиваются, а удовлетворяются. Заметим, что в пособии А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой этот недочет отсутствует.

Отметим, что во всех анализируемых нами пособиях в описании данной шкалы искажено значение термина «фрустрация», под которой в психологии понимается:

1) психическое состояние переживания неудачи, обусловленное невозможностью удовлетворения неких потребностей, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к некоей цели [9; 10; 12].

2) «(лат. frustratio – «обман», «неудача», «тщетное ожидание») – психическое состояние, возникающее в ситуации реальной или предполагаемой невозможности удовлетворения тех или иных потребностей, или, проще говоря, в ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям» [11, с. 37].

3) «(лат. frustratio – обман, расстройство, разрушение планов) – психическое состояние человека, вызываемое объективно непреодолимыми (или субъективно так

воспринимаемыми) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или к решению задачи; переживание неудачи» [19, с. 434].

Примечательно, что в глоссарии психических состояний, расположенном в пособии А.О. Прохорова, «тревожность (тревога)» обозначена как «сильное душевное волнение, беспокойство, встревоженность» (с. 170), а «фрустрация» трактуется как «состояние, возникающее вследствие реальной или воображаемой помехи, препятствующее достижению цели. Состояние дезорганизации сознания и деятельности, вызванное объективно непреодолимыми или переживаемыми препятствиями к желаемой цели. Внутренний конфликт личности между ее направленностью и объективными возможностями, с которыми личность не согласна» (с.171-172).

Следовательно, фрустрация – это объективный факт неудовлетворённости, а не психический фон, возникающий в её результате.

Во всех источниках шкала *«Страх ситуации проверки знаний»* обозначена как *«негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно – публичной) знаний, достижений, возможностей»*. Наречие «особенно» в предложении выполняет функцию уточнения, побуждающего обратить внимание на конкретный факт, и требует, по правилам, обособления запятой, а не тире. Но, главное, «знания», «достижения» и «возможности» – это явления, с точки зрения результативности, содержательно различны и их «проверка» требует различных критериев и показателей. Поэтому приравнивание в названии «достижений, возможностей» к категории «знаний» не правомерно.

Содержание шкалы *«Страх несоответствовать ожиданиям окружающих»* трактуется во всех анализируемых источниках как *«ориентация на значимость других в оценке*

*своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок».* Заметим, что по правилам русского языка частица «не» с глаголом пишется раздельно, тогда как в предложении она с глаголом «соответствовать» написана слитно. Примечательно, что в пособии А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой шкала обозначена «Страх несоответствия ожиданиям окружающих», тогда как при расшифровке содержания она названа «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих». В работе Е.И. Рогова, напротив, в ключе шкала обозначена «Страх несоответствовать ожиданиям окружающих» (с. 137), тогда как в при описании ее содержательной характеристики в названии частица «не» с глаголом написана отдельно (с. 139).

Довольно информативно, что в разных источниках наблюдается не только некоторое разночтение, но и орфографические, стилистические ошибки при расшифровке содержания этой шкалы. Так, например, А.В. Микляева и П.В. Румянцева предлагают такую трактовку: это – «ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающими, ожидание негативных оценок» (с. 68). В работе А.О. Прохорова содержание шкалы расшифровывается как «ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок, даваемых окружающим, ожидание негативных оценок» (с. 35). На наш взгляд, фразу «ориентация на значимость других в оценке своих результатов» следует перефразировать, например, «ориентация на оценку своих результатов другими людьми», что будет более соответствовать смыслу шкалы. В описании содержания шкалы в работах А.О. Прохорова (с. 35), Д.Я. Райгородского (с. 76), Л.А. Головей и Е.Ф. Рыбалко (с. 326), на Интернет-портале (Azps.ru) допущена грамматическая ошибка: словосочетание «оценок, даваемых окружающим»



подразумевает, что испытуемый сам будет давать оценки окружающим людям, тогда как название шкалы свидетельствует об обратном – «оценок, даваемых окружающими». В работе же Е.И. Рогова содержательная характеристика шкалы сокращена: «ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей, тревога по поводу оценок» (с. 139).

Шкала *«Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»* интерпретируется как *«особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребёнка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды»*. Заметим, что в стимульном материале методики вся «среда» сведена к школьному пространству, а вопросы, относящиеся к этой шкале, сформулированы так, что к психофизиологическим особенностям, повышающим вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор (примеры подобных реакций в методике отсутствуют), относят тремор, учащение сердцебиения и сны.

Шкала *«Проблемы и страхи в отношениях с учителями»* во всех источниках определяется как *«общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребёнка»*, и тоже требует уточнения, так как в образовательном учреждении, кроме учителей, ученики периодически могут взаимодействовать и с родителями своих одноклассников, и с техническими работниками.

Особого внимания заслуживают ключ к обработке данных и алгоритм интерпретации результатов. Заметим, что во всех источниках эта информация представлена почти идентично. Так, при общем объеме из 58 пунктов опросника в обработке участвуют 76. Это обусловлено тем, что отдельные вопросы участвуют в обработке по 2-3 раза, так как одновременно относятся к нескольким шкалам:

➤ вопрос № 2 – к шкалам «Общая школьная тревожность», «Страх ситуации проверки знаний» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»;

➤ вопрос № 3 – к шкалам «Фрустрация потребности в достижении успеха» и «Страх несоответствия ожиданиям окружающих» (в пособии Д.Я.Райгородского и в Интернет-источник этот вопрос отнесен к шкалам «Общая тревожность в школе» и «Страх не соответствовать ожиданиям окружающих»);

➤ вопросы № 6, 11, 32, 35 и 41 – к шкалам «Фрустрация потребности в достижении успеха» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»;

➤ вопросы № 7, 16, 21 и 26 – к шкалам «Общая школьная тревожность» и «Страх ситуации проверки знаний»;

➤ вопрос № 12 – к шкалам «Общая школьная тревожность», «Страх ситуации проверки знаний»;

➤ вопросы № 23 и 28 – к шкалам «Общая школьная тревожность» и «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу»;

➤ вопрос № 44 – к шкалам «Переживание социального стресса» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями»;

➤ вопросы № 47 – к шкалам «Общая школьная тревожность» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями».

Вместе с тем, в описании алгоритма обработки данных ни в одном из рассматриваемых нами источников не представлена обоснованная аргументация, в том числе и с психометрических позиций, о необходимости неоднократного использования при подсчете результатов более  $\frac{1}{3}$  вопросов. Обращает на себя внимание и факт неуравновешенности объема шкал количеством входящих в каждую из них пунктов. Так, шкала «Общая школьная тревожность» включает 22 пункта (из них по разным

источникам 7-8 имеют повтор по другим шкалам, причем, начиная с 48-ого и до последнего вопроса, включены только в неё), «Переживание социального стресса» содержит 11 пунктов (дублируется в других шкалах 1 вопрос), «Фрустрация потребности в достижении успеха» – 13 вопросов, 6 из которых включены в другие шкалы, «Страх самовыражения» – 6 вопросов (без повторов), «Страх ситуации проверки знаний» – 6 вопросов (4 представлены в других шкалах), «Страх несоответствия ожиданиям окружающих» – 5 вопросов (повторяется 1 вопрос), «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» – 5 вопросов (2 повторяются), «Проблемы и страхи в отношениях с учителями» – 8 вопросов, полностью дублируемых в других шкалах. Иллюстративно и то, что по первому фактору («Общая школьная тревожность») высокому уровню тревожности соответствует сумма от 17 до 22 баллов, тогда как, например, по шестому («Страх несоответствия ожиданиям окружающих») и седьмому («Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу») факторам такому же уровню тревожности соответствует сумма от 4 до 5 баллов. Как видим, большая часть шкал (5 из 8) содержит незначительное по объему количество вопросов, многие из которых репродуцируются, а, значит, в методике нарушен смысловой аспект объективной дифференциации факторов школьной тревожности. На это указывает и отсутствие в описании методики доказательной информации о гомогенности шкал по отношению к диагностическому конструкту. Поскольку без объективных психометрических сведений мы не можем с уверенностью утверждать, что каждая шкала измеряет конкретные параметры школьной тревожности по существу, то эти шкалы признаются несостоятельными. Соединение конкретных пунктов формально-механическим способом с целью их соизмерения, в лучшем случае – пустая трата времени разработчика (модификатора), тогда как наибольшая опасность состоит в

том, что такой подход – это прямая причина ошибочных умозаключений пользователя.

Анализируя ключ к тесту и описание интерпретации, представленные во всех рассматриваемых нами источниках (кроме работы А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой), мы обнаружили противоречие в рекомендациях по обработке полученных результатов. В частности, отмечается, что подсчитывается:

1. *Общее число несовпадений по всему тесту.* Если оно больше 50 %, можно говорить о повышенной тревожности ребенка, если больше 75% от общего числа вопросов теста – о высокой тревожности.

2. *Число совпадений по каждому из 8 факторов* тревожности, выделяемых в тексте. Уровень тревожности определяется так же, как в первом случае. Анализируется общее внутреннее эмоциональное состояние школьника, во многом определяющееся наличием тех или иных тревожных синдромов (факторов) и их количеством.

В данном случае обращает на себя внимание факт того, что по всему тесту необходимо считать несовпадения, тогда как по отдельным факторам – совпадения, хотя в инструкции к обработке сказано, что «должны выделяться ответы, которые не совпадают с ключом теста». Возможно, в текстах указанных источников допущена опечатка, но для психолога, особенно начинающего диагноста, она может стать причиной неверных выводов об уровне тревожности учащегося.

Кроме того, в соответствие с ключом, сначала необходимо выявить общее число несовпадений по тесту, которое свидетельствует об уровне общей тревожности в школе, затем – определить выраженность проявления тревожности по каждому фактору, первый из которых также является показателем уровня общей тревожности в школе. Возникает закономерный вопрос: какой из двух результатов принимать к интерпретации, особенно в случае их различия по итоговой процентной доле (или балловым значениям)?

Поэтому смысл дополнительного выделения шкалы «Общая тревожность в школе» нам не очень понятен.

Важно отметить наличие расхождений в описании ключа в отдельных источниках. Так, в источниках № 2 (Д.Я. Райгородский) и № 7 (Azps.ru А.Я.Психология) вопрос № 4 (Снится ли тебе временами, что учитель в ярости от того, что ты не знаешь урок?) не учитывается ни в одной из шкал, тогда как в остальных работах (А.О. Прохоров, А.В. Микляева и П.В. Румянцева, Л.А. Головей и Е.Ф. Рыбалко, А.А. Реан, Е.И. Рогов) он отнесен к шкале «Общая тревожность в школе». Вместе с тем, в пособии под редакцией А.А. Реана в этой шкале не учитывается вопрос № 2 (Волнуешься ли ты, когда учитель говорит, что собирается проверить, насколько ты знаешь материал?), который во всех остальных источниках отнесен к этой шкале. Причем в источниках № 2 (Д.Я. Райгородский) и № 7 (Azps.ru А.Я.Психология) в этой шкале вместо вопроса № 4 обозначен вопрос № 3 (Трудно ли тебе работать в классе так, как этого хочет учитель?). Кроме того, общее количество вопросов в шкале «Общая тревожность в школе» во всех источниках равно 22, однако, в практикуме под редакцией А.А. Реана фактическое количество вопросов оказалось на один меньше. В этой же шкале в данном источнике (А.А. Реан) вопрос № 13 стоит между № 21 и № 26. В остальных пособиях на этом месте указан вопрос № 23. Этот факт можно списать на опечатку, но, как уже отмечалось, значительное количество подобных оплошностей, выявленное в разных источниках, повышает риск получения (особенно у начинающего психолога) недостоверных диагностических данных, приводящих к заведомо ошибочной интерпретации результатов.

Заметим, что практически во всех источниках в нормах, указанных в ключе опросника, обозначен диапазон повышенной и высокой тревожности, однако нижняя граница допустимого уровня тревожности не указана. В работе О.А.

Прохорова при анализе результатов рекомендовано обращать внимание на число несовпадений знаков < 50 %, однако никаких комментариев по поводу информационной нагрузки этого показателя (о чем он свидетельствует? на что указывает?) не дается. Если рассуждать логически, то нижним пределом следует считать отметку в 0%, т.е. полное отсутствие, тогда как «низкий уровень тревожности, равно как и её отсутствие, трактуется психологами как показатель неблагополучия в эмоциональной сфере. В частности, наличие низкого уровня тревожности интерпретируется <...> как компенсация состояния фрустрации, <...> как одна из форм психологической защиты от разрушительного воздействия извне, <...> как индикатор негативного эмоционального состояния» [3, с. 314] субъекта. В ряде научных источников отмечается, что оптимальный уровень тревоги необходим для эффективной адаптации человека к действительности [16; 26; 27]. «Чрезмерно высокий уровень, как и чрезмерно низкий – дезадаптивная реакция, проявляющаяся в общей дезорганизованности поведения и деятельности» [10, с. 741]. По мнению ряда исследователей, отсутствие тревоги как особого защитного механизма, свидетельствует о неспособности психики защищать себя от нежелательных воздействий [4; 17; 21]. Однако методика не позволяет оценить ни сниженный, ни низкий уровень исследуемого качества, что дает основание рассматривать её как ограниченную и интерпретационно незавершенную.

В описании адресной группы отмечается, что опросник ориентирован на детей младшего и среднего школьного возраста. Однако конкретные границы возрастного диапазона косвенно указаны только в пособии А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой. Авторы отмечают, что «оптимально его применение в 3-7 классах средней школы» (с. 69). Вместе с тем, в описании методики отсутствуют нормативные данные, соответствующие обозначенным возрастам, хотя в возрастной психологии отмечается, что существуют так называемые

«возрастные пики» тревожности. В частности, на определенных возрастных этапах повышение тревожности бывает обусловлено неблагополучием в наиболее значимой для субъекта сфере деятельности. Например, в раннем возрасте тревожность порождается разлукой ребенка с матерью, в завершении дошкольного и начале младшего школьного возраста основную роль играет адаптация ребенка к школе, в подростковом – общение со взрослыми (прежде всего, учителями и родителями), в ранней юности состояние тревоги порождается отношением юноши (девушки) к будущему и проблемы, связанные с отношениями полов. Кроме того, по отношению к среднему школьному возрасту (период подростничества) принципиально важно иметь данные о спецификации тревожности по половому признаку, однако эти нормы не заданы ни в одном из источников.

Примечательно, что психометрические составляющие методики (сведения о валидности, надежности, точности и пр.) ни в одном из источников не представлены, равно как и отсутствуют сведения о выборке испытуемых, что не только снижает репрезентативность результатов и возможность их экстраполяции, но и повышает риск получения исходно недостоверных данных. Напомним, что валидность в психометрии рассматривается как свойство методики, указывающее на соответствие измеряемого качества (характеристики, параметра и пр.) тому, что планируется измерить. По отношению к данному опроснику вопрос может быть сформулирован следующим образом: «Какие статистические данные дают основания полагать, что каждый из отдельных компонентов каждой шкалы (т.е. конкретный вопрос) объективно и непосредственно связан с понятием тревожности и все вопросы в совокупности полностью охватывают измеряемое явление»? Однозначного ответа на этот вопрос при анализе текста опросника, представленного в избранных нами для рассмотрения методических пособиях, мы не получили. И это неудивительно, так как не все

показатели соответствуют такому явлению, как школьная тревожность. В частности, параметры, отнесенные к шкалам № 2 («Переживание социального стресса»), № 3 («Фрустрация потребности в достижении успеха»), № 4 («Страх самовыражения») и № 6 («Страх не соответствовать ожиданиям окружающих») относятся в большей мере к области социальной адаптации [13; 16; 20] и социального стресса [14; 21; 26; 27] в широком значении этого понятия, а не конкретно к тревожности в школе. Соответственно, достоверно определить обозначенные страхи, опираясь лишь на тревожные состояния, испытываемые ребенком в школе, объективно невозможно.

Фактор № 7 «Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» относится к сфере психофизиологии. Причем, физиологическая реакция организма на стресс может возникать у ребенка не только в школе при ответе на вопросы учителя (проверки заданий, написании контрольной работы и др.), но и в домашних условиях (например, ребёнок дрожит, боясь, что родители отругают его за разбитую вазу, некачественно выполненное поручение родителей и пр.), на улице (например, при виде лающей собаки) и во многих других ситуациях. Очевидно, что определяя лишь тревожность обучающегося в школе, невозможно сделать вывод об общем уровне физиологической сопротивляемости стрессу, которая, к тому же, в большей мере указывает на сниженный адаптационный ресурс ребенка, обусловленный слабостью нервных процессов [10; 16; 20].

С нашей точки зрения, к недостаткам опросника можно отнести и часто повторяющиеся в формулировках вопросов одни и те же слова: «ли», «временами». Многие вопросы теста, к тому же, требуют современной модификации.

Заметим, что с множеством из обозначенных нами замечаний методика представлена и в ряде других источников, например:



1) Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н.Ф. Гребень. Минск: Современная школа, 2007. 496 с.

2) Основы психологии: Практикум / Ред.-сост. Л. Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 704 с.

3) Альманах психологических тестов / сост.: Р.Р. и С.А.Римские. М.: «КСП», 1995. 400 с.

4) Костина Л.М. Методы диагностики тревожности. СПб.: Речь, 2006. 198 с.

5) Тестирование детей /автор-сост. В.Богомолов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 352 с.

6) Перешеина Н.В., Заостровцева М.Н. Девиантный школьник. Профилактика и коррекция отклонений. М.: ТЦ Сфера, 2006. 192 с.

7) Психодиагностика эмоциональной сферы личности: Практическое пособие /авт.-сост. Г.А.Шалимова. М.: АРКТИ, 2006. 232 с.

8) Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей /ред.-сост. Д.Я.Райгородский. Самара: ИД «БАХРАХ-М», 2014. 624 с.

а так же на многочисленных профессионально-психологических сайтах:

• Ваш психолог. – URL:  
<http://vashpsycholog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/69-diagnosis-emotional-and-the-personal-sphere/179-test-anxiety-school-phillips>

• Детская психология. – URL:  
<http://www.childpsy.ru/lib/metodics/15382/>

• Первый психологический портал. – URL:  
<http://5psy.ru/obrazovanie/diagnostika-shkolnoie-trevojnosti-oprosnik-fillipsa.html>

• Психологическая лаборатория. – URL:  
<http://vch.narod.ru/file.htm>

Ряд указанных пособий имеют не только значительные тиражи, но и широко представлены в сети Интернет, что расширяет круг реальных и потенциальных пользователей,

диагностическая компетентность которых может оказаться весьма сомнительной и закономерно повышает риск непрофессионального применения методики.

Следует отметить, что методика, не смотря на обширные недостатки, не лишена определенных достоинств. К несомненным «плюсам» опросника можно отнести его «точность», т.е. сфокусированность на тревожности как единственном диагностическом параметре, что дает психологу более плодотворную почву для анализа конкретного эмоционального состояния ребенка. Ещё одним достоинством можно считать наличие шкалы о физиологической сопротивляемости стрессу, т.к. учёт физиологических проявлений выступает достаточно информативным показателем при изучении отдельных психологических феноменов. К тому же данная методика (при условии её качественной доработки) при неоднократном использовании позволила бы отслеживать динамику изменения уровня тревожности школьника, что немаловажно в столь популярных в современном образовании мониторинговых исследованиях. Вместе с тем, диапазон обозначенных в методике возрастных границ адресной группы можно одновременно рассматривать и как достоинство, и как недостаток. Так, с одной стороны, сформулировать в обобщенной форме вопросы для младшего школьника и учащегося среднего звена – задача не из простых, тогда как, с другой, предлагаемые вопросы нуждаются в корректировке с учетом возрастного восприятия.

В целом же, в том виде, в котором опросник представлен в многочисленных пособиях и практикумах, его нельзя признать диагностически состоятельным и, соответственно, рекомендовать для практического использования. Но, как это ни парадоксально, методикой пользуются многие специалисты, практикующие психологи, студенты и исследователи, полностью игнорируя,

отсутствующие в ней методологически значимые сведения. Это обусловлено, прежде всего, отсутствием в современном компендиуме диагностических процедур эквивалентных опроснику Б. Филлипса аналогов, что, тем не менее, не оправдывает некомпетентной позиции пользователей в выборе психодиагностического инструментария. По сути, подобная псевдодиагностика не только не объективна, но даже вредна, так как недостаточно методологически проработанные методики чаще всего ятрогенны, а их применение пользователями свидетельствует о недостаточно сформированном уровне этической и психометрической компетентности психолога как диагноста. Если же учесть, что полученные по методике результаты служат показанием к последующей психологической (психотерапевтической, коррекционной) работе с учащимися по преодолению школьной тревожности, то возникает закономерный вопрос: насколько проводимые мероприятия окажутся эффективными при исходно недостоверных (искаженных) диагностических данных?

Подводя краткий итог, отметим, что результаты анализа данной методики, а так же ряда других, по сути, высвечивают актуальность иного проблемного поля современной психодиагностики – поля ответственности за то, что в руки профессионалов попадает непрофессиональный материал. Причем, это довольно широкий диапазон ответственности – и самого диагноста за выбор измерительного инструментария, и преподавателя вуза за уровень диагностической компетентности будущего специалиста, и авторов-редакторов-составителей за размещение в методических пособиях (практикумах и пр.) непроверенных на психометрическую состоятельность психодиагностических методик, и рецензентов (многие из которых формально относятся к выполнению своих функций), рекомендующих подобные методические материалы к изданию, и издателей, принимающих к тиражированию работы, не прошедшие

предварительную экспертную оценку. На наш взгляд, именно это проблемное поле в самом ближайшем будущем будет ареной острых дискуссий в профессиональном сообществе психологов.

### Список литературы

1. Андронникова О.О. Безопасность образовательной среды в современных геополитических условиях // Философия образования. 2015. № 3 (60). С. 14-22.
2. Арсеньев А.С. Подросток глазами философа // Философские основания понимания личности. М.: ИЦ «Академия», 2001. С. 480-545.
3. Белобрыкина М.А., Белобрыкина О.А. Психологические особенности подростков с компенсаторным типом адаптации к социуму // Филология и культура. 2014. № 1 (35). С. 312-321.
4. Белобрыкина О.А., Бруско И.С. Тревожное состояние «человеческого фактора». Реальности школьного образования // Концепция философии образования и современная антропология: Материалы Международного семинара. – Новосибирск: ГЦРО, 2001. С. 84-89.
5. Белобрыкина О.А., Бруско И.С. Школьная тревожность: причины и следствия // Аспирантский сборник НГПУ – 2001: по материалам научных исследований аспирантов, соискателей, докторантов. Ч. 1 / под ред. А.Ж. Жафярова, Т.И. Березиной, Е.И. Соловьевой и др. Новосибирск: НГПУ, 2001. С. 114-120.
6. Белобрыкина О.А., Иванько Ю.Ю. Психологический моббинг в образовательном учреждении: причины и следствие // Проблемы развития: наследственность и среда: материалы X Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) «Актуальные проблема специальной психологии в образовании». Новосибирск: «НГУЭУ – «НИНХ», 2011. С. 87-96.

7. Белобрыкина О.А. Противоречия и парадоксы психодиагностики в деятельности психолога образования // Социально-гуманитарные и экономические науки. XXI век: Материалы (сборник статей участников) Всероссийской научно-практической конференции.: к 10-летию филиала РГГУ в г. Магадане (ноябрь 2011 г.) / сост. А.Ю.Волчков, К.А.Логун. Магадан: ИП Кацубина Т.В., 2012. С. 147-150.

8. Белобрыкина О.А. Понятийный дискурс: семантический экскурс по словарям и психолого-педагогическим текстам // Филология и культура. 2014. № 2 (36). С. 302-312.

9. Блейхер В.М., Крук И.В. Толковый словарь психиатрических терминов / под ред. С.Н.Бокова. В 2 т. Т.2. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 448 с.

10. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ; АСТ-Москва; Прайм-Еврознак, 2009. 816 с.

11. Брами Э., Деларош П. Французское воспитание. Метод мадам Дольто. М.: Эксмо, 2016. 272 с.

12. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: НПО «МОДЭК» 1996. 224 с.

13. Кошенова М.И. О проблеме профилактики социально-психологической дезадаптации современных старшеклассников // Психолого-педагогические проблемы в целостном образовательном процессе: сборник научных статей / под ред. Л.Н.Антиловой, М.А.Ларионовой. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2011. Вып. 3. С. 148-154.

14. Кошенова М.И. «Проблемные зоны» сохранения психологического и социального здоровья школьников в период подростничества // Инновации в медицине, психологии и педагогике: Материалы VII Международной научно-практической конференции (Вьетнам, Муй Нэ, 27 апреля – 7 мая 2016 г.) / Под науч. ред. М.Г.Чухровой, О.А.Белобрыкиной. Новосибирск: Изд-во ООО «Немо Пресс», 2016. С. 229-234

15. Лидерс А.Г. О культуре публикации психодиагностических методик // Психология и школа. 2010. № 4. С. 111-120 .

16. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. М.: Эксмо, 2010. 368 с.

17. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Речь, 2001. 507 с.

18. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 28 мая 2014 г. № 598 г. «О внесении изменения в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 августа 2013 г. № 1015» // Российская газета. № 6450 (178) от 8 августа 2014 г. URL: <https://rg.ru/2014/08/08/minobrnauki-dok.html> (дата обращения: 03.10.16)

19. Психология: словарь / под общ. ред.: А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

20. Психическое развитие человека и социальные влияния: Коллективная монография / науч. ред.Л.А. Регуш. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена 2010. 292 с.

21. Социальный стресс и психическое здоровье / Под ред. Т.Б.Дмитриевской, А.И.Воложина. М.: ГОУ ВУНМЦ МЗ РФ, 2001. 248 с.

22. Стандартные требования к психологическим тестам: Приложение 2 Б // Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2009. С.410-450.

23. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога // Вестник практической психологии образования. 2009. № 3. С. 111-115.

24. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога // Вестник практической психологии образования. 2009. № 4. С. 124-127.

25. Чупров Л.Ф. Задержка психического развития и пограничные вопросы в терминах: краткий терминологический словарь по специальной педагогике и специальной психологии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 2. С. 29-50. URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/198-872> (дата обращения: 25.08.2015).

26. Чупров Л.Ф. Один безобидный термин, или «дьявол кроется в мелочах» // Психологическая газета (12.10.2015). - URL: <http://psy.su/feed/5008/> (дата обращения: 10.10.2016)

27. Чупров Л.Ф. Плюсы и минусы гуманитарного подхода к диагностике нарушений адаптации детей к школьному обучению // В сборнике: Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность сборник статей Международной научно-практической конференции / Под ред. В.С. Белгородского, О.В. Кашеева, В.В. Зотова, И.В. Антоненко. 2016. С. 159-164.

28. Encyclopedia of Special Education / Edited by Cecil R. Reynolds. Elaine Fletcher-Janzen. Volume 3. Wiley, 2000. – Education. –pp. 1559-2560.

29. Phillips B. N. School Stress and Anxiety. New York, 1978. 165 p.

## References

1. Andronnikova O.O. Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy v sovremennyh geopoliticheskikh uslovijah // Filosofija obrazovaniya. 2015. № 3 (60). S. 14-22.

2. Arsen'ev A.S. Podrostok glazami filosa // Filosofskie osnovaniya ponimaniya lichnosti. M.: IC «Akademija», 2001. S. 480-545.

3. Belobrykina M.A., Belobrykina O.A. Psihologicheskie osobennosti podrostkov s kompensatornym tipom adaptacii k sociumu // Filologija i kul'tura. 2014. № 1 (35). S. 312-321.

4. Belobrykina O.A., Brusko I.S. Trevozhnoe sostojanie «chelovecheskogo faktora». Real'nosti shkol'nogo obrazovanija // Koncepcija filosofii obrazovanija i sovremennaja antropologija: Materialy Mezhdunarodnogo seminaru. – Novosibirsk: GCRO, 2001. S. 84-89.

5. Belobrykina O.A., Brusko I.S. Shkol'naja trevozhnost': prichiny i sledstvija // Aspirantskij sbornik NGPU – 2001: po materialam nauchnyh issledovanij aspirantov, soiskatelej, doktorantov. Ch. 1 / pod red. A.Zh. Zhafjarova, T.I. Berezinoj, E.I. Solov'evoj i dr. Novosibirsk: NGPU, 2001. S. 114-120.

6. Belobrykina O.A., Ivan'ko Ju.Ju. Psihologicheskij mobbing v obrazovatel'nom uchrezhdenii: prichiny i sledstvie // Problemy razvitija: nasledstvennost' i sreda: materialy H Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem) «Aktual'nye problema special'noj psihologii v obrazovanii». Novosibirsk: «NGUJeU – «NINH», 2011. S. 87-96.

7. Belobrykina O.A. Protivorechija i paradoksy psihodiagnostiki v dejatel'nosti psihologa obrazovanija // Social'no-gumanitarnye i jekonomicheskie nauki. XXI vek: Materialy (sbornik statej uchastnikov) Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.: k 10-letiju filiala RGGU v g. Magadane (nojabr' 2011 g.) / sost. A.Ju.Volchkov, K.A.Logun. Magadan: IP Kacubina T.V., 2012. S. 147-150.

8. Belobrykina O.A. Ponjatijnyj diskurs: semanticheskij jekskurs po slovarjam i psihologo-pedagogicheskim tekstam // Filologija i kul'tura. 2014. № 2 (36). S. 302-312.

9. Blejher V.M., Kruk I.V. Tolkovyj slovar' psichiatricheskikh terminov / pod red. S.N.Bokova. V 2 t. T.2. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. 448 s.



10. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / Pod red. B.G.Meshherjakova, V.P. Zinchenko. M.: AST; AST-Moskva; Prajm-Evroznak, 2009. 816 s.

11. Bрами Je., Delarosh P. Francuzskoe vospitanie. Metod madam Dol'to. M.: Jeksmo, 2016. 272 s.

12. Konjuhov N.I. Slovar'-spravochnik prakticheskogo psihologa. Voronezh: NPO «MODJeK» 1996. 224 s.

13. Koshenova M.I. O probleme profilaktiki social'no-psihologicheskoy dezadaptacii sovremennyh starsheklassnikov // Psihologo-pedagogicheskie problemy v celostnom obrazovatel'nom processe: sbornik nauchnyh statej / pod red. L.N.Antilogovoj, M.A.Larionovoj. Omsk: Izd-vo OmGPU, 2011. Vyp. 3. S. 148-154.

14. Koshenova M.I. «Problemnye zony» sohraneniya psihologicheskogo i social'nogo zdorov'ja shkol'nikov v period podrochnichestva // Innovacii v medicine, psihologii i pedagogike: Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (V'etnam, Muj Nje, 27 aprelja – 7 maja 2016 g.) / Pod nauch. red. M.G.Chuhrovoj, O.A.Belobrykinov. Novosibirsk: Izd-vo OOO «Nemo Press», 2016. S. 229-234

15. Lidere A.G. O kul'ture publikacii psihodiagnosticheskikh metodik // Psihologija i shkola. 2010. № 4. S. 111-120 .

16. Nalchadzhjan A.A. Psihologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii. M.: Jeksmo, 2010. 368 s.

17. Nikol'skaja I.M., Granovskaja R.M. Psihologicheskaja zashhita u detej. SPb.: Rech', 2001. 507 s.

18. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 28 maja 2014 g. № 598 g. «O vnesenii izmenenija v Porjadok organizacii i osushhestvlenija obrazovatel'noj dejatel'nosti po osnovnym obshheobrazovatel'nym programmam – obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshhego, osnovnogo obshhego i srednego obshhego obrazovanija, utverzhdennoj prikazom Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 30 avgusta 2013 g. № 1015» // Rossijskaja gazeta. № 6450 (178) ot 8 avgusta 2014 g. URL:

<https://rg.ru/2014/08/08/minobrnauki-dok.html> (data obrashhenija: 03.10.16)

19. Psihologija: slovar' / pod obshh. red.: A.V.Petrovskogo, M.G.Jaroshevskogo. M.: Politizdat, 1990. 494 s.

20. Psihicheskoe razvitie cheloveka i social'nye vlijanija: Kollektivnaja monografija / nauch. red.L.A. Regush. SPb: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena 2010. 292 s.

21. Social'nyj stress i psihicheskoe zdorov'e / Pod red. T.B.Dmitrievskoj, A.I.Volozhina. M.: GOU VUNMC MZ RF, 2001. 248 s.

22. Standartnye trebovanija k psihologicheskim testam: Prilozhenie 2 B // Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar'-spravochnik po psihodiagnostike. SPb.: Piter, 2009. S.410-450.

23. Chuprov L.F. Psihologicheskaja diagnostika v rabote prakticheskogo psihologa // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. 2009. № 3. S. 111-115.

24. Chuprov L.F. Psihologicheskaja diagnostika v rabote prakticheskogo psihologa // Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovanija. 2009. № 4. S. 124-127.

25. Chuprov L.F. Zaderzhka psihicheskogo razvitija i pogranichnye voprosy v terminah: kratkij terminologicheskij slovar' po special'noj pedagogike i special'noj psihologii // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri. 2012. № 2. S. 29-50. URL: <http://bulletinpp.esrae.ru/198-872> (data obrashhenija: 25.08.2015).

26. Chuprov L.F. Odin bezobidnyj termin, ili «d'javol kroetsja v melochah» // Psihologicheskaja gazeta (12.10.2015). - URL: <http://psy.su/feed/5008/> (data obrashhenija: 10.10.2016)

27. Chuprov L.F. Pljusy i minusy gumanitarnogo podhoda k diagnostike narushenij adaptacii detej k shkol'nomu obucheniju // V sbornike: Gumanitarnye osnovanija social'nogo progressa: Rossija i sovremennost' sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Pod red. V.S. Belgorodskogo, O.V. Kashheeva, V.V. Zotova, I.V. Antonenko. 2016. S. 159-164.

28. Encyclopedia of Special Education / Edited by Cecil R. Reynolds. Elaine Fletcher-Janzen. Volume 3. Wiley, 2000. – Education. – Pp. 1559-2560.

29. Phillips B. N. School Stress and Anxiety. New York, 1978. 165 p.