

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

37.03.01 Психология

(код и наименование направления подготовки)

Психология

(направленность (профиль))

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему Особенности психологической адаптации обучающихся при переходе
в среднюю школу

Обучающийся

М.Б. Манян

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. психол. наук, доцент Э.Ф. Николаева

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

Выпускная квалификационная работа посвящена изучению особенностей психологической адаптации обучающихся при переходе из начального звена в среднюю школу. Актуальность исследования обусловлена тем, что пятый класс выступает одним из наиболее напряжённых этапов школьной биографии: учащиеся сталкиваются с изменением формата учебной деятельности, расширением круга предметников, усложнением требований и перестройкой межличностных отношений.

Цель исследования — выявить и описать особенности адаптации пятиклассников в мотивационном, аффективном и коммуникативно-социальном контурах.

Полученные результаты показывают, что адаптация носит комплексный характер. В мотивационной сфере выявлена бимодальность: сопоставимые доли учащихся демонстрируют автономные и внешнезависимые профили саморегуляции; зафиксированы три выраженные зоны — «норма/высокий уровень», «пограничная» и «выраженный риск». Аффективный контур характеризуется повышенной школьной тревожностью по ряду шкал Филлипса (общая тревожность, социальный стресс, физиологическая устойчивость), причём низкие мотивационные оценки сопряжены с более высокими тревожностными показателями. Коммуникативно-личностный профиль (КСК) в целом достаточен (общительность, самоконтроль, независимость), однако жизнерадостность и эмоциональная устойчивость чаще располагаются в пограничной зоне, указывая на риск истощения ресурсов в оценочных ситуациях.

Научная новизна состоит в интегративной трёхконтурной модели оценки адаптации (мотивационно-регуляторный, аффективный, поведенческо-социальный контуры) и прозрачной классификации статусов адаптированности на её основе.

Практическая значимость заключается в разработке рекомендаций по оптимизации адаптационного процесса: переводу внешнезависимой регуляции в автономную через расширение выбора и самооценки, гуманизации оценочных практик (репетиции форматов, дробление заданий, отказ от публичного сравнения), опоре на групповые ресурсы класса (малые команды, распределение ролей), а также в предложении динамического мониторинга (регулярные замеры по Лускановой и ключевым шкалам Филлипса в связке с SRQ-A) для своевременной адресной поддержки.

Ключевые слова: школьная адаптация, пятый класс, мотивация учения, саморегуляция, школьная тревожность, коммуникативная социальная компетентность, SRQ-A, методика Филлипса, анкета Лускановой, мониторинг адаптации.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1. Теоретический анализ проблемы психологической адаптации обучающихся при переходе в среднюю школу	7
1.1 Проблема адаптации в отечественной и зарубежной психологии: понятия, модели, структура.....	2
1.2 Возрастные особенности обучающихся 11–12 лет и их влияние на адаптацию.....	12
1.3 Факторы, определяющие успешность адаптации при переходе в среднюю школу.....	20
Глава 2. Эмпирическое исследование особенностей адаптации обучающихся.....	28
2.1 Организация и методы исследования.....	28
2.2 Выявление особенностей учебной мотивации, тревожности и коммуникации учащихся.....	30
2.3 Анализ полученных результатов.....	44
2.4 Методические рекомендации по оптимизации адаптации.....	53
Заключение.....	60
Список использованной литературы.....	63
Приложение А. Индивидуальные протоколы по методике школьной тревожности Филлипса (n = 86).....	71
Приложение Б. Индивидуальные профили учебной регуляции (SRQ–А) (n = 86).....	77
Приложение В. Индивидуальные показатели КСК (n = 86).....	77
Приложение Г. Результаты по методике Лускановой	81

Введение

Актуальность исследования. Одним из приоритетных направлений работы школьного психолога является процесс перехода учащихся из начального в среднее звено школы, который считается одним из наиболее сложных школьных периодов. В этот период повышаются риски учебных затруднений, тревожность и коммуникативные проблемы, поэтому психологическая адаптация становится условием сохранения учебной успешности учащихся психологического здоровья в целом.

Теоретические подходы (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Эльконин; Э. Эриксон, Ж. Пиаже) и современные эмпирические данные показывают, что возраст 11–12 лет характеризуется чувствительностью к социальному влиянию при ещё формирующейся регуляции поведения. Это делает необходимым комплексное изучение мотивационных, аффективных и коммуникативных аспектов адаптации пятиклассников.

Проблема исследования – противоречие между необходимостью быстрого освоения новых учебных и социальных требований и неоднородностью сформированности у пятиклассников учебной мотивации, эмоциональной устойчивости и коммуникативных навыков.

Цель исследования – изучить особенности психологической адаптации обучающихся при переходе из начального звена в среднее.

Объект исследования – психологическая адаптация школьников.

Предмет исследования – особенности адаптации обучающихся 11–12 лет (5–е классы) при переходе в среднюю школу.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что адаптация обучающихся при переходе в среднее звено школы характеризуется следующими особенностями: снижением учебной мотивации, повышением личностной тревожности и изменением коммуникативной сферы.

Задачи исследования:

– изучить теоретические подходы к школьной адаптации подростков;

- выявить особенности учебной мотивации, тревожности и коммуникативной компетентности;
- проанализировать полученные результаты и выделить особенности дезадаптационных рисков;
- разработать методические рекомендации.

Научно–методологическая база. Работа опирается на культурно–исторический и деятельностный подходы (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Д. Эльконин), теории возрастного развития (Л.И. Божович, Э. Эриксон, Ж. Пиаже), а также современные исследования в области психологии подростка и школьной адаптации.

Методы и методики исследования:

- метод теоретического анализа литературы по проблеме исследования;
- эмпирические методы: наблюдение, беседа, анкета;
- психодиагностические методы: опросник школьной тревожности Филлипса, опросник академической саморегуляции (SRQ–А), диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК); анкета «Моё отношение к школе» (Н.Г. Лусканова).
- методы количественного и качественного анализа данных.

Научная новизна заключается в комплексном анализе адаптации пятиклассников с учётом трёх компонентов – мотивационного, аффективного и коммуникативного – и в прозрачной классификации статусов адаптированности на их основе.

Теоретическая значимость состоит в уточнении структуры и взаимосвязей компонентов психологической адаптации на этапе перехода.

Практическая значимость определяется тем, что своевременная диагностика позволяет педагогам, психологам и родителям выявлять проблемные зоны и планировать адресную поддержку обучающихся в переходный период.

Экспериментальная база. Исследование проведено на выборке из 86 обучающихся 5–х классов МБОУ «СОШ № 7 г. Азнакаево» (Республика Татарстан). Специфика контингента заключается в том, что классы формируются почти полностью из тех же детей, что обучались в начальной школе, изменения состава минимальны.

Достоверность результатов обеспечивается достаточным объёмом выборки, использованием валидных методик и согласованностью количественного и качественного анализа; результаты представлены на методических советах и семинарах при соблюдении норм психологической этики.

Структура и объём работы. Выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложения. Работа содержит 84 страницы основного текста, 6 таблиц и 3 диаграмм (рисунков), 4 приложения; список литературы включает 63 источников.

Глава 1 Теоретический анализ проблемы психологической адаптации обучающихся при переходе в среднюю школу

1.1 Проблема адаптации в отечественной и зарубежной психологии: понятия, модели, структура

В психологической науке «адаптация» трактуется шире биологического «приспособления»: это и процесс согласования «личность ↔ среда», и достигнутое состояние относительного равновесия [3; 4; 52]. В зарубежной линии исследований акцент смещён на механизмы когнитивного и социального развития [62; 2]. Так, Ж. Пиаже описывает переход к формальным операциям примерно с 11–12 лет как качественный скачок в оперировании абстракциями [40]; Э. Эриксон анализирует подростковый возраст как стадию становления идентичности, где централен выбор «кем быть» [60]; У. Бронфенбреннер подчёркивает, что поведение ребёнка порождается системным воздействием микросреды (класс, семья), мезо– и макроуровней [62]; А. Бандура вводит понятие самоэффективности как субъективной уверенности «смогу – не смогу» [5]; теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана объясняет разницу между автономной и контролируемой регуляцией учения и её последствия для благополучия и успеваемости [63; 10].

В отечественной парадигме ключевыми становятся культурно–исторический и деятельностный подходы. Л.С. Выготский вводит понятие социальной ситуации развития и «новообразований» возраста [9]; А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин показывают, что подростковый возраст – это смена ведущей деятельности: при сохранении значимости учебной деятельности, развивающей (ведущей) становится интимно–личностное общение со сверстниками [29; 59]. Л.И. Божович описывает чувство взрослости как центральное новообразование, перестраивающее мотивационную сферу [6];

И.С. Кон и В.А. Петровский разбирают становление самосознания и роль группы [43; 39].

Анализ литературы позволяет развести психологическую адаптацию с рядом близких понятий. Копинг – частный класс регуляторных стратегий, активируемых в условиях стресса и перегрузки, внутри общего поля адаптации [3; 39]. Социализация – процесс овладения культурным опытом и нормами, более широкий по временным рамкам и глубине трансформации ценностно–нормативного ядра, чем собственно адаптация [4]. Аккультурация – модификация установок и поведения при межкультурных контактах, не всегда предполагающая реконструкцию «Я–концепции» [4; 45].

Таким образом, психологическая адаптация интегрирует когнитивные и эмоциональные перестройки, не сводясь ни к узкому стресс–копингу, ни к простому усвоению социальных ролей [3; 45]. Комплексный характер явления диктует необходимость многоуровневой модели; наиболее признанной остаётся триединая структура, включающая когнитивный, аффективный и поведенческий контуры [45].

Таблица 1 – Структура адаптации: когнитивный, аффективный, поведенческий контуры (сводная таблица)

Контур	Ключевые элементы процесса	Иллюстративные индикаторы
Когнитивный	Осмысление новой информации, целеполагание, прогнозирование	Гибкость атрибуций, адекватность ситуационного анализа
Аффективный	Регуляция тревожности, эмоциональная устойчивость	Стабильность настроения, выраженность позитивного аффекта
Поведенческий	Коррекция стратегий взаимодействия со средой	Успешность учебной деятельности, качество социальных контактов

Эти три контура формируют интегральный уровень адаптированности. Как показывают Ю.А. Ишмуратова, А.М. Потанина и И.Н. Бондаренко [17], «регуляторные и мотивационные факторы вносят значимый вклад в академическую успеваемость»; следовательно, интегральная

адаптированность опосредуется личностными ресурсами – самооффективностью, копинг–стратегиями и коммуникативной компетентностью [17; 18; 14].

Динамика вхождения в среднее звено имеет фазовый характер. Д.А. Ерошина и А.В. Карандеева подчёркивают: «чрезвычайно важно создание психологически безопасной образовательной среды»; при её наличии первые «отклонения... исчезают через 3–4 недели (период “лёгкой адаптации”» [11]. На практике наиболее напряжённым оказывается первый месяц обучения; затем при наличии поддерживающих практик эмоциональный фон выравнивается, а учебная продуктивность растёт [11; 35].

М.С. Невзорова и П.В. Сысоева прямо называют переход 4→5 класса «кризисным, переломным моментом», отмечая, что «расширяется физическое пространство... [и] приходится самостоятельно передвигаться» между кабинетами [35]. Такая перегрузка объясняет S–образную динамику адаптации: стартовый «шок», далее плато неустойчивого равновесия и выход на новый уровень гомеостаза; скорость перехода к плато связана с исходной учебной мотивацией и коммуникативными навыками [17; 35].

Содержательно разновидности адаптации разграничиваются по доминирующим задачам. С.А. Афанасьева даёт базовое определение: «социально–психологическая адаптация – взаимодействие личности и социальной среды, приводящее к оптимальному соотношению целей и ценностей личности и группы» [4]. В нашей теме это проявляется как:

– социальная адаптация – освоение норм класса и регулирование связей [11; 17];

– социально–психологическая – формирование установок, чувства принадлежности и групповой идентичности [4; 11];

– учебно-познавательная (академическая) – согласование мотивационно–волевых и когнитивных профилей с требованиями программы [17; 21; 33];

– «профессионально–деятельностная» в школьном контексте – освоение роли ученика предметного обучения и исследовательских практик [26];

– экологическая – отклик на расписание, организацию пространства и цифровую образовательную среду [10; 35]. Интегральные формы (семейно–бытовая, личностно–досуговая) отражают синергию перечисленных компонентов [45].

Ю.А. Ишмуратова и ее соавторы считают, что с точки зрения регуляции поведения в учебной среде «ключевым являются модели, акцентирующие когнитивную оценку требований и ресурсов, а также роль саморегуляции и вовлеченности: «целесолагание и вовлеченность» устойчиво связаны с результатами обучения в средних классах» [17]). В деятельностной логике адаптация выше там, где цели, способы действия и рефлексия ошибок становятся предметом целенаправленного формирования на уроке (Д.С. Комарова, Е.Г. Изотова [21]; К.Ф. Миракян, А.А. Кузнецова, А.В. Кульчитцкий [33]).

Итоговое состояние адаптированности целесообразно оценивать по трём группам индикаторов:

– объективные: стабильная успеваемость относительно среднего класса, отсутствие пропусков по причинам психосоматического неблагополучия, участие во внеурочной активности [35];

– психофизиологические: снижение ситуативной тревожности до нормативных значений, стабилизация базовых функциональных показателей [11; 30];

– субъективные: социометрический статус, чувство принадлежности к классу и удовлетворённость школьной средой; при высокой адаптированности «значительно выше показатели психологического благополучия и удовлетворённости жизнью» (О.С. Галашева, Л.А. Головей [10]; также см. Л.И. Божович [6]; [11]).

Факторы–модераторы удобно группировать по трём уровням;

– личностный: темперамент, саморегуляция, академическая мотивация; при этом «оперативные регуляторные процессы... обеспечивают высокие оценки у обучающихся 5–6 классов» (Ю.А. Ишмуратова и соавт. [17]);

– социальный: стиль педагогического руководства, климат в классе, поддержка семьи; создание «психологически безопасной образовательной среды» снижает напряжение старта [11];

– средовой: архитектура расписания, организация пространства, качество цифровых сервисов и коммуникаций; при переходе «расширяется физическое пространство...», усложняется логистика перемещений [35]. По данным отечественных исследований, именно условия среды и качество учебной организации усиливают либо ослабляют эффект индивидуальных ресурсов, определяя скорость выхода на устойчивое функционирование [17; 35; 11].

Таким образом, психологическая адаптация – многоуровневый процесс согласования когнитивных, аффективных и поведенческих систем личности с требованиями школьной среды. Её структура задаётся взаимосвязью фаз (острая – стабилизация – компенсация), контуров (когнитивный, аффективный, поведенческий) и видов (социальный, социально–психологический, учебно – познавательный и др.). Успех процесса определяется балансом внутренних ресурсов школьника и параметров образовательной организации, опираясь на развитую саморегуляцию и поддерживающую коммуникационную сеть [14; 21; 31; 45].

1.2 Возрастно-психологические особенности подростков (11–12 лет) и их влияние на адаптацию при переходе в среднее звено

Переход из начальной школы в среднее звено совпадает с началом раннего подростничества и перестройкой системы мотивации, самосознания и общения. В логике культурно–исторического и деятельностного подходов Л.И.

Божович и Б.Д. Эльконин показывают, что к концу младшего школьного возраста происходит сдвиг «ведущей деятельности» [6; 59]: учебная деятельность перестаёт быть безусловным мотиватором «самой по себе», а растущая потребность в «интимно–личностном общении» с сверстниками начинает доминировать в переживаниях и выборе поведения [6; 59]. Именно этот сдвиг объясняет, почему у части пятиклассников наблюдается снижение учебной мотивации: учебные задачи больше не удовлетворяют центральную на данный момент потребность – быть принятым, услышанным и «своим» в новой группе.

Л.И. Божович считает, что в начале подростничества формируется специфическое «чувство взрослости» – «я уже не ребёнок», – которое становится «ядром новообразований» возраста [6]. Несовпадение этого внутреннего статуса с тем, как подростка видят взрослые («ты ещё маленький»), рождает острые эмоциональные реакции, оценочную тревожность и протестные формы поведения – факторы, ухудшающие адаптацию к новой школьной организации. Э.Г. Эриксон описывает возраст как стадию «кризиса идентичности» («identity vs. role confusion»), когда подросток испытывает напряжение между поиском целостного «я» и ролевой неопределённостью [60]. В условиях пятого класса эта неопределённость усиливается: меняются роли (у одного учителя – к множеству предметников), правила («новые критерии»), референтные группы (от «своего» класса начальной школы – к параллели пятых классов).

Биологические сдвиги задают повышенный «фон риска». На рубеже 11–12 лет стартуют пубертатные процессы, возрастает энергетическая «цена» адаптации к нагрузкам; типичны «временная неуклюжесть», колебания выносливости и утомляемость [24; 41]. Это напрямую влияет на учебную продуктивность: сбой сна, нерегулярное питание и гиподинамия быстро конвертируются в снижение внимания и работоспособности [41; 46]. При недостаточной средовой поддержке (неудачное расписание, длинные блоки

однотипных задач) соматическая усталость переходит в эмоциональную, а та – в «включённость–минус», подталкивая к избеганию сложных учебных ситуаций [24; 46].

На когнитивной линии, по Ж. Пиаже, к этому возрасту «конкретные операции» начинают обогащаться элементами формально–логического рассуждения, но опора на наглядность ещё велика [40]. Потому пятиклассники нередко «застревают» между двумя крайностями: либо формализм I типа – механическое заучивание без смысловой свёртки, либо формализм II типа – игра абстракциями без опоры на опыт. Обе стратегии увеличивают риск перегруза и тревожности при проверке знаний [21; 35; 43]. Здесь адаптация зависит от того, насколько школа предлагает «мостики» от наглядного к абстрактному: примеры–якоря, пошаговые алгоритмы, визуальные схемы и рефлексию ошибок [21; 33].

Регулятивный контур (внимание, рабочая память, произвольность) в 11–12 лет работает «неравномерно»: к концу дня снижается скорость переключения, растут ошибки самоконтроля. Исследования Ю.А. Ишмуратовой и соавт. убедительно показывают, что «саморегуляция и вовлечённость» вносят вклад в академические результаты, выступая буфером между нагрузкой и стрессом [17]. Отсюда практическая связка с адаптацией: чем раньше в пятом классе будет запущено обучение «микроумениям самоменеджмента» (планирование, распределение времени, чек–листы качественной самопроверки), тем ниже вероятность устойчивой тревожности выполнения и «срыва» мотивации [14; 47].

Ключевая переменная – мотивация учения – как раз и переживает фазу перестройки. Внутренние познавательные мотивы начинают конкурировать с новыми внешними ориентирами: одобрение значимых сверстников, статус в группе, оценочные «знаки» предметников. По данным О.М. Костроминой, школьная мотивация в среднем звене выступает фактором успешности, но её качество сильно зависит от «прозрачности критериев» и способов обратной

связи [24]. Когда обратная связь санкционная и размытая, усиливается внешняя регуляция («делаю, чтобы избежать наказания»), а это прямой предиктор нестабильной адаптации [21; 31]. Напротив, поддержка автономии, ясные цели и возможности выбора усиливают внутренние мотивы – это хорошо согласуется с выводами Ю.А. Ишмуратовой и коллег о роли «вовлечённости» как ресурса [17].

Социальное измерение адаптации определяется тем, что «ведущей» становится сфера общения со сверстниками [59]. Новая параллель формирует референтную группу; растёт значение «оценок» со стороны одноклассников, а нормы распространяются через подражание и статусные ритуалы. Л. Стейнберг и соавторы показывают, что по всему миру подростничество – время «heightened sensation seeking and immature self-regulation», то есть повышенного поиска ощущений при ещё «незрелой саморегуляции» [63]. Отсюда типичные риски пятого класса: испытание «границ правил», групповая подмена учебных целей статусными, концентрация усилий на «видимости успеха». При отсутствии в классе процедур «конструктивной обратной связи» и принятия ошибок это быстро конвертируется в повышенную тревожность и избегание сложных задач [31; 37].

Важный «узел» – переживание «несовпадения статусов»: внутреннего («я – взрослый») и приписываемого извне («ты ещё маленький»). Л. И. Божович подчёркивает, что «чувство взрослости» требует признания в значимых для подростка отношениях [6]. Если признание не происходит, запускаются эмоции несправедливости, «потери лица», что повышает конфликтность и снижает готовность сотрудничать со взрослыми – прямое препятствие адаптации к новым учебным правилам. В той же плоскости лежит и описанный Э.Г. Эриксоном «кризис идентичности»: роль ученика в среднем звене необходимо заново «собрать» – со множеством предметных «я», разными критериями и ожиданиями [60].

Организация обучения в 5–м классе сама по себе – стрессор и одновременно ресурс. Переход «от одного учителя – к нескольким» означает разные стили предъявления требований, разный темп и логику урока. Е.В. Лопатина обращает внимание на то, что такой переход выступает «психологической проблемой», требующей осознанной педагогической поддержки [30]. М.С. Невзорова и П.В. Сысоева называют момент 4→5 класса «кризисным, переломным», подчёркивая, что расширяется физическое пространство и логистика перемещений, что повышает нагрузку на саморегуляцию [35]. В этих условиях расписание (чередование типов нагрузки), понятные «общие» правила оценивания и согласованность требований предметников становятся детерминантами мягкого вхождения в среднее звено [6; 31; 35].

Аффективная сфера характеризуется повышенной лабильностью. Поднимается «оценочная тревожность», самооценка становится колеблющейся, единичная неудача легко «запускает» избегание. По данным Е.В. Лопатиной и М.С. Невзоровой, наибольшее напряжение приходится на первый месяц; дальнейшая динамика зависит от наличия «психологически безопасной» среды и поддерживающих практик [30; 35]. Д.А. Ерошина и А.В. Карандеева подчёркивают, что создание «психологически безопасной образовательной среды» – ключ к выравниванию эмоционального фона и снижению тревоги старта [11]. Для адаптации критична «прозрачность правил» и «конкретность обратной связи»: когда ученик понимает, «за что» получена отметка и «как улучшить», снижается неопределённость – главный триггер школьной тревожности [10; 31].

Вектор «учебная мотивация → статус в группе» особенно заметен в предметах с высокой абстракцией и «долгой» отдачей результата. Здесь нужны «быстрые победы» – локальные, достижимые цели с видимым прогрессом, которые поддерживают интерес и укрепляют ощущение компетентности [21; 35; 36]. По О.М. Костроминой, устойчивость учебной мотивации опирается на

сочетание ясных критериев и возможностей самоконтроля – оба механизма одновременно работают и как средства адаптации [24].

Различия в уязвимости. Девочки чаще демонстрируют повышенную оценочную тревожность и чувствительность к ожиданиям взрослых, мальчики – бóльшую зависимость от статусных норм группы; оба эффекта усиливаются при дефиците сна и жёстких режимах контроля знаний [30; 41]. По Н.И. Константиновой, О.В. Смирновой и С.В. Гани, «дружелюбная среда» и внеурочная деятельность выступают инструментами выравнивания «разрыва запрос–ресурс» [23]. Отсюда практический вывод: адресная поддержка (саморегуляция, социально–эмоциональные навыки, партнёрство с семьёй) должна стартовать «до пика сложностей», т.е. с первых недель пятого класса [14; 20; 31; 37].

Продолжая анализ, стоит подчеркнуть, что именно специфика отдельных учебных предметов нередко выступает «лакмусовой бумагой» адаптационного процесса. Ж. Пиаже указывал, что дисциплины, требующие абстрактного моделирования, предъявляют завышенные требования к рабочей памяти и планированию, что делает их для 11–12–летних особенно сложными [40]. В противоположность этому, курсы с практико-ориентированной компонентой создают «якоря смысла» и обеспечивают быстрые, зримые успехи. По данным Н.В. Тепляковой, именно такие «быстрые победы» поддерживают учебный интерес и снижают тревожность на старте [53]. Адаптация напрямую зависит от того, насколько школьное расписание уравнивает абстрактные и практические задания [21; 35].

Ситуацию усугубляют цифровые медиа. В исследованиях В.Н. Сатуриной и Т.И. Прудниковой подчёркивается, что «виртуальные среды нередко подменяют естественное взаимодействие», провоцируя конфликты и напряжение в реальном классе [47]. Л. Стейнберг с коллегами фиксирует универсальную закономерность: «*adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation*» [63]. Влияние социальных сетей

усиливает чувствительность к статусу, а это критически отражается на динамике адаптации – подросток, не получающий признания онлайн или офлайн, переносит это на школьную деятельность, что снижает вовлечённость и учебную продуктивность.

Кризис подростничества выражается не только в когнитивных и социальных сдвигах, но и в трансформации эмоциональной сферы. Э.Г. Эриксон определил этот возраст как период «кризиса идентичности» [60]. С точки зрения адаптации, это означает повышенную уязвимость: ребёнок постоянно «примеряет» новые роли, а несоответствие ожиданий – как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников – ведёт к тревожности и протесту. Как уточняют Д.А. Ерошина и А.В. Карандеева, «успешность адаптации прямо зависит от того, насколько среда является «психологически безопасной» [11].

Не менее значимым фактором оказываются различия по полу. В сводных данных, приведённых Е.В. Лопатиной, девочки чаще демонстрируют завышенную тревожность в оценочных ситуациях, тогда как мальчики в большей степени реагируют на групповую конкуренцию [30]. В исследованиях С.П. Левушкина и С.Н. Блинкова отмечено, что телосложение и физическая активность модулируют стрессоустойчивость подростков [27], а значит, биологический ресурс может смягчать или, наоборот, обострять трудности адаптации.

Рассматривая роль семьи, А.А. Цырульникова подчёркивает необходимость «педагогической поддержки мотивации через совместное целеполагание и обсуждение успехов» [57]. Подобную позицию развивает и О.В. Камакина, связывая адаптацию со стилем взаимодействия родителей и учителей [20]. Там, где взрослые признают значимость «чувства взрослости», а не обесценивают его, подросток легче принимает новые учебные роли и быстрее адаптируется к усложнённым требованиям.

Внеурочная деятельность становится своеобразным компенсатором. Н.И. Константинова, О.В. Смирнова и С.В. Гани указывают, что «дружелюбная среда и совместные проекты создают поле успеха для детей с разными стартовыми ресурсами» [23]. Практика показывает: именно внеурочная деятельность задаёт статусные позиции, которые затем транслируются в уроки. Если ребёнок успешен в проекте или кружке, он переносит уверенность и на учебную деятельность, что ускоряет процесс адаптации.

Нельзя обойти стороной уязвимые группы. О.А. Романко и Е.Е. Тухтасинова фиксируют, что у школьников с ограниченными возможностями здоровья адаптация сопряжена с «удвоенной сложностью»: меняются и учебные стандарты, и социальные роли [45]. Для таких обучающихся необходимы адаптированные формы контроля, иначе высок риск стойкой дезадаптации [36]. Одарённые подростки, как отмечает А.С. Смекалова, сталкиваются с другими барьерами – «перфекционизм, завышенные внутренние стандарты и скачкообразная мотивация» [49]. Без индивидуализации содержания они быстро теряют интерес и уходят в стратегию избегания.

Влияние организационных факторов также трудно переоценить. По данным М.С. Невзоровой и П.В. Сысоевой, «сам переход из начальной школы в основную является кризисным, переломным моментом» [35]. В их интерпретации, организация расписания и согласованность требований разных педагогов прямо определяют скорость адаптации. Аналогичные выводы содержатся в работах Е.В. Лопатиной: пятиклассники хуже адаптируются при резкой интенсификации заданий и отсутствия единой логики оценивания [30].

Дополнительный ракурс задаёт физиология. В публикации Н. В. Тепляковой и коллег подчёркивается, что несбалансированное питание напрямую отражается на когнитивной продуктивности и настроении подростка [53]. С.М. Хапачева и А.П. Казаков добавляют, что «психолого–

педагогические особенности адаптации включают и биоритмические колебания, требующие учёта в расписании» [56]. Отсюда практическое следствие: здоровьесберегающий режим – не «дополнение», а необходимое условие успешного перехода в среднее звено.

Особый акцент исследователи делают на роли обратной связи. О.С. Галашева и Л.А. Головей показали, что «психологическое благополучие и удовлетворённость жизнью выше у тех подростков, чьи усилия признаются и чья работа оценивается по ясным критериям» [10]. Это означает: конструктивная обратная связь становится буфером тревожности и условием адаптации.

Суммируя сказанное, можно выделить несколько ключевых выводов. Во-первых, кризис подростка (по Э.Г. Эриксону) проявляется как поиск идентичности, и он усиливает риски дезадаптации при отсутствии признания взросления [60]. Во-вторых, смещение ведущей деятельности (по Л.И. Божович и Б.Д. Эльконину) объясняет снижение учебной мотивации [6; 59]. В-третьих, социальный контекст и качество школьной среды (по Д. А. Ерошиной, А.В. Карандеевой, М.С. Невзоровой) определяют эмоциональную устойчивость и скорость выхода на «новый уровень гомеостаза» [11; 35]. В-четвёртых, физиологические и когнитивные сдвиги (по Ж. Пиаже, Н.В. Тепляковой, С.М. Хапачевой) создают дополнительный «фон риска», который школа должна учитывать [40; 53; 56]. Наконец, в-пятых, разнородность учеников (ОВЗ, одарённые, гендерные различия) требует адресных стратегий сопровождения, иначе усиливается разрыв «запрос – ресурс» и повышается вероятность дезадаптации [36; 45; 49].

1.3 Психологические условия, обеспечивающие успешную адаптацию обучающихся при переходе в среднюю школу

Рассматривая адаптацию как результат согласованного действия личностных, межличностных и организационно–средовых механизмов, целесообразно выделить психологические условия, которые повышают её устойчивость. На личностном уровне это развитие автономной учебной регуляции (идентифицированной и внутренней), наращивание самоэффективности и произвольной регуляции, формирование рефлексии и метакогнитивных стратегий [5; 6; 17]. На межличностном – стиль педагогического взаимодействия с поддержкой автономии, психологически безопасный климат и согласованные нормы класса, партнёрство семьи без гиперопеки [11; 12; 23]. На организационном – преемственность требований между звеньями, «адаптационные окна» в расписании, а также процедуры формирующего оценивания с прозрачными критериями и правом доработки [1; 24; 35; 57]. Эти условия непосредственно адресуют возрастнo–психологические особенности 11–12–летних: потребность в признании и автономии, повышенную чувствительность к оценке и смену ведущей деятельности в сторону общения со сверстниками [6; 29; 59].

С позиций культурно–исторического подхода Л.С. Выготского изменение «социальной ситуации развития» при переходе в среднее звено перестраивает конфигурацию отношений «ребёнок – школа – взрослые – сверстники», тем самым задавая новый круг адаптационных задач. Во–первых, принятие новой роли ученика в многоучительской системе (переход от «одного значимого взрослого» к группе предметников и к разным стилям предъявления требований). Во–вторых, согласование «чувства взрослости» с ожиданиями взрослых и нормами класса (признание, права, ответственность). В–третьих, переорганизация учебной деятельности под возросшую самостоятельность: планирование, самоконтроль, распределение усилий. В–четвёртых,

выстраивание статуса и доверия в новой референтной группе сверстников. Наконец, в–пятых, освоение новых правил оценивания и форматов обратной связи, уменьшающих неопределённость [9].

В деятельностной парадигме А.Н. Леонтьева и в возрастной периодизации Б.Д. Эльконина показано, что рубеж 11–12 лет сопряжён со сдвигом ведущей деятельности: при том, что учебная деятельность остаётся базовой, «развивающей» становится интимно–личностное общение со сверстниками [29; 59]. Отсюда ключевой мотивный эффект: источники учебных усилий смещаются – «мне важно не только задание, но и как на меня смотрят ровесники»; именно здесь меняются «точки приложения» саморегуляции (больше энергии уходит на поддержание статуса и отношений), что напрямую влияет на траекторию адаптации.

С опорой на эго–психологическую модель Э.Г. Эриксона, подросток вступает в фазу «кризиса идентичности» («identity vs. role confusion»), где признание и самопринятие становятся психологическими опорами учебной включённости [60]. В школьной реальности это проявляется просто: там, где ребёнок понимает, «кто я здесь» и «за счёт чего я успешен», снижается оценочная тревожность и устойчивее держится интерес к предметам.

На когнитивной линии Ж. Пиаже локализует начало «операций формального мышления» именно в возрастном диапазоне 11–12 лет, подчёркивая их неравномерное развёртывание [40]. Следовательно, для перехода от конкретных алгоритмов к абстрактным основаниям требуется дидактическая «лестница»: наглядные опоры, пошаговые образцы рассуждения, совместная рефлексия ошибок. Без таких «мостиков» пятиклассники чаще демонстрируют либо «формализм заучивания», либо «игру абстракциями» без эмпирической опоры – оба варианта повышают риск перегруза и тревожности на контролях.

Эти рамки естественно согласуются с социально–когнитивной моделью А. Бандуры: «переживаемая успешность» (mastery experiences), доступ к

моделям и поддерживающая обратная связь поднимают «самоэффективность», а вместе с ней – настойчивость и стрессоустойчивость в учебной деятельности [5]. Иначе говоря, «короткие, но реальные победы» и адресная обратная связь – не косметика, а механизм, который укрепляет адаптацию.

Из этого следует связанный блок условий успешной адаптации (не разрозненный, а работающий как система):

1) Мотивационно–регулятивный контур. Совокупность автономной мотивации, саморегуляции и самоэффективности задаёт «несущую конструкцию» адаптации. В исследованиях Ю.А. Ишмуратовой показано, что «осознанная саморегуляция и вовлечённость прямо связаны с успеваемостью и устойчивостью к нарастанию требований» [17]; данные О.М. Костроминой дополнительно фиксируют роль «прозрачных критериев как опоры учебной мотивации в среднем звене» [24]. В русле мотивационной школы Л.И. Божович «чувство взрослости» усиливает значимость персонифицированных целей: «учебная задача «держится» только тогда, когда «встроена» в значимые отношения и ценности подростка» [6]. Зарубежная линия добавляет медиатор – «self-efficacy»: чем выше субъективная эффективность, тем ниже вероятность ухода в избегание при встрече с новыми форматами заданий [5]. Отсюда первый практический вывод: целеполагание (индивидуализированные учебные цели), обучение метакогнитивным стратегиям (планирование – проверка – корректировка) и регулярные «опыты преодоления» – три элемента, которые совместно повышают субъективный контроль и устойчивость усилий [17; 24; 57].

2) Метапредметные «перемычки». Переход к множеству предметников требует надпредметных операций: сравнение, классификация, перенос, перевод «неизвестного» в «известное», работа с критериями. Там, где эти компетентности развиваются системно (сквозные рубрики, общие языки проверки), уже к концу первой четверти снижается школьная тревожность и

стабилизируются учебные ритмы [24; 31]. Если же «мостиков» нет, возникает разрыв между привычной формой усвоения и новыми жанровыми требованиями (например, от устного обсуждения – к письменному доказательству), что закономерно усиливает стресс и подталкивает к формализму [30; 41]. Следовательно, преемственность умений и явные переходы между форматами – обязательное условие старта 5 класса [30; 35; 41].

3) Аффективно–физиологический фон. Пубертатные сдвиги и гетерохронность созревания повышают лабильность аффекта; дефицит сна, низкая двигательная активность и несбалансированное питание быстро транслируются в падение внимания и работоспособности [27; 48; 53]. На этом фоне возрастает оценочная чувствительность и риск «срывов» в ситуациях контроля. Работы Д.А. Ерошиной и А.В. Карандеевой подчёркивают, что «психологически безопасная образовательная среда – ключ к выравниванию эмоционального фона» [11]; результаты исследования Е.В. Лопатиной, что «пик напряжения приходится на первый месяц, а затем при наличии поддерживающих практик идёт стабилизация» [30]. Формирующее оценивание – перевод контроля из плоскости «угадывания настроения учителя» в плоскость саморегуляции: прозрачные критерии, «карточки успеха», право доработки в оговорённый срок и накопительные форматы снижают неопределённость и, тем самым, тревожность [1; 24; 57]. Так реализуется одновременно и требование «зоны ближайшего развития» (в традиции Л.С. Выготского), и ориентир на «мастерство» в англоязычных моделях (*mastery orientation*) [9; 5].

4) Социально–групповой контекст. Как подчёркивает А.В. Петровский, «к началу подростничества класс становится референтной группой, задающей ранги значимости и «социальную перспективу» – основу самооценки и учебных мотивов» [39]. Эмпирические данные согласованно показывают: социометрический статус и психологическая безопасность класса связаны с

динамикой включённости и дисциплинарных проявлений [11; 20]. Если отсутствуют обученные форматы конструктивного общения (правила, восстановительные практики, сверстниковое наставничество), растут изоляция и скрытое сопротивление – предикторы дезадаптации [8; 23; 44]. Партнёрство семьи важно в двойном ключе: отказ от сравнений и гиперопеки, регулярные обсуждения учебных событий и поддержка базовых режимов (сон/движение/питание) коррелируют с эмоциональным благополучием и меньшим числом соматических жалоб [12; 23; 31; 53].

5) Организационно–дидактические регуляторы. Школьная среда должна «снимать» лишнюю неопределённость: преемственность и согласование требований между звеньями, сквозные рубрики, «тихая» персональная обратная связь, право доработки без штрафа, разведение «тяжёлых» уроков и контрольных по дням – всё это предсказуемо уменьшает оценочную тревожность и поддерживает устойчивую включённость [1; 24; 31; 35; 57]. На старте помогают «адаптационные коридоры»: мягкие входы в урок, микропаузирование на 20–25–й и 40–й минутах, навигация по кабинетам и «тихие зоны» краткого восстановления [27; 31]. В цифровой экологии смешанных форматов – единые регламенты коммуникации (дедлайны, «тихие часы»), пробные попытки в LMS и дозирование проверок, чтобы контроль не превращался в хронический стресс [2; 13].

Перечисленные условия работают как взаимно усиливающая система: даже сильные индивидуальные ресурсы «проседают» в небезопасном климате, и напротив, грамотно организованная среда компенсирует стартовые дефициты и сглаживает острые углы смены уклада [14; 31; 41]. Конфигурация «саморегуляция + поддержка автономии + прозрачные критерии» устойчиво даёт выигрыш и по учебной включённости, и по эмоциональному благополучию при переходе на следующую ступень обучения [17; 24; 57].

Дисциплины, требующие символического моделирования и интенсивных операций рабочей памяти (математика, информатика, физика),

целесообразно выстраивать ступенчато: черновой план решения → развёртка шага → короткая самопроверка по чек-листу → ограничение объёма новой нотации за урок. Такой формат снижает «порог входа» и поддерживает смысловую сверку, о важности которой, в частности, пишет О.М. Костромина [24]. Коммуникативные предметы выигрывают от матриц аргументации и устных мини-ответов до письма; этот «мостик» от устного к письменному уменьшает оценочную тревожность и формализм (ср. с рекомендациями Д.А. Ерошиной, А.В. Карандеевой о «психологически безопасной среде» и конкретной обратной связи [11]). Наглядно-практические курсы дают «якоря» быстрых успехов: мини-лабораторки, наблюдения с немедленной обратной связью, микропроекты – именно такие «mastery-опыты», подчёркивает А. Бандура, повышают субъективную самоэффективность и настойчивость [5].

Сбалансированная сетка расписания (чередование «тяжёлых» и «лёгких» уроков; предмет с «мягким стартом» после физкультуры), анонс контрольных не менее чем за неделю, «проба формата» (тренировочный вариант), право пересдачи после корректирующей консультации и накопительная фиксация результата – это не «поблажки», а психологические условия, переводящие контроль из поля наказаний в поле саморегуляции и роста (ср. О.М. Костромина [24]; М.С. Невзорова, П.В. Сысоева [31]; А.А. Цырульникова [57]). В этом смысле формирующее оценивание становится концептуальным «мостом» между идеей зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский [9]) и современными моделями «учения как управляемой саморегуляции» (А. Бандура [5]; также эмпирическая связка Ю.А. Ишмуратовой и соавт. «вовлечённость ↔ результаты» [17]): заданная цель и прозрачные критерии → действие и самопроверка → корректировка и повторная попытка.

Такое, по существу, интегративное понимание условий – от режимно-пространственных до мотивационно-коммуникативных – позволяет рассматривать адаптацию не как «единоразовый вход», а как процесс

выравнивания баланса «требования ↔ ресурсы». Организационные настройки (расписание, общие рубрики, «тихая» персональная обратная связь) поддерживают межличностную безопасность; та, в свою очередь, даёт пространство для разворачивания саморегуляции и автономной мотивации. В этой связке и проявляется устойчивая адаптация: ребёнок понимает, чего от него хотят и по каким признакам оценивают; имеет реалистичный выбор и право доработки; опирается на позитивные связи со сверстниками и взрослыми; постепенно переносит контроль «внутрь» – туда, где формируются привычки планирования, самооценивания и ответственности за результат [1; 17; 24; 31; 57].

Итак, психологические условия успешной адаптации пятиклассников – это не перечень разрозненных мер, а система согласований:

- личностная готовность и персонификация учебных целей;
- социальная безопасность и поддержка автономии;
- организационная преемственность, прозрачные правила и формирующие процедуры контроля.

Только синергия этих уровней обеспечивает переход от ситуационного «удерживания» к устойчивой учебной включенности и снижению тревожного давления на рубеже звеньев [14; 19; 24; 31; 35].

В рамках культурно–исторической традиции (Л.С. Выготский), деятельностного и возрастного подходов (А. Н. Леонтьев; Б. Д. Эльконин) и эго–психологической модели развития (Э.Г. Эриксон) переход 4→5 класса трактуется как качественная смена социальной ситуации развития: появляется «чувство взрослости», меняется ведущая деятельность, расширяется круг значимых отношений [9; 29; 59; 60]. На когнитивной оси (Ж. Пиаже) начинается выход к элементам формально–логического мышления при высокой неравномерности, что требует дидактических «мостов» от конкретного к абстрактному [40].

Биологические сдвиги (сон, нагрузка, питание), эмоциональная лабильность и «оценочная чувствительность» повышают вероятность тревожности и избегания; компенсатором выступают саморегуляция, вовлечённость и самоэффективность (показано у Ю.А. Ишмуратовой; согласуется с А. Бандурой) [17; 5]. Социальная безопасность класса и поддерживающее взаимодействие взрослых – буферы стресса (эмпирика Д. А. Ерошиной, А.В. Карандеевой; М.С. Невзоровой, П.В. Сысоевой) [11; 31].

Преимуществом требований между звеньями, формирующее оценивание (прозрачные критерии, право доработки, накопительные форматы), баланс расписания и «проба формата» переводят контроль из наказательной логики в логику роста и саморегуляции, что стабилизирует учебные ритмы и снижает тревожность [1; 24; 31; 35; 57].

Учитывая гипотезу работы, в эмпирической части целесообразно измерять три блока показателей:

Аффективный – школьная тревожность (Филлипс);

Мотивационный/регулятивный – типы учебной регуляции (SRQ–А) как индикатор автономности/внешней регуляции;

Коммуникативный – коммуникативная социальная компетентность (КСК) как ресурс статуса и включённости.

Эти три блока согласуются с выделенными механизмами адаптации и дают возможность связать теорию и практику.

Указанные теоретические положения определяют дизайн эмпирического исследования.

Глава 2 Эмпирическое исследование психологических особенностей адаптации обучающихся при переходе в среднюю школу

2.1 Организация и методы исследования

Для верификации выдвинутой гипотезы было проведено эмпирическое исследование на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Азнакаево» Республики Татарстан. В исследовании участвовали 86 обучающихся 5–х классов (45 девочек и 41 мальчик, средний возраст – 11,3 года). Персональные данные испытуемых были обезличены (Испытуемый 1, Испытуемый 2 и т. д.), работа велась в соответствии с требованиями психологической этики.

Использовались реально сложившиеся учебные группы, что обеспечивает экологичность и достоверность полученных данных.

В эмпирическом исследовании использовались три классических диагностических опросников и одна анкета.

– Опросник школьной тревожности Филлипса;

Методика предназначена для оценки уровня и характера тревожности, связанной со школой. Представляет собой опросник из 58 вопросов с двоичными ответами «да/нет». Включает восемь шкал:

- общая тревожность в школе;
- переживание социального стресса;
- фрустрация потребности в достижении успеха;
- страх самовыражения;
- страх ситуации проверки знаний;
- страх не соответствовать ожиданиям окружающих;
- низкая физиологическая сопротивляемость стрессу;
- проблемы и страхи в отношениях с учителями.

Подсчёт производится по количеству ответов, не совпадающих с ключом; итоги анализируются в процентах по каждой шкале и по общему уровню тревожности.

– Опросник академической саморегуляции (SRQ–А, версия для 3–7 классов);

Инструмент измеряет типы учебной мотивации в логике теории самодетерминации и включает шкалы: внутренняя познавательная мотивация, внутренняя мотивация саморазвития, идентифицированная мотивация, позитивная и негативная интроецированная мотивация, экстернальная мотивация (общая) и экстернальная мотивация, связанная с требованиями учителя. Ответы даются по шкале частоты/согласия (например, от «никогда/совсем не согласен» до «часто/полностью согласен»). Оценки по шкалам рассчитываются как средние значения по соответствующим пунктам; для профилирования используется сопоставление относительной выраженности шкал и определение доминирующего типа мотивации.

– Опросник диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК);

Инструмент включает 100 утверждений с выбором одного из трёх вариантов ответа и предназначен для оценки общительности, эмоциональной устойчивости, логического мышления, самоконтроля, независимости и склонности к асоциальному поведению. Подсчёт ведётся по ключу с присвоением баллов (2 – совпадение с ключом, 1 – промежуточный ответ, 0 – несовпадение). Интерпретация проводится по восьми шкалам; оценки варьируются от низкой до высокой выраженности признака.

– Анкета «Моё отношение к школе» (Н.Г. Лусканова).

Методика предназначена для экспресса–оценки отношения к школе и уровня школьной мотивации у обучающихся 5–х классов. Содержит 10 вопросов с трёхуровневой шкалой ответов, оцениваемых в 0–3 балла (отрицательный ответ – 0, нейтральный – 1, положительный – 3). Суммарный

показатель мотивации рассчитывается как сумма баллов по всем пунктам (диапазон 0–30). Интерпретация результатов: 25–30 баллов – высокий уровень школьной адаптации; 20–24 – средняя норма; 15–19 – преобладание внешней мотивации (пограничная зона адаптации); 10–14 – низкая школьная мотивация; менее 10 – негативное отношение к школе, признаки дезадаптации. Анкета допускает повторные измерения для отслеживания динамики (снижение суммы – индикатор нарастающих рисков, рост – положительная динамика). Данные анкеты сопоставлялись с профилем учебной мотивации по SRQ–А и включались в интегральную оценку адаптированности.

В ходе исследования использовались также методы наблюдения, беседы, анкетирования, а для количественной обработки данных – методы описательной статистики и корреляционного анализа с применением коэффициента Пирсона. Все данные были собраны, зашифрованы, систематизированы и подготовлены к анализу.

2.2 Выявление особенностей учебной мотивации, тревожности и коммуникации учащихся

Первоначально нами был использован опросник академической саморегуляции (SRQ–А, версия для 3–7 классов), который наиболее полно измеряет типы учебной мотивации.

Результаты диагностики показали следующий профиль доминирующих типов мотивации (распределение по наиболее выраженной шкале на индивидуальном профиле):

Таблица 2 – Распределение обучающихся по доминирующему типу учебной мотивации (SRQ–А)

Доминирующий тип мотивации (SRQ–А)	Количество обучающихся	Доля от выборки (%)	Краткая интерпретация
------------------------------------	------------------------	---------------------	-----------------------

Продолжение таблицы 2

Экстернальная (общая/ориентация на внешние требования)	13	15,1 %	Учёба как вынужденность, избегание санкций
Интроецированная (преимущественно позитивная)	30	34,9 %	Учёба ради самооценки/гордости, «надо быть хорошим»
Идентифицированная	30	34,9 %	Принятие личной значимости учёбы, «это важно для меня»
Внутренняя (познавательная/саморазвития)	13	15,1 %	Интерес к содержанию, удовольствие от познания

Наиболее многочисленная группа – обучающиеся с интроецированной мотивацией (34,9 %), для которых учебная активность поддерживается через механизмы самооценки, стремление соответствовать ожиданиям и переживание гордости за достижения. Сопоставимая доля школьников (34,9 %) демонстрирует идентифицированную мотивацию, то есть осознанное принятие учебных целей как лично значимых; в условиях возрастающей самостоятельности это выступает позитивным предиктором адаптации. Группа с внутренней мотивацией (15,1 %) характеризуется устойчивым интересом к содержанию и стремлением к саморазвитию; такие профили, как правило, сопровождаются более стабильной учебной включённостью. Наконец, экстернально мотивированные обучающиеся (15,1 %) ориентируются преимущественно на внешние требования и избегание санкций; для них переход в среднее звено чаще сопряжён с ростом оценочной тревожности и риском учебной прокрастинации.

Таким образом, около половины выборки (34,9 % + 15,1 % = 50,0 %) имеют автономные профили (идентифицированная и внутренняя мотивации), что создаёт благоприятные предпосылки для успешной адаптации при адекватной поддержке. В то же время другая половина (интроецированная и экстернальная мотивации суммарно 50,0 %) нуждается в целенаправленных педагогических интервенциях, переводящих регуляцию из внешне–зависимых

источников в автономные (через смысловую рамку заданий, выбор, критерии самооценивания и т.д.). Переход на предметную систему, множественность учителей и усложнение форм контроля, как показывает профиль, особенно чувствительны для группы с экстернальной доминантой.

Наиболее высоким оказался уровень общей тревожности в школе по тесту Филлипса, средний показатель по которой составил 61,0 %. Это говорит о том, что значительное число обучающихся испытывают внутреннее напряжение, эмоциональную неустойчивость и психологический дискомфорт в школьной среде. Схожие значения зафиксированы по шкале «переживание социального стресса» – 59,0 %, что свидетельствует о трудностях во взаимодействии с одноклассниками, переживаниях, связанных с социальной оценкой и включённостью в коллектив. Совокупный анализ мотивационных профилей SRQ–А и тревожного фона указывает на закономерность: чем выше доля внешне–зависимых регуляторов (экстернальная/интроецированная), тем более выражены риски оценочной и социальной тревожности; напротив, автономные профили (идентифицированная/внутренняя мотивации) выступают буфером школьного стресса и опорой для устойчивой учебной вовлечённости.

Таблица 3 – Средние показатели по шкалам теста школьной тревожности (методика Филлипса)

Шкала (фактор тревожности)	Среднее значение (% ответов, свидетельствующих о тревожности)
Общая тревожность в школе	61,0 %
Переживание социального стресса	59,0 %
Фрустрация потребности в достижении успеха	51,2 %
Страх самовыражения	47,1 %
Страх ситуации проверки знаний	52,4 %
Страх не соответствовать ожиданиям окружающих	43,1 %
Низкая физиологическая устойчивость к стрессу	59,7 %

Продолжение таблицы 3

Проблемы и страхи в отношениях с учителями	51,6 %
--	--------

Второй наиболее значимый показатель – «низкая физиологическая устойчивость к стрессу», равный 59,7 %. Он указывает на повышенную соматическую и эмоциональную чувствительность к стрессогенным ситуациям. Также превышают 50 % такие шкалы, как «страх ситуации проверки знаний» (52,4 %), «фрустрация потребности в достижении успеха» (51,2 %) и «проблемы и страхи в отношениях с учителями» (51,6 %). Это позволяет говорить о наличии тревожности, связанной с требованиями школьной деятельности, оцениванием и взаимодействием с педагогами.

Относительно ниже оказались средние значения по шкалам «страх самовыражения» (47,1 %) и «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (43,1 %), что может указывать на менее выраженное беспокойство, связанное с необходимостью демонстрировать себя и соответствовать ожиданиям значимых взрослых и сверстников. Тем не менее, все значения находятся в средней или выше средней зоне, что говорит о достаточно широком распространении школьной тревожности в выборке.

По шкале «общительность (А)» средний балл составил 13,1, что указывает на преобладание открытого, коммуникабельного типа личности среди обследуемых. Сходные показатели наблюдаются и по шкале «независимость, самостоятельность (М)», где средний балл – 13,0, а также по шкале «самоконтроль, дисциплинированность (Н)» – 12,8, что говорит о сформированных регулятивных качествах и способности к автономной учебной деятельности у большинства обучающихся.

Таблица 4 – Средние баллы по шкалам диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)

Шкала КСК	Средний балл (макс. 20)
Общительность (А)	13,1
Логическое мышление (В)	12,4
Эмоциональная устойчивость (С)	12,1
Жизнерадостность (D)	11,8
Художественное мышление, чувствительность (К)	12,5
Независимость, самостоятельность (М)	13,0
Самоконтроль, дисциплинированность (Н)	12,8
Склонность к асоциальному поведению (П, макс. 40)	23,2

Немного ниже, но в пределах нормы, находятся средние баллы по шкале «логическое мышление (В)» – 12,4, «художественное мышление, чувствительность (К)» – 12,5 и «эмоциональная устойчивость (С)» – 12,1, что свидетельствует об общем когнитивно–эмоциональном благополучии и стабильности большинства пятиклассников. Чуть ниже оказалась «жизнерадостность (D)» – 11,8, что может быть следствием адаптационных трудностей или внутреннего напряжения, зафиксированного в тревожной диагностике.

Особое внимание вызывает шкала «склонность к асоциальному поведению (П)», по которой средний балл составил 23,2 из 40 возможных. Это значение находится на границе средневысокой выраженности и может свидетельствовать о наличии личностных и поведенческих трудностей у части обучающихся. В совокупности результаты позволяют выделить как сильные стороны коммуникативной компетентности школьников, так и зоны риска, требующие внимания в адаптационный период.

В качестве операциональных признаков условий, затрудняющих адаптацию, рассматриваются: (а) преобладание внешнезависимых источников учебной регуляции (SRQ–А), (б) превышение диагностического порога ($\geq 50\%$) по факторам школьной тревожности (Филлипс), (в) пограничные значения по ключевым показателям коммуникативной социальной компетентности

(КСК). Условия, способствующие адаптации, соответствуют автономным профилям регуляции (идентифицированная/внутренняя), уровням тревожности ниже пороговых и сформированным регулятивно-коммуникативным качествам (КСК).

Таблица 5 – Факторы школьной тревожности с уровнем ≥ 50 % (методика Филлипса) – условия, затрудняющие адаптацию

Фактор тревожности	Средний уровень тревожных ответов (%)	Интерпретация
Общая тревожность в школе	61,0	Эмоциональная неуверенность, сложности включения в школьную среду
Переживание социального стресса	59,0	Напряжённость в отношениях со сверстниками, страх социальной оценки
Низкая физиологическая устойчивость к стрессу	59,7	Психосоматические реакции в стрессовых ситуациях
Страх ситуации проверки знаний	52,4	Повышенное напряжение перед контрольными и опросами
Проблемы и страхи в отношениях с учителями	51,6	Недоверие/напряжённость в ученико-учительском взаимодействии
Фрустрация потребности в достижении успеха	51,2	Ощущение неуспешности, заниженные притязания

Совокупный профиль по шкалам Филлипса демонстрирует широкую зону эмоциональной нагрузочности: наряду с общей тревожностью (61,0 %) отмечаются выраженные переживания социального стресса (59,0 %) и низкая физиологическая устойчивость к стрессу (59,7 %). Превышение диагностического порога по блокам «ситуация проверки знаний» (52,4 %), «отношения с учителями» (51,6 %) и «фрустрация потребности в достижении успеха» (51,2 %) структурирует три узловых условия, препятствующих адаптации: оценочную напряжённость, коммуникативную напряжённость во взаимодействии с педагогами и неустойчивость достижения, отражающую колебания учебной уверенности. В совокупности эти показатели указывают, что значимая часть повседневных школьных эпизодов интерпретируется

учащимися как оценочно значимые и потому энергозатратные, что требует особого внимания к форматам обратной связи и организации контроля.

Сравнение данных диагностики с итоговыми результатами обучения за 4 класс позволило уточнить выявленные закономерности. Так, обучающиеся с автономными профилями регуляции (идентифицированная и внутренняя мотивация) в большинстве случаев демонстрировали стабильно высокие показатели по основным предметам начальной школы (русский язык, математика, чтение). Их средний балл находился на уровне «4,5–4,7», что подтверждает вывод о том, что автономная мотивация является ресурсом адаптации: даже при возрастании требований 5-го класса эти обучающиеся опираются на осознанное отношение к учёбе и сформированные регулятивные навыки.

Напротив, среди школьников с преобладанием экстернальной и интроецированной мотивации чаще встречались средние и нестабильные результаты (средний балл «3,6–3,9»). В их профиле обнаруживалась комбинация умеренной или высокой тревожности и более выраженных трудностей в отношениях с педагогами. Такая группа воспринимает учёбу как источник внешнего давления и социального сравнения, что совпадает с данными теста Филлипса о высокой общей и социальной тревожности.

Таким образом, интеграция диагностических показателей с данными об успеваемости показывает, что именно сочетание внешне-зависимой регуляции и повышенной тревожности становится предиктором риска дезадаптации. В то же время наличие идентифицированной или внутренней мотивации, даже при умеренных трудностях, создаёт защитный эффект, позволяя удерживать положительную учебную динамику. Эти результаты обосновывают необходимость адресных мер поддержки именно для группы обучающихся с внешней регуляцией и высоким уровнем школьной тревожности.

Таблица 6 – Структура учебной регуляции (SRQ–А) – условия, способствующие/затрудняющие адаптацию

Группа (SRQ–А)	Кол–во обучающихся	Доля от выборки (%)	Интерпретация
Экстернальная мотивация (общая)	13	15,1	Учёба как вынужденность; ориентация на требования/санкции
Интроецированная мотивация (преимущественно позитивная)	30	34,9	Регуляция через самооценку и «надо быть хорошим»
Итого внешнезависимая регуляция	43	50,0	Зона повышенной уязвимости к оценочному стрессу
Идентифицированная мотивация	30	34,9	Принятие личной значимости учёбы («это важно для меня»)
Внутренняя мотивация (познание/саморазвитие)	13	15,1	Устойчивый интерес к содержанию, удовольствие от познания
Итого автономная регуляция	43	50,0	Ресурс адаптации при адекватной поддержке

Анализ SRQ–А показывает бимодальное распределение источников регуляции: по 50,0 % обучающихся демонстрируют, соответственно, внешнезависимую регуляцию (экстернальная + интроецированная) и автономную регуляцию (идентифицированная + внутренняя). Для внешнезависимой регуляции характерны краткосрочная устойчивость при наличии внешнего контроля и повышенная чувствительность к усилению оценочных требований и множественности учителей; в условиях перехода в среднее звено такой профиль выступает операциональным индикатором вероятных затруднений и указывает на необходимость перевода регуляции в автономные форматы (выбор, смысловая рамка задания, критерии самооценивания, персональные цели). Автономные профили, напротив, создают ресурс устойчивой включённости и большей предсказуемости учебного поведения при усложнении требований.

Таблица 7 – Показатели КСК – пограничные значения как индикаторы затруднений

Шкала диагностируемого качества	Средний балл (макс. 20)	Интерпретация риска
Эмоциональная устойчивость (С)	12,1	Пограничное значение: возможны срывы в стрессовых ситуациях
Жизнерадостность (D)	11,8	Сниженный фон настроения; риск апатии/истощения
Логическое мышление (В)	12,4	Средний уровень; при высоком стрессе может проседать продуктивность

Показатели КСК в среднем отражают сохранность коммуникативно–регулятивной базы: «общительность» и «самоконтроль» находятся около/выше 12 баллов, что поддерживает готовность к сотрудничеству и следованию правилам. Вместе с тем «жизнерадостность» (11,8) и «эмоциональная устойчивость» (12,1) приближаются к порогу внимания, а это означает, что поведенческая собранность нередко обеспечивается за счёт повышенных волевых усилий на фоне сниженного эмоционального тонуса. На практике это проявляется в быстром истощении ресурса после контрольных, спаде инициативы к концу учебного дня и феномене «делаю всё правильно, но напряжён»: аккуратная работа сочетается с затруднениями при публичном ответе и ошибками под давлением времени. При длительных заданиях (проекты, многошаговые задачи) средний уровень логико–операциональных ресурсов оказывается хрупким в условиях неопределённости и длительного удержания цели, что подчеркивает важность дозирования когнитивной нагрузки и поэтапной проверки.

Таблица 8 – Распределение обучающихся по суммарному баллу анкеты Н.Г. Лускановой «Моё отношение к школе» (n = 86)

Уровень по анкете	Балльный диапазон	Кол-во	Доля от выборки (%)	Краткая интерпретация
Высокий	25–30	18	20,9	Устойчивая положительная учебная установка, внутренняя вовлечённость
Средняя норма	20–24	28	32,6	Позитивное отношение к школе, ситуативные колебания
Преобладание внешней мотивации	15–19	24	27,9	«Хожу ради оценок/ожиданий», риск снижения устойчивости
Низкая мотивация	10–14	12	14,0	Слабая учебная установка, выраженная зависимость от внешних стимулов
Негативное отношение	< 10	4	4,7	Признаки школьной дезадаптации
Итого	0–30	86	100,0	–

Сводные показатели: средний суммарный балл – 19,6; медиана – 22; интерквартильный интервал ориентировочно 15–24.

Из таблицы 8 видим, во-первых, преобладание позитивного/нейтрально-позитивного отношения к школе: группа «средняя норма» (32,6 %) и «высокий уровень» (20,9 %) вместе составляют 53,5 % выборки. Это согласуется с тем, что у половины обучающихся по SRQ-A выявлены автономные профили регуляции (идентифицированная/внутренняя мотивации), которые обычно поддерживают устойчивую включённость при усложнении требований.

Во-вторых, 27,9 % школьников попали в диапазон 15–19 баллов («преобладание внешней мотивации»). Это «пограничная зона» по отношению к устойчивости: учебное поведение сохраняется при наличии внешних стимулов (оценка, контроль, ожидания взрослых), но хуже переносится на ситуации с большей самостоятельностью и отсроченным подкреплением, типичные для среднего звена. Именно эта группа чаще демонстрирует оценочную и социальную тревожность по Филипсу.

В-третьих, суммарно 18,7 % (низкая мотивация 14,0 % + негативное отношение 4,7 %) образуют зону повышенного риска дезадаптации. Для них характерны жалобы на усталость/нежелание идти в школу, избегание учебных усилий и высокая зависимость от формального контроля. В сочетании с отмеченной ранее высокой общей тревожностью (61,0 %) и низкой физиологической устойчивостью к стрессу (59,7 %) это указывает на необходимость адресной поддержки и щадящих форм контроля в переходный период.

В-четвёртых, медиана 22 балла при среднем 19,6 показывает сдвиг распределения в сторону умеренно позитивного отношения с «длинным хвостом» низких значений. Практически это означает, что большая часть класса удерживает приемлемую учебную установку, но меньшая подгруппа тянет вниз общий эмоционально-мотивационный фон (что уже отражено в тревожностном профиле).

В-пятых, сопоставление с профилем SRQ-A подтверждает ожидаемую тенденцию: автономные профили чаще встречаются в группах «средняя норма/высокий уровень», тогда как интроецированная/экстернальная регуляции – в диапазонах 15–19 и ниже. Это укрепляет интерпретацию анкеты Лускановой как скрининга устойчивости учебной установки, комплементарного к структурному анализу мотивации (SRQ-A).

В-шестых, в логике интегральной оценки адаптированности (правило большинства по трём контурам) целесообразно трактовать 20–30 баллов как «адаптирован», 15–19 – как «погранично», ≤ 14 – как «не адаптирован». Такая калибровка согласуется с вашими порогами по Филлипсу (≥ 50 % как диагностический порог) и наблюдаемыми «пороговыми» шкалами КСК (жизнерадостность, эмоциональная устойчивость).

В-седьмых, для практики это задаёт понятные точки приложения: для группы 15–19 – перевод регуляции в автономные форматы (выбор, критерии самооценивания, смысловая рамка заданий); для ≤ 14 – щадящие форматы

оценки и предсказуемые «пробы формата» + краткие циклы положительной обратной связи, чтобы снизить оценочную тревожность и поддержать базовую учебную установку.

Для интегральной интерпретации вводится уровневая градация совокупной выраженности факторов, препятствующих адаптации, с учётом четырёх источников данных. В мотивационном контуре признаком затруднений считается внешнезависимая регуляция по SRQ–А (экстернальная/интроецированная) и/или по анкете Н.Г. Лускановой суммарный балл ≤ 19 (пограничная зона 15–19; риск ≤ 14). В эмоциональном контуре критерием выступает превышение диагностического порога ($\geq 50\%$) по двум и более шкалам Филлипса. В коммуникативно–личностном контуре индикаторами риска являются пограничные значения «жизнерадостности» и/или «эмоциональной устойчивости» по КСК при сохранности или снижении «самоконтроля». Соответственно, высокая совокупная выраженность фиксируется при сочетании внешнезависимой регуляции (SRQ–А и/или Лусканова ≤ 19), двух и более пороговых факторов по Филлипсу и/или одновременном снижении «жизнерадостности» при пограничной «эмоциональной устойчивости». Умеренная – при внешнезависимой регуляции в сочетании с одним пороговым фактором по Филлипсу либо при автономной регуляции на фоне пограничных аффективных значений и сумме Лускановой 15–19. Низкая – при автономной регуляции (SRQ–А) вкупе с позитивным/нормальным отношением к школе по Лускановой (≥ 20), без пороговых превышений по Филлипсу и без пограничных значений по КСК. Такая схема позволяет не усреднять класс, а видеть профили сочетаний условий и планировать дальнейшую работу адресно.

Интерпретация сочетаний показывает три узловые группы условий, затрудняющих адаптацию. Во–первых, мотивационный узел: у части пятиклассников учебная регуляция опирается на внешние стимулы (SRQ–А: экстернальная/интроецированная), что подтверждается суммами ≤ 19 по

анкете Лускановой («преобладание внешней мотивации/низкая мотивация»). При росте требований такая регуляция даёт контекст–зависимую включённость («есть внешний стимул – есть действие»), поэтому критично усиливать персонализацию целей, давать выбор и вводить критерии самооценивания. Во–вторых, эмоционально–оценочный узел формируется за счёт высокой общей и социальной тревожности и соматизации (Филлипс ≥ 50 % по ряду шкал): это повышает риск срывов в ситуациях проверки знаний и публичных ответов и требует предсказуемых форматов контроля, «проб формата» и корректирующей обратной связи. В–третьих, коммуникативно–ресурсный узел отражён в пограничных значениях КСК по «эмоциональной устойчивости» и «жизнерадостности»: при сохранённых «общительности» и «самоконтроле» продуктивнее опираться на малые группы с распределением ролей – это снижает стресс публичности и поддерживает чувство принадлежности.

Совокупность данных четырёх методик формирует целостную картину: заметная доля пятиклассников входит в среднее звено с внешнезависимой регуляцией и/или суммой по Лускановой ≤ 19 на фоне повышенной эмоциональной нагрузочности и частично истощаемого аффективного ресурса. Это обосновывает необходимость раннего мониторинга в первое полугодие: короткие скрининги после контрольных периодов, отслеживание динамики по анкете Лускановой (повторные замеры), а также точечные организационные корректировки (дозирование форм контроля, предсказуемые критерии, поэтапная проверка).

При этом около половины выборки демонстрирует автономные профили SRQ–А и значения по анкете ≥ 20 («средняя норма/высокий уровень»), что создаёт ресурс устойчивой адаптации при поддержке смысла и выбора. Другая половина показывает интроецированную/экстернальную регуляцию и/или суммы 15–19 (а в ряде случаев ≤ 14), что сопряжено с оценочной тревожностью

и зависимостью от внешнего контроля – этим учащимся показаны меры перевода регуляции в автономные форматы и «щадящие» режимы оценивания.

Средний уровень общей школьной тревожности (61,0 %) и социального стресса (59,0 %) свидетельствует о том, что адаптация проходит на фоне повышенной эмоциональной нагрузочности; дополняют картину «низкая физиологическая устойчивость к стрессу» (59,7 %) и узлы, связанные с проверкой знаний и взаимодействием с учителями ($\geq 50\%$). В терминах анкеты Лускановой (далее анкеты) это проявляется «длинным хвостом» сумм ≤ 19 , а по SRQ–A – смещением части профилей к внешним источникам регуляции.

Ресурсы сохранены: «общительность», «самоконтроль» и «независимость» по КСК в среднем на уровне или выше порога внимания, что поддерживает базовую организацию учебного поведения. Вместе с тем пограничные значения «жизнерадостности» (11,8) и «эмоциональной устойчивости» (12,1) указывают на режим «напряжённой собранности»: формальное справление достигается ценой волевых усилий и быстрого истощения. Для части школьников дополнительный риск создаёт повышенная «склонность к асоциальному поведению» (23,2 из 40), что усиливает значимость превентивной работы в микрогруппах.

Особенность адаптации пятиклассников состоит в тесной связке контуров: внешнезависимая мотивация (SRQ–A; Лусканова ≤ 19) усиливает тревожность (Филлипс $\geq 50\%$), высокая тревожность снижает эмоциональную устойчивость (КСК), а коммуникативная напряжённость ограничивает ресурс поддержки. Поэтому трудности редко проявляются изолированно и требуют комбинированных мер: перевод регуляции в автономную, снижение оценочной неопределённости и опора на малые группы с явной структурой ролей.

В целом, с учётом результатов по анкете, особенности психологической адаптации при переходе в среднее звено проявляются как динамическая балансировка между внешним давлением и внутренними ресурсами: у части учащихся мотивация находится на «разломе» между внешнезависимыми и

автономными формами (15–19 и ниже), тревожность превышает пороги по ключевым шкалам, а коммуникативная компетентность сочетает ресурсы открытости и самоконтроля с истощаемым эмоциональным тоном. Ранняя диагностика и адресные педагогические решения позволяют сместить баланс в сторону устойчивой учебной включённости.

2.3 Анализ полученных результатов

Анализ полученных результатов начнём с рассмотрения распределения обучающихся по доминирующим типам учебной мотивации по SRQ–А (рис. 1), позволяющего диагностировать источник и степень автономности регуляции учебной деятельности. Как видно из рисунка 1, выборка из 86 пятиклассников разделилась на четыре сопоставимые по объёму группы: 15,1 % имеют экстермальную регуляцию (ориентация на внешние требования и избегание санкций), 34,9 % – интроецированную («надо быть хорошим», поддержание самооценки), 34,9 % – идентифицированную (принятие учебных целей как лично значимых) и 15,1 % – внутреннюю (интерес к содержанию и саморазвитию). Экстернальная доминанта выявлена у 13 обучающихся, что отражает зависимость включённости от внешнего контроля. Наибольшая часть выборки (60 человек) демонстрирует переходный характер автономности: у 30 обучающихся мотивация поддерживается через внутренние требования к себе и значимость социального одобрения, ещё у 30 – через рационально принятый личный смысл учебных целей. Лишь у 13 школьников прослеживается устойчиво внутренняя регуляция, когда учебная активность питается интересом к содержанию и стремлением к мастерству.

Таким образом, исследуемая группа содержит ровно половину обучающихся (50,0 %) с автономными профилями (идентифицированная + внутренняя) и половину – с внешнезависимыми (интроецированная + экстернальная). Это двучленное деление задаёт и зону рисков: при переходе в среднее звено, когда возрастает доля самостоятельной работы, множатся

формы контроля и меняется характер обратной связи, внешнезависимые профили чаще демонстрируют снижение устойчивости вовлечённости, усиление оценочной тревожности и эпизоды прокрастинации. В то же время наличие 15,1 % обучающихся с внутренней регуляцией и 34,9 % – с идентифицированной создаёт ресурс для позитивного «социального заражения» учебными смыслами и организации ученического взаимного наставничества.



Рисунок 1 – Группы риска по мотивационным профилям (SRQ–A), количество детей

Переходя к эмоционально–аффективным показателям, рассмотрим средние уровни по шкалам школьной тревожности Филлипса (рис. 2). Наиболее выраженным фактором выступает «общая тревожность в школе» со средним значением 61,0 % (52 обучающихся из 86), что существенно превышает диагностический порог 50 %. Это означает, что значительная часть школьников испытывает устойчивое внутреннее напряжение в широком спектре ситуаций – от повседневных уроков до контрольных и публичных ответов. Высокий общий фон тревожности – типичный маркер напряжённого

адаптационного периода: без целенаправленной поддержки он приводит к соматизации, снижению учебной инициативы и избеганию ситуаций проверки.

Второй критический показатель – «низкая физиологическая устойчивость к стрессу» (59,7 %, 51 учащегося): у части детей проявляются соматические маркеры тревоги (дрожь, учащённое сердцебиение, «ком» в горле) в оценочно значимых эпизодах. Эти реакции, как правило, мало поддаются произвольному контролю и усиливаются в новом для пятиклассника формате предметного обучения. Сопоставимый уровень демонстрирует «переживание социального стресса» (59,0 %, 51 учащийся), что отражает трудности самочувствия в среде сверстников: опасение негативной оценки, неуверенность в принятии группой, ситуативную социальную изоляцию. Существенно выше порога находится и «страх ситуации проверки знаний» (52,4 %, 45 обучающихся), фиксирующий оценочную тревожность и склонность переводить контроль в разряд угрожающих ситуаций.

Ниже 50 % оказались «страх самовыражения» (47,1 %, 41 ребёнок) и «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (43,1 %, 37 школьников), однако оба показателя расположены вблизи пороговых значений. Это указывает на латентные риски: часть детей сдерживает самопрезентацию и остро переживает возможное несоответствие ожиданиям, не всегда открыто это демонстрируя.

В совокупности тревожный профиль описывает высокую «эмоциональную плотность» школьного опыта в первые месяцы обучения в среднем звене: более половины класса реагирует на учебные и социальные требования через тревожность, а это делает адаптацию особенно уязвимой без целенаправленных педагогических и психологических мер поддержки.



Рисунок 2 – Средние показатели по шкалам теста школьной тревожности (методика Филлипса)

Рассмотрим теперь коммуникативно–личностные ресурсы (рис. 3). Средние баллы по шкалам КСК «общительность» (13,1) и «независимость» (13,0) находятся в зоне преобладающей выраженности: большинство пятиклассников готовы вступать в контакт и проявляют элементы автономного поведения. Схожий уровень демонстрируют «самоконтроль, дисциплинированность» (12,8) и «эмоциональная устойчивость» (12,1): базовые регулятивные навыки сформированы, но находятся на пограничном уровне надёжности – при росте нагрузки они быстро расходуют ресурс. Ниже прочих – «жизнерадостность» (11,8), что согласуется с повышенным тревожным фоном и отражает сниженный эмоциональный тонус в адаптационный период.

Особого внимания заслуживает показатель «склонность к асоциальному поведению» (23,2 из 40), находящийся на границе средне–высокой выраженности. Его вклад трактуем как маркер части случаев реактивной дезадаптации: напряжение и тревога разряжаются через конфронтацию,

нарушения правил, уход в протестное поведение. Для этой группы требуются специфические меры: ненасильственная дисциплина, восстановительные практики и обучение альтернативным способам регуляции.

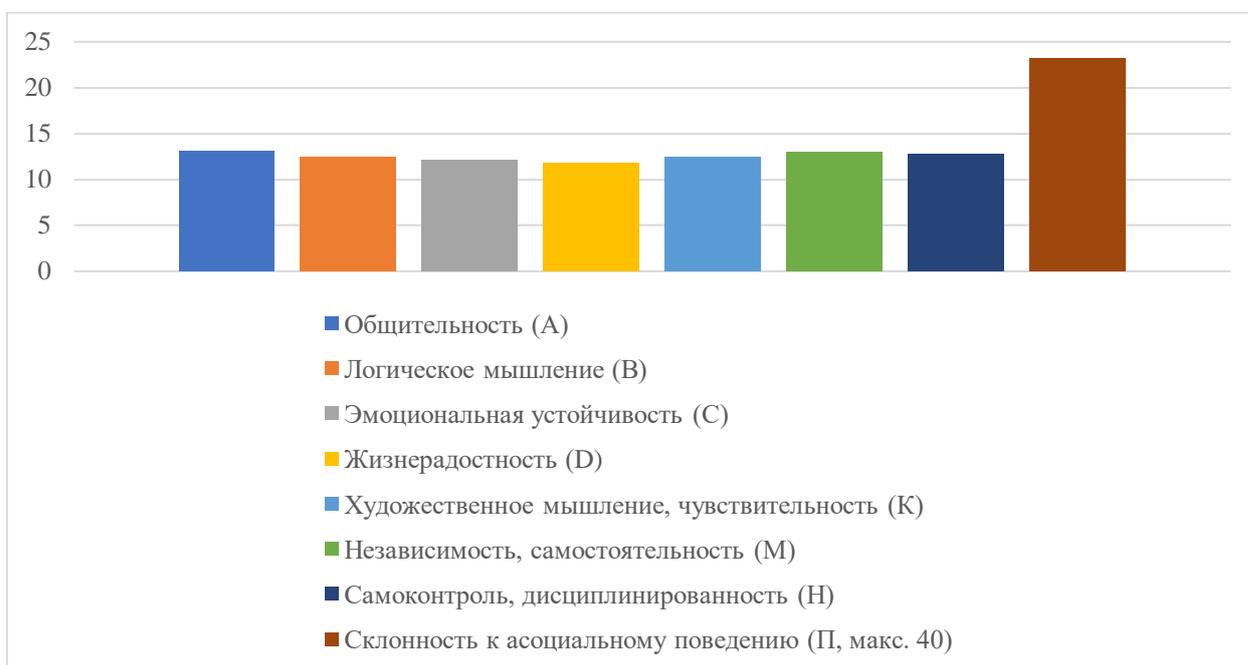


Рисунок 3 – Средние баллы по шкалам диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК)

Сопоставление результатов SRQ–А, методики Филлипса и диагностики КСК позволяет выделить несколько особенностей психологической адаптации пятиклассников и очертить типичные профили.

Первая группа (около 15,1 % учащихся, 13 человек) – «проактивно адаптированные». Их особенностью является внутренняя мотивация, низкие или умеренные показатели тревожности и достаточные коммуникативные ресурсы. Для этой группы характерна высокая вероятность стабильного вхождения в предметную систему, так как учебная деятельность осмыслена и поддерживается положительным эмоциональным фоном.

Вторая группа (34,9 %, 30 человек) – «рационально мотивированные». Их особенностью выступает идентифицированная регуляция, то есть личное принятие учебных целей, однако при этом тревожность остаётся выше нормы.

КСК в целом сбалансирован, что позволяет при педагогической поддержке и ясной критериальной обратной связи демонстрировать положительную динамику.

Третья группа (34,9 %, 30 человек) – «зависимые от одобрения». Особенность их психологической адаптации заключается в том, что интроецированная регуляция тесно связана с выраженной оценочной тревожностью. Для них важна поддержка через «малые успехи», безопасную рефлексию ошибок и постепенное снижение страха публичных ответов.

Четвёртая группа (15,1 %, 13 человек) – «внешнезависимые». Их особенностью является преобладание экстернальной мотивации при высоких показателях тревожности и/или признаках поведенческой дисрегуляции. Такие школьники чаще демонстрируют срыв адаптации: неуверенность в учебных ситуациях, напряжённость в отношениях с учителями, трудности в саморегуляции. Для них необходима комплексная психолого–педагогическая поддержка с акцентом на перевод мотивации в идентифицированные смыслы, восстановление эмоционального тонуса и укрепление позитивных связей со сверстниками.

На высоком уровне обобщения можно выделить три ключевые особенности психологической адаптации пятиклассников:

Мотивационная структура носит бимодальный характер: половина школьников опирается на личные смыслы (идентифицированная и внутренняя мотивация), а половина удерживает включённость за счёт внешних стимулов (интроецированная и экстернальная).

Эмоциональный фон характеризуется повышенной тревожностью по ряду факторов (общая тревожность, социальный стресс, соматизация, оценочные ситуации), что делает наиболее уязвимыми именно контрольные форматы и публичные ответы.

Коммуникативно–регулятивные качества в среднем достаточны для выполнения повседневных заданий, однако оказываются хрупкими при

длительных проектах или в условиях высокой публичности, особенно у внешнезависимых профилей.

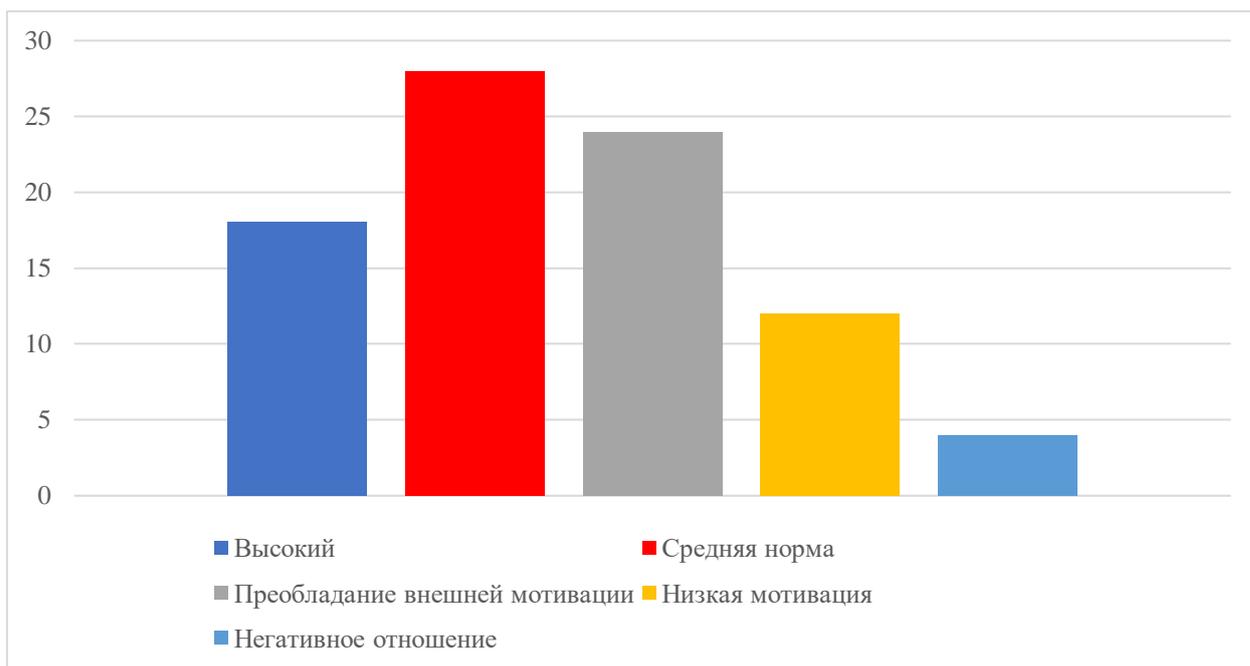


Рисунок 4 – Распределение обучающихся по суммарному баллу анкеты Н.Г. Лускановой «Моё отношение к школе» (n = 86)

Прояснить мотивационный контур позволяет анкета Н.Г. Лускановой «Моё отношение к школе» (см. табл. 7). Распределение сумм показало, что 53,5 % пятиклассников находятся в зоне «средняя норма/высокий уровень» (≥ 20 баллов), 27,9 % – в пограничной зоне 15–19, а 18,7 % – в зоне выраженного риска (≤ 14). Медиана 22 и «длинный хвост» низких сумм согласуются с бимодальностью SRQ–А: автономные профили чаще встречаются при ≥ 20 баллах по Лускановой, тогда как интроецированная/экстернальная регуляции – в интервалах 15–19 и ниже. Таким образом, анкета выступает быстрым маркером устойчивости учебной установки, дополняя структурное профилирование SRQ–А.

Сопоставление эмоциональной нагрузки с отношением к школе показывает ожидаемую зависимость: у обучающихся с суммами ≤ 19 чаще фиксируются общая тревожность ≥ 50 % и факторы «социальный

стресс»/«низкая физиологическая устойчивость к стрессу». Иначе говоря, снижение учебной установки сопровождается ростом оценочной и социальной тревожности, что усиливает риск срывов в ситуациях проверки знаний. Наоборот, диапазон 20–30 баллов по Лускановой выступает буфером: при тех же внешних требованиях он связан с более предсказуемой включённостью и меньшей нуждаемостью в жёстком внешнем контроле.

Если соотнести анкету с КСК, видно, что пограничные значения «жизнерадостности» и «эмоциональной устойчивости» чаще встречаются у школьников с суммами 15–19 и ниже. На практике это означает «режим напряжённой собранности»: формально правила соблюдаются (самоконтроль/дисциплина $\approx 12,8$), но эмоциональный тонус снижен ($D = 11,8$; $C = 12,1$), и ресурс быстро истощается. Для предотвращения отката мотивации в ≤ 14 баллов важны короткие циклы позитивной обратной связи, дозирование публичности, опора на малые группы с распределением ролей.

Установленные особенности адаптации по совокупности методик позволяют целенаправленно выстраивать поддержку адаптации:

Для внешнезависимых и интроецированных профилей (особенности регуляции по SRQ–A; суммы по Лускановой ≤ 19) приоритет – адаптация учебных форматов под перевод регуляции в автономные: чёткие критерии качества, регулярная самооценка, персональные цели, выбор способов выполнения, смысловая рамка задания. Такая адаптация снижает зависимость от внешних стимулов и закрепляет особенности автономной учебной включённости.

При выраженной оценочной тревожности (особенности профиля $\geq 50\%$ по «общей тревожности», «проверке знаний», «социальному стрессу») требуется адаптация контроля: репетиции формата, дробление заданий, предсказуемые критерии, накопительная система баллов, корректирующая обратная связь без публичных сравнений. Такая адаптация адресует особенности аффективной уязвимости и стабилизирует самочувствие.

При сниженной «жизнерадостности» и пограничной «эмоциональной устойчивости» (особенности аффективного тонуса) – адаптация нагрузки и организация малых групп с распределением ролей; тренинг саморегуляции, восстановительные практики, поддерживающие ритуалы класса. Эта адаптация опирается на сохранённые особенности «общительности» и «самоконтроля», снижая стресс публичности.

Повторные замеры анкеты для отслеживания адаптации (рост ≥ 3 баллов – позитивная динамика) в связке с ключевыми шкалами Филлипса и профилем SRQ–А. Такая адаптация мониторинга учитывает особенности колебаний в первом полугодии.

«Адаптирован» (Лусканова ≥ 20 ; автономные SRQ–А; без порогов Филлипса; устойчивые особенности КСК) – расширение выбора и проектные форматы. «Погранично» (15–19; единичные пороги Филлипса; интроецированная регуляция; пограничные особенности КСК) – щадящая адаптация контроля и усиление смысловой рамки. «Не адаптирован» (≤ 14 ; два и более порога Филлипса; экстернальная регуляция; сочетанные особенности снижения C/D) – комплексная адаптация: краткие задания, быстрое позитивное подкрепление, работа с эмоциональной регуляцией и поддержка связей со сверстниками.

Выявленные особенности психологической адаптации пятиклассников проявляются в мотивационной бимодальности (SRQ–А + Лусканова), высоком уровне тревожности (Филлипс) и частично истощаемом аффективном ресурсе при сохранённых коммуникативных особенностях (КСК). Адаптация образовательной среды – от гуманизации оценочных практик до вариативных форм работы – должна адресовать именно эти особенности адаптации. Успешное вхождение в среднее звено обеспечивается сочетанием адресной мотивационной адаптации, аффективной адаптации контроля и опоры на коммуникативные особенности класса; на пересечении мотивации, эмоций и

социальных ресурсов формируются условия для плавной и устойчивой адаптации школьников к новым требованиям.

2.4 Методические рекомендации по оптимизации адаптационного процесса

Опираясь на результаты констатирующего этапа (профили мотивации по SRQ–А, повышенные значения общей/социальной и соматизированной тревожности по Филлипсу, а также данные КСК), целесообразно развернуть многоуровневый комплекс мер. Задача комплекса – целенаправленно снизить тревожностный фон, перевести регуляцию из внешнезависимой в автономную и укрепить коммуникативно–регулятивные ресурсы в первые месяцы обучения в среднем звене. Ниже представлены конкретные механики, горизонты внедрения, ожидаемые эффекты и критерии контроля.

1) «Адаптационный коридор» на первые 4–6 недель

В стартовый период вводится единый регламент разгрузочных и поддерживающих практик на уровне класса. Ежедневный «мягкий старт» (5–7 минут до первого урока) включает спокойное дыхание, быструю круговую самооценку «настроение 1–5» и одно короткое задание на фокус внимания – это выравнивает эмоциональный тон и снимает стартовое напряжение. На уроках задаются микропаузирования: по 2–3 минуты после 20–25–й и 40–й минуты – встали, сделали 3–4 простых движения, упражнения для глаз и кистей; цель – уменьшить соматический компонент тревоги и предупредить утомление. Раз в неделю проводится классный «круг» (40 минут) в формате открытого обсуждения «что давалось легко/сложно» и «какую поддержку хочу/могу дать»; модерация – психолог совместно с классным руководителем, фиксируются правила безопасной коммуникации. Типовая недельная сетка: пн/ср/пт – «мягкий старт» и плановые микропаузы на каждом уроке; вт – классный «круг»; чт – навигационная пятиминутка («кому обратиться за

помощью», напоминание локальных правил). Ожидаемый эффект к концу 4–6 недель – снижение показателей «общая тревожность» и «социальный стресс» по Филлипсу на 10–15 %, сокращение отказов от ответа и внеплановых выходов из класса, стабилизация посещаемости. Критерии контроля: повторный скрининг Филлипса, журнальные отметки о дисциплинарных инцидентах/отказах, краткие опросы удовлетворённости.

2) Мотивационное сопровождение на основе профилей SRQ–А

С учётом паритета автономных (внутренняя + идентифицированная) и внешнезависимых (интроецированная + экстернальная) профилей меры дифференцируются. Для экстернально мотивированных ($\approx 15,1$ %) каждое задание сопровождается обязательным мини–выбором формата (текст/схема/аудио–комментарий), заранее выдаются простые критерии результата (3–4 пункта) и предоставляется «доработка без штрафа» в течение недели; на модуль фиксируется персональная цель («научусь.../покажу...») и краткая самооценка по завершении. Для интроецированных профилей ($\approx 34,9$ %) вместо отметки применяются «карточки успеха» с фиксацией сильных сторон и ближайшей зоны роста, организуются «малые публичные успехи» (мини–доклады 60–90 секунд, галерея работ) и используется персонализированная обратная связь в формате я–сообщений. Для идентифицированных профилей ($\approx 34,9$ %) раз в две недели запускаются короткие прикладные мини–проекты (1–2 урока: инфографика, микролаборатория, мини–опрос с обработкой) со связкой «знание → личный смысл». Для «внутренних» ($\approx 15,1$ %) расширяются задания «по желанию» и вводится взаимное наставничество (поддержка одноклассников перед проверками) с элементами само– и взаимооценки по критериям. Ожидаемый сдвиг к 8–10 неделе: доля идентифицированной/внутренней регуляции 55–60 %, доля чисто экстернальных профилей < 12 %. Критерии контроля: повторное SRQ–А, учительские журналы выбора форматов, доля «доработок» с позитивной динамикой.

3) Снижение оценочной тревожности и гуманизация контроля

Повышенные значения по шкалам «страх проверки знаний» и «фрустрация успеха» требуют корректировки оценивания. На 4–6 недель вводится безотметочный режим для текущих работ с критериальной обратной связью: рубрика «получилось/почти/пока нет» и конкретные шаги доработки. Перед каждой контрольной предусмотрены «репетиции формата» (5–7 минут мини–блок без баллов) для десенсибилизации. Итог создаётся накопительно из нескольких малых проверок, разрешается одна пересдача без штрафа при выполнении корректирующих шагов. Обратная связь переводится в «тихий» режим (индивидуальные комментарии/электронный журнал) вместо публичной критики. Ожидаемый эффект – уменьшение оценочной тревожности и фрустрации на 15–20 % к концу второй четверти, рост доли добровольных ответов. Критерии контроля: подшкалы Филлипса, доля пересдач с успешной доработкой, наблюдаемые показатели включённости.

4) Техники снижения соматизированной тревоги (встроенные в урок)

В ежедневные рутины вводятся короткие практики: «квадратное дыхание» 4–4–4–4 (вдох–пауза–выдох–пауза), «заземление 5–4–3–2–1» (идентификация стимулов разных модальностей), быстрая разминка глаз и плечевого пояса. Учитель запускает таймер на 60–120 секунд и проговаривает цель («переключаемся, чтобы мозгу было легче думать»); психолог предварительно проводит один мастер–класс для класса и один – для педагогов. Ожидаемый результат – снижение индикатора «низкая физиологическая устойчивость к стрессу» на 15–20 % к концу второй четверти и рост уверенности при ответах. Критерии контроля: подшкала Филлипса, частота соматических жалоб, учительские наблюдения.

5) Развитие социально–эмоциональных и коммуникативных навыков

С учётом пониженной жизнерадостности и пограничной эмоциональной устойчивости при сохранённой общительности и самоконтроле разворачивается модуль «Я и другой» (6 занятий по 40 минут): эмпатийные

упражнения, тренинг я–сообщений, разбор конфликтов в ролевых сценариях и завершающая рефлексия «что получилось/что попробую дальше». Еженедельно проводятся двухминутные «чек–ины» в начале/конце урока (самооценка состояния 1–5, формирование языка чувств и запросов на помощь). На уровне класса формируется «классный договор» (5–7 правил), при нарушениях применяется восстановительный диалог («чем навредил/как исправлю»). Для профилактики асоциальных проявлений задаются индивидуальные планы поведения («если злюсь – делаю X вместо Y»), закрепляется ответственный взрослый–наставник, организуется «тихое место» для короткого восстановления. Ожидаемые эффекты – снижение межличностной конфликтности, уменьшение показателя «переживание социального стресса» на 10–15 %, подъём эмоциональной устойчивости в зоне нормы. Критерии контроля: подшкала «социальный стресс», учёт конфликтных инцидентов, динамика шкал КСК (С и D).

Внедрение указанных направлений сопровождается регулярным мониторингом: повторные замеры SRQ–А и Филлипса на 6–й и 10–й неделе, краткие анкетные опросы по удовлетворённости, анализ журналов «доработок» и дисциплинарных отметок. При недостижении целевых ориентиров (–10–15 % по тревожности, +5–10 п.п. по доле автономной регуляции) пакет мер корректируется: усиливается блок десенсибилизации контроля, расширяется спектр мини–проектов и наращивается частота «кругов». Такой режим позволяет превратить первые месяцы обучения в управляемый «адаптационный коридор» с прогнозируемыми и измеряемыми результатами.

б) Партнёрство с семьями

Стартовая рамка – общешкольная встреча «Как помочь пятикласснику», где классный руководитель и психолог задают единые правила домашней поддержки. Базовый протокол для дома: 20–30 минут «тихого учения» без гаджетов и параллельных дел; правило «1 вопрос – 1 подсказка» (взрослый не

решает за ребёнка, а направляет); полный отказ от сравнений с одноклассниками; обязательная гигиена сна (не менее 9–10 часов) и ежедневного движения (не менее 60 минут отдельно от учебы). Родителям дают чек–лист признаков перегрузки и «карту помощи»: к кому обращаться по учебным/эмоциональным вопросам.

Информационную поддержку обеспечивают короткие памятки и 2–3–минутные видео: «дыхательные техники перед контрольной», «как хвалить за усилие, а не за отметку», «что говорить ребёнку после неудачи». Материалы выкладываются на сайте класса и дублируются в родительском чате.

Налаживается канал обратной связи: раз в 3–4 недели – микроопрос для родителей (3–5 вопросов) о самочувствии ребёнка и заметных трудностях; в ответ – персональная рекомендация от классного руководителя/психолога (1–2 конкретных шага на ближайшие две недели).

Ожидаемые эффекты: снижение «страха не соответствовать ожиданиям», рост регулярности домашних практик, стабилизация режима сна/движения. Критерии контроля: доля родителей, прошедших опрос ($\geq 70\%$), динамика жалоб на утомляемость, изменение соответствующих шкал тревожности и доля выполненных домашних заданий.

7) Поддержка педагогов и единый стиль обратной связи

Запускается мини–модуль для учителей (3 встречи по 60 минут). Блок 1 – возрастные особенности 11–12 лет и типичные адаптационные «ловушки»; блок 2 – формативное оценивание (критерии заранее, право доработки, «карточка успеха» вместо карательной отметки); блок 3 – микротехники снятия напряжения на уроке (дыхательные/двигательные паузы, «репетиция формата» перед проверкой). Базовый стандарт комментариев – «три шага обратной связи»: факт → рекомендация → ресурс («вижу, что...», «поможет, если...», «получается уже...»). Формируется банк нейтрально–поддерживающих формулировок и типовых рубрик по предметам.

Раз в месяц – супервизии: разбор сложных кейсов, калибровка единых правил комментариев и контрольных форматов в параллели 5–х классов, согласование «безотметочного окна» и графика пересдач.

Ожидаемые эффекты: снижение фактора «проблемы и страхи в отношениях с учителями», рост восприятия справедливости оценивания, уменьшение публичной критики. Критерии контроля: чек–листы наблюдения уроков, анонимные мини–опросы обучающихся о стиле обратной связи, динамика соответствующей подшкалы тревожности.

8) Организационные условия и расписание

Расписание строится по принципу чередования нагрузок: не ставить подряд два «тяжёлых» предмета; после физкультуры – теоретический урок с «мягким стартом»; контрольные разводятся по дням и анонсируются минимум за неделю. На уровне школы – «навигация и быт»: карта кабинетов на этажах, «дежурные навигаторы» из числа старшеклассников в коридорах первые 4–6 недель, чёткие правила перемещений и использования «тихих зон» восстановления.

Делается «видимой» траектория обучения: у каждого ученика – «паспорт прогресса» (диаграмма ключевых навыков и мини–целей), у класса – «карта знаний» на стенде: что освоили, что предстоит, где нужна доработка.

Ожидаемые эффекты: снижение фонового стресса и опозданий, более равномерная работоспособность в течение дня, осмысленность продвижения. Критерии контроля: количество опозданий/потерь времени между уроками, фиксация «срывов» к 5–6–му уроку, доля обучающихся, ведущих «паспорт прогресса» без пропусков.

9) Мониторинг и критерии эффективности

График замеров: старт года → 6–я неделя → конец II четверти → конец года. Используются те же инструменты, что на констатирующем этапе: SRQ–А (профили автономности), Филлипс (факторы тревожности), КСК (коммуникативно–регулятивные ресурсы). Параллельно – операционные

метрики: опоздания, дисциплинарные инциденты, отказы от ответа, доля «доработок без штрафа», участие в мини–проектах.

Целевые индикаторы:

- рост доли автономных профилей (идентифицированная/внутренняя) ≥ 55 –60% к 8–10 неделе;
- снижение «общей тревожности», «социального стресса», «низкой физиологической устойчивости» на 10–20%;
- увеличение доли обучающихся с КСК–показателями «эмоциональная устойчивость» и «самоконтроль» ≥ 13 баллов;
- сокращение дисциплинарных инцидентов и отказов от ответа на 30–40%.

Управленческая петля: результаты обсуждаются на малом педсовете параллели; при отклонениях корректируются расписание, формы контроля и объём домашних заданий, обновляются индивидуальные планы сопровождения (для групп высокого/умеренного риска), усиливаются компоненты «адаптационного коридора». Отчётность – краткие сводки по параллели раз в 6 недель и годовой аналитический отчёт с визуализацией динамики.

Совокупность мер формирует согласованный «треугольник поддержки»:

- (а) структурированная разгрузка и безопасность в критические первые недели,
- (б) целенаправленный перевод мотивации в автономные форматы через выбор, прозрачные критерии и мини–проекты,
- (в) системное снижение тревожного давления оценивания при одновременном укреплении социально–эмоциональных навыков.

При соблюдении регламента и регулярном мониторинге это обеспечивает предсказуемое снижение тревожных пиков, повышение учебной включённости и устойчивый сдвиг мотивационных профилей в сторону идентифицированной и внутренней регуляции.

Заключение

В ходе исследования была реализована цель – изучить особенности психологической адаптации обучающихся при переходе из начального звена в среднее. Для достижения цели решены задачи теоретического анализа школьной адаптации, эмпирической оценки мотивации, тревожности и коммуникативной компетентности, а также описания специфики адаптационного процесса по данным четырёх методик: SRQ–А, анкеты Н.Г. Лускановой «Моё отношение к школе», методики школьной тревожности Филлипса и диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК).

Полученные результаты подтвердили гипотезу: адаптация к среднему звену действительно сопровождается у части пятиклассников снижением устойчивости учебной мотивации, повышением тревожности и изменениями в коммуникативно–личностной сфере. При этом выявленные особенности адаптации носят комплексный характер и проявляются во взаимосвязи мотивационных, аффективных и социальных факторов.

Ключевой особенностью адаптации стала мотивационная бимодальность. По SRQ–А ровно половина выборки (50,0 %) демонстрирует автономные профили (идентифицированная и внутренняя регуляции), а другая половина – внешнезависимые (интроецированная и экстернальная). Анкета Н.Г. Лускановой подтвердила, что 53,5 % учащихся находятся в зоне «средняя норма/высокий уровень» (≥ 20 баллов), 27,9 % – в пограничной зоне (15–19), 18,7 % – в зоне выраженного риска (≤ 14). Таким образом, особенности адаптации в мотивационной сфере заключаются в сосуществовании устойчивых личных смыслов и выраженной зависимости от внешнего контроля у значимой части пятиклассников.

Аффективный контур адаптации характеризуется повышенной тревожностью: у большинства детей по ряду шкал Филлипса показатели

превышают диагностический порог ($\geq 50\%$). Наиболее выражены особенности общей школьной тревожности, социального стресса и низкой физиологической устойчивости, что типично для напряжённого этапа адаптации и связано с риском соматизации и избегания оценочных ситуаций. При этом низкие суммы по Лускановой (≤ 19) статистически и содержательно сопряжены с более высокими уровнями тревожности, что усиливает особенности уязвимости к проверочным и публичным форматам.

Коммуникативно–личностные особенности адаптации по КСК в целом сохраняют ресурсы (общительность, самоконтроль, независимость), но «жизнерадостность» и «эмоциональная устойчивость» находятся в пограничной зоне. Это означает, что успешное выполнение повседневных заданий при адаптации часто обеспечивается за счёт волевых усилий, а ресурс эмоциональной устойчивости быстро истощается в стрессовых и публичных ситуациях. У части школьников отмечены признаки склонности к асоциальным формам поведения, что требует отдельной адаптационной профилактики.

Интегральная интерпретация показала, что успешная адаптация реализуется там, где мотивационные особенности (SRQ–А, Лусканова ≥ 20) сочетаются с невысокой тревожностью (Филлипс $< 50\%$ по ключевым шкалам) и стабильными коммуникативными ресурсами (КСК). Риски дезадаптации формируются при комбинации внешнезависимой регуляции, низких сумм по Лускановой ($\leq 14–19$), превышений по Филлипсу ($\geq 50\%$) и пограничных значений по «жизнерадостности/эмоциональной устойчивости».

Практические выводы направлены на адаптацию образовательной среды к выявленным особенностям адаптации: перевод внешнезависимой регуляции в автономные форматы (выбор, персональные цели, самооценка и прозрачные критерии), гуманизация оценочных практик (репетиции формата, право доработки, дробление заданий, отказ от публичного сравнения), опора на коммуникативные ресурсы класса (малые группы, распределение ролей,

поддерживающие ритуалы). Рекомендуется динамический мониторинг адаптации: повторные замеры по анкете Лускановой (как минимум 2–3 раза в первое полугодие) в связке с ключевыми шкалами Филлипса и профилем SRQ–А для своевременной коррекции.

Итак, цель и задачи исследования выполнены; гипотеза о особенностях психологической адаптации пятиклассников получила подтверждение. Работа одновременно выявила риски дезадаптации (внешнезависимая регуляция, высокая тревожность, пограничная эмоциональная устойчивость) и ресурсы адаптации (автономные мотивы, коммуникативная открытость, самоконтроль), что позволяет рекомендовать адресное сопровождение адаптационного периода и систематический мониторинг ключевых показателей. С учётом обозначенных особенностей адаптации именно согласованность мотивационной, аффективной и социальной поддержки обеспечивает плавную и устойчивую адаптацию школьников к требованиям среднего звена.

Список используемой литературы

1. Абраамян А.М., Усачова О.П. Педагогические условия работы учителя–предметника по обеспечению социальной адаптации пятиклассников // Кооперация науки и общества–путь к модернизации. – 2025. – С. 151.
2. Авдеева А.А., Ионцева М.В. Социально–психологическая адаптация в условиях тенденции перехода на дистанционный формат работы // Вестник университета. – 2021. – №. 7. – С. 193–198.
3. Арапова О.И. Феномен адаптации. Теоретический обзор // Психология. Психофизиология. – 2023. – Т. 16. – №. 3. – С. 111–122.
4. Афанасьева С.А. Характеристика понятий «адаптация», «социально–психологическая адаптация» и «дезадаптация» // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2022. – №. 11–2. – С. 6–8.
5. Бандура, А. Теория социального научения – СПб.: Евразия, 2000. – 318 с.
6. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте – Москва [и др.]: Питер, 2008. – 398 с.
7. Булатова Д.Ю., Карпова Е.В. Динамика представлений участников образовательного процесса об адаптации учеников к условиям школы // ББК 74я43 88я43. – 2023.
8. Ванновская О.В., Кропотов Е.А. Психологические характеристики социально–психологической адаптации младших школьников, посещавших и не посещавших дошкольные образовательные организации // Вестник Вятского государственного университета. – 2023. – №. 1 (147). – С. 120–128.
9. Выготский, Л.С. (1896–1934). Педология школьного возраста; Лекции по психологии развития – Москва: Канон–плюс, 2022. – 319 с.
10. Галашева О.С., Головей Л.А. Психологическое благополучие и удовлетворенность жизнью в связи с социально–психологической адаптацией

подростков // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – №. 3. – С. 01.05.

11. Ерошина Д.А., Карандеева А.В. Влияние психологически безопасной образовательной среды на особенности адаптации коллектива пятиклассников к среднему звену школы // ББК 88+ 74.0 я43 П86. – 2021. – С. 32.

12. Ерошкина А.В., Федотенко И.Л. Проблемы адаптации младших подростков к обучению в средней школе в контексте психологической безопасности // ББК 88+ 74.0 я43 П86. – 2023.

13. Железнякова М.Е., Монахова Е.В., Тарасенко Н.Н. Особенности адаптации и дезадаптации младших школьников при переходе в среднее звено в периоды онлайн и офлайн обучения // Цифровые технологии на службе педагогики и психологии. – 2021. – С. 76–81.

14. Зейнелова К.Т., Галиева С.Ю. Адаптация пятиклассников к условиям обучения в среднем звене общеобразовательной школы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2023. – №. 14. – С. 39–52.

15. Изотова Е.Г. Взаимосвязь социально–психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 71–2. – С. 428–431.

16. Ильченко Ж.Ф. Особенности адаптации обучающихся к новым условиям обучения при переходе в среднюю школу // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. – 2022. – С. 278–281.

17. Ишмуратова Ю.А., Потанина А.М., Бондаренко И.Н. Вклад осознанной саморегуляции, вовлеченности и мотивации в академическую успеваемость школьников в разные периоды обучения // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – №. 5. – С. 17–29.

18. Каверзин А.В. Социально–психологическая адаптация как одна из ступеней развития инициативности и самостоятельности детей младшего

школьного возраста // Детская инициатива как условие личностного развития детей дошкольного и младшего школьного возраста. – 2022. – С. 71–75.

19. Калимолдаева А.К., Курбанова Л.Б. Психолого–педагогическое сопровождение готовности пятиклассника к обучению в средней школе // Science and innovation. – 2024. – Т. 3. – №. Special Issue 33. – С. 337–346.

20. Камакина О.Ю. Особенности социально–психологической адаптации младших школьников на ступени основного общего образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2021. – №. 8 (88). – С. 192–196.

21. Комарова Д.С., Изотова Е.Г. Влияние адаптации на успешность обучения в начальных классах // ББК 88я431 НЗ4. – 2024. – С. 152.

22. Кондратович О.П. Причины снижения мотивации к изучению иностранного языка, обусловленные возрастными особенностями младших школьников // Теория и практика современной педагогики. – 2021. – С. 17–19.

23. Константинова Н.И., Смирнова О.В., Гани С.В. Создание дружелюбной среды в пятом классе общеобразовательной школы посредством внеурочной деятельности // Актуальные вопросы гуманитарных и социальных наук. – 2022. – С. 264–267.

24. Костромина О.М. Школьная мотивация как фактор успешности в обучении обучающихся среднего звена (по результатам психодиагностики) // Туныктышо. – 2022. – №. 1. – С. 97–101.

25. Кропотов Е.А., Ванновская О.В. Возрастные новообразования и особенности социально–психологической адаптации у младших школьников с различным уровнем учебной мотивации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2022. – №. 4. – С. 243–257.

26. Куркова Д.Н. Психологические и возрастные особенности младших школьников // Преемственность в образовании. – 2021. – №. 28. – С. 355–362.

27. Левушкин С.П., Блинков С.Н. Сравнительный анализ влияния физических нагрузок различной направленности на физическую подготовленность школьников 7–17 лет с разными типами телосложения в гендерном аспекте // Ученые записки университета им. ПФ Лесгафта. – 2022. – №. 2 (204). – С. 265–270.
28. Леньшина М. В., Щичко Е.Ю., Андрианова Р.И. Возрастные особенности детей среднего школьного возраста и их учет в физическом воспитании // Олимпизм: истоки, традиции и современность. – 2021. – С. 174–177.
29. Леонтьев, А.А., Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность – Москва: Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с.
30. Лопатина Е.В. Переход из начальной школы в среднюю как психологическая проблема // ББК 74.202© Витебский областной институт развития образования, 2023. – 2023. – С. 106.
31. Мали Н.А., Панова Т.В. Исследование особенностей адаптации к школе на ступени начального общего и среднего общего образования // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – №. 4 (108). – С. 113–119.
32. Маркова И.И. Особенности адаптации современных пятиклассников при переходе из начальной школы в основную // Психолого–педагогический поиск. – 2021. – С. 22.
33. Миракян К.Ф., Кузнецова А.А., Кульчитцкий А.В. Особенности социально–психологической адаптации подростков с задержкой психического развития // Общество: социология, психология, педагогика. – 2023. – №. 11. – С. 75–83.
34. Мурзина Н.П., Ожогова Е.Г. Переживания тревожности младших школьников на этапе окончания начальной школы // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – №. 4. – С. 176–184.

35. Невзорова М.С., Сысоева П.В. Психологические условия адаптации обучающихся при переходе из начальной школы в основную // Наука и Образование. – 2024. – Т. 7. – №. 3.
36. Осипова Л.Б. и др. К проблеме нарушений социально–психологической адаптации детей с ограниченными возможностями здоровья к обучению в начальной и основной школе // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Т. 4. – №. 7. – С. 37–44.
37. Павлова Т.Н. Формирование познавательной мотивации у обучающихся IV класса как фактор успешного обучения на II ступени общего среднего образования // ББК 74.202© Витебский областной институт развития образования, 2023. – 2023. – С. 142.
38. Переверзев В.А. и др. Употребление алкоголя молодёжью: этнокультурные, гендерные и возрастные особенности // Deviant Behavior (Russia). – 2022. – Т. 6. – №. 1. – С. 4.
39. Петровский, А.В. Психология: Учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский. – 3. изд., стер. – Москва: Academia, 2002. – 500 с.
40. Пиаже, Ж. (1896–1980). Психология интеллекта: [Пер.] – Питер, 2003. – 191 с.
41. Позднякова И.Р., Балашова П.А. Особенности адаптационного периода при переходе школьников на ступень основного общего образования // Вестник ГГУ. – 2021. – №. 2. – С. 93–103.
42. Польшин Д.Р. Особенности адаптации обучающихся пятых классов к обучению в средней школе // Общество, образование, наука: современные тренды. – 2022. – С. 529–532.
43. Психология подростка: Учебник / [Дандарова Ж.К., Кон И., Костромина С.Н. и др.]; Под ред. А.А. Реана. – СПб.: прайм–ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА–ПРЕСС, 2003. – 480 с.

44. Родионова В.О., Родионов А.Н. Социально–психологический тренинг как средство развития адаптационных возможностей обучающихся общеобразовательной школы при переходе от начальной к средней ступени обучения // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – №. 4. – С. 34.
45. Романко О.А., Тухтасинова Е.Е. Личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально–психологической адаптации // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3. – №. 4. – С. 444–460.
46. Савченко Т.Н., Теславская О.И. Эскапизм как фактор и стратегия психологической адаптации личности // Познание и переживание. – 2022. – Т. 3. – №. 3. – С. 38–63.
47. Сатурина В.Н., Прудникова Т.И. Факторы, влияющие на адаптацию детей к школе // World science: problems and innovations. – 2021. – С. 152–157.
48. Селиверстова Н.Н., Мазитова Д.З. Динамика показателей физического здоровья школьников 11–13 лет, занимающихся плаванием и другими видами активности // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. – 2021. – №. S2. – С. 130–133.
49. Смекалова А.С. Особенности адаптации одаренных подростков к условиям образовательной организации // Актуальные проблемы науки: взгляд студентов. – 2022. – С. 349–351.
50. Смирнова О.Д. Возрастные особенности восприятия детьми дошкольного и младшего школьного возраста художественных текстов // Научно–методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». – 2021. – №. 3. – С. 33–39.
51. Султанова Ш. Социально–психологические основы процесса адаптации обучающихся в школах // Multidisciplinary Journal of Science and Technology. – 2024. – Т. 4. – №. 2. – С. 174–178.

52. Тамкова Е.А., Дианова Н.Ф. Социально–психологическая адаптация: классификация и механизмы // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – №. 5–3. – С. 142–145.
53. Теплякова Н.В. и др. Особенности рациона, пищевых предпочтений и представлений школьников 11–12 лет о здоровом питании // Здоровье населения и среда обитания – 2024. – Т. 32. – №. 7. – С. 40–48.
54. Турдимуродов Д.Ю. Особенности проявления волевых усилий в процессе внешней стимуляции у школьников 10–12 лет // Academic research in educational sciences. – 2021. – Т. 2. – №. 4. – С. 1348–1354.
55. Тухужева Л.А., Кокова Л.Х. Возрастные особенности и мотивы учения младших школьников // Вопросы науки и образования. – 2021. – №. 1. – С. 41–43.
56. Хапачева С.М., Казаков А.П. Психолого–педагогические особенности адаптации обучающихся ко второй ступени обучения // «Sociosféra–CZ», 2022. © Group of authors, 2022. – 2022. – С. 25.
57. Цырульникова А.А. Педагогическая поддержка мотивации обучающихся при переходе из начальной в основную школу // Школа молодых новаторов. – 2022. – С. 408–410.
58. Шатунова М.Ю. Психолого–педагогическое сопровождение обучающихся начальной школы при переходе на основную ступень обучения // Всероссийская Олимпиада педагогов начальной школы " Мой первый учитель–2021". – 2021. – С. 204–215.
59. Эльконин, Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальности "Психология" – Москва: Academia, 2001. – 141 с.
60. Эриксон, Э.Г. (1902–1994). Детство и общество: – Санкт–Петербург [и др.]: Питер, 2020. – 447 с.

61. Dorn L. D.; Biro F. M. (2011). "Puberty and Its Measurement: A Decade in Review. [Review]". *Journal of Research on Adolescence*. 21 (1): 180–195. doi:10.1111/j.1532–7795.2010. 00722.x
62. Jaworska, Natalia; MacQueen, Glenda (September 2015). "Adolescence as a unique developmental period". *Journal of Psychiatry & Neuroscience*. 40 (5): 291–293.
63. Steinberg, L.; Icenogle, G.; Shulman, E. P.; Breiner, K.; Chein, J.; Bacchini, D.; Chang, L.; Chaudhary, N.; Di Giunta, L.; Dodge, K. A.; Fanti, K. A.; Lansford, J. E.; Malone, P. S.; Oburu, P.; Pastorelli, C.; Skinner, A. T.; Sorbring, E.; Tapanya, S.; Tirado, L. M.; Alampay, L. P.; Al–Hassan, S. M.; Takash, H. M. (2017). "Around the World, Adolescence is a Time of Heightened Sensation Seeking and Immature Self–Regulation". *Developmental Science*. 21 (2): 10.1111/desc.12532. doi:10.1111/desc.12532

Приложение А

Индивидуальные протоколы

Таблица А.1 – Индивидуальные протоколы по методике школьной тревожности Филлипса (n = 86)

ID ученика	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Низкая физиологическая устойчивость к стрессу	Страх ситуации проверки знаний	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх несоответствия ожиданиям окружающих
P001	1	0	0	1	0	1	1
P002	1	1	1	0	0	1	0
P003	0	1	1	1	1	1	1
P004	0	0	0	0	1	1	0
P005	1	0	0	0	1	0	0
P006	1	0	0	0	0	1	0
P007	0	0	1	1	1	0	1
P008	0	0	1	0	1	0	0
P009	1	1	0	0	0	0	1
P010	1	0	1	0	1	0	0
P011	1	1	1	1	1	0	1
P012	1	1	1	0	0	1	0
P013	1	1	1	0	0	0	0
P014	0	0	0	1	1	0	0
P015	1	0	1	1	0	1	1
P016	1	0	0	1	0	1	1
P017	1	1	1	0	0	0	0
P018	0	1	1	0	1	1	0
P019	0	0	0	1	1	0	0
P020	1	1	1	0	1	1	0

Продолжение таблицы А.1

ID ученика	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Низкая физиологическая устойчивость к стрессу	Страх ситуации проверки знаний	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх несоответствия ожиданиям окружающих
P021	0	0	0	1	0	0	1
P022	1	1	0	1	1	1	0
P023	1	0	0	1	1	1	1
P024	1	0	0	0	1	0	0
P025	1	0	1	0	1	0	1
P026	0	1	0	0	1	0	1
P027	1	1	1	0	0	1	1
P028	0	0	1	1	1	0	0
P029	1	1	0	1	0	1	0
P030	1	0	1	0	0	1	0
P031	0	1	0	0	0	0	0
P032	0	1	1	0	1	1	0
P033	1	1	1	0	0	0	1
P034	0	1	1	0	1	1	0
P035	1	1	0	1	0	0	0
P036	0	1	0	1	0	0	0
P037	0	1	1	1	1	1	1
P038	1	1	1	1	0	1	0
P039	1	1	0	0	0	1	1
P040	0	1	1	1	0	1	1
P042	1	1	1	1	1	0	0
P045	1	1	1	0	0	1	1
P046	0	0	1	1	1	1	1
P047	1	0	0	1	1	0	1
P049	0	0	0	0	1	1	0

Продолжение таблицы А.1

ID ученика	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Низкая физиологическая устойчивость к стрессу	Страх ситуации проверки знаний	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх несоответствия ожиданиям окружающих
P050	1	1	0	0	0	0	1
P051	0	1	1	0	1	1	0
P052	1	0	1	1	1	0	0
P053	0	1	1	0	0	0	1
P054	1	0	0	1	0	1	0
P055	0	1	0	0	1	1	1
P056	0	1	0	1	1	1	1
P057	0	0	1	0	1	0	0
P058	1	0	1	0	0	1	0
P059	1	1	0	1	0	0	0
P060	0	1	1	1	1	1	0
P061	0	1	1	1	0	1	1
P062	0	0	1	1	0	1	1
P063	1	0	1	1	1	0	1
P064	1	0	0	1	1	1	1
P065	0	1	0	0	1	0	0
P066	1	0	1	1	1	1	0
P067	1	1	1	0	0	1	1
P068	1	1	1	1	0	1	0
P069	1	1	1	0	1	0	0
P070	1	1	1	0	1	0	1
P071	1	0	1	1	0	1	0
P072	1	1	1	0	0	0	1
P073	0	1	1	1	1	0	0
P074	0	1	0	1	0	1	0

Продолжение таблицы А.1

ID ученика	Общая тревожность в школе	Переживание социального стресса	Низкая физиологическая устойчивость к стрессу	Страх ситуации проверки знаний	Проблемы и страхи в отношениях с учителями	Фрустрация потребности в достижении успеха	Страх несоответствия ожиданиям окружающих
P079	0	0	1	1	0	0	1
P080	0	0	1	0	0	0	1
P081	1	1	0	0	0	1	1
P082	1	1	0	1	0	0	0
P083	1	1	0	0	0	0	1
P084	0	1	1	1	1	1	1
P085	0	1	1	1	1	0	0
P086	1	0	0	1	1	1	1

Приложение Б
Индивидуальные профили

Таблица Б.1 – Индивидуальные профили учебной регуляции (SRQ–А) (n = 86)

ID ученика	Экстернальная мотивация	Интроецированная мотивация	Идентифицированная мотивация	Внутренняя мотивация
P001	0	1	0	0
P002	1	0	0	0
P003	0	0	0	1
P004	0	0	1	0
P005	0	1	0	0
P006	1	0	0	0
P007	0	1	0	0
P008	0	1	0	0
P009	0	1	0	0
P010	0	0	1	0
P011	0	1	0	0
P012	0	1	0	0
P013	0	0	0	1
P014	0	1	0	0
P015	0	1	0	0
P016	0	1	0	0
P017	0	0	1	0
P018	1	0	0	0
P019	0	0	1	0
P020	1	0	0	0
P021	0	0	0	1
P022	0	1	0	0

Продолжение таблицы Б.1

ID ученика	Экстернальная мотивация	Интроецированная мотивация	Идентифицированная мотивация	Внутренняя мотивация
P023	0	0	1	0
P024	0	0	1	0
P025	0	0	0	1
P026	0	0	0	1
P027	0	0	1	0
P028	0	0	0	1
P029	0	0	0	1
P030	0	0	1	0
P031	0	0	1	0
P032	0	1	0	0
P033	0	1	0	0
P034	0	1	0	0
P035	0	0	1	0
P036	0	1	0	0
P037	0	1	0	0
P038	1	0	0	0
P039	0	0	1	0
P040	0	0	1	0
P041	0	0	1	0
P042	0	1	0	0
P043	0	0	1	0
P044	1	0	0	0
P045	1	0	0	0
P046	0	0	1	0
P047	0	1	0	0
P048	1	0	0	0

Продолжение таблицы Б.1

ID ученика	Экстернальная мотивация	Интроецированная мотивация	Идентифицированная мотивация	Внутренняя мотивация
P049	0	0	1	0
P050	0	1	0	0
P051	1	0	0	0
P052	0	0	1	0
P053	0	0	1	0
P054	0	0	1	0
P055	0	1	0	0
P056	1	0	0	0
P057	0	0	0	1
P058	0	1	0	0
P059	0	0	0	1
P060	0	0	1	0
P061	0	0	1	0
P062	0	0	1	0
P063	0	0	0	1
P064	1	0	0	0
P065	1	0	0	0
P066	1	0	0	0
P067	0	0	0	1
P068	0	0	0	1
P069	0	1	0	0
P070	0	0	1	0
P071	0	1	0	0
P072	0	0	1	0
P073	0	1	0	0
P074	0	1	0	0

Продолжение таблицы Б.1

ID ученика	Экстернальная мотивация	Интроецированная мотивация	Идентифицированная мотивация	Внутренняя мотивация
P075	0	0	1	0
P076	0	0	1	0
P077	0	1	0	0
P078	0	0	1	0
P079	0	1	0	0
P080	0	0	1	0
P081	0	1	0	0
P082	0	0	1	0
P083	0	1	0	0
P084	0	1	0	0
P085	0	0	0	1
P086	0	0	1	0

Приложение В
Индивидуальные показатели КСК

Таблица В.1 – Индивидуальные показатели КСК (n = 86)

ID ученика	Эмоциональная устойчивость	Жизнерадостность	Логическое мышление	Общительность	Самоконтроль
P001	14	13	11	16	14
P002	13	8	14	15	8
P003	11	11	13	14	16
P004	14	12	13	11	13
P005	15	14	13	10	14
P006	15	9	12	15	11
P007	9	13	15	11	14
P008	10	8	10	17	13
P009	13	11	14	12	11
P010	9	12	12	15	14
P011	14	11	11	14	17
P012	13	11	16	13	14
P013	12	12	15	14	16
P014	13	9	11	14	14
P015	11	12	12	10	12
P016	12	14	12	11	15
P017	16	12	8	10	12
P018	15	11	13	11	15
P019	11	12	12	15	13
P020	13	11	14	14	14
P021	14	9	15	14	11
P022	12	12	14	11	11

Продолжение таблицы В.1

ID ученика	Эмоциональная устойчивость	Жизнерадостность	Логическое мышление	Общительность	Самоконтроль
P023	14	12	13	11	13
P024	13	9	13	16	12
P025	17	11	13	13	13
P026	9	11	12	13	13
P027	13	10	13	9	11
P028	14	12	15	11	16
P029	13	12	10	11	13
P030	12	10	12	12	12
P031	13	10	12	13	12
P032	12	11	12	12	13
P033	9	11	17	12	18
P034	10	12	8	12	14
P035	13	8	13	17	9
P036	10	13	12	12	11
P037	14	10	13	16	8
P038	13	9	11	12	16
P039	11	8	12	13	12
P040	12	11	11	8	16
P041	12	13	12	11	14
P042	12	12	13	11	14
P043	11	11	13	12	15
P044	10	13	14	13	12
P045	12	12	12	16	13
P046	11	14	10	15	15
P047	14	16	14	12	10
P048	15	11	12	9	15

Продолжение таблицы В.1

ID ученика	Эмоциональная устойчивость	Жизнерадостность	Логическое мышление	Общительность	Самоконтроль
P049	10	10	11	14	13
P050	12	11	15	11	9
P051	10	8	15	13	11
P052	13	13	12	10	15
P053	8	9	11	12	12
P054	11	10	13	11	16
P055	15	11	14	11	16
P056	16	11	11	13	15
P057	13	11	12	14	18
P058	12	10	12	14	15
P059	8	13	15	13	8
P060	13	14	9	11	13
P061	14	8	13	10	11
P062	14	12	10	12	10
P063	12	11	10	14	15
P064	13	9	12	15	12
P065	12	8	13	10	12
P066	12	12	11	14	13
P067	13	11	12	11	15
P068	12	8	12	14	14
P069	11	8	13	15	13
P070	13	17	16	13	9
P071	12	10	12	15	14
P072	13	12	13	14	12
P073	12	14	10	10	16
P074	10	10	15	13	14

Продолжение таблицы В.1

ID ученика	Эмоциональная устойчивость	Жизнерадостность	Логическое мышление	Общительность	Самоконтроль
P075	16	17	17	11	15
P076	12	14	15	10	10
P077	9	12	17	17	12
P078	11	12	11	16	11
P079	9	13	11	13	13
P080	15	12	12	13	13
P081	11	17	13	12	12
P082	11	12	11	14	12
P083	14	12	12	12	12
P084	13	15	14	14	14
P085	11	11	9	12	13
P086	11	15	12	11	11

Приложение Г

Результаты по методике Лускановой

№	ФИО	Класс	Сумма (0–30)	Уровень по Лускановой	Статус адаптации
1	Ученик 01	5А	30	Высокий	Адаптирован
9	Ученик 09	5А	30	Высокий	Адаптирован
13	Ученик 13	5А	29	Высокий	Адаптирован
5	Ученик 05	5А	27	Высокий	Адаптирован
17	Ученик 17	5А	25	Высокий	Адаптирован
21	Ученик 21	5А	25	Высокий	Адаптирован
25	Ученик 25	5А	25	Высокий	Адаптирован
29	Ученик 29	5А	25	Высокий	Адаптирован
33	Ученик 33	5А	25	Высокий	Адаптирован
37	Ученик 37	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
41	Ученик 41	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
45	Ученик 45	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
49	Ученик 49	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
53	Ученик 53	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
57	Ученик 57	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
61	Ученик 61	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
65	Ученик 65	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
69	Ученик 69	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
73	Ученик 73	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
77	Ученик 77	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
81	Ученик 81	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
85	Ученик 85	5А	22	Средняя норма	Адаптирован
2	Ученик 02	5Б	29	Высокий	Адаптирован
6	Ученик 06	5Б	27	Высокий	Адаптирован
10	Ученик 10	5Б	27	Высокий	Адаптирован
14	Ученик 14	5Б	27	Высокий	Адаптирован
18	Ученик 18	5Б	27	Высокий	Адаптирован
22	Ученик 22	5Б	25	Высокий	Адаптирован
26	Ученик 26	5Б	25	Высокий	Адаптирован
30	Ученик 30	5Б	25	Высокий	Адаптирован
34	Ученик 34	5Б	25	Высокий	Адаптирован
38	Ученик 38	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
42	Ученик 42	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
46	Ученик 46	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
50	Ученик 50	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован

Продолжение приложения Г

№	ФИО	Класс	Сумма (0–30)	Уровень по Лускановой	Статус адаптации
66	Ученик 66	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
70	Ученик 70	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
74	Ученик 74	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
78	Ученик 78	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
82	Ученик 82	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
86	Ученик 86	5Б	24	Средняя норма	Адаптирован
3	Ученик 03	5В	28	Высокий	Адаптирован
7	Ученик 07	5В	26	Высокий	Адаптирован
11	Ученик 11	5В	26	Высокий	Адаптирован
15	Ученик 15	5В	26	Высокий	Адаптирован
19	Ученик 19	5В	26	Высокий	Адаптирован
23	Ученик 23	5В	25	Высокий	Адаптирован
27	Ученик 27	5В	25	Высокий	Адаптирован
31	Ученик 31	5В	25	Высокий	Адаптирован
35	Ученик 35	5В	25	Высокий	Адаптирован
39	Ученик 39	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
43	Ученик 43	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
47	Ученик 47	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
51	Ученик 51	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
55	Ученик 55	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
59	Ученик 59	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
63	Ученик 63	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
67	Ученик 67	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
71	Ученик 71	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
75	Ученик 75	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
79	Ученик 79	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
83	Ученик 83	5В	23	Средняя норма	Адаптирован
4	Ученик 04	5Г	28	Высокий	Адаптирован
8	Ученик 08	5Г	26	Высокий	Адаптирован
12	Ученик 12	5Г	26	Высокий	Адаптирован
16	Ученик 16	5Г	26	Высокий	Адаптирован
20	Ученик 20	5Г	26	Высокий	Адаптирован
24	Ученик 24	5Г	25	Высокий	Адаптирован
28	Ученик 28	5Г	25	Высокий	Адаптирован
32	Ученик 32	5Г	25	Высокий	Адаптирован
36	Ученик 36	5Г	25	Высокий	Адаптирован
40	Ученик 40	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
44	Ученик 44	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован

Продолжение приложения Г

№	ФИО	Класс	Сумма (0–30)	Уровень по Лускановой	Статус адаптации
56	Ученик 56	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
60	Ученик 60	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
64	Ученик 64	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
68	Ученик 68	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
72	Ученик 72	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
76	Ученик 76	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
80	Ученик 80	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован
84	Ученик 84	5Г	21	Средняя норма	Адаптирован