



ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.573-592>

EDN: <https://elibrary.ru/nrvvkc>

УДК / UDC 37.091.18:303

Оригинальная статья / Original article

Краткий опросник школьной адаптации на основе структурированного наблюдения педагогов: факторная структура, надежность и валидность

М. Н. Гаврилова^{1,2} ✉, Н. А. Руднова^{1,2}, Е. А. Чичинава¹, О. А. Дмитриева³

¹ *Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова,
г. Москва, Российская Федерация, <https://ror.org/010ptmre69>*

² *Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных
исследований, г. Москва, Российская Федерация*

³ *Шуваловская школа № 1448, г. Москва, Российская Федерация
✉ gavrilovamrg@gmail.com*

Аннотация

Введение. В современном российском образовании критически заметной становится нехватка надежных и валидных инструментов для оценки школьной адаптации. Существующие методики либо не проходили комплексную психометрическую проверку, либо были разработаны в рамках иных культурных и образовательных контекстов. Цель исследования – проверить психометрические показатели итоговой версии краткого опросника школьной адаптации.

Материалы и методы. В исследовании принимали участие 1 166 учеников, 224 родителя и 126 учителей начальных классов. Возраст детей – от 6,5 до 8,4 лет ($M = 7,34$; $SD = 0,37$), 51 % – девочки. Инструментарий разрабатывался в несколько этапов: первоначальный отбор утверждений на основе ранее выявленной теоретической модели, проведение серии бесед с учителями начальных классов, получение экспертных оценок, пилотное тестирование и окончательная психометрическая проверка. Основной сбор данных от учителей проводился в онлайн-формате, а родители заполняли бумажные бланки. Информация от детей была получена в ходе индивидуальных бесед.

Результаты исследования. Финальный вариант из 16 парных утверждений описывает противоположные проявления в поведении и эмоциональных реакциях ребенка, что повышает точность оценок. Эксплораторный и конфирматорный факторный анализы подтвердили четырехфакторную структуру, включающую шкалы: вовлеченность в учебный процесс, нормативное поведение, выраженность признаков стресса, взаимодействие со сверстниками. Все шкалы продемонстрировали высокую надежность и валидность, подтвержденную значимыми связями между собой и с такими внешними критериями, как уровень воспринимаемого стресса на основе самоотчетов детей. Сравнительный анализ показал, что девочки склонны к более выраженному стрессу, большей вовлеченности в учебный процесс, нормативному поведению, позитивным отношениям со сверстниками и, в целом, более успешной общей адаптации.

Заключение. Впервые на отечественной выборке была разработана методика диагностики адаптации детей к школьному обучению, которая носит комплексный характер и позволяет оценить как поведенческие, так и эмоциональные аспекты. Полученные результаты позволяют рекомендовать краткий опросник школьной адаптации для использования в исследовательских и практических целях для выявления рисков дезадаптации и оказания адресного психолого-педагогического сопровождения учащимся.

© Гаврилова М. Н., Руднова Н. А., Чичинава Е. А., Дмитриева О. А., 2026



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Ключевые слова: школьная адаптация первоклассников, сложности школьной адаптации, опросник школьной адаптации, структурированное наблюдение педагогов, психометрические свойства, надежность и валидность опросника

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда, № 23-78-30005.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Гаврилова М.Н., Руднова Н.А., Чичинина Е.А., Дмитриева О.А. Краткий опросник школьной адаптации на основе структурированного наблюдения педагогов: факторная структура, надежность и валидность. *Интеграция образования*. 2026;30(3):573–592. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.573-592>

A Brief Questionnaire for Assessing School Adaptation Based on Structured Teacher Observation: Factor Structure, Reliability, and Validity

M. N. Gavrilova^{a,b} ✉, N. A. Rudnova^{a,b}, E. A. Chichinina^a, O. A. Dmitrieva^c

^a Lomonosov Moscow State University,

Moscow, Russian Federation, <https://ror.org/010pmpe69>

^b Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research,
Moscow, Russian Federation

^c Shuvalov School No. 1448, Moscow, Russian Federation

✉ gavrilovamrg@gmail.com

Abstract

Introduction. In contemporary Russian education, the lack of reliable and valid tools for assessing school adaptation is becoming critically evident. Existing methods either have not undergone comprehensive psychometric validation or been developed within different cultural and educational contexts. The aim of this study is to verify the psychometric properties of the final version of the Brief Questionnaire for Assessing School Adaptation.

Materials and Methods. The study involved 1,166 students, 224 parents, and 126 primary school teachers. The children's age ranged from 6.5 to 8.4 years ($M = 7.34$, $SD = 0.37$); 51% were girls. The development of the instrument proceeded in several stages: initial selection of items based on a previously identified theoretical model; a series of interviews with primary school teachers and collection of expert opinions; pilot testing; and final psychometric validation. The main data collection from teachers was conducted online; parents completed paper forms. Data from the children were obtained through individual interviews.

Results. The final version, comprising 16 paired statements, describes opposite manifestations in the child's behavior and emotional responses, which enhances the accuracy of the assessments. Exploratory and confirmatory factor analyses confirmed a four-factor structure, including the following scales: engagement in the learning process, normative behavior, severity of stress symptoms, and interaction with peers. All scales demonstrated high reliability and validity, supported by significant correlations among themselves and with external criteria such as the level of perceived stress based on children's self-reports. Comparative analysis revealed that girls tend to exhibit both more pronounced stress and greater engagement in the learning process, normative behavior, positive relationships with peers, and, overall, more successful general adaptation.

Conclusion. For the first time in a domestic sample, a comprehensive diagnostic method for assessing children's adaptation to schooling has been developed; it allows for the evaluation of both behavioral and emotional aspects. The obtained results support recommending the Brief Questionnaire for Assessing School Adaptation for research and practical use to identify risks of maladaptation and to provide targeted psychological and pedagogical support to students.

Keywords: school adaptation of first-graders, school adaptation difficulties, school adaptation questionnaire, structured teacher observation, psychometric properties, reliability and validity of the questionnaire

Funding: This study was supported by the Russian Science Foundation, No. 23-78-30005.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Gavrilova M.N., Rudnova N.A., Chichinina E.A., Dmitrieva O.A. A Brief Questionnaire for Assessing School Adaptation Based on Structured Teacher Observation: Factor Structure, Reliability, and Validity. *Integration of Education*. 2026;30(3):573–592. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.26303.573-592>

Введение

Адаптация к детскому саду или школе, к новому коллективу или месту жительства – частные случаи столкновения человека с необходимостью приспособления к изменившимся условиям среды или ее преобразования [1]. Поиск баланса между потребностями индивида и внешними обстоятельствами присутствует на протяжении всей жизни, поскольку среда и человек не являются стабильными. Подобное динамическое взаимодействие рассматривается через призму нескольких ключевых подходов. В русле биопсихосоциальных подходов адаптация определяется как интеграция биологических, психологических и социальных факторов [2]. Системно-деятельностный подход, предложенный Б. Ф. Ломовым (1984 г.), акцентирует роль субъектности, в которой адаптация рассматривается как процесс целенаправленного изменения себя и среды¹. Когнитивно-поведенческий подход [3] связывает адаптацию с копинг-стратегиями, используемыми человеком в стрессовых ситуациях. В ресурсном подходе адаптация выступает не как реакция на среду, а как достижение баланса между нагрузкой и ресурсами – уже имеющимися и теми, которые необходимо приобрести для эффективного решения актуальных задач [4].

Среди всех случаев особое положение занимает адаптация к долгосрочным и устойчивым изменениям: начало школьного обучения или профессиональной деятельности, жизнь в новой культурной среде или возникновение хронических заболеваний [5]. В отличие от кратковременной, долговременная адаптация нередко приводит

к системным изменениям личности, отражаясь на формировании идентичности и социальных ролей [6], а также может приводить к дисрегуляции физиологических процессов по причине пластичности центральной нервной системы и эпигенетических реакций [7]. На индивидуальном уровне неудачная долговременная адаптация способна повлиять на жизненный путь человека, приводя, например, к хроническому стрессу, маргинализации и виктимизации [8–10]. При этом кумулятивный эффект множества случаев дезадаптации способен повлиять на качество жизни населения и показатели эффективности государства. Так, при отсутствии системной поддержки сложности адаптации к долгосрочным изменениям способны перерасти в более существенные проблемы, что приводит к значительным социальным и экономическим издержкам [11].

В статье представлены результаты заключительного этапа разработки и валидации краткого опросника школьной адаптации (КОША) – инструмента для оценки уровня адаптации первоклассников на основе структурированного наблюдения педагогов. Цель исследования – завершить многоэтапный процесс создания методики, включавший серию пилотных исследований [12], и валидировать итоговую версию опросника.

Обзор литературы

Школьная адаптация. При переходе из детского сада в школу дети переживают одну из важнейших и долговременных адаптаций [13; 14]. Под понятием «школьная адаптация» понимается комплекс психологических, поведенческих и эмоциональных реакций ребенка на попадание в новую образовательную среду. Они обусловлены необходимостью приспособления к новым условиям и требованиям через мобилизацию имеющихся ресурсов и приобретение недостающих навыков [2].

¹ Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука; 1984. URL: [https://dl.libcats.org/genesis/848000/93cac6dffe95e0f32221649a881fc335/_as/\[Lomov_B.F.\]_Metodologicheskie_i_teoreticheskie_pr\(libcats.org\).pdf](https://dl.libcats.org/genesis/848000/93cac6dffe95e0f32221649a881fc335/_as/[Lomov_B.F.]_Metodologicheskie_i_teoreticheskie_pr(libcats.org).pdf) (дата обращения: 20.08.2025).

Успешность школьной адаптации во многом определяет дальнейшую образовательную траекторию ребенка, поскольку в этот период закладываются основы учебной деятельности, осваивается новая социальная роль, нормы и правила школьной жизни; формируются самооценка и навыки социального взаимодействия [15–17]. С позиции культурно-исторического подхода этот период выступает как время качественной перестройки сознания, в результате которой осуществляется переход от спонтанных непосредственных форм поведения к произвольным, регулируемым социальными нормами и опосредованным культурными средствами². В деятельности подчеркивается, что учебная деятельность становится основой для формирования личности. Если ребенок не находит в обучении личного смысла, вероятны определенные последствия: апатия или девиантное поведение³. В связи с этим дети, благополучно преодолевшие переход из детского сада в школу, чаще демонстрируют более высокую познавательную мотивацию, эмоциональную устойчивость, академическую успеваемость и учебную вовлеченность [16; 18; 19]. Однако при отсутствии системной поддержки со стороны семьи и школы школьная дезадаптация может стать «точкой невозврата», существенно ограничивающей перспективы развития и обучения [20]. Таким образом, школьная адаптация – критически важный этап, оказывающий долгосрочное влияние на индивидуальное развитие ребенка и социально-экономическое благополучие общества. В свою очередь, своевременное выявление сложностей школьной адаптации с целью оказания адресной поддержки может рассматриваться как одно из направлений повышения эффективности образования.

Переживание школьной адаптации – комплексный процесс, участниками которого становятся ребенок, семья и школа. Дошкольник находится под влиянием когнитивного развития,

социализации, культурного контекста, ожиданий семьи и педагогов [21; 22]. Успешность адаптации определяется балансом между предъявляемой нагрузкой и доступными ребенку внутренними и внешними ресурсами [4]. Иными словами, к дезадаптации могут приводить школьные требования, выходящие за пределы зоны ближайшего развития ребенка⁴. Так, процесс адаптации в каждом случае зависит от уникального взаимодействия таких внутренних ресурсов, как уровень когнитивного развития, навыки эмоциональной регуляции и учебная мотивация [23], с внешними условиями, включая поддержку со стороны взрослых и сверстников, информированность и подготовленность к школьным правилам и требованиям, выстроенность комфортного режима дня и др. [24; 25]. Важную роль в этом процессе играет способность к рефлексивному обучению как процессу осмысления и корректировки собственных действий на основе обратной связи [26].

Школьное благополучие как синоним школьной адаптации. Понятие «школьная адаптация» (*School Adaptation* или *School Adjustment*) не является универсальным в мировой психологии и используется преимущественно в странах постсоветского пространства и лишь в некоторых европейских системах образования [14; 21; 27]. Терминология и подходы к изучению адаптации ребенка при переходе из детского сада в школу варьируются в зависимости от культурных, образовательных и научных традиций. Основное различие образовательных систем заключается в степени жесткости перехода из детского сада в школу. В России, Китае, Южной Корее, Японии, Турции и других странах школьную адаптацию изучают как кризис в связи с ощутимым разрывом между детским садом и школой. При этом в государствах Северной Европы такая проблема практически не выделяется в силу плавности перехода и постепенного усложнения предъявляемых к ребенку требований⁵ [28].

² Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика; 1983.

³ Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения. *Советская педагогика*. 1946;(1):65–72.

⁴ Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики.

⁵ Веракса А.Н. Дошкольное образование в Японии. *Вести образования*. 2005;(3).



Реже обсуждаются культурные различия, потенциально приводящие к глубокому расхождению в используемой терминологии и философии образования. Так, в коллективистских культурах (Россия, Китай, Япония) школьная адаптация традиционно изучается через призму внедрения ребенка в систему социальных норм и учебных требований, через освоение роли ученика, подчинение правилам и выстраивание отношений с учителем как с авторитетом⁶ [29]. В индивидуалистских культурах (США, Северная Европа) аналогичные процессы исследуются под термином «школьное благополучие» (*School Well-Being*), где акцент смещен на субъективное переживание комфорта, автономии и эмоциональную безопасность, поскольку скорее не ребенок, а система должна адаптироваться к его потребностям [30; 31]. Например, японские исследования подчеркивают важность упорства как показателя школьной адаптации⁷, а финские работы фокусируются на «школьной радости»⁸.

На основе проведенного анализа можно констатировать, что, несмотря на разницу в терминологии, оба понятия («школьная адаптация» и «школьное благополучие») описывают одну и ту же психологическую реальность – успешность функционирования ребенка в школьной среде в роли ученика. В первом случае внимание акцентируется на соответствии дошкольника внешним критериям (успеваемость, дисциплина, контроль эмоций) на начальных этапах обучения, во втором – на его эмоциональном состоянии и удовлетворенности школой в начале обучения и при переходе в среднюю или старшую школу. Однако нейробиологические и психологические механизмы, лежащие в основе этих процессов, идентичны и требуют

баланса между нагрузкой и доступными ребенку ресурсами [7]. Таким образом, школьная адаптация может рассматриваться как культурно обусловленный синоним школьного благополучия, применимый к начальному этапу обучения ребенка в школе.

Сложности диагностики школьной адаптации. Диагностика школьной адаптации и школьного благополучия в начале обучения сопряжена с рядом сложностей.

Во-первых, трудность разработки универсальных диагностических инструментов, которые бы демонстрировали высокие психометрические показатели вне зависимости от культурных и организационных особенностей образовательных учреждений, а также реализуемых в них педагогических подходов и образовательных программ⁹.

Во-вторых, индивидуальный характер и высокая вариативность потенциальных когнитивных, эмоциональных, поведенческих, социальных и физиологических проявлений школьной дезадаптации [14]. Относительно именно школьной адаптации, а не школьного благополучия, учитель или психолог чаще всего не имеют возможности сравнить наблюдаемые эмоциональные реакции, познавательную активность и социальное взаимодействие первоклассника с его обычным состоянием. В результате недоступным оказывается важнейший ориентир – понимание степени изменения поведения ребенка при переходе из детского сада в школу [32]. Одни и те же поведенческие проявления (например, замкнутость) могут интерпретироваться противоположным образом: как признаки дезадаптации или как устойчивые личностные особенности, требующие иного подхода. Информация от родителей имеет ценность как дополнительный источник, однако не может рассматриваться в качестве достоверного показателя успешности школьной адаптации, поскольку поведение ребенка непосредственно в учебной среде остается вне поля их зрения. Более того, дети

⁶ Выготский Л.С. Педагогическая психология: Краткий курс. М.: Работник просвещения; 1926. С. 346; Tsuneyoshi R. Japanese Model of Schooling: Comparisons with the US. New York: Routledge; 2013. <https://doi.org/10.4324/9780203357668>

⁷ Tsuneyoshi R. Japanese Model of Schooling: Comparisons with the US.

⁸ Valijarvi J., Linnakyla P., Kupari P., Reinikainen P., Arffman I. The Finnish Success in PISA – And Some Reasons behind It: PISA 2000. University of Jyväskylä; 2002.

⁹ López-Roig S., Pastor M.A. Cultural Adaptation of Measures. In: Benyamini Y., Johnston M., Karademas E.C. (eds.), Assessment in Health Psychology. Hogrefe; 2016. p. 265–277.

зачастую демонстрируют разное поведение в школе и дома [33]. Последнюю проблему теоретически могло бы решить сопоставление наблюдений школьных учителей и психологов с мнением воспитателей, работавших с ребенком до школы. Однако подобный подход характеризуется высокими временными и трудовыми затратами, что делает его малоприменимым в реальных условиях.

Несмотря на трудности выявления школьной дезадаптации и определения вызвавших ее причин, наличие сложностей можно диагностировать по характерным изменениям в поведении и эмоциональном состоянии ребенка. В описанных условиях наиболее эффективным решением представляется создание шкал структурированного наблюдения для учителей с акцентом на специфических чертах школьной адаптации, отличающих ее от индивидуально-личностных особенностей ребенка [34]. Такие инструменты должны учитывать ключевые характеристики школьной адаптации: ее временный характер (сложности возникают в начальный период обучения, особенно у первоклассников, и могут исчезать по мере привыкания к школе при наличии поддержки и благоприятных условий), зависимость от новизны ситуаций (трудности усиливаются при дополнительных изменениях, например, при смене расписания или класса), положительную динамику при оказании поддержки (при сопровождении трудности постепенно преодолеваются), область проявления (сложности появляются/усиливаются в основном в учебном контексте), обратимость (позитивная динамика при благоприятных условиях), баланс нагрузки и ресурсов (при снижении нагрузки состояние ребенка улучшается). При этом разработка инструментов требует обязательного учета культурных и организационных особенностей образовательной политики для обеспечения валидности получаемых оценок в конкретных заданных условиях¹⁰.

По итогам обзора литературы необходимо отметить, что успешная адаптация к школе имеет значительные

и долгосрочные последствия для общего благополучия ребенка, а также для его последующей академической успешности. В настоящее время отсутствует единый подход к пониманию сути данного феномена, а также к природе его происхождения. Особенности протекания адаптации к начальным классам зависят от множества факторов: начиная от культурных особенностей среды и организации образовательной системы и заканчивая индивидуальными особенностями ребенка. Усложняет ситуацию широкая вариативность признаков дезадаптации, а предыдущие работы [12] показали наличие значительных расхождений в видении ситуации школьными учителями и родителями. В совокупности это указывает на необходимость разработки инструмента психодиагностического измерения адаптации детей к школе в русле имплицитного подхода, позволяющего учитывать наиболее значимые переменные. Таким образом, настоящее исследование представляет собой завершающий шаг многоэтапной процедуры разработки опросника для оценки школьной адаптации детей на основе структурированного наблюдения педагогов.

Материалы и методы

Выборка. К участию в исследовании были привлечены три группы респондентов: первоклассники (1 166 чел.), учителя (126 чел.) и родители (матери) (224 чел.). Возраст детей – от 6,5 до 8,4 года ($M = 7,34$; $SD = 0,37$), 51 % – девочки. Среди родителей 83 % имели высшее образование и 97 % оценили социально-экономический статус семьи как средний или выше среднего. Проведение данного исследования одобрено этическим комитетом факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (№ 2024/18). Письменное информированное согласие на участие в данном исследовании было предоставлено законными представителями участников.

Процедура исследования. Применяемая в настоящем исследовании шкала структурированного наблюдения за школьной адаптацией является модифицированной версией ранее

¹⁰ López-Roig S., Pastor M.A. Cultural Adaptation of Measures.



опубликованной методики [12]. Для уточнения формулировок утверждений опросника были проведены беседы с учителями начальных классов школ Республики Саха (Якутия) и г. Москвы. В ходе бесед участникам были заданы вопросы о числе учащихся, которые сталкиваются со сложностями в адаптации, и о признаках, по которым учителя делают выводы о наличии трудностей у детей. По результатам проведенных встреч и на основе уже имеющегося опросника был составлен перечень утверждений для новой версии методики, который был отправлен на экспертизу специалистам по психологии детства. К экспертизе были привлечены доктора и кандидаты наук (3 чел.), работающие в вузах и научных институтах и имеющие опыт в разработке психодиагностического инструментария, а также в реализации эмпирических исследований и публикаций по проблемам изучения саморегуляции и стресса у детей младшего школьного возраста. В ходе экспертизы проводился поэтапный анализ каждого пункта методики с оценкой семантической корректности формулировок, адекватности интерпретации и их практической применимости в реальных образовательных условиях. Утверждения были доработаны на основании рекомендаций экспертов. В итоге были сформулированы 29 пар противоположных по значению утверждений, описывающих поведение ученика первого класса и оценивающихся по четырехбалльной шкале.

Методы и инструменты. Согласно теоретической гипотезе, новая версия КОША содержит пять шкал. Четыре из них соответствуют представленной ранее теоретической модели адаптации детей к школе [12] и направлены на выявление особенностей познавательной активности, способности ребенка к регуляции поведения, социальной включенности в жизнь класса и психоэмоционального напряжения. После бесед с учителями в структуру опросника была добавлена шкала самостоятельности первоклассника. Таким образом, первая шкала состояла из пяти утверждений, описывающих степень вовлеченности ребенка в учебу («Практически

не участвует в общей работе – Активно участвует в работе, поднимает руку, стремится отвечать»). Вторая шкала включала восемь утверждений, направленных на выявление степени нормативности поведения школьника и его соответствия ожидаемому поведению («Не воспринимает замечания учителя – Прислушивается к замечаниям учителя и меняет поведение в лучшую сторону»). Третья состояла из четырех утверждений, характеризующих особенности отношений со сверстниками («Проводит перемены в одиночестве – На переменах всегда в компании других детей»). Четвертая включала шесть утверждений, описывающих выраженность соматических и эмоциональных признаков стресса («Жалуется на плохое самочувствие (головные боли, боли в животе и др.) – Практически всегда чувствует себя хорошо»). Пятая включала шесть утверждений, касающихся степени самостоятельности ребенка в классе и школе («Часто нуждается в индивидуальной помощи со стороны учителя – Практически со всем справляется самостоятельно»).

Для проверки валидности опросника адаптации к школе от детей-первоклассников были получены данные о выраженности воспринимаемого стресса ($n = 1\,166$) и школьной тревожности ($n = 224$), а от родителей первоклассников – оценка воспринимаемого ребенком стресса ($n = 224$) [35].

Шкала воспринимаемого стресса для детей Б. П. Уайта (*B. P. White*) (*Perceived Stress Scale for Children*, PSS-C) [36] основана на концепции воспринимаемого стресса Ш. Коэна¹¹ (*S. Cohen*), переведена и адаптирована на русский язык [37]. Она состоит из десяти вопросов, шесть из которых формируют шкалу «Дистресс», а остальные четыре – «Общее благополучие». В настоящем исследовании использовалась только шкала «Дистресс» (пример вопросов шкалы: «За прошедшую неделю как часто ты сердился/сердилась?»). В ходе индивидуальной беседы ребенку необходимо было поставить фишку на «лесенку»,

¹¹ Cohen S., Kamarck T., Mermelstein R. A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 1983;24(4):385–396.

которая отражает частоту проявления озвученного признака стресса (альфа Кронбаха – 0,74) [37].

Шкала воспринимаемого ребенком стресса, версия для родителей (*Perceived Stress Scale for Children – Parents Form*, PSS-C-PF), представляет собой вопросы из шкалы PSS-C, адаптированные для оценки родителями воспринимаемого ребенком стресса. Родителям предлагалось отвечать на вопросы, используя шкалу Лайкерта (от 1 – «никогда» до 4 – «почти все время»). В настоящем исследовании использовалась только шкала «Дистресс» (альфа Кронбаха – 0,63).

Проективная методика диагностики школьной тревожности А. М. Прихожан состоит из 12 карточек с картинками (раздельные наборы для мальчиков и девочек), которые изображают различные школьные ситуации. Исследователь просил рассказать по каждой картинке историю, первая карточка была тренировочной. Ответ ребенка оценивался исходя из характеристики им ситуации как «неблагополучной», т. е. ребенок описывал настроение персонажа как грустное, испуганное, злое и др.

Анализ данных. В рамках настоящей работы для выявления и подтверждения структуры методики использовался эксплораторный факторный анализ. Альфа Кронбаха и лямбда Гуттмана позволили определить надежность опросника. Соответствие данных закону нормального распределения проверено с помощью описательных статистик и критерия Шапиро – Уилка. Валидность методики выявлена корреляционным анализом (критерием Спирмена). Половые различия установлены в ходе сравнительного анализа с применением критерия Манна – Уитни.

Все расчеты проводились в программном обеспечении JASP 0.96. В работе с текстом использовался ChatGPT (OpenAI, GPT-4) как вспомогательный инструмент с целью улучшения формулировок.

Результаты исследования

Факторная структура опросника.

Результаты проверки меры адекватности выборки Кайзера – Мейера – Олкина (0,956) и критерия сферичности

Бартлетта (27 032,94; $df = 406$; $p < 0,001$) показали возможность проведения факторного анализа.

Эксплораторный факторный анализ методом максимального правдоподобия с вращением облимин использовался для выявления факторной структуры опросника. Метод «каменистая осыпь» показал оптимальность четырехфакторной модели. В результате фактор 1 включал утверждения из шкал «Вовлеченность», «Взаимодействие с одноклассниками», «Психоэмоциональное благополучие» и «Самостоятельность» теоретической модели опросника. В фактор 2 вошли утверждения из шкалы «Поведение», в фактор 3 – из шкалы «Психоэмоциональное благополучие», в фактор 4 – «Взаимодействие».

С целью уточнения факторной структуры опросника из анализа были удалены утверждения с малой нагрузкой (менее 0,7).

Конечная версия опросника включает 16 утверждений, которые сформировали 4 фактора; доля объяснимой дисперсии четырехфакторной модели – 63 % (табл. 1). Фактор 1 состоял из утверждений 1, 2, 3, 4, 24, доля объяснимой дисперсии – 25 %. Указанные утверждения характеризуют участие ребенка в учебном процессе и особенности усвоения им учебного материала. Фактор 2 объясняет 16 % дисперсии и содержит утверждения 6, 8, 9, 10, 12, описывающие стремление ребенка следовать общим социальным нормам и школьным правилам, а также регулировать свои эмоциональные реакции. Фактор 3 объясняет 13 % дисперсии и состоит из утверждений 21, 22, 23, отражающих физиологические и эмоциональные проявления стресса. При позитивном сценарии школьной адаптации их выраженность минимальна. Фактор 4 объясняет 10 % и объединяет утверждения 14, 15, 16, которые характеризуют особенности отношений ребенка с одноклассниками.

Подтверждение выявленной факторной структуры было реализовано с помощью конфирматорного факторного анализа. На первом этапе была проверена модель, объединяющая в единый фактор все утверждения (Модель 1), на



втором – проанализирована модель, соответствующая разработанному теоретическому конструкту адаптации ребенка к школе (Модель 2), на третьем – модель, отражающая итоговую факторную структуру опросника, полученную в результате факторного анализа (Модель 3). Для приближения показателей Модели 3 к достаточным были учтены ковариации между утверждениями 6 и 12, 9 и 10, на основании чего построена Модель 4. Согласно полученным результатам выявленная в ходе эксплораторного факторного анализа структура опросника показала свою приемлемость (табл. 2).

Надежность опросника. Для проверки одномерной надежности шкал опросника была подсчитана альфа Кронбаха: 0,94, CI [0,93; 0,94] – для шкалы «Вовлеченность»; 0,90, CI [0,89; 0,91] – для шкалы «Поведение»; 0,83, CI [0,80; 0,85] – для шкалы «Психоэмоциональное благополучие»; 0,89, CI [0,87; 0,91] – для шкалы «Взаимодействие со сверстниками». Альфа Кронбаха для всего опросника – 0,93, CI [0,92; 0,93].

Надежность частей шкал опросника проверялась методом расщепления, была подсчитана лямбда Гуттмана. Согласно полученным результатам, для шкалы «Вовлеченность» коэффициент равен 0,93, CI [0,93; 0,95], для шкалы «Поведение» – 0,91, CI [0,89; 0,92], для шкалы «Психоэмоциональное благополучие» – 0,83, CI [0,80; 0,85], для шкалы «Взаимодействие со сверстниками» – 0,89, CI [0,88; 0,91]. Лямбда Гуттмана для опросника – 0,93, CI [0,93; 0,94].

Полученные коэффициенты для шкал и опросника свидетельствуют о достаточно высокой надежности психодиагностического инструмента.

Валидность опросника. Уровень значимости критерия Шапиро – Уилка ($> 0,001$), а также показатели асимметрии и эксцесса позволяют сделать вывод о том, что полученные в ходе исследования данные сдвинуты в сторону более высоких оценок и не соответствуют закону нормального распределения (табл. 3). На основании обнаруженных особенностей в дальнейшем для анализа будут использоваться непараметрические методы.

Корреляционный анализ с использованием критерия Спирмена показал, что шкалы опросника демонстрируют позитивные связи на уровне значимости 0,001 (табл. 4). Сила корреляций между шкалами скорее умеренная и свидетельствует об их направленности на диагностику феноменов, которые представляют различные, но взаимосвязанные психологические конструкты. Обнаружены отрицательные связи шкал с уровнем воспринимаемого ребенком стресса (по его оценкам). Показатель общего благополучия (оценка ребенка) продемонстрировал отрицательную связь только со шкалой «Взаимодействие со сверстниками».

Анализ полученных данных от родителей и детей совместно с показателями адаптации к школе ($n = 224$) выявил отсутствие значимых связей между шкалами опросника «Адаптация к школе», «Школьная тревожность» по методике А. М. Прихожан (по оценкам детей) и оценками родителей уровня стресса ребенка. Однако утверждение опросника PSS-C по измерению частоты конфликтов (драк) ребенка со сверстниками отрицательно связано с общим показателем адаптации ($r = -0,22$; $p < 0,001$), вовлеченностью ($r = -0,15$; $p < 0,05$), нормативным поведением ($r = -0,25$; $p < 0,001$) и взаимодействием со сверстниками ($r = -0,16$; $p < 0,05$).

Сравнительный анализ с использованием критерия Манна – Уитни показал, что девочки демонстрируют более высокий уровень общей адаптации и стресса, позитивное отношение к окружающим и нормативное поведение, а также их можно охарактеризовать как более вовлеченных в учебный процесс (табл. 5).

В рамках анализа данных были проведены эксплораторный и конфиматорный факторный анализы, по результатам которых четырехфакторная структура КОША была определена как наиболее оптимальная. Проверка надежности методики с помощью альфы Кронбаха и лямбды Гуттмана показала хорошие результаты. Также была проверена валидность разработанного психодиагностического инструмента и выявлены различия в показателях адаптации к школе по полу.

Таблица 1. Факторная структура опросника

Table 1. Factor structure of the questionnaire

Утверждения / Statements	Ф1 / F1	Ф2 / F2	Ф3 / F3	Ф4 / F4	Uniq.
1	2	3	4	5	6
1. Часто не успевает за объяснениями и указаниями учителя – Всегда успевает за объяснениями и указаниями учителя / Often falls behind the teacher's explanations and instructions – Always keeps up with the teacher's explanations and instructions	0,860	–	–	–	0,220
2. Не усваивает значительную часть материала – Хорошо усваивает материал / Struggles to grasp a significant portion of the curriculum – Grasps the curriculum well	0,889	–	–	–	0,186
3. Практически не участвует в общей работе – Активно участвует в работе, поднимает руку, стремится отвечать / Rarely participates in group activities or class discussions – Actively participates in class, raising his/her hand and is eager to answer questions	0,837	–	–	–	0,309
4. Избегает более сложных заданий – Вызывается решать более сложные задания / Avoids challenging tasks – Volunteers to tackle more challenging assignments	0,911	–	–	–	0,261
6. Нарушает школьные правила, даже если учитель о них напоминает – Всегда соблюдает школьные правила / Breaks school rules, even after being reminded by the teacher – Consistently follows school rules	–	0,845	–	–	0,268
8. Плохо удается сдерживать негативные эмоции (обиду, злость) – Не проявляет негативные эмоции открыто (обиду, злость) / Has difficulty managing negative emotions (e.g., frustration, anger) – Does not openly express negative emotions (e.g., frustration, anger)	–	0,769	–	–	0,308
9. Часто перевозбуждается от утомления (встает во время урока, стучит по парте) – Даже при утомлении продолжает спокойно заниматься / Frequently becomes overstimulated and restless when tired (e.g., fidgets, taps on the desk, gets out of seat during lessons) – Continues to work calmly even when tired	–	0,748	–	–	0,779
10. Часто теряет общий тонус из-за утомления (например, может лежать на парте) – Даже при утомлении находит силы на работу / Often loses physical energy due to fatigue (e.g., may lie down on the desk) – Finds the energy to work even when fatigued.	–	0,736	–	–	0,381
12. Не воспринимает замечания учителя – Прислушивается к замечаниям учителя и меняет поведение в лучшую сторону / Does not respond to the teacher's corrections or reprimands – Listens to the teacher's feedback and modifies his/her behavior accordingly	–	0,733	–	–	0,267
14. Другие дети избегают общения с ребенком – Другие дети хотят общаться с ребенком / Other children avoid interacting with the child – Other children seek out their company	–	–	–	0,712	0,293
15. Проводит перемены в одиночестве – На переменах всегда в компании других детей / Spends recess and breaks alone – Spends breaks and recess with a group of other children	–	–	–	0,957	0,478
16. Отказывается от общения с одноклассниками – Стремится общаться с одноклассниками / Refuses to interact with classmates – Actively seeks to interact with classmates	–	–	–	0,873	0,372

1	2	3	4	5	6
21. Жалуется на плохое самочувствие (головные боли, боли в животе и др.) – Практически всегда чувствует себя хорошо / Complains of physical ailments (e.g., headaches, stomachaches) – Almost always feels well	–	–	0,708	–	0,363
22. Может заплакать от усталости или напряжения – Никогда не устает настолько, чтобы заплакать / May cry due to fatigue or stress – Never becomes so tired as to cry	–	–	0,700	–	0,321
23. Скушает по домашним (просится домой, хочет позвонить родителям) – В школе чувствует себя комфортно, как дома / Expresses homesickness (e.g., asks to go home, wants to call parents) – Feels comfortable and at ease at school, like at home	–	–	0,728	–	0,135
24. Не справляется с самостоятельным выполнением заданий – Хорошо справляется с самостоятельными заданиями / Struggles to complete independent assignments successfully – Completes independent assignments successfully	0,846	–	–	–	0,223

Примечания: Ф1 – вовлеченность в учебный процесс; Ф2 – нормативное поведение; Ф3 – психоэмоциональное благополучие; Ф4 – Взаимодействие со сверстниками; Uniq. – уникальность; в таблице представлены только те пункты, которые продемонстрировали достаточную нагрузку на факторы.

Notes: F1 – Engagement in Learning; F2 – Rule-Following Behavior; F3 – Emotional Well-Being; F4 – Peer Relationships; Uniq. – Uniqueness; the table presents items that demonstrated sufficient loading on the factors.

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.

Т а б л и ц а 2. Результаты конфирматорного факторного анализа

Table 2. Results of confirmatory factor analysis

Модель / Model	CMIN	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	BIC	AIC
1	10 041,08	377	0,641	0,613	0,108	0,148	63 881,06	635 887,50
2	5 063,58	367	0,825	0,807	0,103	0,105	58 974,18	58 630,00
3	1 234,63	98	0,921	0,904	0,064	0,100	31 521,24	31 328,91
4	974,79	96	0,939	0,924	0,065	0,089	31 275,54	31 073,08

Примечания: CMIN – хи-квадрат; DF – степень свободы; решение о приемлемости модели принимается на основе CFI – сравнительного показателя соответствия Бентлера и TLI – ненормированного показателя соответствия Такера – Льюиса (максимально близки к модели 1); SRMR – стандартизованного среднеквадратического остатка и RMSEA – среднеквадратической ошибки аппроксимации (менее 0,08); AIC – информационного критерия Акаике и BIC – Байесовского информационного критерия (минимальны); модель 1 – однофакторная модель (29 утверждений); модель 2 – пятифакторная модель (29 утверждений); модель 3 – четырехфакторная модель (16 утверждений); модель 4 – четырехфакторная модель с учетом ковариации пунктов 6 и 12, 9 и 10 (16 утверждений).

Notes: CMIN – chi-square; DF – degrees of freedom; the decision on model acceptability was based on CFI – Comparative Fit Index, Bentler and TLI – Tucker – Lewis Non-Normed Fit Index (should be as close to Model 1 as possible); SRMR – Standardized Root Mean Square Residual and RMSEA – Root Mean Square Error of Approximation (should be below 0.08); AIC – Akaike Information Criterion and BIC – Bayesian Information Criterion (should be minimized); model 1 – one-factor model (29 items); model 2 – five-factor model (29 items); model 3 – four-factor model (16 items); model 4 – four-factor model with covariances between items 6 and 12, and items 9 and 10 (16 items).

Таблица 3. Описательные статистики шкал опросника

Table 3. Descriptive statistics of the questionnaire scales

Показатели / Variables	M	SD	Асимметрия / Skewness	Экспесс / Kurtosis
Общая адаптация / General Adjustment	3,38	0,54	–1,05	0,94
Вовлеченность / Engagement in Learning	2,99	0,84	–0,61	–0,43
Поведение / Rule-Following Behavior	3,32	0,73	–1,11	0,57
Психоэмоциональное благополучие / Emotional Well-Being	3,59	0,60	–1,64	2,52
Взаимодействие / Peer Relationships	3,61	0,58	–1,68	2,85

Примечания: минимум – 1,00; максимум – 4,00; в таблицах 3, 5: М – среднее арифметическое; SD – стандартное отклонение.

Notes: Minimum – 1.00; maximum – 4.00; in tables 3, 5: M – Mean; SD – Standard Deviation.

Таблица 4. Результаты корреляционного анализа (n = 1 166)

Table 4. Results of correlation analysis (n = 1 166)

Показатели / Variables	1	2	3	4	5	6
1	–	–	–	–	–	–
2	0,81**	–	–	–	–	–
3	0,79**	0,50**	–	–	–	–
4	0,77**	0,46**	0,48**	–	–	–
5	0,74**	0,43**	0,44**	0,55**	–	–
6	–0,18**	–0,14**	–0,22**	–0,08*	–0,09*	–
7	0,03	–0,03	0,03	0,06	–0,08*	–0,03

Примечания: ** – $p < 0,01$; ** – $p < 0,001$; показатели: 1 – общая адаптация, 2 – вовлеченность, 3 – поведение, 4 – психоэмоциональное благополучие, 5 – взаимодействие, 6 – дистресс (PSS-C), 7 – общее благополучие (PSS-C).

Notes: * – $p < 0,01$; ** – $p < 0,001$; variables: 1 – general adjustment, 2 – engagement in learning, 3 – rule-following behavior, 4 – emotional well-being, 5 – peer relationships, 6 – distress (PSS-C), 7 – general well-being (PSS-C).

Таблица 5. Результаты сравнительного анализа показателей адаптации к школе по полу

Table 5. Results of the comparative analysis of school adjustment indicators by gender

Показатели / Variables	Группа / Group	M	SD	Критерий Манна – Уитни / Mann – Whitney test
Общая адаптация / General Adjustment	Мальчики / Boys	3,28	0,55	131 182,5***
	Девочки / Girls	3,47	0,51	
Вовлеченность / Engagement in Learning	Мальчики / Boys	2,92	0,86	154 284,0**
	Девочки / Girls	3,06	0,81	
Поведение / Rule-Following Behavior	Мальчики / Boys	3,11	0,78	109 767,0***
	Девочки / Girls	3,54	0,61	
Психоэмоциональное благополучие / Emotional Well-Being	Мальчики / Boys	3,54	0,61	153 188,0**
	Девочки / Girls	3,63	0,58	
Взаимодействие / Peer Relationships	Мальчики / Boys	3,55	0,61	148 747,5***
	Девочки / Girls	3,67	0,55	

Примечания: ** – $p < 0,05$; *** – $p < 0,0001$.

Notes: ** – $p < 0,05$; *** – $p < 0,0001$.



Обсуждение

Настоящее исследование представляет заключительный этап разработки и валидации КОША, основанного на структурированном наблюдении педагогов. Согласно данным пилотного исследования, именно мониторинг учителей, в отличие от самоотчетов младших школьников, обладает необходимой надежностью и валидностью для выявления сложностей школьной адаптации у учеников [12]. Это согласуется с теоретическими представлениями о возрастных ограничениях рефлексивных способностей в младшем школьном возрасте¹² [3] и подтверждает значимость внешней оценки в выявлении дезадаптивных проявлений, которые могут не осознаваться самими учащимися. Перед проверкой опросника статистическими методами финальный набор из 26 парных утверждений был рассмотрен и уточнен в серии бесед с педагогами начальной школы, а затем в рамках экспертных сессий со специалистами в сфере развития и обучения детей. Подобная многоступенчатая разработка опросника призвана обеспечить его содержательную валидность и практическую применимость.

Эксплораторный факторный анализ выявил устойчивую четырехфакторную структуру, объясняющую 70 % дисперсии данных и включающую 16 из 25 пар утверждений (вовлеченность – 24 %, нормативное поведение – 22 %, психоэмоциональное благополучие – 12 %, взаимодействие со сверстниками – 12 %). Выявленная четырехфакторная структура согласуется с ранее описанной теоретической моделью адаптации детей к школе [12]. Опровергнуто предположение о необходимости включения в структуру опросника пятой шкалы «Самостоятельность первоклассника», поскольку соответствующие ей пункты оказали влияние на другие факторы либо не попали в состав ни одного из них. Именно четырехфакторная структура опросника оценки школьной адаптации была определена как наиболее адекватная в результате проверки нескольких структурных

моделей путем конфирматорного факторного анализа.

Психометрические показатели свидетельствуют о высокой надежности инструмента и его конструктивной валидности, подтвержденной умеренными межшкальными корреляциями и значимыми отрицательными связями с уровнем воспринимаемого ребенком стресса (по детским самоотчетам). Так, внутренняя согласованность шкал опросника и общего показателя школьной адаптации (α Кронбаха) составила 0,82–0,94, что указывает на их надежность. Умеренные значимые корреляции между шкалами (r) в диапазоне 0,35–0,62 подтвердили валидность шкал инструмента, измеряя различные, но взаимосвязанные психологические конструкты. Конструктивная валидность подтверждается выявленной значимой отрицательной корреляцией между шкалами КОША и уровнем воспринимаемого ребенком стресса. При этом не обнаружено корреляций между шкалами опросника оценки школьной адаптации и показателями школьной тревожности, выявленными с помощью методики А. М. Прихожан.

Гендерные различия, проявляющиеся в более высоком уровне общей адаптации, вовлеченности в учебный процесс, нормативного поведения, стресса и позитивных отношений со сверстниками у девочек, согласуются с данными других исследований [38; 39] и могут быть связаны с некоторыми полоспецифичными паттернами социализации.

Несмотря на подтверждение валидности опросника результатами психометрической проверки, следует отметить ряд ограничений.

Во-первых, выборка включала преимущественно первоклассников из семей со средним или высоким социально-экономическим статусом, что может ограничивать возможность обобщения результатов на другие возрастные группы или менее обеспеченные слои населения и снижать экологическую валидность инструмента [40].

Во-вторых, несмотря на хорошие психометрические показатели наблюдений учителей, отсутствие значимых корреляций с родительскими оценками и показателями школьной тревожности

¹² Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.

требует дополнительного изучения вопросов конвергентной валидности методики.

В-третьих, культурная специфика инструмента, разработанного для российской образовательной системы, нуждается в дополнительных исследованиях для оценки его применимости в других культурных контекстах.

В-четвертых, кросс-секционный дизайн исследования не позволяет оценить прогностическую валидность опросника в отношении долгосрочных академических результатов или временную устойчивость измеряемых конструкторов.

Проведенное исследование по разработке и валидации КОША показало оптимальность ранее выявленной четырехфакторной структуры [12], при которой наиболее значимыми показателями адаптации являются вовлеченность в учебный процесс, нормативное поведение, психоэмоциональное благополучие и позитивное взаимодействие со сверстниками. Подтверждены надежность и конструктивная валидность разработанного инструмента.

Заключение

Разработанный КОША представляет собой надежный и валидный диагностический инструмент, обеспечивающий комплексную оценку ключевых аспектов адаптации на основе структурированного наблюдения учителей с учетом культурно-образовательного контекста российской школы. Инструмент охватывает такие аспекты школьной адаптации, как вовлеченность в учебный процесс, следование школьным правилам, психоэмоциональное благополучие и взаимодействие со сверстниками,

а также позволяет оценить общий уровень школьной адаптации. Перечисленные шкалы и складывающийся на их основе общий показатель имеют хорошие психометрические свойства. При учете отмеченных выше ограничений (однородность выборки, кросс-секционный дизайн) опросник демонстрирует хорошие психометрические характеристики и может быть рекомендован для использования в исследовательских и практических целях.

Перспективами работы в рамках дальнейшего совершенствования инструмента являются проведение лонгитюдного исследования для оценки его прогностической валидности, кросс-культурная валидизация методики, выявление и описание групп риска [20; 41], оценка практической применимости инструмента в различных образовательных контекстах, а также разработка методических рекомендаций по интерпретации результатов опросника и программ психолого-педагогического сопровождения на основе полученных данных.

Представленный инструмент вносит вклад в исследовательскую практику, расширяя методический арсенал изучения школьной адаптации, а также в образовательную политику, предлагая практически применимое решение для своевременной диагностики школьной дезадаптации, что особенно актуально в контексте ее долгосрочных последствий с точки зрения развития и обучения детей [4]. Основой для разработки адресных мер поддержки является возможность инструмента фиксировать наличие трудностей и дифференцировать их природу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дикая Л.Г., Журавлев А.Л., Бодров В.А., Купрейченко А.Б., Яницкий М.С., Портнова А.Г. и др. Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы: моногр. М.: Изд-во «Институт психологии РАН»; 2007. <https://elibrary.ru/qxrxpun>
2. Kranzler J.H., Floyd R.G., Bray M.A., Demaray M.K. Past, Present, and Future of Research in School Psychology: The Biopsychosocial Ecological Model as an Overarching Framework. *School Psychology*. 2020;35(6):419–427. <https://doi.org/10.1037/spq0000401>
3. Folkman S. Stress: Appraisal and Coping. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds.) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer; 2013. p. 1913–1915. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215



4. Overton W.F. A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems. *Applied Developmental Science*. 2013;17(2):94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>
5. Carroll S., Moon Z., Hudson J., Hulme K., Moss-Morris R. An Evidence-Based Theory of Psychological Adjustment to Long-Term Physical Health Conditions: Applications in Clinical Practice. *Psychosomatic Medicine*. 2022;84(5):547–559. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000001076>
6. Johnson M.H., Jones E.J.H., Gliga T. Brain Adaptation and Alternative Developmental Trajectories. *Development and Psychopathology*. 2015;27(2):425–442. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000073>
7. Coffman J.A. Chronic Stress, Physiological Adaptation and Developmental Programming of the Neuroendocrine Stress System. *Future Neurology*. 2020;15(1):FNL39. <https://doi.org/10.2217/fnl-2019-0014>
8. Фомина Т.Г., Филиппова Е.В., Бурмистрова-Савенкова А.В., Моросанова В.И. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся. *Национальный психологический журнал*. 2024;19(4):148–160. <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0410>
9. Капустина Т.В., Эльзессер А.С., Мандрыкина Л.В., Гайдай А.С. Школьный буллинг: признаки социально-психологической дезадаптации у Обидчиков, Жертв и Обидчиков-жертв. *Российский психологический журнал*. 2023;20(1):235–251. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.1.15>
10. McDougall P., Vaillancourt T. Long-Term Adult Outcomes of Peer Victimization in Childhood and Adolescence. *American Psychologist*. 2015;70(4):300–310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
11. Drummond M.E., Sculpher M.J., Torrance G.W., O'Brien B.J., Stoddart G.L. Methods for the Economic Evaluation of Health Care Programmes. Oxford: Oxford University Press; 2015. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198529446.001.0001>
12. Гаврилова М.Н., Дмитриева О.А., Асланова М.С., Руднова Н.А. Разработка инструмента оценки школьной адаптации: оптимальная структура и возможность опоры на субъективные переживания детей. *Психологическая наука и образование*. 2024;29(6):114–128. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290608>
13. Граур М.В. Психологическое содержание понятия «школьная адаптация». *Известия Саратовского университета. Новая сер. Сер.: Акмеология образования. Психология развития*. 2016;5(3):211–214. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2016-5-3-211-214>
14. Teleková R., Marcinekova T., Tirpáková A., Gonda D. Adaptation Difficulties of Children at the Beginning of School Attendance Based on the Optics of Primary School Teachers. *Children*. 2023;10(2):410. <https://doi.org/10.3390/children10020410>
15. Manly J.T., Lynch M., Oshri A., Herzog M., Wortel S.N. The Impact of Neglect on Initial Adaptation to School. *Child Maltreatment*. 2013;18(3):155–170. <https://doi.org/10.1177/1077559513496144>
16. Riad R., Allodi M.W., Siljehag E., Wikman C., Ford T., Bölte S. How I Feel about My School – Adaptation and Validation of an Educational Well-Being Measure among Young Children in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(10):5075. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105075>
17. Изотова Е.Г. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021;(71–2):428–431. URL: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5184/Выпуск%2071%20часть%202,%202021%20год.pdf> (дата обращения: 20.08.2025).
18. Фомина Т.Г., Моросанова В.А. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности». *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2020;(3):194–213. <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>
19. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Юсупов М.Г. Особенности ментальной регуляции познавательных состояний школьников в зависимости от уровня стрессогенности ситуации. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2024;17(2):144–157. <https://doi.org/10.11621/TEP-24-17>
20. Hong X., Lu Y., Zhu W. Children's School Feelings and Adaptation during the Transition from Kindergarten to Primary School in China. *Early Education and Development*. 2022;34(5):1040–1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2090774>
21. Cokuk K., Kozikoglu I. School Adaptation Problems of Primary School Students in Mixed-Age Classrooms. *Research in Pedagogy*. 2020;10(1):13–31. <https://doi.org/10.5937/istrped2001013c>
22. Eisenhower A.S., Bush H.H., Blacher J. Student-Teacher Relationships and Early School Adaptation of Children with ASD: A Conceptual Framework. *Journal of Applied School Psychology*. 2015;31(3):256–296. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056924>
23. Neuenschwander R., Röthlisberger M., Cimeli P., Roebbers C.M. How Do Different Aspects of Self-Regulation Predict Successful Adaptation to School? *Journal of Experimental Child Psychology*. 2012;113(3):353–371. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.07.004>

24. Eoh Y., Lee E., Park S. The Relationship between Children's School Adaptation, Academic Achievement, Happiness, and Problematic Smartphone Usage: A Multiple Informant Moderated Mediating Model. *Applied Research in Quality Life*. 2022;17:3579–3593. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10080-w>
25. Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Sychev O.A. Parental Control and Autonomy Support during Childhood as Predictors of Students' Academic Motivation and Success. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2024;4(3–4):69–84. <https://elibrary.ru/xitwiw>
26. Wu P. Beyond Metacognition: The Dominant Role of the General Factor of Personality in Learning Adaptation. *Heliyon*. 2024;10(15):e35147. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35147>
27. Zakharov I.M., Ismatullina V.I., Kolyasnikov P.V., Marakshina J.A., Malykh A.S., Tabueva A.O., et al. An Independent Evaluation of the Psychometric Properties of the Russian Version of the Pediatric Daytime Sleepiness Scale (PDSS). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023;16(3):206–221. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0314>
28. Kawabata Y. Forms of Peer Victimization and School Adjustment among Japanese Adolescents: A Multilevel Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. 2024;53:1441–1453. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01967-y>
29. Liu Y., Huebner E.S., Tian L. Chinese Children's Heterogeneous Friendship Quality Trajectories: Relations with School Adjustment. *School Psychology*. 2022;37(5):410–419. <https://doi.org/10.1037/spq0000507>
30. Konu A., Rimpelä M. Well-Being in Schools: A Conceptual Model. *Health Promotion International*. 2002;17(1):79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
31. Baker J.A., Maupin A.N. School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. In: Gilman R., Huebner E.S., Furlong M. (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge; 2009. p. 189–196. <https://doi.org/10.4324/9780203884089>
32. Клопотова Е.Е., Ягловская Е.К. О возможностях регуляции познавательной активности старшими дошкольниками. *Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология*. 2024;47(3):182–206. <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34>
33. Martoni A.T., Trevisan B.T., Dias N.M., Seabra A.G. Executive Functions: Relation between Evaluation by Parents and Teachers and the Performance of Children. *Temas Em Psicologia*. 2016;24(1):189–204. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-13>
34. Бабкина Н.В., Вильшанская А.Д., Пономарева Л.М. Инструментарий для оценки значимых параметров школьной адаптации детей с задержкой психического развития на начальном этапе обучения. *Консультативная психология и психотерапия*. 2023;31(4):10–30. <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>
35. Литвиненко Н.В. Школьная тревожность как показатель нарушения адаптации школьников к образовательной среде. *Современные проблемы науки и образования*. 2014;(5). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14510> (дата обращения: 20.08.2025).
36. White B.P. The Perceived Stress Scale for Children: A Pilot Study in a Sample of 153 Children. *International Journal of Pediatrics and Child Health*. 2014;2(2):45–52. <https://doi.org/10.12974/2311-8687.2014.02.02.4>
37. Корниенко Д.С., Руднова Н.А., Тарасова К.С. Шкала воспринимаемого стресса для детей: психометрические показатели. *Клиническая и специальная психология*. 2024;13(2):129–146. <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130208>
38. Долгова В.И., Капитанец Е.Г., Дедышева Н.Н. Исследование адаптации первоклассников с учетом гендерных различий. *Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта*. 2021;(12):486–493. <https://elibrary.ru/jkakat>
39. Довольнова И.В. Специфика проявлений инициативности мальчиками и девочками дошкольного и младшего школьного возраста в социокультурной среде. *Современное дошкольное образование*. 2023;(1):54–64. <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64>
40. Казакова Е.В., Соколова Л.В. Влияние неблагоприятных социально-экономических факторов на школьную адаптацию первоклассников. *Психологическая наука и образование*. 2019;24(2):59–71. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240206>
41. Sánchez-Jáuregui T., Téllez A., Almaraz D., Valdez A., Hinojosa-Fernández R., García-Balvane-da H., Juárez-García D.M. Adverse Childhood Experiences in Mexico: Prevalence and Association with Sociodemographic Variables and Health Status. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023;16(2):48–62. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0204>



REFERENCES

1. Dikaya L.G., Zhuravlev A.L., Bodrov V.A., Kupreychenko A.B., Yanitsky M.S., Portnova A.G., et al. [Psychology of Adaptation and Social Environment: Modern Approaches, Problems, Prospects: A Monograph]. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences; 2007. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qxrpun>
2. Kranzler J.H., Floyd R.G., Bray M.A., Demaray M.K. Past, Present, and Future of Research in School Psychology: The Biopsychosocial Ecological Model as an Overarching Framework. *School Psychology*. 2020;35(6):419–427. <https://doi.org/10.1037/spq0000401>
3. Folkman S. Stress: Appraisal and Coping. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds.) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. New York: Springer; 2013. p. 1913–1915. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_215
4. Overton W.F. A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems. *Applied Developmental Science*. 2013;17(2):94–107. <https://doi.org/10.1080/10888691.2013.778717>
5. Carroll S., Moon Z., Hudson J., Hulme K., Moss-Morris R. An Evidence-Based Theory of Psychological Adjustment to Long-Term Physical Health Conditions: Applications in Clinical Practice. *Psychosomatic Medicine*. 2022;84(5):547–559. <https://doi.org/10.1097/PSY.0000000000001076>
6. Johnson M.H., Jones E.J.H., Gliga T. Brain Adaptation and Alternative Developmental Trajectories. *Development and Psychopathology*. 2015;27(2):425–442. <https://doi.org/10.1017/S0954579415000073>
7. Coffman J.A. Chronic Stress, Physiological Adaptation and Developmental Programming of the Neuroendocrine Stress System. *Future Neurology*. 2020;15(1):FNL39. <https://doi.org/10.2217/fnl-2019-0014>
8. Fomina T.G., Filippova E.V., Burmistrova-Savenkova A.V., Morosanov V.I. Stress in the Educational Environment and Its Impact on Academic Success and Psychological Wellbeing of Students. *National Psychological Journal*. 2024;19(4):148–160. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/npj.2024.0410>
9. Kapustina T.V., Elzesser A.S., Mandrykina L.V., Gaidai A.S. School Bullying: Signs of Social Maladjustment in Offenders, Victims, and Victim-Offenders. *Russian Psychological Journal*. 2023;20(1):235–251. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.1.15>
10. McDougall P., Vaillancourt T. Long-Term Adult Outcomes of Peer Victimization in Childhood and Adolescence. *American Psychologist*. 2015;70(4):300–310. <https://doi.org/10.1037/a0039174>
11. Drummond M.E., Sculpher M.J., Torrance G.W., O'Brien B.J., Stoddart G.L. *Methods for the Economic Evaluation of Health Care Programmes*. Oxford: Oxford University Press; 2015. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198529446.001.0001>
12. Gavrilova M.N., Dmitrieva O.A., Aslanova M.S., Rudnova N.A. Development and Validation of the School Adjustment Scale. *Psychological Science and Education*. 2024;29(6):114–128. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2024290608>
13. Graur M.V. Psychological Meaning of the Concept “School Adaptation”. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2016;5(3):211–214. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2016-5-3-211-214>
14. Teleková R., Marcinekova T., Tirpáková A., Gonda D. Adaptation Difficulties of Children at the Beginning of School Attendance Based on the Optics of Primary School Teachers. *Children*. 2023;10(2):410. <https://doi.org/10.3390/children10020410>
15. Manly J.T., Lynch M., Oshri A., Herzog M., Wortel S.N. The Impact of Neglect on Initial Adaptation to School. *Child Maltreatment*. 2013;18(3):155–170. <https://doi.org/10.1177/1077559513496144>
16. Riad R., Allodi M.W., Siljehag E., Wikman C., Ford T., Bölte S. How I Feel about My School – Adaptation and Validation of an Educational Well-Being Measure among Young Children in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(10):5075. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105075>
17. Izotova E.G. [The Relationship between Social and Psychological Adaptation and Academic Performance in Primary School Age]. *Problems of Modern Pedagogical Education*. 2021;(71–2):428–431. (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://gpa.cfuv.ru/attachments/article/5184/Выпуск%2071%20часть%202,%202021%20год.pdf> (accessed 20.08.2025).
18. Fomina T.G., Morosanov V.I. Russian Adaptation and Validation of the “Multidimensional School Engagement Scale”. *Moscow University Psychology Bulletin*. 2020;(3):194–213. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/vsp.2020.03.09>

19. Prokhorov A.O., Valiullina M.E., Yusupov M.G. Features of Mental Regulation of Schoolchildren Cognitive States Depending on the Level of Stress Situation. *Theoretical and Experimental Psychology*. 2024;17(2):144–157. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/TEP-24-17>
20. Hong X., Lu Y., Zhu W. Children's School Feelings and Adaptation during the Transition from Kindergarten to Primary School in China. *Early Education and Development*. 2022;34(5):1040–1056. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2090774>
21. Cokuk K., Kozikoglu I. School Adaptation Problems of Primary School Students in Mixed-Age Classrooms. *Research in Pedagogy*. 2020;10(1):13–31. <https://doi.org/10.5937/istrped2001013c>
22. Eisenhower A.S., Bush H.H., Blacher J. Student-Teacher Relationships and Early School Adaptation of Children with ASD: A Conceptual Framework. *Journal of Applied School Psychology*. 2015;31(3):256–296. <https://doi.org/10.1080/15377903.2015.1056924>
23. Neuenschwander R., Röthlisberger M., Cimeli P., Roebbers C.M. How Do Different Aspects of Self-Regulation Predict Successful Adaptation to School? *Journal of Experimental Child Psychology*. 2012;113(3):353–371. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2012.07.004>
24. Eoh Y., Lee E., Park S. The Relationship between Children's School Adaptation, Academic Achievement, Happiness, and Problematic Smartphone Usage: A Multiple Informant Moderated Mediating Model. *Applied Research in Quality Life*. 2022;17:3579–3593. <https://doi.org/10.1007/s11482-022-10080-w>
25. Gordeeva T.O., Nechaeva D.M., Sychev O.A. Parental Control and Autonomy Support during Childhood as Predictors of Students' Academic Motivation and Success. *New Ideas in Child and Educational Psychology*. 2024;4(3–4):69–84. <https://elibrary.ru/xitwiw>
26. Wu P. Beyond Metacognition: The Dominant Role of the General Factor of Personality in Learning Adaptation. *Heliyon*. 2024;10(15):e35147. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35147>
27. Zakharov I.M., Ismatullina V.I., Kolyasnikov P.V., Marakshina J.A., Malykh A.S., Tabueva A.O., et. al. An Independent Evaluation of the Psychometric Properties of the Russian Version of the Pediatric Daytime Sleepiness Scale (PDSS). *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023;16(3):206–221. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0314>
28. Kawabata Y. Forms of Peer Victimization and School Adjustment among Japanese Adolescents: A Multilevel Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*. 2024;53:1441–1453. <https://doi.org/10.1007/s10964-024-01967-y>
29. Liu Y., Huebner E.S., Tian L. Chinese Children's Heterogeneous Friendship Quality Trajectories: Relations with School Adjustment. *School Psychology*. 2022;37(5):410–419. <https://doi.org/10.1037/spq0000507>
30. Konu A., Rimpelä M. Well-Being in Schools: A Conceptual Model. *Health Promotion International*. 2002;17(1):79–87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
31. Baker J.A., Maupin A.N. School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. In: Gilman R., Huebner E.S., Furlong M. (eds.) *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge; 2009. p. 189–196. <https://doi.org/10.4324/9780203884089>
32. Klopotova E.E., Yaglovskaya E.K. On the Possibilities of Regulating Cognitive Activity by Older Preschoolers. *Lomonosov Psychology Journal*. 2024;47(3):182–206. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.11621/LPJ-24-34>
33. Martoni A.T., Trevisan B.T., Dias N.M., Seabra A.G. Executive Functions: Relation between Evaluation by Parents and Teachers and the Performance of Children. *Trends in Psychology*. 2016;24(1):189–204. <https://doi.org/10.9788/TP2016.1-13>
34. Babkina N.V., Vilshanskaya A.D., Ponomareva L.M. Toolkit for Assessment of Significant Parameters of School Adaptation of Students with Learning Disabilities at the Primary School Environment. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2023;31(4):10–30. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/cpp.2023310401>
35. Litvinenko N.V. School Anxiety as an Indication of Adaptation Disorder of Pupils to Educational Environment. *Modern Problem of Science and Education*. 2014;(5). (In Russ., abstract in Eng.) Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14510> (accessed 20.08.2025).
36. White B.P. The Perceived Stress Scale for Children: A Pilot Study in a Sample of 153 Children. *International Journal of Pediatrics and Child Health*. 2014;2(2):45–52. <https://doi.org/10.12974/2311-8687.2014.02.02.4>
37. Kornienko D.S., Rudnova N.A., Tarasova K.S. Psychometric Properties of the Perceived Stress Scale for Children (PSS-C). *Clinical Psychology and Special Education*. 2024;13(2):129–146. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/cpse.2024130208>
38. Dolgova V.I., Kapitanets E.G., Dedyшева N.N. Study of Gender Adaptation of Academic Students. *Scientific Notes of P. F. Lesgaft University*. 2021;(12):486–493. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/jkakak>



39. Dovolnova I.V. The Specifics of the Manifestations of Initiative by Boys and Girls of Preschool and Primary School Age in the Socio-Cultural Environment. *Preschool Education Today*. 2023;(1):54–64. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.24412/2782-4519-2023-1115-54-64>
40. Kazakova E.V., Sokolova L.V. Impacts of Unfavourable Socioeconomic Factors on School Adaptation in First-Graders. *Psychological Science and Education*. 2019;24(2):59–71. (In Russ., abstract in Eng.) <https://doi.org/10.17759/pse.2019240206>
41. Sánchez-Jáuregui T., Téllez A., Almaraz D., Valdez A., Hinojosa-Fernández R., García-Balvane-da H., Juárez-García D.M. Adverse Childhood Experiences in Mexico: Prevalence and Association with Sociodemographic Variables and Health Status. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2023;16(2):48–62. <https://doi.org/10.11621/pir.2023.0204>

Об авторах:

Гаврилова Маргарита Николаевна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), научный сотрудник Лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, **Scopus ID:** [57209637887](https://orcid.org/0000-0002-8458-5266), **Researcher ID:** [AAR-6654-2020](https://orcid.org/0000-0002-8458-5266), **SPIN-код:** [6955-9705](https://orcid.org/0000-0002-8458-5266), gavrilovamrg@gmail.com

Руднова Наталья Александровна, кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), старший научный сотрудник лаборатории психологии детства и цифровой социализации Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований (125009, Российская Федерация, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, **Scopus ID:** [57863691900](https://orcid.org/0000-0003-2063-2892), **Researcher ID:** [AAC-9542-2021](https://orcid.org/0000-0003-2063-2892), **SPIN-код:** [2568-1314](https://orcid.org/0000-0003-2063-2892), rudnova.na@yandex.ru

Чичинина Елена Алексеевна, научный сотрудник кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (119991, Российская Федерация, г. Москва, Ленинские горы, д. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, **SPIN-код:** [1007-9720](https://orcid.org/0000-0002-7220-9781), alchichini@gmail.com

Дмитриева Ольга Александровна, директор Шуваловской школы № 1448 (119192, Российская Федерация, г. Москва, Мичуринский пр-т, д. 5, корп. 1), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1872-1258>, **Researcher ID:** [B-1851-2017](https://orcid.org/0000-0002-1872-1258), dmitrievaol@edu.mos.ru

Вклад авторов:

М. Н. Гаврилова – формулирование целей и задач исследования; разработка методологии исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; проверка воспроизводимости результатов исследования в рамках основных задач работы; написание черновика рукописи; критический анализ черновика рукописи.

Н. А. Руднова – разработка методологии исследования; применение формальных методов для анализа данных исследования; проверка воспроизводимости результатов исследования в рамках основных задач работы; визуализация результатов исследования; написание черновика рукописи

Е. А. Чичинина – осуществление научно-исследовательского процесса,

О. А. Дмитриева – деятельность по созданию метаданных для первоначального и повторного использования; осуществление научно-исследовательского процесса

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 20.08.2025; одобрена после рецензирования 20.10.2025; принята к публикации 27.10.2025.

About the authors:

Margarita N. Gavrilova, Cand.Sci. (Psychol.), Junior Researcher of the Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), Researcher of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8458-5266>, **Scopus ID:** 57209637887, **Researcher ID:** AAR-6654-2020, **SPIN-code:** 6955-9705, gavrilovamrg@gmail.com

Natalia A. Rudnova, Cand.Sci. (Psychol.), Researcher of the Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), Senior Researcher of the Laboratory of Childhood Psychology and Digital Socialization, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research (9, bld. 4 Mokhovaya St., Moscow 125009, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2063-2892>, **Scopus ID:** 57863691900, **Researcher ID:** AAC-9542-2021, **SPIN-code:** 2568-1314, rudnova.na@yandex.ru

Elena A. Chichinina, Researcher of the Chair of Educational Psychology and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Moscow 119991, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7220-9781>, **SPIN-code:** 1007-9720, alchichini@gmail.com

Olga A. Dmitrieva, Director, Shuvalov School No. 1448 (5, bld. 1 Michurinskii Prospekt, Moscow 119192, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1872-1258>, **Researcher ID:** B-1851-2017, dmitrievaol@edu.mos.ru

Authors' contribution:

M. N. Gavrilova – formulation of research goals and aims; development of methodology; conducting a research and investigation process; verification of the overall reproducibility of results and other research outputs; specifically writing the initial draft; specifically critical review.

N. A. Rudnova – development of methodology; application of formal techniques to analyse study data; verification of the overall reproducibility of results and other research outputs; specifically visualization; specifically writing the initial draft.

E. A. Chichinina – conducting a research and investigation process.

O. A. Dmitrieva – management activities to produce metadata for initial use and later re-use, conducting a research and investigation process.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 20.08.2025; revised 20.10.2025; accepted 27.10.2025.