

# Факторы поддержки детской самостоятельности на этапе перехода к обучению в школе. Теоретический обзор

Анастасия Нисская, Арина Чувилина

Статья поступила в редакцию в октябре 2023 г. **Нисская Анастасия Константиновна** — кандидат психологических наук, научный сотрудник Центра исследований современного детства Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Адрес: 101000 Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10. E-mail: anisskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653> (контактное лицо для переписки)

**Чувилина Арина Сергеевна** — магистр педагогики. E-mail: arisha\_chuvilina@mail.ru

**Аннотация** Среди вызовов, с которыми сталкиваются первоклассники в начале школьного обучения, один из важнейших — необходимость становления самостоятельности, в том числе в учебной деятельности. Для этого требуется познавательная инициативность, умение самостоятельно планировать, прогнозировать и осуществлять учебные действия, проводить их контроль и оценку. В случае затрудненного перехода к обучению в школе у детей могут нарушаться даже выработанные в дошкольном возрасте навыки самостоятельности — бытовой, коммуникативной, познавательной.

В статье представлен обзор исследований, посвященных способам поддержки детской самостоятельности при переходе из детского сада в школу, на основе которого сделан вывод о комплексном характере такой поддержки. Среди ее факторов выделены учет возрастных психологических свойств и индивидуальных особенностей ребенка; поддерживающая и последовательная позиция семьи и вовлеченность родителей в образование; отказ от универсальных жестких требований в пользу гибкости, чуткости к потребностям ребенка и поощрения его учебной самостоятельности; адекватные возможностям ребенка ожидания учителя, создание возможностей для индивидуализации образования и целенаправленного развития социально-эмоциональных навыков детей в первом классе; согласованность целей, подходов и методов организации образовательного процесса в семье, дошкольной организации и школе.

**Ключевые слова** учебная самостоятельность, переход к обучению в школе, поддержка перехода, социально-эмоциональные навыки

**Для цитирования** Нисская А.К., Чувилина А.С. (2024) Факторы поддержки детской самостоятельности на этапе перехода к обучению в школе. Теоретический обзор. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 184–213. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18254>

# Factors Supporting Independence of Children during Transition to School. Theoretical Overview

Anastasiya Nisskaya, Arina Chuvilina

**Anastasiya K. Nisskaya** — Candidate of Sciences in Psychology, Researcher at the Center for Modern Childhood Research of the Institute of Education, HSE University. Address: 16/10, Potapovskiy Lane, 101000 Moscow, Russian Federation. E-mail: anisskaya@hse.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2684-5653> (corresponding author)

**Arina S. Chuvilina** — Master of Pedagogy. E-mail: arisha\_chuvilina@mail.ru

**Abstract** Among the challenges faced by first-graders at the beginning of schooling, a special place is occupied by the development of independence, including in learning activities. It requires cognitive initiative, the ability to independently plan, predict and implement learning activities, to control and evaluate them. At the same time, the skills of independence (everyday, communicative, cognitive) developed in preschool age can be leveled in the case of a difficult transition to school.

The question arises as to what ways to support children's independence during the transition from kindergarten to school are described by modern researchers and practitioners.

Analysis of the literature has allowed us to formulate an idea of the complex nature of this support. Among its factors, attention and consideration of the age-psychological and individual characteristics of the child can be highlighted; the supportive and consistent position of the family and the involvement of parents in education; the rejection of universal strict requirements in favor of flexibility, sensitivity to the needs of the child and encouraging his independence in preschool education; adequate teacher expectations for the child, the possibility of individualization of education and purposeful development SENG is in the first grade; consistency ("continuity", "continuity") of goals, approaches and methods of organizing the educational process in the family, preschool organization and school.

**Keywords** academic independence, transition to school, transition support, social and emotional skills

**For citing** Nisskaya A.K., Chuvilina A.S. (2024) Factors Supporting Independence of Children during Transition to School. Theoretical Overview. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 184–213 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/voprosy-2024-18254>

Переход из дошкольного детства в школьное — непростой период в жизни ребенка, он характеризуется изменением социальной среды, ее значительной структуризацией и в некоторой степени даже ужесточением.

Российские и зарубежные исследователи сходятся в оценках основных характеристик периода перехода из дошкольного учреждения в школу. До 6–8 лет дети преимущественно живут в семейных условиях, их социальные отношения выстроены вокруг членов семьи, друзей и педагогов дошкольного учреждения, которые им хорошо знакомы и эмоционально близки [Dobrin, 2020]. Поступая в первый класс, дети оказываются в новом сообществе, где возникают иные отношения: учебное сотрудничество со свер-

стниками, рациональные, деловые отношения с учителем. Первоклассники сталкиваются с систематическим оцениванием их поведения и достижений в учебе, с новыми требованиями к соблюдению дисциплины, пунктуальности, поведенческим привычкам и проч. Впервые в их опыте появляется обязательная учебная деятельность, с которой необходимо научиться справляться индивидуально и самостоятельно.

Самостоятельная реализация первоклассником учебной деятельности воспринимается обществом как критерий его успешности. От ребенка ожидают, что он сможет изменять уже освоенные способы действия, находить новые пути решения знакомых задач, используя ресурсы человеческой культуры [Цукерман, Венгер, 2010], проявит инициативу, предвидение, способность к самоконтролю и творчеству в обучении [Рыдзе, 2017]. При этом становление учебной самостоятельности опосредуется рядом факторов: среди них и результаты формирования самостоятельности в дошкольном возрасте, и качество организации перехода — его мягкость, плавность, «бесшовность». Благополучие ребенка, таким образом, становится одним из условий его успешности в начальной школе.

Итак, при исследовании перехода из дошкольного детства в школьное на первый план выходят два вопроса: во-первых, каковы факторы, способствующие наиболее благополучному преодолению этого непростого периода, и, во-вторых, как можно поддержать самостоятельность ребенка на этапе перехода.

Современные исследователи обосновывают необходимость комплексного подхода к решению задачи сохранения и дальнейшего развития самостоятельности ребенка при переходе к школьному обучению: учета усилий семьи, педагогов дошкольного и школьного образования, сообщества, а также качества диалога между всеми участниками образовательного процесса. Для обеспечения такого подхода важно осмыслить все разнообразие факторов, опосредующих удержание самостоятельности и расширение ее на незнакомый ранее вид деятельности.

Целью данной статьи является теоретический анализ факторов, связанных с развитием самостоятельности ребенка при переходе из детского сада в младшую школу, на материале российских и зарубежных исследований.

Исследовательский вопрос: какие факторы рассматриваются исследователями и практиками как значимые для поддержки самостоятельности ребенка в период перехода?

## **1. Переход к обучению в школе и детская самостоятельность в современной академической дискуссии**

Прикладной смысл изучения процесса перехода из дошкольного детства в школьное сводится к решению двух основных вопросов: во-первых, как сделать переход максимально благополучным — мягким, «бесшовным», эффективным и, во-вторых, как связан опыт перехода с дальнейшим благополучием и успешностью ре-

бенка. В научной дискуссии по обоим обозначенным вопросам неизменно возникает тема детской самостоятельности. С одной стороны, на этапе перехода она подвергается испытаниям и может быть частично утрачена, с другой — самостоятельность дошкольника и первоклассника может стать основой «переходного капитала», который позволит ребенку успешно совладать с трудностями, связанными с поступлением в школу.

Исследования перехода из дошкольного детства в школьное имеют более чем полувековую историю. В советской и российской психологии подробно освещены такие компоненты этого процесса, как учебная мотивация [Гордеева, Шепелева, 2011], внутренняя позиция школьника [Божович, 2008], умственная и социальная готовность, произвольность поведения, исследованные Л.А. Венгером, А.Л. Венгером, К.Н. Поливановой, Е.О. Смирновой, адаптация к школе, изученная и описанная в работах А.Л. Венгера и коллег, выдвинуты предположения о компонентах готовности, уровнях и показателях адаптации ребенка [Нисская, 2013]. Зарубежные исследователи обращаются к вопросу о роли саморегуляции и исполнительных функций в школьной готовности [Coelho et al., 2024].

Однако сегодня сама постановка вопроса о том, что ребенку дошкольного возраста, чтобы быть успешным и благополучным в школе, следует отвечать определенным требованиям, вызывает споры. Альтернативная точка зрения состоит в том, что образовательная организация должна быть готова принять в своих стенах ученика с любым уровнем готовности, а дошкольное детство является самоценным этапом жизни, не сводимым к подготовке к школе [Асмолов, 2013; Валиуллина, 2023]. Кроме того, под сомнение ставится сама возможность оценить степень готовности человека к той деятельности, в которой он еще никогда не участвовал [Поливанова, 2009]. Появляется все больше работ, показывающих, что не столько состояние ребенка, сколько непрерывность в содержании образования (*educational continuity*), подготовке специалистов (*professional continuity*), организации детского опыта (*developmental continuity*) должна быть положена в основу решения проблемы перехода [ОЭСР, 2018]. В российской педагогике и образовательной политике используется созвучный термин — преемственность. Это понятие трактуется как минимум двояко. Во-первых, преемственность — это педагогический принцип, подразумевающий последовательное выстраивание содержания изучаемого материала, использование системно изменяющихся форм, методов и дидактических приемов, целостное развитие педагогического процесса. Такого понимания придерживаются Г.В. Дорофеев, Ш.И. Ганелин, Н.Б. Истомина, Г.В. Воинова, Ю.А. Кустов, М.Н. Лебедева и др. Плавное, последовательное движение обучающихся при освоении содержания учебного материала — базовый принцип, который должен лежать в осно-

ве переходов между ступенями образования [Бывшева, 2011]. Несовпадение содержательных аспектов, форм и технологий воспитания и обучения, реализующихся в дошкольном образовании и школе, рассматривается как препятствие стабильности и качеству образования. Во-вторых, преемственность рассматривается как определенный процесс смены «социально-педагогических явлений», интеграции как ступеней образования, так и образовательных учреждений. М.В. Бывшева [2011. С. 261] характеризует преемственность как «процесс сопряженных социально-педагогических взаимодействий, при котором на основании прошлого образовательного опыта формируется новый, способствующий саморазвитию человека при его включении в новые образовательные системы». Он носит обоюдный (или многосторонний) характер и зависит от заинтересованности и активности «смежных образовательных систем» — в данном случае школы, детского сада и семьи.

Термин «самостоятельность» многозначен, в данном исследовании мы вслед за К.Н. Поливановой и А.А. Бочавер [2022] рассматриваем это понятие как близкое к понятиям «агентность», «автономия», «личностная самостоятельность», «субъектность». Признаками самостоятельности детей старшего дошкольного возраста являются сознательное и ответственное отношение к деятельности, проявление настойчивости, инициативности и критичности при выполнении новой задачи, стремление действовать без помощи, обращение за ней только в случае необходимости.

Характеристики учебной самостоятельности младших школьников включают способность самостоятельно ставить учебные цели, планировать и реализовывать свою деятельность оптимальными средствами, находить способы решения учебных задач — для этого обучающийся должен взаимодействовать с объектом изучения, выявляя изменения его свойств, анализировать и обобщать условия задачи, фиксируя их в форме понятия [Хусаинова, Хуснутдинова, Федекин, 2022]. Также учебная самостоятельность предполагает наличие внутренних усилий ученика, направленных на достижение цели без посторонней помощи, контроль и рефлекссию [Попова, Сергеева, 2017].

С ценностной точки зрения самостоятельность учеников выступает залогом их активности в постановке учебных целей, в построении своего образовательного пути, сильной мотивированности и высокой вероятности того, что они научатся учиться [ОECD, 2018].

Современных эмпирических исследований, в которых анализируется процесс перехода дошкольников в первый класс, в частности развитие академической и бытовой самостоятельности детей в данный период, а также согласование усилий всех участников процесса, немного. В данной работе мы анализируем факторы, оказывающие влияние на успешность или неуспешность разви-

тия самостоятельности ребенка при переходе из детского сада в школу. С этой целью мы рассматриваем исследования, затрагивающие связь самостоятельности с ранним образовательным опытом, с возрастными психологическими особенностями и индивидуальными чертами детей, с характеристиками семьи и родителей, со свойствами школьного контекста, со степенью согласованности усилий всех участников образовательного процесса.

**2. Теоретический анализ факторов поддержки и развития самостоятельности на этапе перехода к обучению в школе**

**2.1. Ранний образовательный опыт ребенка как фактор самостоятельности на этапе перехода**

Результаты экспериментальных работ в области образования и психологии свидетельствуют о высокой значимости раннего образовательного опыта для последующего эффективного перехода к школьному обучению [Нисская, 2013].

Регулярное посещение ребенком детского сада позволяет существенно повысить уровень его умственного, личностного и социального развития. Многие дети в возрасте 3–7 лет проводят активную часть дня в дошкольной организации, и именно с происходящим в саду связаны значимые переживания и интересы детей. При этом, согласно результатам PISA-2018, связь длительности пребывания в дошкольной организации с академическими достижениями в математике, чтении и естественных науках нелинейна и имеет национальную специфику. Оптимальным для китайских, датских и шведских детей оказалось посещение детского сада на протяжении 4 лет, для итальянских — 3 лет, а для новозеландских — 2 лет. Более длительное, как и менее длительное участие в дошкольном образовании оказалось связано с более низкими академическими результатами [Yang, Qin, Wang, 2023]. В исследовании PISA 2012 г. установлено, что в большинстве стран со средним уровнем доходов посещение детского сада положительно связано с успехами ребенка в математике [Lockheed, Prokic-Bruer, Shadrova, 2015].

Согласно экологическому подходу, учет места, которое занимает посещение дошкольной организации в реальной жизни ребенка, позволит существенно продвинуться в изучении процесса перехода от дошкольного к школьному обучению, а также факторов становления детской самостоятельности [Rimm-Kaufman, Pianta, 2000]. Посещение дошкольной организации вносит в жизнь ребенка опыт общения с социальным взрослым и сверстниками, ставит его перед необходимостью проводить время отдельно от родителей, самостоятельно отстаивать свои интересы и находить компромиссы, а также решать новые бытовые и интеллектуальные задачи.

Усилением внимания к качеству дошкольного образования исследователи во многом обязаны вышедшей в 2006 г. статье Дж. Хэкмана и Р. Трамбле, в которой представлены данные о высокой значимости для умственного развития ребенка посещения детского сада в целом и качества образовательной программы в частности. Любое участие в дошкольном (раннем) образовании

авторы считают полезным для ребенка и способствующим его дальнейшим успехам и благополучию [Neskean, Tremblay, 2006]. Вместе с тем в ряде исследований наибольший продвигающий эффект наблюдался при существовании значительного разрыва между семейными условиями и условиями дошкольной организации, т.е. максимальным потенциалом обладают организации с высоким качеством обучения и именно для детей из наиболее уязвимых семей. Таким образом, необходимо детально проанализировать, что именно можно считать высоким качеством дошкольной организации и какие ее характеристики благотворно влияют на развитие детей, и в особенности на благополучие их перехода к обучению в школе.

Проведенные нами ранее исследования позволили выдвинуть ряд предположений о том, какой ранний образовательный опыт может внести позитивный вклад в развитие самостоятельности и благополучие детей на этапе перехода. Выявлен ряд различий в уровне самостоятельности между детьми, посещавшими дошкольные организации с разным качеством среды — оно определялось по Шкалам для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (*Early Childhood Environment Rating Scale, ECERS*). Самостоятельность ребенка в первом классе была тем ниже, чем ниже оценивалась его дошкольная среда по таким показателям, как поощрение к общению, дисциплина, взаимодействие персонала с детьми и распорядок дня. Учитывая ценностную ориентацию ECERS на поддержку детской самостоятельности, инициативы и активности, полученные данные можно трактовать следующим образом. Дети с тем большей вероятностью достигают самостоятельности, чем сильнее педагог ориентирован на потребности ребенка и чем больше гибкости он проявляет в общении с ними. Эти качества педагога могут выражаться в стимулировании детского общения, выслушивании вопросов и высказываний, поддержке самостоятельного решения конфликтов, внимании к просоциальному поведению, последовательности требований, уважении и чуткости к чувствам детей и т.д. Более независимыми оказались те первоклассники, кто до школы пребывал в среде, где соблюдался баланс между жесткостью и гибкостью режима дня, практиковался плавный, понятный детям переход между разными видами деятельности, значительная часть дня была посвящена играм, расписание подстраивалось под интересы, потребности и темп деятельности дошкольников. Напротив, при чрезмерной структурированности дошкольной среды, как и при ее хаотичности, при тотальном контроле взрослого, отсутствии с его стороны проявлений симпатии и заботы у детей не происходит переноса умений и знаний, сформированных до школы, в условия школьного обучения, дети оказываются неспособны самостоятельно пользоваться этими умениями в первом классе. Таким образом, эффек-

тивному переходу, а конкретнее — обретению независимости, способствует пребывание в гибкой, доброжелательной дошкольной среде, где созданы условия для партнерского общения детей и взрослых [Нисская, 2016].

В другом нашем исследовании было показано, что эвристичной может оказаться классификация дошкольных образовательных сред по следующим признакам:

- приоритет социализации или индивидуализации;
- предметная подготовка к школе или развитие универсальной способности к опосредствованию.

Сочетание ориентации на социализацию и предметную подготовку к школе характерно для традиционной образовательной среды, учет индивидуальных особенностей и интересов детей и приоритет развития универсальной способности к опосредствованию — для развивающей. Дети, воспитанные в традиционной среде, проявляют в первом классе сформированность отдельных элементов психологической готовности к школе, в частности высокий уровень принятия сверстниками и развития словесно-логического мышления, но не отличаются внутренней мотивацией, необходимой для учебной самостоятельности. Те, кто рос в развивающей среде, в первом классе обнаруживают высокий уровень сформированности личностной и волевой готовности к школе. Эти свойства можно интерпретировать как компоненты, необходимые для учебной самостоятельности [Нисская, 2013].

Таким образом, немаловажным фактором обеспечения благополучного перехода ребенка от дошкольного к школьному обучению, способствующего сохранению бытовой и формированию учебной самостоятельности, может стать ранний образовательный опыт, если он характеризуется прежде всего поддержкой общения, уважением и чуткостью педагога к чувствам, интересам и поступкам ребенка, ясностью распорядка и правил, а также развитием универсальной способности к опосредствованию через специальные занятия, коммуникацию со сверстниками и педагогами.

## **2.2. Возрастные психологические свойства и индивидуальные особенности детей как фактор самостоятельности на этапе перехода**

### **2.2.1. Когнитивные навыки**

Современная психология развития накопила значительный багаж знаний об особенностях личностного, умственного и социального развития детей в возрасте 6–7 лет. Они являются следствием условий и контекстов, в которых растет ребенок, и должны быть учтены при конструировании образовательного пространства, в которое войдет ребенок, поступая в первый класс.

В фокусе исследований часто оказываются когнитивные процессы, для их оценивания создан широкий круг инструментов, отбор детей по характеристикам умственного развития продолжительное время остается предметом острой общественной и

научной дискуссии. Рассмотрим компоненты умственного развития подробнее.

У детей, находящихся на пороге поступления в первый класс, а также у первоклассников внимание характеризуется небольшим объемом, трудностью произвольного переключения и непродолжительностью. Внимание плохо поддается произвольному управлению, первоклассники не знают, как быстро переключать внимание с одного объекта на другой. Движение их внимания зависит скорее от их интересов и внешних характеристик объектов, чем от целей и задач обучения [Lam, Hoa, Thanh, 2022]. Дети до 7 лет с трудом отделяют информацию, которую нужно услышать, от фонового шума [Jones, Moore, Amitay, 2015].

Первоклассники сталкиваются со значительными трудностями в оценивании времени. Многочисленные исследования перцептивных характеристик коротких периодов времени у детей показали, что младшие школьники субъективно сокращают фактическую продолжительность минуты. Из-за недостаточной сформированности временных рефлексов младшие школьники затрудняются в точной оценке времени, оставшегося на выполнение задания или необходимого на какое-либо дело.

Первоклассники часто испытывают трудности с произвольным запоминанием. Около половины из них не используют каких-либо мнемотехник или стратегий запоминания [Schneider, Kron-Sperl, Hunnerkopf, 2009]. Они с трудом могут вспомнить, что было задано, но легко запоминают стихи и сказки, которые формируют яркие образы и вызывают сильные эмоции [Lam, Hoa, Thanh, 2022].

Способность к саморегуляции интеллектуальной деятельности развивается у учащихся начальных классов в процессе обучения, при этом формируется и способность контролировать и регулировать работу собственного воображения. В результате дети приобретают возможность намеренно представлять себе те или иные вещи и создавать образы в соответствии с требованиями учебных заданий. Им нередко доступно выделение основных признаков классификации объектов и явлений [Брыкина, 2023], однако переключиться между разными основаниями для типологизации очень трудно [Carlson, Zelazo, Faja, 2013].

Возрастные особенности когнитивных функций у детей, подробно описанные как классическими, так и современными исследователями, осложняют освоение учебной деятельности. Детям может требоваться парциальная поддержка в организации внимания, помощь в корректной оценке времени, обучение способам запоминания необходимой информации [Lally, Valentine-French, 2021]. Вместе с тем в некоторых областях деятельности дети рассматриваемого возраста уже могут проявлять самостоятельность, например способны точно интерпретировать содержание изображений, запоминают смысл стихов и сказок.

**2.2.2. Социально-эмоциональные навыки** Возрастные психологические особенности становления социально-эмоциональных навыков у детей также могут вносить вклад в развитие самостоятельности ребенка на этапе перехода к обучению в школе.

Адаптация к школе связана с перестройкой мотивационной и эмоционально-волевой сфер ребенка [Dobrin, 2020]. В младшем школьном возрасте наблюдаются изменения в эмоциональной сфере: снижается импульсивность, ребенок начинает проявлять эмоции и эмоционально реагировать в соответствии с социальными нормами. Иными словами, происходит социализация эмоциональной сферы. Эмоциональная и когнитивная сферы у ребенка тесно связаны, когнитивные процессы оказывают влияние на эмоциональные реакции, что позволяет ребенку перейти на новый уровень — уровень интеллектуализации эмоций и развития эмоционального интеллекта, т.е. способности понимать эмоции окружающих и свои эмоции, а также управлять ими.

Школа — ключевая среда для учащихся, здесь приобретаются навыки дисциплины, включающие способность обращать внимание на инструкции, а также на то, как поведение ученика влияет на его сверстников [Goldschmidt, Pedro, 2019]. Первоклассники, чье социально-эмоциональное развитие соответствует возрасту, способны обращать внимание на правила в школе, а также эффективнее справляются с трудными социальными ситуациями с помощью соответствующих навыков взаимодействия. Трудности в овладении такими навыками проявляются в агрессии, оппозиционном вызывающем поведении, социальной изоляции. На период перехода к школьному обучению приходится кризис семи лет, когда некоторые дети становятся трудновоспитуемыми, перестают соблюдать привычные нормы поведения [Барышникова, 2018]. В этом же возрасте появляется непослушание, споры со взрослыми, необоснованные возражения.

Таким образом, на этапе перехода в младшую школу одним из факторов становления самостоятельности детей является начинающееся развитие эмоционального интеллекта, а также усвоение социальных норм, которые становятся важным регулятором поведения школьника. Агрессивные импульсивные действия могут проявляться в критических ситуациях и выступают защитным механизмом для ребенка.

**2.3. Семья и родители как фактор самостоятельности ребенка на этапе перехода к школьному обучению**

Активность семьи в период перехода к школьному обучению способствует эмоциональному благополучию первоклассников. Участие родителей в раннем обучении поддерживает ребенка в ситуации перехода [Bérubé et al., 2017].

Семейная атмосфера — значимый фактор благополучия и успешности ребенка в школе. Изменения в семье (как негативные, так и позитивные), такие как развод родителей, рождение

братьев и сестер, могут стать причиной беспокойства, гнева, грусти у первоклассников и привести к нестабильности или неспособности работать [Аюшеева, Доржиева, 2021].

Родители турецких школьников рассказывают о таких проблемах перехода в первый класс, как нежелание ребенка ходить в школу, проявляющееся в плаче, страхе, привязанности ребенка к родителям и нежелании их оставлять, просьбе вернуться в детский сад, негативном отношении к учителю и неспособности привыкнуть к изменившейся обстановке в целом. По их словам, дети испытывают трудности в выстраивании социальной коммуникации: им не удается сформировать круг новых друзей, они ссорятся с одноклассниками, ведут себя неуверенно при общении с детьми противоположного пола. Первоклассники нередко испытывают трудности в самовыражении, многие из них просят родителей остаться с ними в школе [Çomaklı, Koçuyigit, 2021].

Семья может оказать существенную поддержку ребенку, поступающему в первый класс. Вовлечение семей в процесс перехода, как показывают исследования, вносит значительный вклад в его успешность, а также в достижения детей на протяжении всей начальной школы [Антипкина, Любичкая, Нисская, 2017]. Усилия педагогов и исследователей по продвижению идеи участия родителей в школьной жизни, в особенности в ее начале, становятся все более востребованными. Так, показано, что согласованность оценки родителями и педагогами их взаимодействия во многом определяет успешность развития учебных навыков детей и их участие в общественной жизни класса на протяжении первого года в школе [Cook, Dearing, Zachrisson, 2017].

Наличие инфантильных черт в поведении младшего школьника связано с отношением к нему родителей, и прежде всего матери. У детей, не проявляющих достаточной бытовой и учебной самостоятельности, матери часто характеризуются непоследовательностью и излишней требовательностью в воспитании, а также общей неудовлетворенностью в отношениях с ребенком [Резванцева, Буланова, 2017]. Чем больше родитель поддерживает самоорганизацию ребенка, тем более развитыми будут исполнительные навыки последнего, тем эффективнее формируются нейрокогнитивные процессы, используемые в целенаправленных действиях, — рабочая память, тормозной контроль и когнитивная гибкость [Distefano et al., 2018]. Такой тип воспитания способствует становлению самостоятельности у ребенка. Если родители своим поведением поддерживают автономию ребенка, он становится более самостоятельным в своих действиях. И напротив, избыточно контролируя ребенка, родители подавляют его исследовательское поведение, тем самым препятствуя развитию самостоятельности [Lehrer, Bigras, Laurin, 2017].

Способствовать обретению ребенком самостоятельности семья может через вовлеченность и активную поддержку перехода.

Эффективными считаются следующие практики: самим родителям узнать о школе как можно больше, обсуждать с детьми предстоящий переход и школьную жизнь, организовать предварительное посещение ребенком школы; знакомиться с семьями будущих одноклассников; помочь ребенку сориентироваться в том, где и как он сможет поесть, переодеться, посетить туалет, вымыть руки и проч. Важно также, чтобы родители убедились в том, что ребенок понимает, как организована работа группы продленного дня. Рекомендуется читать с детьми книжки о начале обучения, о школьной жизни, о периоде перехода. Важно сохранять позитивный настрой и транслировать ребенку реалистичные ожидания по отношению к школе [Cook, Dearing, Zachrisson, 2017].

Таким образом, определенные стили родительского поведения не способствуют становлению у младших школьников самостоятельности в учебе и в быту. Это симбиотические и авторитарные отношения, а также непоследовательность и излишняя требовательность в воспитании. Более того, непоследовательность и излишняя требовательность могут спровоцировать развитие инфантильности как личностной характеристики ребенка. В то же время поддержать детскую самостоятельность могут родительское принятие и кооперация, развитая самостоятельность самого родителя, наконец, активная и грамотная поддержка ребенка в процессе перехода к школьному обучению.

#### **2.4. Школьный контекст как фактор самостоятельности на этапе перехода**

##### **2.4.1. Представления учителя о ребенке и ожидания от него**

Педагогическое сообщество нередко констатирует дефицит учебной самостоятельности у первоклассников. Отмечается отсутствие стремления самостоятельно приступить к решению задания, страх совершить ошибку, ожидание инструкций от взрослого. Многие первоклассники испытывают трудности с формулированием вопросов, планируют работу только под руководством учителя и с трудом придерживаются намеченного плана. О развитой учебной самостоятельности ребенка учитель судит на основании способности ученика справиться с перечисленными выше действиями [Булатова, Макарова, 2021].

Среди причин недостаточной самостоятельности младших школьников исследователи выделяют следующие: консервативность старых методик обучения, подразумевающих многократное повторение действий и воспроизведение ранее заученных приемов; недостаточное внимание педагога к анализу хода и результатов решения учебной задачи, отсутствие практики выслушивания и обсуждения идей, предложенных учениками, а также нехватка времени и мотивации для организации самостоятельного обучения; подмена рефлексивного и творческого контроля знаний проверочной работой в формате «делай сам», где ребенок не может запросить помощь [Рыдзе, 2017].

Со своей стороны, учащиеся тоже могут тормозить формирование собственной учебной самостоятельности, подменяя ее бытовой сообразительностью. Так, не справляясь самостоятельно с учебной задачей, ребенок может найти решение, основанное на социальных и иных компетенциях или даже на нарушении общественных норм: скооперироваться с другими учениками в выполнении задания, просто списать. В результате достижения поставленной учебной цели такими средствами у ребенка может сложиться искаженное представление об уровне собственной самостоятельности. На учебной самостоятельности негативно сказывается также недостаточность предметных или метапредметных знаний. Такие ученики зачастую не обращаются за помощью, потому что не осознают, что она требуется, или не знают, как ее получить. Учитель в данных условиях должен отслеживать поведение ученика, предоставлять поддержку, использовать гибкую стратегию обучения [Corcoran, 2019].

Современные учителя не ставят под сомнение ценность учебной автономии (самостоятельности). Ее компонентами являются внутренняя мотивация, стратегии обучения, совместное обучение и самооценивание. Согласно результатам самоописания словенских учителей, они используют множество инструментов для поощрения самостоятельности учащихся: например, мотивирование, самооценивание, принятие решений, совместное обучение. Опрошенные учителя имеют четкое представление о том, что такое автономия учащихся и как ее поощрять. Все учителя также согласились с утверждениями, что они играют важную роль в развитии самостоятельности учащихся и что она не развивается сама по себе. По их ответам можно сделать вывод, что опрошенные преподаватели часто позволяют своим ученикам самим определять содержание учебного материала, особенно для различных проектов или презентаций [Komljanec, Šebalj, 2020].

2.4.2. Педагогические практики поддержки детей через развитие социально-эмоциональных навыков и улучшение взаимодействия педагога с детьми

Поддержка детей на этапе перехода к школьному обучению, в том числе через укрепление их самостоятельности, осуществляется в разных странах как на уровне управления системой образования, так и на уровне образовательных организаций. Разрабатываются и внедряются практики, ориентированные на ребенка, семью или класс в целом.

Общими чертами проанализированных нами программ являются сфокусированность на развитии социально-эмоциональных навыков детей, а также стремление вовлечь в выполнение программы всех участников образовательного процесса, в том числе и на дошкольной ступени образования. Приведем несколько примеров таких программ.

Адаптационная программа «Улыбка в школе», разработанная в Словакии, направлена на предотвращение или уменьше-

ние трудностей адаптации через целенаправленное развитие социально-эмоциональных навыков. На протяжении сентября дети, поступившие в первый класс, налаживают контакт с учителем и сверстниками, осваивают определенную социальную роль в классе, учатся самостоятельно разрешать конфликты, вырабатывают собственное ценностное отношение к правилам поведения. Реализуя программу, учителя начальных классов сотрудничают с родителями и педагогами школьных клубов, где дети могут в комфортных условиях выполнять домашние задания, а также избавляться от напряжения в ходе неформального общения и физической активности. Программа включает мониторинг уровня социально-психологических навыков каждого ученика посредством педагогической диагностики до и после применения программы [Marcineková, Borbélyová, Tírpáková, 2020].

Программа «Гигантский прыжок», разработанная в Португалии и применяемая в ряде европейских стран, также направлена на развитие социально-эмоциональных навыков [Koltcheva et al., 2022]. В ее основу положена модель экологичного и динамичного перехода и совместных действий в целях академического, социального и эмоционального обучения детей, поступивших в первый класс. Важная составляющая программы — учет мнений всех участников образовательного процесса, включая детей. Предварительная работа по программе включает краткое обучение педагога и оценку социально-эмоциональных навыков и показателей адаптации к школе у детей. После реализации программы проводится посттестирование. Установлено, что программа «Гигантский прыжок» улучшает отношения детей со сверстниками, положительно влияет на их учебную деятельность, социальные навыки и адаптацию к школе, особенно поведенческую. После проведения программы ее участники более позитивно воспринимают социальную поддержку.

Британская программа «Друзья Зиппи», направленная на развитие социально-эмоциональных навыков у учеников младшей школы, сфокусирована на формировании у них навыков совладания и способности адаптировать эти навыки к различным ситуациям [Sloan et al., 2018]. Программа представляет собой 24 еженедельных занятия, которые классный руководитель проводит с детьми в возрасте от 5 до 7 лет. Каждое занятие длится около 45 минут. По мнению педагогов, программа повышает самостоятельность детей в преодолении коммуникативных трудностей. Исследования также выявили прогресс в саморегулируемом обучении у детей, участвовавших в программе.

Греческие исследователи показали, что работа по развитию социально-эмоциональных навыков, а именно обучение контролю гнева, соблюдению принципов и правил, выполнению инструкций, данных учителями, способствует благополучному переходу к школьному обучению [Ioannidi, Gogaki, 2020].

Помимо практик, направленных на формирование социально-эмоциональных навыков, эффективным средством поддержки детей на этапе начала школьного обучения считается улучшение качества взаимодействия педагога и ребенка, а также общения детей в классе. Программа «Учащиеся из группы риска и отношения между учителем и учеником: характеристики учащихся, отношение в школе и климат в классе» [Walker, Graham, 2021] объединяет эти два направления работы. Основной акцент делается на необходимости профессионального развития воспитателей, учителей и руководителей школ для создания в школе среды с высоким уровнем эмоциональной поддержки, которая дает возможность детям практиковать и совершенствовать навыки саморегуляции и способствует развитию у них устной речи. О том, что в классе достигнут высокий уровень эмоциональной поддержки, можно судить на основании того, что в нем мало конфликтов между учителями и обучающимися, а также между школьниками, в таком классе преподаватель не прибегает к средствам карательного контроля, он понимает эмоции детей и их потребности в обучении и адекватно реагирует на них. В таком классе учитель проявляет отзывчивость, говорит спокойным голосом, часто улыбается и смеется, называет детей по именам, он замечает, когда у ребенка возникают трудности, и оказывает эффективную индивидуальную поддержку, учитель успокаивает детей, когда они разочарованы, фрустрированы или опечалены, активно и с неподдельным интересом участвует в общей беседе с учениками, предоставляет им возможность действовать независимо и нести ответственность за свои поступки, например позволяет детям, не спрашивая разрешения, свободно перемещаться по классу, чтобы собирать и раздавать материалы или попить воды, адаптирует учебные мероприятия, учитывая интересы учащихся и обеспечивая выбор тем и видов деятельности, позволяет детям участвовать в продуктивной беседе со сверстниками.

Программы с акцентом на особое учительское отношение исходят из представления о педагоге как о наиболее важном лице на этапе перехода ребенка к обучению в школе, определяющем успешность или неуспешность этого перехода [Yusufzhanov, 2022]. В ходе этих программ учителям объясняют, что ребенку при знакомстве с учителем и классом важно слышать спокойную и понятную речь. Учителю необходимо помнить, что знакомство с миром, овладение вещами у первоклассника происходит «по сценарию детского сада», т.е. через двигательную активность. Задача педагога — не ограничивать ребенка в его деятельности, а предоставлять для нее специальное пространство: убрать лишнюю мебель в классе, организовать специальный уголок активностей и др.

Помимо развернутых программ для учителей созданы краткие рекомендации по созданию в классе условий и использованию практик взаимодействия, которые могут способствовать разви-

тию у детей социально-эмоциональных навыков и благополучному переходу к школьному обучению в целом. В частности, учителям рекомендуется:

- четко формулировать цели обучения и ожидания от ученика;
- эффективно управлять классом без авторитаризма, принимая во внимание уровень развития всех детей, а также любые трудности школьной и социальной адаптации;
- создавать позитивный климат без нарушения личных границ и какой-либо дискриминации;
- предоставлять поддержку в обучении и индивидуальное отношение, когда есть соответствующий запрос от учащихся, чтобы они не были прямо или косвенно исключены ни учителем, ни одноклассниками;
- обеспечить ученикам достаточные возможности для выполнения их академических задач;
- оценивать успеваемость учащихся на основе их академического прогресса, а не симпатии к их личностным качествам;
- предлагать поддержку семье в адаптации ребенка посредством консультирования;
- принимать всех детей — это важно, поскольку отношение и принятие или непринятие учителя влияет на чувства и установки других детей.

Памятка, разработанная в рамках Австралийской программы инклюзии и профессиональной поддержки [Australian Government Department of Education, 2012], фокусируется на создании поддерживающей среды в школе. Во-первых, педагогу рекомендуется использовать исключительно пастельные тона — как в одежде, так и в обстановке класса в целом. В классе важно организовать место, где ребенок может уединиться и расслабиться. Рекомендуется использовать больше естественного света, а также дать свободу передвижения ученикам, хотя бы на переменах.

Эмпирически подтверждена высокая эффективность с точки зрения обеспечения благополучного перехода детей к обучению в школе определенных методов организации работы в классе. Среди них:

- уменьшение количества ненужных факторов стресса, таких как шум, яркие цвета, беспорядок и тесные помещения;
- последовательное и чуткое реагирование учителя на запросы детей, чтобы помочь успокоить встревоженных, неуравновешенных, разочарованных или подверженных стрессу первоклассников;
- помощь детям в развитии и осознании собственных чувств и состояния возбуждения;

- обучение детей использованию физической активности и упражнений на расслабление для регуляции уровня возбуждения — повышенного или пониженного;
- предоставление детям широкого спектра «саморегулирующихся» технологий и материалов, таких как тесто, глина и песок;
- теплое приветствие и прощание с детьми каждый день;
- определение заранее потенциальных факторов стресса для каждого ребенка и того, что помогает ему быть спокойным и расслабленным;
- обеспечение чуткой и последовательной эмоциональной поддержки, отвечающей индивидуальным запросам и темпераменту ребенка;
- внимательное отношение к реакциям и действиям, которые уместны в социальной среде, и их моделирование;
- учет возрастной ограниченности возможностей самоконтроля у детей и постепенное усиление требований по мере их развития.

2.4.3. Практики индивидуализации как способ поддержки самостоятельности детей в период перехода

Исследователи рекомендуют учителям начальной школы учитывать при выборе средств обучения два ключевых фактора: интерес учащегося к предмету и восприятие им материала как важного или неважного [Yasdar et al., 2020]. Авторы акцентируют внимание на клиповом мышлении маленьких школьников: так, использование видеоматериалов создает веселую и содержательную среду обучения, а также позволяет представить учащимся ситуацию, которая может произойти в реальной жизни.

В обзоре исследований, посвященных особенностям коммуникации в период адаптации к школе [Байгулова, Маурина, 2022], авторы обращают внимание на такие критерии эффективной адаптации, как формирование поведения, соответствующего общественным нормам и ожиданиям, установление контактов с учащимися и учителями, овладение навыками учебной деятельности, сохранение психического, физического и социального здоровья детей. На основании анализа литературы авторы выделяют следующие условия успешной адаптации детей:

- 1) посещение детьми детского сада;
- 2) использование физических упражнений на уроках;
- 3) активный отдых на свежем воздухе во время перемен;
- 4) соответствие условий обучения санитарно-гигиеническим требованиям и нормам;
- 5) сокращение времени урока;
- 6) чередование уроков по их сложности;
- 7) организация активного досуга первоклассника;

- 8) правильно организованная работа специалистов школ по своевременному проведению различных видов диагностики и выдаче рекомендаций;
- 9) руководство всеми школьными процессами со стороны учителя и его компетентность в отношениях с учениками;
- 10) положительное отношение семьи к новому статусу ученика.

В обзоре сделан акцент на безотметочном обучении (вместо оценок — наклейки за успехи), которое, по мнению авторов, позволяет создать для ребенка в школе комфортную среду.

**2.5. Согласованность усилий всех участников перехода к школьному обучению как фактор самостоятельности ребенка**

Успешность перехода к школьному обучению и создание условий для формирования самостоятельности ученика зависят от активного участия всех основных акторов образовательного процесса — воспитателей, учителей, родителей.

В австралийских школах обеспечение согласованности действий учителей и родителей детей, поступающих в первый класс, начинается с информирования: родителям помогают разобраться в организации школы, административном устройстве, требованиях к форме и учебным принадлежностям для ребенка, а также в способах их собственного участия в школьной жизни [Нисская, 2019]. При наличии индивидуальных потребностей у родителей или ребенка школа может организовать длительную поддержку и обмен информацией между родителями, детьми, дошкольными организациями и педагогами. Кроме того, родителей побуждают заниматься с детьми, проводить с ними время, брать на себя ответственность за самостоятельные решения на основе рекомендаций школы, вовлекаться в жизнь образовательной организации.

В финской системе образования конкретные способы взаимодействия семьи и школы регламентируются только на местном уровне, однако участие семей в школьных делах, их право и возможность влиять на образовательный процесс закреплены законодательно. Чаще всего школы информируют родителей о способах подготовки детей к началу обучения; родители могут присутствовать в классе в первые часы первого школьного дня, в начале школьного обучения проводятся специальные родительские собрания, а на протяжении всего первого школьного года — регулярные встречи родителей с учителями и администрацией школы.

Помимо детских садов, школы вступают во взаимодействие и с другими организациями — с центрами дополнительного образования, раннего развития и учреждениями здравоохранения. В целом представители разных ступеней образования понимают важность переходного периода и выражают готовность к сотрудничеству.

В Японии программа обучения для детского сада предписывает в первую очередь уделять внимание тому факту, что дошкольное образование закладывает базу для дальнейшего обучения и благополучия, а значит — для формирования творческого мышления и успешности самостоятельной жизни в целом. Чтобы создать благоприятные условия для такого развития, необходимо обеспечить плавные переходы с одного уровня образования на другой, и прежде всего создавать возможности для общения между учащимися разных ступеней, для совместного обучения и обсуждения общих проблем между педагогами детского сада и начальной школы. В обеспечение комфортного перехода детей к школьному обучению активно вовлекаются родители. В первую очередь им разъясняют значимость такого перехода, далее родителям детей, находящихся на разных ступенях образования, обеспечивается возможность обмениваться опытом, задать друг другу вопросы, а также присоединиться к совместным урокам, проводимым для детей из сада и школы. Кроме того, проводятся совместные обсуждения положения дел в конкретной школе, проблем, с которыми сталкивается образовательная организация, выстраивается общее для родителей и педагогов понимание целей и условий обучения, чтобы улучшить совместное управление [Government of Japan, 2016].

Греческие исследователи опросили учителей с целью выяснить их представления о роли родителей в процессе перехода их детей к школьному обучению и развития самостоятельности [Besi, Sakellariou, 2019]. Установлено, что, по мнению учителей, отношения сотрудничества между родителями и учителями способствуют эффективному переходу детей в начальную школу. Некоторые учителя уделяют особое внимание взаимному доверию и уважению между учителями и родителями. Качественное общение с ребенком дома и в школе может способствовать взаимопониманию между учителями и родителями и укреплению отношений уважения и доверия, что также подтверждается зарубежными исследованиями. Подавляющее большинство опрошенных учителей согласны с тем, что родительская поддержка в новой для ребенка ситуации облегчает его адаптацию и способствует проявлению самостоятельности.

Роли основных участников перехода ребенка из детского сада в школу проанализированы также на примере австралийского исследования результатов специальных программ, предназначенных для облегчения его адаптации к школе [Skouteris, Watson, Lum, 2012]. Особое внимание в работе уделяется семье ученика. Установлено, что родители, участвовавшие в такого рода программах, действительно сообщали о более высокой самооэффективности их детей и развитии у них самостоятельности.

В работе канадских авторов для исследования согласованности усилий родителей, учителей и воспитателей детского сада при

переходе ребенка в первый класс, а также в процессе развития у него самостоятельности сформулированы два исследовательских вопроса: как воспитатели детского сада поддерживают детей и их семьи в период перехода и какие переходные практики реализуют педагоги и родители [Lehrer, Bigras, Laurin, 2017]. Установлено, что воспитатели, директора и педагогические консультанты в детских садах планировали и организовывали переходные мероприятия, часто в сотрудничестве с местной школой. Показано, что информирование родителей происходило через расклеивание в детском саду информационных материалов о том, как проходит процесс регистрации в школе, а также об основных приемах, которые позволят сделать переход более мягким и комфортным. Некоторые воспитатели предпочитают беседовать с каждым родителем лично, давая советы, касающиеся перехода в школу. Используется также такой инструмент, как организация групповых встреч родителей с директором детского сада, цель которых — ознакомить родителей с практиками перехода и моделями поведения взрослых, способными облегчить адаптацию детей к школе. Детский сад выдает родителям каждого ребенка документ «Переход в школу»: в нем зафиксированы основные успехи и достижения ребенка в период нахождения в детском саду. Предполагается, что родители могут ознакомить с этим документом учителя, что поможет ему лучше узнать своих учеников — и процесс адаптации и развития самостоятельности у детей будет более легким и комфортным для всех участников.

Исследователи полагают, что обязанность инициировать взаимодействие с родителями, чьи дети поступают в первый класс, должна ложиться на школу [Tobin et al., 2022]. Установлено, что, будут ли родители активно участвовать в школьных делах, зависит от того, получают ли они приглашение к сотрудничеству от учителей. Практически все родители положительно реагируют на такие приглашения. В семейно-школьных отношениях и связях учителя часто рассматриваются как эксперты, и они готовы и способны отстаивать свои ценности и взгляды. А родители первоклассников, как правило, вступают в отношения со школой в невыгодной позиции: они могут не иметь высокого социального положения, капитала или ресурсов, чтобы уверенно выражать свое мнение или активно задавать вопросы об образовании своего ребенка. Цель сотрудничества между семьей и школой должна заключаться в формировании многогранных двунаправленных отношений и подлинного взаимодействия учителей и администрации школ с родителями для создания благоприятных условий обучения, адаптации и развития самостоятельности у детей. Учителям следует поддерживать родителей, четко сообщая о своих ожиданиях и предоставляя ресурсы по учебной программе, чтобы они могли помогать своим детям в обучении дома. Школам необходимо

проводить специальные мероприятия, посвященные переходу от дошкольного обучения к школьному. Они должны быть частыми и предоставлять информацию родителям и детям об их новом окружении, а также давать детям возможность наладить отношения с новыми для них взрослыми и сверстниками, а родителям — организовать сотрудничество с учителями и администрацией школы. Примеры таких мероприятий: конференции, дни открытых дверей, распространение общих материалов, посвященных школьной политике и практике обучения, для детей и их родителей.

Чтобы сотрудничество между учителями дошкольных учреждений и начальных классов было действительно продуктивным, эти две группы профессионалов должны испытывать уважение друг к другу. Только при таком условии учителя начальной школы смогут воспользоваться знаниями, которыми обладают учителя дошкольного образования, чтобы лучше понять своих учеников, а учителя дошкольных учреждений смогут узнать, какие навыки и нравственные ценности должны быть сформированы у их учеников, прежде чем они начнут формальное школьное обучение.

Таким образом, чтобы наилучшим образом способствовать переходу детей к школьному обучению, требуется наладить содержательное сотрудничество между учителями дошкольных учреждений и учителями начальных классов, отношения которых должны основываться на взаимном доверии и уважении.

### **3. Результаты исследования**

В ходе анализа более 50 публикаций, вышедших преимущественно за последние 10 лет в России и за рубежом, выявлены основные факторы, которые исследователи и практики считают связанными с развитием у ребенка самостоятельности при переходе из детского сада в школу:

1) качество дошкольного образования:

- учебная мотивация у детей сильнее, если их дошкольный образовательный опыт включал содержание, направленное на социализацию и индивидуализацию, если потенциал дошкольных видов деятельности был направлен на развитие универсальной способности к опосредованию;
- самостоятельности в первом классе способствует пребывание в гибкой, доброжелательной дошкольной среде, где созданы условия для партнерского общения детей и взрослых;

2) возрастные психологические свойства и индивидуальные особенности детей накладывают отпечаток на становление их учебной самостоятельности на этапе перехода к школьному обучению:

- становление социально-эмоциональных навыков и близких к ним характеристик личностного и социального развития мо-

жет оказывать влияние на благополучие ребенка и его самостоятельность в первом классе;

- становление самостоятельности и переживание перехода к школьному обучению могут быть опосредованы такими возрастными когнитивными особенностями, как небольшой объем памяти, продолжающееся становление произвольного контроля за своими действиями;
- 3) помогать или препятствовать проявлению самостоятельности ребенка в период перехода может характер семейных отношений, вовлеченность родителей в образовательный процесс, в частности
- динамика семейных отношений, изменение состава семьи;
  - детско-родительские отношения: симбиотические, авторитарные;
  - вовлеченность родителей в образование и целенаправленная поддержка ребенка в период перехода;
- 4) организация процесса перехода детей от дошкольного обучения к школьному и отношение к нему со стороны школы:
- соответствие ожиданий учителей возможностям детей;
  - реализация специальных программ и рекомендаций для учителей, прежде всего направленных на развитие социально-эмоциональных навыков, формирование позитивного отношения ребенка к школе, создание среды с высоким уровнем эмоциональной поддержки;
  - практики индивидуализации обучения;
- 5) согласованность усилий всех участников перехода от дошкольного обучения к школьному:
- отношения сотрудничества между родителями и учителями способствуют эффективному переходу детей в начальную школу.

Анализ современных российских и зарубежных исследований показывает, что факторы, влияющие на благополучие перехода к школе, могут способствовать становлению самостоятельности ребенка в этот период. Среди них можно выделить учет возрастных психологических свойств и индивидуальных особенностей ребенка, позицию семьи и вовлеченность родителей в обучение, особенности дошкольного и раннего образовательного опыта ребенка, условия, созданные в школе, а также совместные усилия и согласованность действий всех участников образовательного процесса. Полученные результаты могут лечь в основу теоретической модели для создания комплексной программы поддержки ребенка, семьи и образовательных организаций.

**4. Дискуссия** Проведенный теоретический обзор не претендует на то, чтобы быть исчерпывающим, но в нем достаточно полно отражены факторы, влияющие на самостоятельность первоклассника и качество его перехода от дошкольного обучения к школьному. Представляется, что как при организации исследований в данной области, так и при методическом и организационном сопровождении перехода дошкольников к обучению в начальной школе они должны быть приняты во внимание.

Проведенный анализ литературы, в ходе которого рассмотрены пять направлений поддержки ребенка в процессе перехода к школьному обучению, дает основания утверждать, что сегодня среди способов сделать этот переход максимально благоприятным преобладает ориентация на выстраивание школой партнерских отношений с ребенком и его семьей. Традиционная предметная подготовка уже не является приоритетом даже в представлениях учителей начальной школы: они ожидают от первоклассника прежде всего самостоятельности, умения регулировать свое поведение и взаимодействовать со сверстниками и взрослыми. Соответственно основными направлениями поддержки ребенка при переходе к школьному обучению становятся усиление внимания к социально-эмоциональным навыкам, обеспечение благополучия ребенка в семье и образовательной организации, поиск путей предоставления ребенку свободы выбора, ответственности, поддержки его активности.

Что касается ограничений работы, то, обсуждая и используя ее результаты, необходимо иметь в виду, что самостоятельность — не единственный значимый навык, подвергающийся испытанию в процессе перехода. Саморегуляция, коммуникативные навыки, управление эмоциями, когнитивные навыки также находятся в зоне риска и нуждаются в поддержке. В обзоре слабо отражена связь между ними, а также механизмы, за счет которых рассмотренные факторы влияют на самостоятельность ребенка. Кроме того, существенное ограничение обзора состоит в том, что в нем не рассмотрен подробно потенциал агентности и инициативы детей, способных существенно облегчить процесс перехода [Schürer, Dockett, Perry, 2022].

**Благодарности** Статья подготовлена по результатам исследований, проведенных в рамках проекта «Зеркальные лаборатории» НИУ ВШЭ по теме «Развитие автономии и самостоятельности детей дошкольного и младшего школьного возраста».

#### **Литература**

1. Асмолов А.Г. (2013) Детство ради детства: между адаптацией и социализацией. *Воспитание и обучение детей младшего возраста*, № 1, сс. 1–4.

2. Антипкина И.В., Любичкая К.А., Нисская А.К. (2018) Вовлеченность родителей третьеклассников в учебные дела детей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 4, сс. 230–260. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-230-260>
3. Аюшеева Ж.Б., Доржиева М.О. (2021) Взаимосвязь типа родительского отношения и самостоятельности младших школьников. *Colloquium-Journal*, № 12 (99), сс. 4–6. <https://doi.org/10.24412/2520-6990-2021-1299-4-6>
4. Байгулова Н.В., Маурина Е.Д. (2022) Организационно-педагогические условия для успешной адаптации первоклассников в общеобразовательном учреждении. *Материалы XXI Всероссийской научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Проблемы теории и практики современной психологии» (Иркутск, 2022 г., 29–30 апреля)*, сс. 92–95.
5. Барышникова Е.В. (2018) *Психология детей младшего школьного возраста*. Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет.
6. Божович Л.И. (2008) *Личность и ее формирование в детском возрасте*. СПб.: Питер.
7. Брыкина К.А. (2023) Новейшие подходы к понятию «когнитивная сфера детей старшего дошкольного возраста». *Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2023): сб. статей IV Международной научно-практической конференции (Москва, 2023 г., 16–17 ноября)*. М.: МГППУ, сс. 288–295.
8. Булатова Л.А., Макарова О.В. (2021) Учебная и бытовая самостоятельность первоклассников: результаты пилотного исследования. *Материалы XIII Международной студенческой научной конференции «Актуальные вопросы психологии и формирования здорового образа жизни студенческой молодежи» (Архангельск, 2021 г., 10–15 февраля)*, сс. 234–238.
9. Бывшева М.В. (2011) Теоретические аспекты преемственности в системе образования. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*, № 22, сс. 259–263.
10. Валиуллина Г.В. (2023) Готовность учителя к профилактике и коррекции эмоциональных нарушений у младших школьников с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. *Образование и наука*, т. 25, № 8, сс. 186–219. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-186-219>
11. Гордеева Т.О., Шепелева Е.А. (2011) Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*, № 3, сс. 33–45.
12. Нисская А.К. (2019) Проблема перехода к обучению в школе. Обзор международных практик подготовки детей, организации преемственности образовательного содержания, взаимодействия родителей и образовательных организаций. *Современное дошкольное образование*, №1 (91), сс. 18–33. <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10037>
13. Нисская А.К. (2016) Дошкольная образовательная среда как условие эффективного перехода к обучению в школе. *Современное дошкольное образование*, № 4 (66), сс. 50–56.
14. Нисская А.К. (2013) *Сравнительная оценка развивающего потенциала различных дошкольных образовательных сред: дис. ... канд. психол. наук*. Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова.
15. Поливанова К.Н. (2009) *Шестилетки: диагностика готовности к школе*. М.: Эксмо.
16. Поливанова К.Н., Бочавер А.А. (2022) Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? *Психологическая наука и образование*, т. 27, № 3, сс. 6–15. <https://doi.org/10.17759/pspe.2022270301>

17. Попова Д.В., Сергеева Б.В. (2017) Особенности формирования учебной самостоятельности младших школьников. *Научное обозрение. Педагогические науки*, № 6 (часть 1), сс. 114–122.
18. Резванцева М.О., Буланова О.Б. (2017) Детско-родительские отношения у младших школьников с инфантильными чертами поведения. *Современная прикладная психология: теория и практика: сб. статей Международной научно-практической конференции «XII Левитовские чтения» (Москва, 2017 г., 19–20 апреля)*: в 2 т., т. 2, сс. 96–100.
19. Рыдзе О.А. (2017) Учебная самостоятельность младшего школьника: пути развития. *Начальная школа*, № 9, сс. 45–51.
20. Хусаинова С.В., Хуснутдинова Р.Р., Федекин И.Н. (2022) Учебная автономия обучающихся как проблема познания. *Казанский педагогический журнал*, № 3 (152), сс. 210–217. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.027>
21. Цукерман Г.А., Венгер А. Л. (2010) Развитие учебной самостоятельности средствами школьного образования. *Психологическая наука и образование*, № 4, сс. 77–90.
22. Australian Government Department of Education (2012) *Self-Regulation: A Foundation for Wellbeing and Involved Learning*. Available at: <https://www.acessa.gov.au/sites/default/files/202101/SelfRegulationAFoundationForWellbeing.PDF>(accessed 2 October 2024).
23. Bérubé A., Ruel J., April J., Moreau A. C (2017) Family Preparation for School Entry and the Role of Transition Practices. *The Journal of Educational Research*, vol. 111, no 4, pp. 398–403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
24. Besi M., Sakellariou M. (2019) Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, vol. 9, no 12, Article no 124. <https://doi.org/10.3390/bs9120124>
25. Carlson S.M., Zelazo P.D., Faja S. (2013) Executive Function. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Vol. 1: Body and Mind* (ed. P.D. Zelazo), New York, NY: Oxford University, pp. 706–743. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199958450.013.0025>
26. Çomaklı M., Koçyigit S. (2021) Primary School Adaptation Problems of Children: Parental Experiences and Practices. *Psycho-Educational Research Reviews*, vol. 10, no 2, pp. 176–193. [https://doi.org/10.52963/PERR\\_Biruni\\_V10.N2.12](https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.12)
27. Coelho R., Grisi S., Brentani A., Ferrer A. (2024) Assessment of School Readiness and the Importance of Executive Functions for Learning. *Revista Paulista de Pediatria*. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2024/42/2022196>
28. Cook K.D., Dearing E., Zachrisson H.D. (2017) Information Sharing between Teachers and Early Education Programs during School Entry in Norway: Associations with Children's School Adjustment and Success in the First Year. *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 11, no 1, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0039-5>
29. Corcoran L. (2019) *How I Can Foster Independence in Primary School Children by Encouraging Choice in Learning* (PhD Thesis). Maynooth: National University of Ireland.
30. Distefano R., Galinsky E., McClelland M.M., Zelazo P.D., Carlson S.M. (2018) Autonomy-Supportive Parenting and Associations with Child and Parent Executive Function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 58, July — September, pp. 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.007>
31. Dobrin A.V. (2020) Characteristics of Emotional Mood in First-Graders with Different Level of Emotional Intelligence as a Factor of Their Psycho-Social Adoption to Primary School. *Science for Education Today*, vol. 10, no 3, pp. 65–85. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.04>
32. Goldschmidt T., Pedro A. (2019) Early Childhood Socio-Emotional Development Indicators: Pre-School Teachers' Perceptions. *Journal of Psychology in Africa*, vol. 29, no 5, pp. 474–479. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1665887>

33. Government of Japan (2016) *Japan Country Background Report on Transitions*. Available at: [www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-japan.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-japan.pdf) (accessed 2 November 2024).
34. Heckman J., Tremblay R. (2006) *The Case for Investing in Early Childhood. A Snapshot of Research by University of Chicago, USA & University of Montreal, Canada*. Sydney: The Smith Family Research and Development.
35. Ioannidi V., Gogaki I. (2020) School Adaptation and Transition-Good Practices of School Improvement with Emphasis on Social Skills. *European Journal of Social Sciences Studies*, vol. 4, iss. 6, pp. 109–117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3669156>
36. Jones P.R., Moore D.R., Amitay S. (2015) Development of Auditory Selective Attention: Why Children Struggle to Hear in Noisy Environments. *Developmental Psychology*, vol. 51, no 3, pp. 353–369. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038570>
37. Koltcheva N., Wastijn B., Achten M., van Rossem L., Costa I. S (2022) *Programs for Social and Emotional Skills Development for Early and Preschool Children Applied in European Countries. Compendium. EU-SELF Project*. Sofia: New Bulgarian University.
38. Komljanec K., Šebalj L. (2020) Encouraging Learner Autonomy Development in Distance Teaching in Primary School. *Journal for Foreign Languages*, vol. 12, no 1, pp. 277–294. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.277-294>
39. Lally M., Valentine-French S. (2021) *Lifespan Development: A Psychological Perspective Second Edition*. Lake County, IL: College of Lake County Foundation.
40. Lam P.Q., Hoa H.Q., Thanh D.T.T. (2022) *Primary Educational Psychology. Using Activity-Based Approach*. Hamilton: Accent Graphics Communication & Publishing.
41. Lehrer J., Bigras N., Laurin I. (2017) Preparing Children and Families for the Transition to School: The Role of Early Childhood Educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 10, pp. 3–23.
42. Lockheed M., Prokic-Bruer T., Shadrova A. (2015) *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000–2015*. Washington, DC: PISA, World Bank; Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264246195-en>
43. Marcineková T., Borbélyová D., Tirpáková A. (2020) Optimization of Children's Transition from Preschool and Family Environment to the First Grade of Primary School in Slovakia by Implementation of an Adaptation Programme. *Children and Youth Services Review*, vol. 119 (C). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>
44. OECD (2018) *Education 2030 – Conceptual Learning Framework: Background Papers*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>
45. Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, no 5, pp. 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
46. Schneider W., Kron-Sperl V., Hünnerkopf M. (2009) The Development of Young Children's Memory Strategies: Evidence from the Würzburg Longitudinal Memory Study. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 6, no 1, pp. 70–99. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620701336802>
47. Schürer M., Dockett S., Perry B. (2022) Children's Memories of Starting School: Building and Sharing Transitions Capital. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 47, no 3, Article no 18369391221095570. <https://doi.org/10.1177/18369391221095570>
48. Skouteris H., Watson B., Lum J. (2012) Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents

- and Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, no 4, pp. 78–85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
49. Sloan S., Gildea A., Miller S., Thurston A. (2018) *Zippy's Friends Evaluation Report and Executive Summary*. Belfast: Queen's University Belfast.
  50. Tobin E., Sloan S., Symonds J., Devine D. (2022) Family-School Connectivity during Transition to Primary School. *Educational Research*, vol. 64, no 3, pp. 277–294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
  51. Yusufzhanov A.I. (2022) The Process of Students' Adaptation to School and the Concept of Psychological Support. *Tafakkur Manzili*, vol. 21-09-15-15, pp. 385–387.
  52. Walker S., Graham L. (2021) At Risk Students and Teacher-Student Relationships: Student Characteristics, Attitudes to School and Classroom Climate. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, no 8, pp. 896–913. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
  53. Yang J., Qin K., Wang Y. (2023) Effect of the Duration of Preschool Attendance on Academic Achievements — Evidence from PISA 2018. *Child Indicators Research*, vol. 17, November, pp. 931–952. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10095-1>
  54. Yasdar M., Djafar S., Elihami E., Faisal F. (2020) Teaching Methods Used by Teachers in Primary Schools Inclusive. *Edumaspul: Jurnal Pendidikan*, vol. 4, no 2, pp. 108–114. <https://doi.org/10.33487/edumaspul.v4i2.753>

## References

- Ayusheeva Zh.B., Dorzhieva M.O. (2021) Connection between the Type of Parental Relationship and the Independence of Primary School Students. *Colloquium-Journal*, no 12 (99), pp. 4–6 (In Russian). <https://doi.org/10.24412/2520-6990-2021-1299-4-6>
- Antipkina I.V., Lyubitskaya K.A., Nisskaya A.K. (2018) Third-Grade Parents' Involvement in School. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 4, pp. 230–260 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2018-4-230-260>
- Asmolov A.G. (2013) Childhood for the Sake of Childhood: Between Adaptation and Socialization. *Vospitanie i obuchenie detey mladshego vozrasta*, no 1, pp. 1–4 (In Russian).
- Australian Government Department of Education (2012) *Self-Regulation: A Foundation for Wellbeing and Involved Learning*. Available at: <https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/202101/SelfRegulationAFoundationForWellbeing.PDF> (accessed 2 October 2024).
- Baigulova N.V., Maurina E.D. (2022) Organizational and Pedagogical Conditions for the Successful Adaptation of First-Graders in a General Education Institution. *Proceedings of the XXI All-Russian Scientific and Practical Conference of Students, Postgraduates and Young Scientists "Problems of Theory and Practice of Modern Psychology" (Irkutsk, 2022, April 29–30)*, pp. 92–95 (In Russian).
- Baryshnikova E.V. (2018) *Psychology of Primary School Children*. Chelyabinsk: South Ural State University of Humanities and Education (In Russian).
- Bérubé A., Ruel J., April J., Moreau A. C (2017) Family Preparation for School Entry and the Role of Transition Practices. *The Journal of Educational Research*, vol. 111, no 4, pp. 398–403. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
- Besi M., Sakellariou M. (2019) Teachers' Views on the Participation of Parents in the Transition of their Children from Kindergarten to Primary School. *Behavioral Sciences*, vol. 9, no 12, Article no 124. <https://doi.org/10.3390/bs91201249>.
- Bozhovich L.I. (2008) *Personality and Its Formation in Childhood*. Saint Petersburg: Piter (In Russian).
- Brykina K.A. (2023) The Modern Approaches to the Concept "Cognitive Sphere of Preschool Children". *Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference "Digital Humanities and Technologies in Education" (Moscow,*

- 2023, November, 16–17). Moscow: Moscow State Psychological and Pedagogical University, pp. 288–295 (In Russian).
- Bulatova L.A., Makarova O.V. (2021) Academic and Household Independence of First-Graders: Results of a Pilot Study. *Proceedings of the XIII International Student Scientific Conference "Topical Issues of Psychology and Formation of a Healthy Lifestyle of Student Youth" (Arkhangelsk, 2021, February 10–15)*, pp. 234–238 (In Russian).
- Byvsheva M.V. (2011) Theoretical Aspects of Continuity in the Education System. *Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya*, no 22, pp. 259–263 (In Russian).
- Carlson S.M., Zelazo P.D., Faja S. (2013) Executive Function. *The Oxford Handbook of Developmental Psychology. Vol. 1: Body and Mind* (ed. P.D. Zelazo), New York, NY: Oxford University, pp. 706–743. <https://doi.org/10.1093/oxford-hb/9780199958450.013.0025>
- Coelho R., Grisi S., Brentani A., Ferrer A. (2024) Assessment of School Readiness and the Importance of Executive Functions for Learning. *Revista Paulista de Pediatria*. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2024/42/2022196>
- Çomaklı M., Koçyigit S. (2021) Primary School Adaptation Problems of Children: Parental Experiences and Practices. *Psycho-Educational Research Reviews*, vol. 10, no 2, pp. 176–193. [https://doi.org/10.52963/PERR\\_Biruni\\_V10.N2.12](https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.12)
- Cook K.D., Dearing E., Zachrisson H.D. (2017) Information Sharing between Teachers and Early Education Programs during School Entry in Norway: Associations with Children's School Adjustment and Success in the First Year. *International Journal of Child Care and Education Policy*, vol. 11, no 1, pp. 1–20. <https://doi.org/10.1186/s40723-017-0039-5>
- Corcoran L. (2019) *How I Can Foster Independence in Primary School Children by Encouraging Choice in Learning* (PhD Thesis). Maynooth: National University of Ireland.
- Distefano R., Galinsky E., McClelland M.M., Zelazo P.D., Carlson S.M. (2018) Autonomy-Supportive Parenting and Associations with Child and Parent Executive Function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 58, July – September, pp. 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.007>
- Dobrin A.V. (2020) Characteristics of Emotional Mood in First-Graders with Different Level of Emotional Intelligence as a Factor of Their Psycho-Social Adoption to Primary School. *Science for Education Today*, vol. 10, no 3, pp. 65–85. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2003.04>
- Goldschmidt T., Pedro A. (2019) Early Childhood Socio-Emotional Development Indicators: Pre-School Teachers' Perceptions. *Journal of Psychology in Africa*, vol. 29, no 5, pp. 474–479. <https://doi.org/10.1080/14330237.2019.1665887>
- Gordeeva T.O., Shepeleva E.A. (2011) Intrinsic and Extrinsic Learning Motivation of High Academic Achievers. *Lomonosov Psychology Journal*, no 3, pp. 33–45 (In Russian).
- Government of Japan (2016) *Japan Country Background Report on Transitions*. Available at: [www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-japan.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/SS5-country-background-report-japan.pdf) (accessed 2 November 2024).
- Heckman J., Tremblay R. (2006) *The Case for Investing in Early Childhood. A Snapshot of Research by University of Chicago, USA & University of Montreal, Canada*. Sydney: The Smith Family Research and Development.
- Khusainova S.V., Khusnutdinova R.R., Fedekin I.N. (2022) Educational Autonomy of Students as a Problem of Cognition. *Kazan Pedagogical Journal*, no 3 (152), pp. 210–217 (In Russian). <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.153.3.027>
- Ioannidi V., Gogaki I. (2020) School Adaptation and Transition-Good Practices of School Improvement with Emphasis on Social Skills. *European Journal of Social Sciences Studies*, vol. 4, iss. 6, pp. 109–117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3669156>

- Jones P.R., Moore D.R., Amitay S. (2015) Development of Auditory Selective Attention: Why Children Struggle to Hear in Noisy Environments. *Developmental Psychology*, vol. 51, no 3, pp. 353–369. <https://doi.org/10.1037/a0038570>
- Koltcheva N., Wastijn B., Achten M., van Rossem L., Costa I. S (2022) *Programs for Social and Emotional Skills Development for Early and Preschool Children Applied in European Countries. Compendium. EU-SELF Project*. Sofia: New Bulgarian University.
- Komljanec K., Šebalj L. (2020) Encouraging Learner Autonomy Development in Distance Teaching in Primary School. *Journal for Foreign Languages*, vol. 12, no 1, pp. 277–294. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.277-294>
- Lally M., Valentine-French S. (2021) *Lifespan Development: A Psychological Perspective Second Edition*. Lake County, IL: College of Lake County Foundation.
- Lam P.Q., Hoa H.Q., Thanh D.T.T. (2022) *Primary Educational Psychology. Using Activity-Based Approach*. Hamilton: Accent Graphics Communication & Publishing.
- Lehrer J., Bigras N., Laurin I. (2017) Preparing Children and Families for the Transition to School: The Role of Early Childhood Educators. *International Journal of Transitions in Childhood*, vol. 10, pp. 3–23.
- Lockheed M., Prokic-Bruer T., Shadrova A. (2015) *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000–2015*. Washington, DC: PISA, World Bank; Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264246195-en>
- Marcineková T., Borbélyová D., Tirpáková A. (2020) Optimization of Children's Transition from Preschool and Family Environment to the First Grade of Primary School in Slovakia by Implementation of an Adaptation Programme. *Children and Youth Services Review*, vol. 119 (C). <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105483>
- Nisskaya A.K. (2019) The Challenge of Transition to School. Overview of International Practice of Children's Training, Ensuring Continuity of Educational Content, Interaction between Parents and Educational Organizations. *Preschool Education Today*, no 1 (91), pp. 18–33 (In Russian). <https://doi.org/10.24411/1997-9657-2018-10037>
- Nisskaya A.K. (2016) Preschool Educational Environment as a Condition for Effective Transition to School Education. *Preschool Education Today*, no 4 (66), pp. 50–56 (In Russian).
- Nisskaya A.K. (2013) *Comparative Assessment of the Developmental Potential of Various Preschool Educational Environments* (PhD Thesis). Moscow: MSU (In Russian).
- OECD (2018) *Education 2030 – Conceptual Learning Framework: Background Papers*. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264234833-en>
- Polivanova K.N. (2009) *Six-Year-Olds: Diagnostics of School Readiness*. Moscow: Eksmo (In Russian).
- Polivanova K.N., Bochaver A.A. (2022) Is Students' Autonomy Possible at Contemporary School? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, vol. 27, no 3, pp. 6–15 (In Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Popova D.V., Sergeeva B.V. (2017) Peculiarities of Forming the Educational Independence of Young Schoolchildren. *Scientific Review. Pedagogical Science*, no 6 (part 1), pp. 114–122 (In Russian).
- Rezvantseva M.O., Bulanova O.B. (2017) Parent-Child Relationships for Children with Infantile Features of Behaviour. *Modern Applied Psychology: Theory and Practice. Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference "XII Leviticus Readings" (Moscow, 2017, April 19–20)*: in 2 vols, vol. 2, pp. 96–100 (In Russian).
- Rimm-Kaufman S.E., Pianta R.C. (2000) An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 21, no 5, pp. 491–511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)

- Rydze O.A. (2017) Educational Independence of Younger Schoolchildren: Ways of Development. *Nachal'naya shkola*, no 9, pp. 45–51 (In Russian).
- Schneider W., Kron-Sperl V., Hünnerkopf M. (2009) The Development of Young Children's Memory Strategies: Evidence from the Würzburg Longitudinal Memory Study. *European Journal of Developmental Psychology*, vol. 6, no 1, pp. 70–99. <http://dx.doi.org/10.1080/17405620701336802>
- Schürer M., Dockett S., Perry B. (2022) Children's Memories of Starting School: Building and Sharing Transitions Capital. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 47, no 3, Article no 183693912210955. <https://doi.org/10.1177/18369391221095570>
- Skouteris H., Watson B., Lum J. (2012) Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents and Children. *Australasian Journal of Early Childhood*, vol. 37, no 4, pp. 78–85. <https://doi.org/10.1177/183693911203700411>
- Sloan S., Gildea A., Miller S., Thurston A. (2018) *Zippy's Friends Evaluation Report and Executive Summary*. Belfast: Queen's University Belfast.
- Tobin E., Sloan S., Symonds J., Devine D. (2022) Family-School Connectivity during Transition to Primary School. *Educational Research*, vol. 64, no 3, pp. 277–294. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2054451>
- Valiulina G. (2023) Teacher Readiness for the Prevention and Correction of Emotional Disturbance in Primary School Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *The Education and Science Journal*, vol. 25, no 8, pp. 186–219 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-8-186-219>
- Walker S., Graham L. (2021) At Risk Students and Teacher-Student Relationships: Student Characteristics, Attitudes to School and Classroom Climate. *International Journal of Inclusive Education*, vol. 25, no 8, pp. 896–913. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
- Yang J., Qin K., Wang Y. (2023) Effect of the Duration of Preschool Attendance on Academic Achievements — Evidence from PISA 2018. *Child Indicators Research*, vol. 17, November, pp. 931–952. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10095-1>
- Yasdar M., Djafar S., Elihami E., Faisal F. (2020) Teaching Methods Used by Teachers in Primary Schools Inclusive. *Edumaspu: Jurnal Pendidikan*, vol. 4, no 2, pp. 108–114. <https://doi.org/10.33487/edumaspu.v4i2.753>
- Yusufzhanov A.I. (2022) The Process of Students' Adaptation to School and the Concept of Psychological Support. *Tafakkur Manzili*, vol. 21-09-15-15, pp. 385–387.
- Zuckerman G.A., Venger A.L. (2010) Development of Learning Autonomy by the Means of School Education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie / Psychological Science and Education*, no 4, pp. 77–90 (In Russian).