

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии

ПУДРИК ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

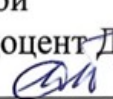
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА


**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ АДАПТАЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К
ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ**


Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Практическая психология в образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Дубовик Е.Ю.
29.05.2026 

Руководитель
канд. психол. наук, доцент Годышева
Т.Ю.
29.05.2026 

Обучающийся
Пудрик Е.В.
29.05.2026 

Дата защиты

Оценка

Красноярск, 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	7
1.1. Общая характеристика понятия «психологическая адаптация к обучению в школе».....	7
1.2. Социально-психологическая характеристика младших школьников	16
1.3. Теоретическое обоснование оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе	26
Выводы по Главе 1	37
ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	40
2.1. Программа оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе.....	40
2.2. Реализация программы оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе.....	48
Выводы по Главе 2	59
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	61
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	64
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	70

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. Переход ребёнка к систематическому школьному обучению связан с заметной перестройкой привычной жизненной ситуации: меняется режим дня, расширяется круг значимых контактов, появляются устойчивые правила и требования, которые необходимо принимать и выполнять. В течение первого учебного года первоклассник осваивает позицию ученика, привыкает к организации урока и жизни класса, учится удерживать инструкцию, регулировать поведение и строить взаимодействие с учителем и одноклассниками. Для части детей этот период оказывается напряжённым, поскольку новая ответственность и возрастающая учебная нагрузка требуют большей собранности, самоконтроля и эмоциональной устойчивости.

Актуальность исследования определяется тем, что особенности психологической адаптации младших школьников задают качество их включения в школьную жизнь и во многом определяют дальнейшую учебную динамику. То, как ребёнок проходит адаптационный этап, отражается на учебной мотивации, переживании успеха и неудачи, характере общения в коллективе, а также на готовности принимать правила школьной среды без затяжного внутреннего дискомфорта. Существенное значение имеет психологическая готовность к школе как совокупность предпосылок учения: в неё входят регулятивные возможности, мотивационная основа, коммуникативные навыки, а также общий уровень подготовленности. Поэтому уточнение условий, поддерживающих благополучное вхождение первоклассника в обучение, и подбор средств адресной помощи важны для предупреждения школьных трудностей и снижения риска стойкого напряжения в начале обучения.

Степень разработанности проблемы высокая: адаптация первоклассника описывается как процесс, зависящий от возрастных особенностей, требований школы и общения в классе. Критерии адаптации и типичные трудности начала обучения раскрывают Э.М. Александровская, М.Р. Битянова, Т.В. Костяк,

Г.А. Цукерман. Психологическая готовность к школе и её компоненты (мотивация, регуляция, следование правилу) рассматриваются Л.И. Божович, Л.А. Венгером, Н.И. Гуткиной. Возрастные закономерности и особенности младшего школьного возраста представлены в работах Л.С. Выготского, Е.А. Сорокоумовой, Л.А. Тухужевой, М.Н. Усмановой, Д.Б. Эльконина, Ю.А. Юзбашевой. Социально-психологические аспекты включённости в коллектив и связи адаптации с учебной мотивацией анализируют З.Н. Алибекова, С.А. Алиева, О.В. Ванновская, О.Ю. Камакина, И.М. Капустина, Е.А. Кропотов, З.М. Миназова. Факторы и проблемные зоны адаптационного периода описаны И.А. Ахметшиной, Д.Ш. Бекметовой, Л.К. Веретенниковой, Г.А. Дугиной, Н.А. Семеновым, а психологические факторы адаптации – О.У. Гогицаевой, В.К. Кочисовым, И.И. Тужимеевой. Регулятивные предпосылки успешного обучения, включая произвольность и самоконтроль, раскрываются в исследованиях Л.В. Земляченко, В.А. Ляпиной, Б.Х. Панеша, О.И. Тараскиной, С.М. Хапачевой. Практические решения представлены в программах сопровождения и адаптации первоклассников О.Д. Пироговой; К.Н. Поливанова, Г.А. Цукерман. Дополнительно учитываются работы о трудностях обучения и психофизиологических предпосылках школьных затруднений Т. Ю. Артюхова, М.М. Безруких, Т.В. Шелкунова.

Объект исследования – психологическая адаптация.

Предмет исследования – психологическая адаптация младших школьников к обучению в школе.

Цель исследования – апробировать программу оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе и оценить ее эффективность.

Задачи исследования:

1. раскрыть содержание психологической адаптации к школьному обучению и выделить её основные показатели;

2. описать социально-психологические особенности младшего школьного возраста, значимые для адаптационного периода;
3. обосновать направления и условия оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе;
4. апробировать и реализовать программу оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе;
5. оценить результаты реализации программы оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе.

Методы исследования включают теоретический анализ психолого-педагогической литературы и эмпирические методы, представленные диагностикой и формирующим экспериментом. Диагностический инструментарий подбирался для оценки ключевых параметров адаптационного состояния первоклассников: учебная мотивация изучалась методикой М.Р. Гинзбург [23]; школьная тревожность и эмоциональное напряжение – проективной методикой А.М. Прихожан [49]; самооценка – методикой «Лесенка» В.Г. Щур [50]; произвольность и умение действовать по инструкции – проективной методикой «Графический диктант» Д.Б. Эльконина [33]. Кроме того, в процессе проведения исследования были использованы работы Э.М. Александровской [52], И.В. Дубровиной [28], О.А. Карабановой [37], а также других современных авторов.

База исследования – муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя школа города Норильска». В исследовании приняли участие 24 ребёнка в возрасте 6–8 лет.

Гипотеза исследования предполагает, что целенаправленная реализация программы оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе позволит существенно улучшить показатели адаптационного процесса у первоклассников по сравнению с традиционным подходом к сопровождению адаптации.

Практическая значимость работы состоит в том, что полученные данные могут использоваться учителями начальных классов и специалистами

сопровождения при решении задач, связанных с психологической адаптацией младших школьников к обучению в школе.

Структура и объём работы: работа включает введение, две главы, шесть параграфов, выводы по главам, заключение, список использованной литературы в количестве 70 источников. В работе содержится 5 таблиц и 6 рисунков.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

1.1. Общая характеристика понятия «психологическая адаптация к обучению в школе»

Понятие адаптации относится к базовым категориям психологии и описывает, каким образом человек привыкает к меняющимся условиям жизни и деятельности. В возрастной психологии и школьной педагогике к нему обращаются, когда нужно объяснить, как ребенок после поступления в первый класс перестраивает привычные способы поведения, общения и саморегуляции. Адаптация при этом понимается двояко: как процесс, который длится во времени и требует напряжения различных систем организма, и как результат, заметный по учебной активности, эмоциональному состоянию и качеству социальных контактов [36]. Исследователи связывают «адаптационные изменения с периодами резких перемен в деятельности и ближайшем окружении, поскольку именно они вынуждают ребенка искать новые способы взаимодействия со средой» [18, с. 26].

Понятие психологической адаптации в контексте адаптации младших школьников к школе разрабатывали несколько исследователей. Одно из ключевых определений связано с работами О.А. Карабановой. Она рассматривает психологическую адаптацию ребёнка к школе как процесс, обеспечивающий психологическое благополучие младшего школьника. Содержанием адаптации она называет ориентировку ребёнка в новой социальной ситуации развития и её освоение, которое предполагает решение трёх взаимосвязанных задач:

1. Принятие ребёнком новой социальной позиции и роли ученика (формирование внутренней позиции школьника).

2. Становление учебной деятельности, в первую очередь — осмысленное принятие поставленной учителем учебной цели.

3. Освоение новых форм учебного сотрудничества — как с учителем, так и со сверстниками-одноклассниками [37].

Психологическая адаптация, по Карабановой, составляет основу успешного освоения и реализации учебной деятельности как ведущей деятельности младшего школьного возраста, определяющей формирование возрастных психологических новообразований и личностный рост учащегося. Также стоит упомянуть И.В. Дубровину, которая рассматривает адаптацию как процесс привыкания ребёнка к школьным требованиям и порядку, к новому для него окружению и условиям жизни [28].

Ещё один автор, связанный с изучением адаптации, Э.М. Александровская. Она разработала методику изучения социально-психологической адаптации к школе, где адаптация оценивается с точки зрения четырёх параметров: эффективности учебной деятельности, усвоения школьных норм, успешности социальных контактов и эмоционального благополучия [2].

Начало систематического обучения приходится на границу между дошкольным и младшим школьным возрастом и сопровождается сменой социальной ситуации развития. Ребенок входит в пространство, где жизнь подчинена правилам, время организовано иначе, а требования предъявляются в более строгой и формализованной форме. Одновременно меняется общение: возрастает вес взрослого как носителя норм и оценок, расширяется круг сверстников, появляются новые ожидания, связанные со статусом ученика. От того, насколько ребенок готов к такой перестройке, зависит успешность первых учебных шагов и то, как быстро у него закрепится интерес к познанию. Этот интерес тесно связан с личным опытом: когда первые задания воспринимаются как понятные и посильные, учебная мотивация формируется легче. Поэтому первые недели обучения требуют продуманной организации, учитывающей психологическую сторону урока и школьной жизни в целом.

Вхождение в школьную жизнь осложняется тем, что игровая деятельность, оставаясь значимой, еще сохраняет для ребенка привычную

роль. Первоклассник приносит в школу формы активности, основанные на свободной инициативе, воображаемой ситуации и гибких правилах, тогда как учебная деятельность требует другого типа регуляции: умения действовать по образцу, следовать инструкции, удерживать цель и проверять результат. В таких условиях учебные действия нередко переживаются как внешне заданные и включаются в систему мотивов ребенка постепенно. Привыкание к новому режиму и освоение позиции школьника иногда затягиваются, создавая трудности перехода к новой личностной роли [4]. В первом полугодии у части детей становятся заметными признаки неблагополучия в нервно-психическом состоянии, возникающие на фоне адаптационной нагрузки.

Заметное влияние на привыкание к школе оказывает рост нагрузки. Интеллектуальные требования увеличиваются, потому что ребенку нужно воспринимать материал, работать в заданном темпе, удерживать инструкцию и контролировать ошибки. Однако адаптационное напряжение не сводится к когнитивной сфере. Режим урока предполагает длительное сидение, сохранение позы, ограничение движений, необходимость сдерживать импульсивные реакции [31]. На этом фоне возможны повышенная возбудимость и раздражительность либо, наоборот, истощаемость, вялость, апатия. Подобные состояния часто сопровождаются колебаниями работоспособности и эмоциональной устойчивости. Внешние проявления дезадаптации могут быть связаны с изменением функционального состояния центральной нервной системы и в ряде случаев требуют специально организованной коррекционной поддержки, направленной на снижение напряжения и развитие более устойчивых способов саморегуляции.

То, как ребенок воспринимает школьную жизнь, тоже заметно отражается на адаптации. У некоторых первоклассников формируется отношение к школе как к набору внешних требований, где главным становится соблюдение правил, а смысл учебных действий уходит на второй план. В таком варианте ребенок может выполнять задания, ориентируясь на контроль и оценку, но внутренняя включенность в содержание остается слабой. Это

затрудняет закрепление учебной мотивации и делает приспособление менее устойчивым при усложнении программы и росте самостоятельности. Поэтому проблема адаптации к школьному обучению требует рассмотрения и как психологического, и как педагогического явления.

В психолого-педагогической литературе адаптация к школе описывается как «перестройка познавательной, мотивационной и эмоционально-волевой сфер при переходе к организованному школьному обучению» [13, с. 34]. Такое понимание подчеркивает комплексный характер изменений: ребенку требуется освоить новые способы познания, принять учебные цели, научиться управлять эмоциями и поведением в условиях регламентированного взаимодействия. В трудах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Л.А. Чернова [13; 20; 64]. Адаптация трактуется как привыкание к условиям среды при смене ведущей деятельности и социального окружения. При этом речь идет о процессе активном: ребенок не «подстраивается» механически, а вырабатывает такие способы взаимодействия со школой, которые позволяют ему развиваться в новых условиях.

Подход М.Р. Битяновой расширяет рамку: адаптация понимается как способность действовать в новой среде так, чтобы сохранялась возможность дальнейшего психологического, личностного и социального развития. Адаптированность при этом связывается с тем, «насколько ребенок может реализовывать свои потенциалы – интеллектуальные, личностные, физические – в школьном пространстве» [6, с. 3]. С учетом влияния социальной среды на процессы приспособления уместно опираться на теорию социально-психологической адаптации, представленную в трудах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Ф. Лазурского, В.И. Лебедева, А.А. Налчаржяна, А.В. Петровского, Л.А. Петровской [38; 42; 70]. В рамках этого подхода адаптация связывается с активным освоением новой социальной ситуации, принятием правил, ролей и способов взаимодействия.

Социально-психологическую трактовку адаптации можно представить как систему взаимосвязанных положений. Во-первых, адаптация понимается как процесс и итог активного приспособления к изменившейся среде через социальные способы. Во-вторых, она выступает частью деятельного отношения к миру: ребенок осваивает условия жизни и находит приемлемые способы действия. В-третьих, адаптационные механизмы особенно заметны в ситуациях типовых задач, когда требуется применять уже освоенные модели поведения и постепенно уточнять их под новые требования. В таком понимании адаптация соотносится с ценностными ориентациями, возможностями и достижениями ребенка в ближайшем окружении, а также с принятием своей роли и ее выполнением в новой системе отношений. Реализация роли ученика проявляется через показатели, по которым можно судить о характере адаптационных процессов.

В исследованиях В.А. Петровского показатели адаптации описываются через три состояния [17]. Адаптивность отражает согласованность субъективных целей и результатов, а также позитивное отношение к себе и к социуму. Неадаптивность проявляется как частичное расхождение между целями и итогом деятельности, сопровождаемое амбивалентными переживаниями при отсутствии выраженного психотравмирующего эффекта. Дезадаптивность понимается как «дисгармония целей и результатов, приводящая к внутреннему дискомфорту и неустойчивости психических процессов» [17, с. 161]. Это может выражаться в страхе, фрустрации, депрессивных реакциях. Такая типология показывает, что трудности приспособления различаются по степени выраженности и последствиям: от умеренных эмоциональных колебаний до устойчивых нарушений самочувствия и учебной активности.

Развивая тему показателей, Г.М. Чуткина предложила рассматривать школьную адаптацию через уровни, которые отражают сочетание отношения к школе, успешности учебной деятельности и качества социальных контактов. Высокий уровень выражается в устойчиво положительном отношении к школе

и требованиям учителя, сравнительно легком усвоении материала и глубоком понимании программного содержания. Ребенок в этом случае способен решать более сложные задачи, отличается старательностью и вниманием, выполняет учебные действия в значительной степени самостоятельно и демонстрирует готовность к поручениям. В коллективе он чаще занимает благоприятную позицию. Средний уровень связан с положительным отношением к школе без ярко выраженных отрицательных эмоций. Материал усваивается при опоре на наглядность и объяснение учителя; типовые задания выполняются самостоятельно, однако устойчивость внимания и организованность нередко поддерживаются напоминаниями взрослого. Активность и мотивация сильнее проявляются в тех видах работы, которые вызывают личный интерес. В общении со сверстниками существенные трудности обычно не фиксируются. Низкий уровень проявляется равнодушием к учебному процессу и склонностью к соматизированным, ипохондрическим реакциям при посещении школы; возможны демонстративные формы поведения и нарушения дисциплины. Усвоение программы становится фрагментарным, инициативность снижается, самостоятельная работа дается с трудом, а потребность в постоянном контроле учителя возрастает. Общение со сверстниками нередко сопровождается напряжением и конфликтами [7].

Уровни школьной адаптации складываются по мере прохождения этапов привыкания. В работах М.М. Безруких, И.В. Дубровинской, Д.А. Фарбер выделяются три основных этапа [8; 28; 38]. Ориентировочный этап характеризуется яркими реакциями организма на новые требования и чаще приходится на первые две-три недели обучения. Затем наступает период нестойкого приспособления, когда ребенок и его организм «подбирают» наиболее приемлемые ответы на школьную нагрузку и правила. Завершает «начальную перестройку этап относительно устойчивого приспособления, при котором закрепляются подходящие варианты реагирования на учебную деятельность и режим» [5, с. 18]. Общая длительность этих этапов часто

оценивается в пять-шесть недель, однако в реальных условиях возможны индивидуальные отличия: дети принимают новые требования с разной скоростью и разной степенью эмоциональной устойчивости.

На старте обучения нередко возникают трудности, связанные с эмоциональной неустойчивостью, снижением работоспособности и недостаточной мотивацией к посещению школы и выполнению заданий. Когда взрослые не учитывают эти особенности, формируется разрыв между требованиями и реальными возможностями ребенка, что повышает риск неблагоприятных изменений функционального состояния центральной нервной системы, резкого падения работоспособности и снижения учебной активности [18]. Поэтому организация адаптационного периода должна соотноситься с возрастными возможностями первоклассника и предусматривать поддержку постепенного освоения новой роли, правил и способов действия.

На течение адаптации влияет совокупность факторов, которые могут облегчать процесс или, напротив, осложнять его. Г.М. Чуткина связывает «высокий уровень адаптации с адекватной оценкой ребенком своего положения, корректными методами семейного воспитания, отсутствием семейных конфликтов, благоприятным статусом среди сверстников, высоким уровнем образования родителей и позитивным стилем отношений в системах «учитель – ученик» и «ученик – ученик» [40]. При неблагоприятном сочетании те же условия способны усиливать напряжение и закреплять трудности. Дополнительные риски описываются через тенденции обеднения внутрисемейного общения, дефицита внимательного отношения и сокращения совместного досуга. Недостаток эмоционально насыщенного взаимодействия в паре «ребенок – взрослый» при завышенных ожиданиях ослабляет чувство собственной ценности и уверенность в себе. В таких обстоятельствах у младшего школьника может закрепляться низкая самооценка, стойкая неуверенность, негативизм, снижение эмпатии и толерантности, а также аффективные реакции [13].

Критерии, позволяющие оценивать характер адаптации, Э.М. Александровская связывает с «результативностью учебной деятельности, усвоением норм школьного поведения, успешностью социальных контактов и эмоциональным благополучием» [1, с. 43]. Эти критерии показывают, что учебные достижения, поведение и эмоциональное состояние взаимосвязаны и способны усиливать друг друга. Так, устойчивое эмоциональное напряжение снижает работоспособность и качество выполнения заданий, а повторяющиеся неудачи могут усиливать тревожность и отрицательное отношение к школе. Поэтому поддержка адаптации предполагает согласованные действия педагогов и семьи.

Успешное вхождение в учебную деятельность связано с направленным развитием трех компонентов – интеллектуального, эмоционального и волевого. Интеллектуальный компонент предполагает формирование понятий, правил и способов действия, расширение словарного запаса и общего запаса знаний, необходимых для выполнения учебных заданий. Эмоциональный компонент поддерживается через сохранение положительного опыта и создание условий, при которых учебная деятельность переживается как интересная и доступная. Волевой компонент отражает способность принять цель задания, удерживать ее и довести работу до результата, регулируя усилия и поведение. Развитие волевой регуляции поддерживается через обучение осознанному принятию цели (или ее постановке), через стимулирование выполнения задания со стороны взрослого и через варьирование условий выполнения: изменение объема, сложности, времени, степени помощи учителя или родителей.

Для большей ясности направления педагогической поддержки в адаптационный период можно представить так:

- поддержка понимания учебной цели и смысла задания (объяснение, показ образца, уточнение последовательности действий);
- организация посильного режима нагрузки с учетом утомляемости и темпа работы ребенка;

- закрепление правил поведения через понятные требования и предсказуемую систему обратной связи;
- создание ситуаций успеха в учебных действиях, укрепляющих уверенность и готовность продолжать работу;
- развитие навыков общения и сотрудничества со сверстниками в учебных и игровых формах [19].

Работа, выстроенная по этим направлениям, предполагает взаимодействие педагога-психолога и учителей начальных классов и опирается на индивидуальный подход. Такая поддержка помогает предупредить неблагоприятные варианты психического развития либо скорректировать их, если признаки дезадаптации уже проявились. Коррекционно-развивающая работа, начатая на раннем этапе, облегчает переход от игровой к учебной деятельности и снижает риск закрепления отрицательного отношения к школе. При этом в начале обучения продуктивно создавать форматы, объединяющие игровую и учебную формы: по организации они могут быть близки ребенку как игра, а по содержанию вести к освоению учебных действий и правил. Такой подход облегчает включение в школьные требования и снижает эмоциональное напряжение.

Педагогическая работа по организации адаптации первоклассников может разворачиваться в двух направлениях. Первое связано с формированием психических новообразований, которые должны оформляться при переходе от дошкольного возраста к младшему школьному и выступают предпосылками учебной деятельности (новообразования дошкольного возраста). Второе направление ориентировано на развитие психологического потенциала, обеспечивающего освоение новой ведущей деятельности – учебной (актуальные новообразования). Согласованность этих направлений помогает ребенку входить в школьный режим и требования без чрезмерного напряжения и при сохранении условий для дальнейшего развития.

В течение первого месяца обучения педагогам важно поддерживать ребенка в рамках обычного учебного процесса, сочетая требовательность с

эмоциональной поддержкой. Доброжелательная обратная связь укрепляет чувство самооценности, способствует формированию более устойчивой самооценки и Я-концепции, поддерживает положительные представления о себе. В результате ребенку легче принять роль ученика, включаться в учебные действия и выстраивать взаимодействие с учителем и сверстниками в соответствии с нормами школьной жизни.

1.2. Социально-психологическая характеристика младших школьников

Период обучения в начальных классах, который обычно относят к возрасту примерно от 7 до 10–11 лет, связан с заметной сменой условий жизни ребёнка. Физическое развитие в эти годы чаще идёт достаточно ровно, без резких возрастных скачков, зато резко меняется режим, круг обязанностей и форма общения. Поступление в школу перестраивает привычный распорядок: появляются уроки по расписанию, регулярные домашние задания, требования к организованности и дисциплине, а также постоянная оценка результатов. Учение становится ведущей деятельностью, а основная обязанность ребёнка – систематическая учебная работа, требующая устойчивого темпа и выполнения правил [28, с. 124–125]. Изменяется и социальный статус: ребёнок начинает восприниматься окружающими как ученик, от которого ожидают ответственности и определённого поведения.

Переход к школьному обучению отражается на внутренней позиции ребёнка. Он начинает определять себя через новую роль и соотносить её с требованиями взрослых и ожиданиями класса. Ребёнок одновременно включается в две плоскости отношений: во-первых, требуется принимать школьные нормы, во-вторых – выстраивать взаимодействие со сверстниками в рамках класса. При этом растёт доля самостоятельности: школьнику всё чаще нужно самому готовиться к занятиям, собирать портфель, следить за тем, что задано, и отвечать за результат. «Эта внутренняя перестройка выражается в

том, что ребёнок начинает иначе относиться к своим успехам и ошибкам, чаще сравнивает себя с одноклассниками, чувствительнее реагирует на похвалу и замечания» [40, с. 89]. На первых порах такие реакции могут быть яркими и эмоциональными, поскольку самооценка ещё во многом опирается на внешнюю оценку.

В начале обучения учебная активность нередко поддерживается мотивами, связанными с отношениями. Ребёнок старается соответствовать ожиданиям родителей и учителя, стремится сохранить одобрение и доверие взрослых. Оценка становится значимым сигналом, а желание получить похвалу или хорошую отметку может выступать непосредственным стимулом. Существенно влияет и коллектив: школьнику важно быть принятым, не выпадать из общего ритма, соответствовать нормам класса. «Поэтому стартовая старательность часто опирается на внешнюю поддержку и эмоционально значимые реакции окружающих» [45, с. 45]. Такая мотивация в ранние месяцы обучения выглядит естественной, поскольку ребёнок только осваивает новые требования и ещё не всегда понимает смысл учебной деятельности как самостоятельной ценности.

По мере включения в школьную работу отношение к учению постепенно меняется. Ребёнок начинает чаще ориентироваться на содержание задания и на переживание собственного продвижения. Удовлетворение начинает приносить результат и ощущение того, что получилось справиться. Это переживание усиливается, когда учитель замечает успех и фиксирует даже небольшой шаг вперёд: школьник испытывает подъём сил, чувство гордости, желание повторить удачный опыт. «Постепенно ребёнок всё чаще связывает успех с приложенными усилиями и вниманием, а не с случайностью или удачей» [28, с. 112]. В такой логике формируется более устойчивое отношение к учебным задачам и появляется готовность работать ради результата, а не только ради внешнего одобрения.

Психическое развитие младшего школьника тесно связано с тем, что учебная деятельность постоянно «тренирует» познавательные процессы.

Ребѐнку нужно воспринимать и различать учебный материал, удерживать инструкцию, запоминать правила, применять их в новых заданиях, объяснять ход решения. В результате меняются способы восприятия, внимания, памяти, воображения и мышления. Эти изменения не происходят одновременно: они складываются через повторяющиеся учебные действия, через объяснения учителя и через собственный опыт ребѐнка, включая ошибки и их исправление.

Восприятие младшего школьника обычно характеризуется живым интересом к окружающему, открытостью новым впечатлениям и стремлением рассматривать предметы и явления. Однако в начале периода восприятие часто остаѐтся недостаточно дифференцированным: при сходстве объектов ребѐнок может смешивать детали, не замечать различий, если они выражены слабо. Важной особенностью остаѐтся связь восприятия с действием: ребѐнку легче понять объект, когда он может что-то сделать, рассмотреть с разных сторон, сравнить, проверить наблюдение практическим способом. «В процессе обучения восприятие постепенно становится более анализирующим и организованным, переходя к наблюдению, когда ребѐнок удерживает цель рассматривания и последовательно фиксирует признаки» [10, с. 76].

Если рассмотреть восприятие более предметно, видно, что у первоклассника уже сформированы основные сенсорные эталоны: он различает цвета и формы, соотносит предметы по величине, ориентируется в пространстве. Однако при восприятии сложных объектов ребѐнок нередко сначала схватывает целое без анализа частей, выделяя наиболее заметные признаки. Обучение постепенно меняет эту ситуацию: ребѐнок становится активнее в перцептивном плане и начинает обследовать объект целенаправленно, выясняя, что именно он видит и чем один объект отличается от другого. «Благодаря этому восприятие становится более произвольным и всё чаще оформляется как наблюдение» [10, с. 7]. Для школы это особенно важно, поскольку многие учебные задания требуют внимания к деталям, точного различения и осмысленного сравнения.

Специфика внимания младших школьников связана с тем, что произвольная регуляция только формируется. На ранних этапах ребёнку трудно долго удерживать сосредоточенность по волевому усилию. Произвольное внимание требует близкой мотивации: ребёнку нужно понимать цель задания, видеть её смысл и воспринимать её как посильную. При этом непроизвольное внимание выражено заметно сильнее: всё яркое, новое, эмоционально привлекательное само притягивает внимание. «Поэтому устойчивость внимания в классе во многом зависит от организации урока – темпа работы, смены видов деятельности, наглядности, точности инструкции и того, насколько ребёнок понял, что требуется сделать» [37, с. 103].

Постепенно ребёнок учится удерживать внимание сознательно, поскольку учебная деятельность заставляет доводить действие до конца, проверять себя и исправлять ошибки. Учитель помогает ребёнку удерживать учебную задачу, переключаться между этапами работы и возвращаться к заданию после отвлечений. По мере освоения требований школьник начинает ставить небольшие цели и следить за их выполнением: сначала прочитать условие, затем выделить главное, после этого ответить. Такой контроль «собственной деятельности становится важной частью произвольного внимания» [27, с. 156]. На следующем шаге «контроль проявляется и в умении проверить себя, заметить ошибку, исправить её и вернуться к правилу. Эти навыки постепенно укрепляют самостоятельность ребёнка и помогают ему работать более устойчиво, даже когда задание кажется однообразным [27].

Развитие памяти в младшем школьном возрасте также становится более «учебным». Под влиянием обучения усиливается роль смыслового, словесно-логического запоминания. Ребёнок начинает понимать, что запоминание связано с конкретной учебной задачей: материал нужен для пересказа, ответа, применения правила. В этом процессе формируется способность управлять памятью, а учитель обучает приёмам осмысленного запоминания и воспроизведения: выделению смысловых частей, составлению плана ответа, опоре на логические связи. Постепенно ребёнок переходит от случайного

запоминания к более организованному «ищет смысл, связывает новое с уже известным, проверяет себя» [26, с. 201].

В начале обучения память приобретает выраженную направленность на выполнение учебного задания: школьник осознаёт мнемическую задачу как особую и понимает, что нужно запомнить «для дела». В этот период активно формируются приёмы запоминания: деление материала на части, опора на ключевые слова, воспроизведение по логике. Запоминание всё чаще опирается на смысловые связи, однако потребность во внешней поддержке сохраняется «ребёнку проще работать, когда структура материала ясна и задача сформулирована чётко» [26, с. 205]. В учебной практике это означает, что детям нужна понятная организация материала и повторяемые способы работы с ним.

Воображение младшего школьника развивается главным образом через совершенствование воссоздающего воображения. Ребёнок учится строить образ по описанию, схеме, рисунку, соотнося созданное представление с заданным образцом. Воссоздающее воображение становится точнее «школьник лучше отражает детали, связи между частями, последовательность действий. В учебной деятельности это проявляется в умении понять условие задания, представить результат, заранее "увидеть", как должен выглядеть выполненный образец, и корректировать работу при несоответствии результата требованию» [49, с. 134]. Такая способность важна, когда ребёнку нужно действовать по образцу или по инструкции, ориентируясь на заданный критерий.

Под влиянием обучения заметно меняется мышление. Ребёнок всё чаще переходит от восприятия внешней стороны явлений к выделению существенных признаков, начинает устанавливать простые связи, делать первые обобщения и выводы, строить элементарные умозаключения. На этой основе возникают начальные элементы научных понятий. Словесно-логическое мышление становится более выраженной опорой учебной деятельности: школьник учится рассуждать, объяснять, обосновывать ответ,

действовать по правилу и переносить правило на новые ситуации. Младший школьный возраст связан с формированием мыслительных действий и приёмов – сравнения, обобщения, выделения существенных и несущественных признаков, определения понятия, установления причин и следствий [3, с. 124–125]. Когда такие действия сформированы недостаточно, знания могут оставаться фрагментарными, что снижает результативность обучения.

В исследованиях П.П. Блонского, Л.С. Выготского, И.В. Дубровиной, Д.В. Эльконина [21; 28; 67]. Подчёркивается, что в период начального школьного обучения наиболее активно развивается мышление, прежде всего словесно-логическое, и постепенно становится ведущей функцией. Для ребёнка это проявляется в том, что он чаще опирается на объяснение, начинает замечать основания для ответа, учится обосновывать решение и проверять его. В учебной ситуации школьник постепенно осваивает правила рассуждения, которые помогают ему действовать более осмысленно.

Развитие речи в младшем школьном возрасте тесно связано с развитием мышления и с организацией деятельности. Ребёнку требуется владеть речью как средством понимания инструкций и построения ответа. В начале возраста снижается эгоцентричность речи, характерная для дошкольника, а внутренняя речь начинает активнее выполнять функцию планирования «ребёнок "проговаривает" шаги задания, удерживает правило, организует последовательность действий. Обучение стимулирует и развитие письменной речи ребёнок осваивает письмо как новый способ выражения мыслей, требующий точности, последовательности и внимания к форме» [44, с. 142]. Письменная форма заставляет ребёнка иначе строить фразу, следить за смыслом и логикой, что в целом поддерживает развитие учебного мышления.

Познавательные изменения разворачиваются на фоне перестройки социальных отношений. Младший школьник включается в новую систему взаимодействия со взрослыми и сверстниками и осваивает нормы школьного поведения. Он учится действовать в ситуации, где правила задаются извне, и

где присутствует постоянная оценка. От ребёнка требуется соблюдать дисциплину, учитывать позицию другого, уметь ждать, слушать, договариваться, выполнять поручения. Школьная среда ежедневно даёт обратную связь: отметки, похвала, замечания, сравнение результатов. Всё это влияет на эмоциональное состояние и на формирование представлений о себе как об ученике [61]. В зависимости от того, как ребёнок переживает оценку и как он включается в общение, адаптация может идти более спокойно или сопровождаться трудностями.

Изменения социальной ситуации развития в младшем школьном возрасте можно описать через ряд характерных проявлений:

1. Учебная деятельность становится ведущей деятельностью [14];
2. Завершается переход от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению [21];
3. Отчетливо виден социальный смысл учения (в отношении маленьких школьников к отметкам) [1];
4. Мотивация достижения становится доминирующей [22];
5. Происходит смена референтной группы, по сравнению с дошкольным возрастом [43];
6. Происходит смена распорядка дня [19];
7. Укрепляется новая внутренняя позиция [41];
8. Изменяется система взаимоотношений ребенка с окружающими людьми [36].

Социальная сфера младшего школьника включает несколько линий отношений, которые взаимно влияют друг на друга. В семье ребёнок остаётся в привычном окружении, однако по-новому воспринимает свою ответственность. Свобода дошкольного режима сменяется необходимостью подчиняться правилам учебной деятельности. В семье это часто проявляется усилением контроля: родители следят за посещением школы, выполнением домашних заданий, соблюдением режима. Даже при доброжелательном тоне такие требования могут восприниматься ребёнком как знак того, что теперь

часть жизни нужно организовывать самому. «На раннем этапе эта перестройка иногда переживается как одиночество или отдаление от прежней опоры, поскольку ребёнку приходится планировать и выполнять задачи самостоятельно, а результат становится предметом оценки» [52, с. 55].

При этом семья остаётся главным источником поддержки, помогающим ребёнку принять школьные требования. Когда внимание родителей сочетается с разумной требовательностью, ребёнку легче переживать первые неудачи, сохранять уверенность и постепенно укреплять учебную самостоятельность. В таких условиях усиливается потребность в признании: ребёнку важно, чтобы усилие было замечено, а продвижение подтверждено. Характер адаптации к школе и качество внутрисемейных отношений связаны с формированием чувства собственной состоятельности «школьник начинает устойчивее понимать, что он может, где ему нужна помощь и как результат зависит от старания» [63, с. 89]. Для ребёнка становится понятнее граница между «я стараюсь» и «мне нужно ещё научиться», что снижает тревожность и поддерживает рабочий настрой.

В школьной жизни заметно меняется и роль взрослого. Учитель становится постоянной фигурой, задающей требования, организующей урок и оценивающей результат. Для первоклассника это эмоционально значимая позиция: ребёнок часто относится к учителю с уважением и привязанностью, одновременно переживая страх перед оценкой и возможным недовольством. Такая двойственность связана с тем, что учитель выступает источником норм и оценивания, а ребёнок ещё учится выдерживать учебное напряжение и воспринимать замечания без эмоционального срыва. В начале обучения школьник может быть в сильной эмоциональной зависимости от педагога, поскольку похвала и неодобрение переживаются как важные сигналы [62]. Это отражается и на работоспособности: тревога может мешать сосредоточенности, а поддержка, напротив, усиливает уверенность.

По мере привыкания отношение к учителю становится более реалистичным. Ребёнок начинает различать особенности общения, замечать, в

каких ситуациях педагог строг, а в каких поддерживает, и по-разному реагировать на требования. Взрослым важно помогать ребёнку справляться с чрезмерной тревожностью и формировать спокойное восприятие учителя как организатора учебной деятельности. На характер отношений влияет стиль общения педагога: он может быть более директивным или более мягким и попустительским. «Когда требования понятны и последовательны, ребёнку проще удерживать эмоциональную стабильность и включаться в задания» [36, с. 176]. Если правила неустойчивы или реакция взрослого непредсказуема, у ребёнка возрастает напряжение, а учебная активность может снижаться.

Ещё одна значимая линия развития связана со сверстниками. В начале обучения школьник активно ориентируется на группу и стремится соответствовать классу, что может сопровождаться ростом конформности. Постепенно в классе появляется дифференциация: формируются лидеры и дети, занимающие менее благополучные позиции. В младших классах популярность часто зависит от того, как ребёнка оценивает учитель, а также от успеваемости, поскольку оценка взрослого воспринимается детьми как важный ориентир. Социальное положение ребёнка в классе отражается на самооценке, эмоциональном состоянии и отношении к школе: переживание принятия поддерживает уверенность, а опыт отвержения может усиливать тревожность и протестные формы поведения [30]. Для адаптации это означает, что социальные трудности способны усиливать учебные трудности, а благополучное включение в коллектив, напротив, поддерживает учебную активность.

Вопрос о сотрудничестве со сверстниками подробно анализировался Г.А. Цукерман [62]. В её выводах подчёркивается, что совместная работа в группе сверстников способствует более эффективному усвоению учебного материала, чем совместная работа с учителем. «Такой взгляд согласуется с позицией Ж. Пиаже, который противопоставлял отношения ребёнка со взрослым и отношения со сверстником и указывал на различия их влияния на развитие» [24, с. 437]. Г.А. Цукерман также предполагала, что «сотрудничество

между сверстниками отличается от сотрудничества ребёнка со взрослым по механизмам и по результатам» [61, с. 98]. Для младшего школьника это означает, что взаимодействие с одноклассниками может становиться отдельным источником развития учебных навыков.

Во взаимодействии ребёнка и взрослого функции чаще распределены так, что взрослый ставит цели, контролирует выполнение и оценивает результат. Новое действие ребёнок сначала выполняет вместе со взрослым, затем помощь уменьшается, действие интериоризируется и выполняется самостоятельно. Однако при таком распределении функций у ребёнка иногда сохраняется зависимость в части контроля и оценки: он осваивает операционную сторону действия, но затрудняется самостоятельно заметить ошибку и исправить её без внешнего побуждения. Это связано с тем, что учитель передаёт способ выполнения, а цели и смыслы учебной ситуации часто остаются у взрослого как у организатора. «Пока взрослый остаётся главным носителем контроля и окончательного решения, интериоризация контрольно-оценочных компонентов может оставаться неполной» [68, с. 101]. В практическом плане это проявляется в том, что ребёнок работает увереннее при постоянной подсказке и проверке, а при самостоятельной работе чаще теряет или пропускает ошибки.

Взаимодействие со сверстниками по-другому влияет на формирование контроля и оценки. Отношения с одноклассниками могут выступать промежуточным звеном между тем, что ребёнок научился делать вместе со взрослым, и тем, что он будет выполнять самостоятельно во внутреннем плане. В общении со сверстниками ребёнок получает опыт взаимной оценки: ему нужно объяснить, почему он так сделал, услышать возражение, сравнить способы решения, обсудить ошибку и придумать, как её исправить. Анализируя такую деятельность, Г.А. Цукерман выделяла две характеристики. Первая связана с относительной независимостью от взрослого: учитель организует работу, а дети выполняют её сами, что создаёт условия для учёта позиции партнёра и развития рефлексивных действий. Вторая характеристика

заключается в ориентировке на способ действия: школьники обсуждают, как именно они действуют и как действует партнёр, что поддерживает развитие контроля и оценки как внутренних компонентов учебного действия [61]. Для младшего школьника это особенно полезно, поскольку помогает перейти от внешнего контроля к более самостоятельной проверке себя.

Если объединить описанные особенности, становится видно, что развитие младшего школьника в начале обучения связано с одновременной перестройкой познавательных процессов, регуляции и социальной сферы. Учебная деятельность стимулирует рост словесно-логического мышления, развитие внимания и памяти, формирование более организованного восприятия и умения действовать по правилу. Параллельно укрепляется внутренняя позиция школьника: ребёнок начинает устойчивее воспринимать себя учеником, постепенно принимает требования школы и учится распределять усилия. Социальные отношения – с семьёй, учителем и одноклассниками – задают эмоциональный фон и поддерживают или осложняют учебную активность. В реальной школьной жизни это выражается в том, что ребёнок всё чаще действует более осмысленно: понимает задачу, планирует шаги, проверяет результат, учитывает нормы класса и поддерживает рабочие отношения с окружающими. Всё перечисленное формирует основу для дальнейшего развития учебной самостоятельности и более устойчивого включения ребёнка в школьную жизнь.

1.3. Теоретическое обоснование оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе

Оптимизация психологической адаптации младших школьников к обучению в школе теоретически опирается на представление о том, что старт школьной жизни задаёт ребёнку рамку дальнейшего движения: как он будет включаться в учебную работу, как станет воспринимать требования, насколько устойчиво будет держаться его интерес к учению, как сложатся

отношения с учителем и одноклассниками. Первые недели и месяцы обучения выступают периодом, когда ребёнок одновременно осваивает новый режим, новые правила общения и новые способы действия. Если этот переход складывается последовательно и без избыточного напряжения, ребёнок быстрее принимает школьные нормы, увереннее включается в учебные действия, проще удерживает задачу на уроке, спокойнее реагирует на оценку [60]. При затянувшейся или конфликтной адаптации чаще закрепляются стойкие трудности: ребёнок дольше остаётся эмоционально неустойчивым, заметнее тревожится или протестует, быстрее утомляется, медленнее привыкает к темпу и формату учебной работы, что отражается и на мотивации, и на поведении, и на взаимодействии в классе. Поэтому оптимизация понимается как целенаправленная поддержка адаптационного процесса с учётом факторов, способов помощи, роли семьи и системы психолого-педагогического сопровождения [12].

В теоретическом плане оптимизация предполагает отказ от узкого подхода, когда адаптацию связывают с одним показателем, например с успеваемостью или дисциплиной. В реальности переход к школе складывается из множества одновременно действующих условий, которые усиливают или ослабляют друг друга. С одной стороны, есть особенности самого ребёнка: его состояние здоровья, степень утомляемости, привычный уровень активности, эмоциональная чувствительность, самооценка, тревожность, способы реагирования на новое и неопределённое. С другой стороны, есть параметры школьной ситуации: темп урока, понятность требований, характер оценки, правила общения, организация перемен, общая атмосфера в классе. Кроме этого, на ребёнка влияет семейная среда: насколько режим дома помогает выдерживать школьный день, насколько взрослые последовательны в требованиях, как они реагируют на неудачи и ошибки, какие ожидания предъявляют. В совокупности это задаёт поле, в котором ребёнок либо быстро находит устойчивый способ быть школьником, либо долго остаётся в состоянии напряжённого приспособления.

Важной частью условий выступает готовность к школе. Её нельзя сводить к набору формальных навыков, поскольку ребёнок может уметь читать или считать, но при этом испытывать трудности в принятии правил, в удержании задачи, в общении или в саморегуляции. Поэтому готовность включает более широкий комплекс: учебную мотивацию, интеллектуальные возможности, способность к общению, желание учиться, умение организовать поведение и деятельность, зрелость психофизиологических функций, адекватность реакций на ситуацию, а также базовый запас представлений, на которые ребёнок опирается при выполнении заданий [17]. Такой подход делает понятным, «почему одному ребёнку достаточно небольшой поддержки и чёткой организации, а другому требуется более длительное сопровождение, даже если его знания выглядят сопоставимыми» [44, с. 87].

Рассматривая факторы адаптации, важно учитывать, что они редко действуют отдельно. Трудности в учебной работе способны повышать тревожность, тревожность ухудшает внимание и память, а это снова снижает результативность и усиливает напряжение. Конфликт со сверстниками делает ребёнка более настороженным, снижает готовность обращаться за помощью, повышает чувствительность к замечаниям, что отражается на поведении на уроке. Непоследовательность требований дома может приводить к тому, что ребёнок постоянно проверяет границы: где можно, а где нельзя, и тратит силы на выяснение правил вместо освоения учебных действий [65]. В такой ситуации поддержка, ограниченная одной сферой, даёт слабый эффект: часть напряжения остаётся, и адаптация затягивается. Поэтому теоретическое обоснование оптимизации включает требование комплексности, когда школа и семья выстраивают согласованные меры, а ребёнок получает понятные и повторяющиеся ориентиры. [40].

Содержательная сторона оптимизации связана с возрастными возможностями младшего школьника. Именно в этот период формируются регулятивные и познавательные новообразования, которые далее становятся основой учебной самостоятельности. Так, младший школьный возраст

чувствителен к развитию произвольного запоминания и к освоению мнемической деятельности. Ребёнок начинает понимать, что запоминание может быть отдельной задачей: материал нужен для ответа, пересказа, применения правила [26]. Если ребёнок осваивает простые приёмы смыслового запоминания, ему легче работать с учебной информацией: выделять главное, удерживать план, восстанавливать содержание по опорам, организовывать повторение и проверку. Это уменьшает частоту ситуаций, когда ребёнок сталкивается с переживанием «не могу, потому что не помню», снижает перегрузку и поддерживает уверенность в своих возможностях. На уровне школьной практики это означает необходимость учить ребёнка способам запоминания так же последовательно, как учат читать или решать задачи [10].

Другой узел оптимизации связан с формированием произвольного поведения. В начале обучения ребёнок получает новые требования к организации действий: нужно вовремя начинать работу, доводить её до конца, держать темп, следовать инструкции, выполнять правила поведения в классе. В этом процессе произвольность выступает как способность соотносить непосредственное желание с правилом и задачей. Она формируется на основе мотивационной сферы, где активно складываются нравственные мотивы: ребёнок стремится соответствовать нормам, ориентируется на оценку взрослого и ожидания группы, старается сохранить одобрение и признание. Мотивы внутреннего принятия правил и мотивы внешнего подкрепления переплетаются: ребёнок может действовать согласно требованию потому, что согласен с ним, и одновременно потому, что хочет избежать неодобрения или получить похвалу [21]. В школьной ситуации это часто поддерживается мотивом достижения: ребёнку важно справиться, показать результат, избежать неудачи. Оптимизация в таком случае предполагает создание условий, где ребёнок переживает успех как результат усилия и правильного способа действия, а не как случайное везение, поскольку иначе мотивация становится неустойчивой и быстро «проваливается» при первой серии трудностей [27].

Произвольность тесно связана с развитием планирования и рефлексии. Ребёнок постепенно учится заранее представлять результат, продумывать последовательность шагов, сравнивать выполненное с образцом, замечать ошибки и исправлять их. Рефлексия делает возможным внутренний контроль: ребёнок начинает оценивать поступок и решение по последствиям, сопоставлять поведение с нормой и задачей, менять способ действия при необходимости [47]. Одновременно увеличивается различие внутренней и внешней жизни: ребёнок может переживать сомнение, обиду или тревогу внутри, не проявляя это сразу, способен продолжать действие, удерживая себя. Такая перестройка делает эмоциональную сферу более чувствительной к оценочным сигналам: ребёнок сильнее переживает изменение отношения взрослых или сверстников, может болезненнее реагировать на замечания, дольше помнить эпизоды неуспеха. В исходном материале подчёркивается, что негативные проявления возраста связаны с неустойчивостью воли и настроения и нарушением внутреннего равновесия «с точки зрения оптимизации такие реакции разумно рассматривать как индикаторы напряжения адаптационного процесса и как сигнал к поддержке, а не как повод усиливать санкции, закрепляющие тревогу и протест [41, с. 77].

Нравственное развитие ребёнка в этот период проявляется в освоении образцов поведения и в понимании их ценности. Однако устойчивость нравственных ориентиров зависит от того, насколько последовательно взрослые оценивают поступки ребёнка и насколько едино предъявляют требования. Эмоционально-оценочное отношение взрослого к действиям ребёнка поддерживает развитие нравственных чувств и ответственное отношение к правилам: ребёнок начинает понимать, что требование связано не с настроением взрослого, а с нормой, которая помогает жить в коллективе [1]. В школьной жизни социальное пространство расширяется: ребёнок постоянно взаимодействует с учителем и одноклассниками в условиях организованных правил. Поэтому оптимизация адаптации предполагает согласованность влияний семьи и школы «при противоречащих ожиданиях ребёнку сложнее

закрепить нормы как внутренние ориентиры, и адаптация становится более длительной» [52, с. 110].

Развитие самосознания также включено в теоретическое обоснование оптимизации. Ребёнок переживает собственную индивидуальность, стремится к признанию, чаще сравнивает себя с другими, становится чувствительнее к социальному положению в классе. На этом фоне дружеские отношения могут быть эмоционально интенсивными, однако их устойчивость ещё формируется: ребёнок учится выбирать друзей, договариваться, выстраивать границы, принимать отличия [62]. Социальная успешность и наличие поддерживающих контактов облегчают адаптацию, поскольку снижают напряжение, связанное с пребыванием в коллективе. Напряжённые отношения, переживание изоляции или конфликты усиливают тревожность и снижают учебную активность: ребёнок тратит ресурсы на удержание эмоционального равновесия и хуже переносит нагрузку [30].

Понимание возраста как основы последующих лет обучения дополняет общую логику оптимизации. К завершению младшего школьного возраста ребёнку важно сохранить желание учиться, освоить способы учебной работы и укрепить веру в собственные силы. Это не происходит автоматически «ребёнку требуется опыт посильных требований, регулярной поддержки, постепенного расширения самостоятельности, а также понятные правила, которые сохраняются в разных ситуациях» [67, с. 132]. Со стороны взрослых это предполагает «создание условий, где требовательность сочетается с поддержкой, режим организован, правила объяснены, способы действия показаны, а эмоциональное состояние ребёнка учитывается в реальных ситуациях урока и общения» [37, с. 88].

Теоретическая рамка оптимизации включает и социальную адаптацию как процесс включения ребёнка в новую социальную среду. Социальная адаптация понимается как взаимодействие младшего школьника с учителем и сверстниками, а также как приспособление к школьному режиму и требованиям, которые требуется соблюдать. В этом подходе подчёркивается,

что ребёнок одновременно осваивает отношения, нормы поведения и организацию времени, поэтому трудности способны проявляться в разных формах: от отказа выполнять правила до сложностей в общении или в выдерживании темпа учебной работы [16].

Предшествующий опыт ребёнка влияет на интенсивность адаптационной нагрузки. Посещение дошкольного учреждения или подготовительной группы часто даёт ребёнку опыт коллективной организации жизни: он привык действовать по правилам, ждать очереди, выполнять указания взрослого в группе, участвовать в совместных делах. Дополнительным ресурсом бывает наличие знакомых детей: первый контакт с классом тогда воспринимается спокойнее, поскольку часть среды оказывается предсказуемой. В результате некоторые элементы школьного поведения не воспринимаются как полностью новые, и ребёнок быстрее «собирает» образ школьной жизни.

Если ребёнок не посещал детский сад, адаптационный путь может быть сложнее: одновременно требуется освоить коллектив, правила взаимодействия и особенности учебной ситуации. В таком случае возрастает значение семейной подготовки, прежде всего психологической готовности. В исходном материале приводится позиция Л.А. Венгера, согласно которой готовность к школе связана с готовностью учиться, а не с формальным набором умений, что задаёт важный ориентир для оптимизации «поддержка направлена на укрепление способности ребёнка принимать учебную задачу, пробовать новый способ действия, выдерживать процесс обучения и возвращаться к нему после ошибок, а не на фиксацию предварительных навыков как единственного условия успешности» [17, с. 201].

Для системного описания условий социальной адаптации в исходном тексте предлагается условно разделять факторы на семейные, социальные, образовательные и индивидуальные. Это разделение помогает выстроить поддержку так, чтобы она была адресной: один ребёнок нуждается в более чёткой организации режима дома, другой – в помощи в общении, третий – в

снижении тревожности и укреплении саморегуляции. Важно, что такое деление не означает разрыва между сферами: оно нужно для анализа и планирования, а в реальной работе меры часто должны сочетаться.

Семейная среда выступает базовой опорой для устойчивости ребёнка. Поддержка родителей, внимание к переживаниям, стабильность отношений, последовательность требований и вовлечённость в учебные дела создают ощущение безопасности. «В благоприятной семейной атмосфере ребёнок легче переносит первые трудности и воспринимает школьные требования как выполнимые» [63, с. 123]. При напряжённой обстановке, противоречивых правилах и жёстко оценочной обратной связи тревожность усиливается, а адаптация затягивается: ребёнок чаще ожидает неудачи и заранее напряжённо реагирует на задания и оценку [43].

Социальный фактор связан со сверстниками и с тем, как ребёнок включается в коллектив. Позитивные отношения поддерживают развитие сотрудничества, коммуникации и способов разрешения конфликтов. При наличии принятия и опыта совместных дел ребёнок охотнее идёт в школу и легче выдерживает требования. Негативный опыт общения может вести к изоляции и снижению самооценки, что ухудшает эмоциональное состояние и делает учение более напряжённым «ребёнок постоянно ориентируется на риск неприятия и тратит силы на защитное поведение» [36, с. 144].

Образовательные условия включают организацию учебного процесса, методы преподавания и общий психологический климат класса. Поддерживающая атмосфера делает адаптацию более спокойной: ребёнок меньше боится задавать вопросы, пробовать, ошибаться и исправляться. Последовательные правила и понятные требования облегчают ориентацию в школе и снижают неопределённость, которая часто становится источником тревоги [14]. Существенным является учёт индивидуальных различий: дети по-разному воспринимают информацию, по-разному выдерживают темп, по-разному реагируют на оценку. Когда учитель учитывает эти особенности и

предлагает понятные способы действия, адаптация становится более управляемой и менее напряжённой [22].

Индивидуальные характеристики ребёнка включают уровень тревожности, самооценку, способность к саморегуляции и типичный стиль реагирования на новое. Ребёнку легче включаться в школьную жизнь, когда он умеет восстанавливаться после неудачи, удерживать эмоции и действовать по правилу. При слабой саморегуляции и высокой тревожности ребёнок может избегать сложных заданий, быстро утомляться, проявлять протест или уходить в пассивность, что создаёт дополнительные препятствия для адаптации и требует более продуманной поддержки [24].

В исходном материале отдельно обозначается психологическая поддержка как часть оптимизации. Участие специалистов, прежде всего школьных психологов, помогает развивать навыки эмоциональной регуляции, снижать тревожность, укреплять уверенность, осваивать способы общения. Теоретически это рассматривается как системная помощь, направленная на формирование у ребёнка тех психологических средств, которые нужны для школьной жизни умения понимать свои реакции, удерживать напряжение, просить помощи, работать в группе [48].

Ещё один компонент поддержки связан с вовлечением родителей. Активное участие родителей в школьной жизни ребёнка, готовность обсуждать переживания и трудности, поддержка усилий создают чувство устойчивости. При этом помощь должна поддерживать самостоятельность, иначе возникает зависимость, и адаптация приобретает внешнюю форму: ребёнок держится только при постоянном контроле взрослых. В оптимизационной логике «родительская помощь направляется на организацию режима, обсуждение требований школы, поддержку усилия и постепенное расширение зоны самостоятельности, чтобы ребёнок мог присваивать роль ученика и действовать увереннее» [19, с. 109].

Понимание факторов адаптации дополняется описанием методов, которые используются для улучшения адаптационного процесса. В исходном

материале подчёркивается необходимость сочетать разные средства поддержки, поскольку адаптация включает эмоциональную, поведенческую, учебную и социальную стороны. Чтобы эта комплексность была практичной, полезно рассматривать методы как систему согласованных действий, где разные формы работы закрывают разные типы трудностей.

В такую систему могут входить следующие направления, которые в школьной практике обычно реализуются параллельно:

- игровые формы деятельности, помогающие снижать напряжение, развивать навыки общения, сотрудничества и договорённости [27];
- групповые занятия и совместные задания, дающие опыт командной работы, распределения ролей и взаимной поддержки [45];
- психологические тренинги и консультации, направленные на развитие саморегуляции, эмоциональной устойчивости и уверенности [59];
- включение родителей в школьную жизнь и поддержка открытого общения о переживаниях, успехах и трудностях ребёнка [29];
- педагогические действия учителя, формирующие доброжелательную и предсказуемую атмосферу в классе, с ясными правилами и последовательной обратной связью [56];
- индивидуальный подход и дополнительная поддержка детям с выраженными трудностями, включая программы развития социальных навыков и работы в группе [42].

Игровые виды деятельности в этой системе используются как способ развития социальных навыков и снижения напряжения. Через игру дети учатся сотрудничать, делиться, договариваться, выражать эмоции и проживать конфликтные ситуации в более безопасной форме. Ролевые и групповые игры помогают сформировать атмосферу доверия и взаимопонимания, а также включить в общение тех детей, которые испытывают затруднения в прямых контактах или боятся оценки [27].

Групповые занятия, направленные на развитие коммуникации и командной работы, дают ребёнку опыт взаимодействия в задачах, где нужно

учитывать партнёра, согласовывать действия, распределять обязанности. Совместные проекты и творческие задания поддерживают чувство принадлежности к классу, помогают ребёнку найти своё место в группе, пережить успешность как общий результат, а не как соревнование [45].

Психологическая поддержка в форме тренингов и консультаций помогает детям развивать навыки саморегуляции, эмоциональной устойчивости и уверенности. Если ребёнок переживает выраженную тревожность, боится ошибок, избегает общения или быстро переходит к протесту, психологическая работа направляется на освоение способов справляться с переживаниями, понимать свои реакции, выбирать более продуктивные стратегии поведения. В теоретической логике это снижает внутреннее напряжение, освобождает ресурсы для учебной деятельности и повышает устойчивость адаптации [59].

Вовлечение родителей усиливает эффект школьных мер, поскольку ребёнок живёт в двух средах, и несогласованность требований часто становится источником постоянного напряжения. Совместные мероприятия, контакт семьи со школой, обсуждение школьных дел ребёнка дома формируют у ребёнка ощущение, что его понимают и поддерживают. При этом «эффективной считается такая родительская помощь, которая сохраняет самостоятельность ребёнка: взрослые помогают организовать режим и поддерживают усилие, а ребёнок выполняет основные действия сам» [29, с. 102].

Действия учителя по созданию поддерживающей атмосферы относятся к методам оптимизации, поскольку именно учитель задаёт повседневные правила учебной ситуации. Уважение к индивидуальным особенностям ребёнка, понятные требования, последовательность обратной связи, поощрение сотрудничества формируют психологическую защищённость. В такой среде ребёнок меньше боится ошибок, охотнее спрашивает, спокойнее принимает замечания и легче включается в учебные задачи [56].

Индивидуальный подход предполагает, что разные дети получают различный объём поддержки и разные способы предъявления материала. Это особенно важно для тех, кто быстро утомляется, медленнее осваивает правила, сильнее тревожится или испытывает сложности в общении. Ребёнку важно продвигаться в темпе, соответствующем его возможностям, чтобы не закреплялось устойчивое переживание неуспеха. Дополнительным направлением могут быть специальные программы обучения социальным навыкам, включающие развитие общения, способы разрешения конфликтов и навыки работы в группе [42].

В целом теоретическое обоснование оптимизации психологической адаптации младших школьников связывает несколько линий в единую систему. Во-первых, адаптационный период влияет на дальнейшую успешность обучения и на качество отношений ребёнка в школе. Во-вторых, успешность адаптации определяется совокупностью условий и их взаимодействием, а значит, поддержка строится комплексно. В-третьих, младший школьный возраст обладает возрастными возможностями для развития произвольной регуляции, учебной мотивации и познавательных способов действия, поэтому своевременная помощь особенно результативна. В-четвёртых, социальная адаптация требует учёта отношений в семье, в классе и с учителем, а также согласованности влияний взрослых. В этой рамке оптимизация рассматривается как целенаправленная, согласованная и возрастно адекватная поддержка, которая помогает ребёнку принять роль ученика, освоить требования школьной жизни и удерживать устойчивое включение в учебную деятельность.

Выводы по Главе 1

Психологическая адаптация младшего школьника к школе представляет собой внутреннюю перестройку, связанную со сменой ведущей деятельности и новой системой требований. Её результатом становится позиция ученика:

ребёнок принимает режим и правила, действует по инструкции, постепенно берёт ответственность за учебные действия и связывает успех с собственными усилиями. При затажном и напряжённом вхождении чаще закрепляются тревожность, протестные реакции и утомляемость, что снижает учебную активность.

Определяющим условием успешного старта выступает готовность к школе как зрелость регуляции и поведения. Для устойчивой работы на уроке важнее способность слушать и удерживать цель, ждать очереди, переключаться между заданиями, контролировать эмоции и выдерживать темп. При дефиците этих навыков ребёнок быстрее теряет задачу, сильнее переживает ошибки и постоянно нуждается во внешней поддержке.

Развитие познавательных процессов в младшем школьном возрасте напрямую зависит от организации учебной деятельности. Внимание удерживается лучше при понятных целях и структуре задания; память становится более смысловой, когда ребёнок освоил простые приёмы запоминания; мышление укрепляется через сравнение, анализ, обобщение и перенос правила. Поэтому адаптация идёт устойчивее, когда задания выстроены пошагово и ребёнок понимает порядок действий и способы самопроверки.

Эмоциональная безопасность является базовым ресурсом адаптации. Ребёнок быстрее включается в учебную работу, когда не ожидает осуждения за ошибки и постоянного сравнения с другими. Эффективная поддержка выражается в устойчивой, конкретной обратной связи, ориентированной на усилие и продвижение, а также в возможности исправлять ошибку без потери уверенности.

Поскольку произвольность и саморегуляция ещё формируются, ребёнку нужны внешние опоры, которые постепенно становятся внутренними навыками: ясные правила, повторяющиеся ритуалы, визуальные подсказки, краткие речевые ориентиры. Такая организация снижает напряжение и помогает ребёнку переходить к более самостоятельному контролю.

Социальная адаптация зависит от включённости в класс и характера отношений с учителем и сверстниками. Принятие в группе и наличие поддерживающих контактов снижают тревожность и повышают готовность сотрудничать; конфликты и изоляция ухудшают концентрацию и усиливают утомление. Совместные формы работы помогают развивать навыки договорённости, взаимной оценки и контроля.

Семья и школа действуют как взаимосвязанные источники требований и поддержки. Согласованность ожиданий, понятный режим и доброжелательная требовательность облегчают принятие роли ученика, тогда как давление, противоречивые правила и «подмена» ребёнка в школьных делах делают адаптацию внешней и непрочной.

В целом оптимизация адаптации понимается как создание условий, соответствующих возрастным возможностям ребёнка: ясная организация учебной деятельности, поддерживающая обратная связь, развитие саморегуляции и социальных навыков, участие психолога при необходимости и разумная включённость родителей. Такая система формирует учебную организованность, эмоциональную устойчивость и социальную включённость как основу дальнейшего обучения.

ГЛАВА 2. АПРОБАЦИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТА ПРОГРАММЫ ОПТИМИЗАЦИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

2.1. Программа оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе

Проект программы – это апробированное и реализованное содержание и методические рекомендации к реализации программы психологической адаптации младших школьников к обучению в школе.

На основе изучения научно-методической литературы нами была подобрана программа психологической адаптации первоклассников.

В рамках первичной диагностики психологической адаптации младших школьников к обучению в школе основное внимание уделяется комплексу взаимосвязанных проблем, отражающих ключевые сферы развития ребёнка на этапе вхождения в новую социальную ситуацию. Прежде всего, анализируется уровень учебной мотивации, поскольку недостаточная сформированность внутренней позиции школьника и преобладание внешних либо игровых мотивов существенно затрудняют принятие роли ученика и снижают вовлечённость в образовательный процесс. Параллельно оценивается эмоциональное состояние первоклассников: повышенный уровень школьной тревожности, нестабильность настроения, проявления страхов и дискомфорта указывают на напряжение адаптационных механизмов и могут провоцировать как поведенческие, так и психосоматические реакции.

Существенное значение придаётся диагностике произвольности поведения и способности действовать по инструкции — эти регулятивные навыки напрямую влияют на успешность освоения учебной деятельности. Трудности удержания алгоритма заданий, низкая концентрация внимания, неспособность следовать правилам и нормам школьной жизни свидетельствуют о несформированности механизмов саморегуляции, что осложняет усвоение учебного материала и взаимодействие с педагогом.

Не менее важным аспектом выступает самооценка ребёнка. Заниженная или завышенная самооценка, отсутствие дифференцированного отношения к собственным достижениям и ошибкам могут препятствовать адекватной оценке своих возможностей, усиливать тревожность и снижать учебную активность. В контексте социально-психологической адаптации особое внимание уделяется характеру взаимодействия первоклассника с одноклассниками и учителем: трудности установления контактов, социальная изоляция либо, напротив, конфликтное поведение, неумение выстраивать продуктивное сотрудничество в группе замедляют интеграцию ребёнка в школьный коллектив и снижают общую удовлетворённость школьной жизнью.

Наконец, фиксируются признаки физиологической дезадаптации — повышенная утомляемость, нарушения сна и аппетита, частые заболевания, — которые нередко выступают индикаторами чрезмерного психоэмоционального напряжения и сигнализируют о превышении адаптационных ресурсов организма в условиях новой учебной нагрузки. Совокупный анализ этих проблем позволяет выявить индивидуальные и групповые риски, определить приоритетные направления психолого-педагогического сопровождения и обосновать содержание программы оптимизации адаптации младших школьников.

О.Д. Пирогова Программа по адаптации первоклассников «Я школьник». Взята с сайта: Образовательная социальная сеть. Санкт-Петербурга, 2024. <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/vospitatelnaya-rabota/2024/08/15/programma-psihologo-pedagogicheskogo>

Актуальность программы обусловлена наличием достаточно значительного количества обучающихся, у которых имеются разного рода трудности в процессе психологической адаптации к обучению проявляющихся в недостаточной сформированности учебной мотивации, заниженной самооценке обучающихся, трудностях построения взаимоотношений в классном коллективе, наличие конфликтных

взаимоотношений, а также характеризующихся неустойчивым эмоциональным состоянием, в котором преобладают негативные эмоции.

Цель программы – создание условий для успешной адаптации первоклассников к обучению в школе.

Задачи программы:

1. Формирование учебной мотивации младших школьников.
2. Формирование адекватной самооценки,
3. Формирование коммуникативных умений и навыков.
4. Гармонизация эмоционального состояния обучающихся.

Адресат программы: программа адресована обучающимся первого класса, а также педагогам и родителям.

Направления деятельности в рамках программы:

Психолого-педагогическая диагностика, направленная на оценку уровня адаптированности обучающихся.

Консультативная работа с педагогами и родителями.

Коррекционно-развивающая работа с обучающимися, направленная на преодоление трудностей психологической адаптации.

Диагностическое направление программы включает в себя проведение диагностики психологической адаптации обучающихся первого класса.

Консультационное направление программы включает в себя план консультирования родителей и педагогов.

Таблица 1

Планирование консультационной деятельности

№	Мероприятие	Дата
1	2	3
1	Рекомендации родителям по организации помощи в семье в адаптационный период на общем собрании (памятки родителям)	сентябрь
2	Консультирование педагогов по результатам первичной адаптации	сентябрь
3	Консультирование педагогов по результатам диагностики. Малый педсовет.	октябрь

Окончание таблицы 1		
1	2	3
4	Консультирование родителей по результатам диагностики (групповое) на родительском собрании	октябрь
5	Индивидуальное консультирование родителей по результатам диагностики (по запросу)	май

Коррекционно-развивающее направление программы включает в себя перспективное планирование программы занятий по адаптации обучающихся к школе.

Таблица 2

Перспективное планирование программы занятий по адаптации обучающихся к школе

№ п/п	Тема	Цели	Содержание
1	2	3	4
1.	Занятий 1 «Давайте познакомимся»	Создание атмосферы психологического комфорта в группе. Снятие напряженности. Знакомство первоклассников с учителем, психологом и друг с другом.	Упражнение «Здравствуй» Упражнение «Эстафета хорошего настроения» Упражнение «Дракон, кусающий свой хвост» Упражнение «Мой смешной портрет» Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»
2.	Занятие 2 «Ура я школьник»	Создать благоприятную эмоциональную атмосферу. Осознание детьми статуса школьника.	Упражнение «Меня зовут... Я люблю себя за то, что...» Упражнение «На что похоже настроение» Упражнение «Что значит быть школьником» Рисование на тему «Я - дошкольник, я - школьник». Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»
3.	Занятие 3 «Правила школьной жизни»	Знакомство первоклассников с правилами школьной жизни. Развитие навыков сотрудничества, доверительного отношения друг к другу, сплочение классного коллектива	Упражнение «Ролевая гимнастика» Упражнение «Лесные жители» Сказка М.А. Панфиловой Создание "Лесной школы" Сказка М.А. Панфиловой «Школьные правила» Показ презентации «Школьные правила» Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»

Продолжение таблицы 2			
1	2	3	4
4.	Занятие 4 «За-чем ходить в школу»	Создание условий для осознания детьми своего нового статуса.	Упражнение «Поздороваться носами» Упражнение «Закончи предложения» Упражнение «Самый лучший первоклассник» Упражнение «Для чего ходят в школу» Упражнение «Я в школе» Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»
5.	Занятие 5 «Мой друг школьный портфель»	Приучать детей с порядку, аккуратности, бережному отношению к учебникам и другим школьным вещам.	Упражнение «Ветер дует на...» Упражнение «Что мне нужно в школе» Сказка М.А. Панфиловой «Собирание портфеля» Упражнение «Я положу в свой портфель» Упражнение «Четвертый лишний» Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»
6.	Занятие 6 «Узнай меня поближе»	Создание общей положительной атмосферы занятия, включение процесса группообразования, сплочение коллектива, узнать что-то новое друг о друге, подчеркнуть уникальность каждого участника.	Упражнение «Воздушный бал» Упражнение «Разминка с шариками» Упражнение «Что изменилось» Упражнение «Пересядьте все те, у кого...» Упражнение «Что важно для меня» Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»
7.	Занятие 7 «Учимся работать вместе»	Создание условий для знакомства первоклассников с навыками учебного сотрудничества.	Упражнение «Поздороваемся» Упражнение «Шарики» Упражнение «Пингвины» Упражнение «Сложить фигуру» Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»
8.	Занятие 8 «Наш класс – это все мы!»	Сплочение коллектива, формирование у учащихся отношения друг к другу как к целостной группе – «класс»	Упражнение «Ласковое имя» Упражнение «Гусеница» Упражнение «Портрет школьника» Упражнение «Тропинка» Упражнение «Наш класс – это все мы» Упражнение «Рисуем настроение» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»

Окончание таблицы 2			
1	2	3	4
9.	Занятие 9 «Настроение в школе»	Снизить тревожность, усилить “Я” ребёнка, повысить психический тонус ребёнка, повысить уверенность в себе	Упражнение «Дождик» Упражнение «Угадай настроение» Упражнение «Изобрази настроение» Упражнение «Хрустальное путешествие» Упражнение «Цветопись настроения» Упражнение «Мое настроение в школе» Упражнение «Спасибо за прекрасный день»
10.	Занятие 10 «Первоклассник – это здорово»	Закрепление позитивного эмоционального отношения к школе и обучению	Упражнение «Свеча» Упражнение «Волшебная подушка для первоклассника» Упражнение «Остров первоклассников» Упражнение «Прекрасный сад» Упражнение «Огонь» Упражнение «Лучи солнца» Упражнение «Полет бабочки» Упражнение «Тепло наших сердец»

Методические рекомендации по реализации программы.

Данная программа реализуется на протяжении одного полугодия с сентября по декабрь. Направление программы реализуется параллельно друг с другом.

Началом организации работы является реализация диагностического направления. Также диагностическое направление служит для оценки эффективности реализации программы. Консультационное направление реализуется в течение всего учебного года.

Коррекционно-развивающее направление реализуется с октября по апрель. В мае проводится повторная диагностика уровня психологической адаптированности обучающихся для оценки эффективности проделанной работы и анализа результатов программы. Особенности реализации программы. Эффективность программы обеспечивается единством реализации всех направлений. Диагностическое направление предваряет коррекционно-развивающее направление работы.

Так как в рамках коррекционно-развивающего направления

учитываются результаты диагностики и могут быть внесены изменения в содержании в зависимости от характера и степени выраженности трудности психологической адаптации у обучающихся.

Кроме того, учёт результатов диагностики психологической адаптации важен для организации индивидуального подхода к обучающимся, так как это будет способствовать более глубокому учёту индивидуальных особенностей, обучающихся и их затруднений в период адаптации. Реализация программы требует определённых условий.

Для проведения занятий в рамках коррекционно-развивающего направления необходим кабинет для организации групповой работы, в котором могут быть размещены обучающиеся, кроме этого, необходим специалист, имеющий соответствующий уровень подготовленности для организации данной работы. В проекте программы представлен примерный план занятий в рамках коррекционно-развивающего направления, который может быть скорректирован с учетом результатов диагностики.

Кроме того, в зависимости от динамики психологической адаптации обучающихся в содержании программы также могут быть внесены изменения.

Комплексная оценка выбранных инструментов представлена в таблице 3.

Таблица 3

Сводная оценка диагностического комплекса

Критерий	Оценка
1	2
Полнота охвата ключевых компонентов адаптации	Высокая – охвачены: мотивация, самооценка, регуляция, эмоциональное состояние.
Соответствие возрасту (6–8 лет)	Отличное – все методики адаптированы для младшего школьного возраста.
Надёжность и валидность	Высокая– все методики используются в российской практике, имеют научные публикации.
Практическая применимость в школе	Высокая– требуют минимум оборудования, не требуют сложного оборудования.

Окончание таблицы 3	
1	2
Возможность проведения в динамике (входной/выходной контроль)	Возможно– все методики можно применить в начале и конце учебного года.
Интеграция в программу оптимизации	Отлично– результаты методик напрямую позволяют строить индивидуальные коррекционные траектории.

Выбранный диагностический комплекс соответствует целям и задачам исследования, поскольку даёт возможность оценить четыре ключевых компонента психологической адаптации младших школьников: мотивационный (Гинзбург), эмоциональный (Прихожан), самооценочный (Щур) и регулятивный (Эльконин). Такое сочетание обеспечивает многомерную картину адаптации: становится видно, что именно поддерживает или затрудняет включение ребёнка в учебную деятельность. На практике это позволяет перейти от общего описания «адаптируется тяжело» к более точной формулировке: ребёнку требуется снижение тревожности и поддержка уверенности; ребёнку важно укрепить саморегуляцию и удержание инструкции; ребёнку нужна работа с мотивацией и смыслом учебных усилий.

Проведённое исследование подтверждает целесообразность и эффективность программы оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе как комплексной системы сопровождения первоклассников в течение первого учебного года. Программа ориентирована на специфику младшего школьного возраста, когда ребёнок осваивает новый режим, принимает позицию ученика, учится работать по правилам, а также выстраивает отношения в классе. Для оценки адаптации первоклассников (24 ученика в МБОУ «СШ г. Норильска») был подобран и апробирован комплекс методик, который охватывает все ключевые компоненты адаптации (мотивационный, самооценочный, регулятивный, эмоциональный), адаптирован для детей 6–8 лет и обладает высокой

надёжностью и валидностью (методики широко используются в российской практике и имеют научное обоснование).

2.2. Реализация программы оптимизации психологической адаптации младших школьников к обучению в школе

Эмпирическая часть исследования была организована на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения «Средняя школа города Норильска». В работу включены 24 ребёнка 6–8 лет, обучающиеся в двух первых классах. Все участники прошли входную диагностику в начале учебного года и повторное обследование в конце года. Реализация программы строилась как последовательный цикл: первичное выявление особенностей адаптации, подбор и проведение коррекционно-развивающих мероприятий, подключение семьи и педагогов, затем итоговая проверка изменений по тем же показателям.

Организационно программа была встроена в повседневную школьную жизнь так, чтобы поддержка не воспринималась как отдельное «внешнее мероприятие», оторванное от реальных трудностей первоклассника. Для этого заранее определялись: состав групп, график встреч, формат обратной связи с учителями и родителями, а также единые правила сопровождения детей (предсказуемость, короткие инструкции, бережный стиль общения, опора на успех и усилие ребёнка). Фиксация хода работы осуществлялась через протоколы диагностики, краткие записи наблюдений по занятиям и регулярный обмен информацией между педагогами, психологом и семьёй.

1. Диагностический этап (сентябрь 2025). В начале учебного года диагностика проводилась в спокойной обстановке, с учётом возраста детей: задания давались небольшими блоками, инструкции формулировались кратко и одинаково для всех участников, при необходимости делались паузы, чтобы снизить утомление. Диагностический пакет позволял рассматривать адаптацию как сочетание четырёх компонентов: учебная мотивация,

самооценка, произвольная регуляция и тревожность. Такой подход уменьшал риск односторонних выводов, когда трудности ребёнка объясняются только «характером» или только «способностями», без понимания эмоционального состояния и регулятивных возможностей.

Методика учебной мотивации М.Р. Гинзбурга дала средний балл $18,7 \pm 3,2$ (максимум – 24). Низкий уровень мотивации выявлен у 37,5% обучающихся, высокая мотивация у 20,8% обучающихся. Эти показатели трактовались не как «ярлык», а как ориентир: у части детей учебная активность держится на внешнем побуждении и быстро снижается при трудностях.

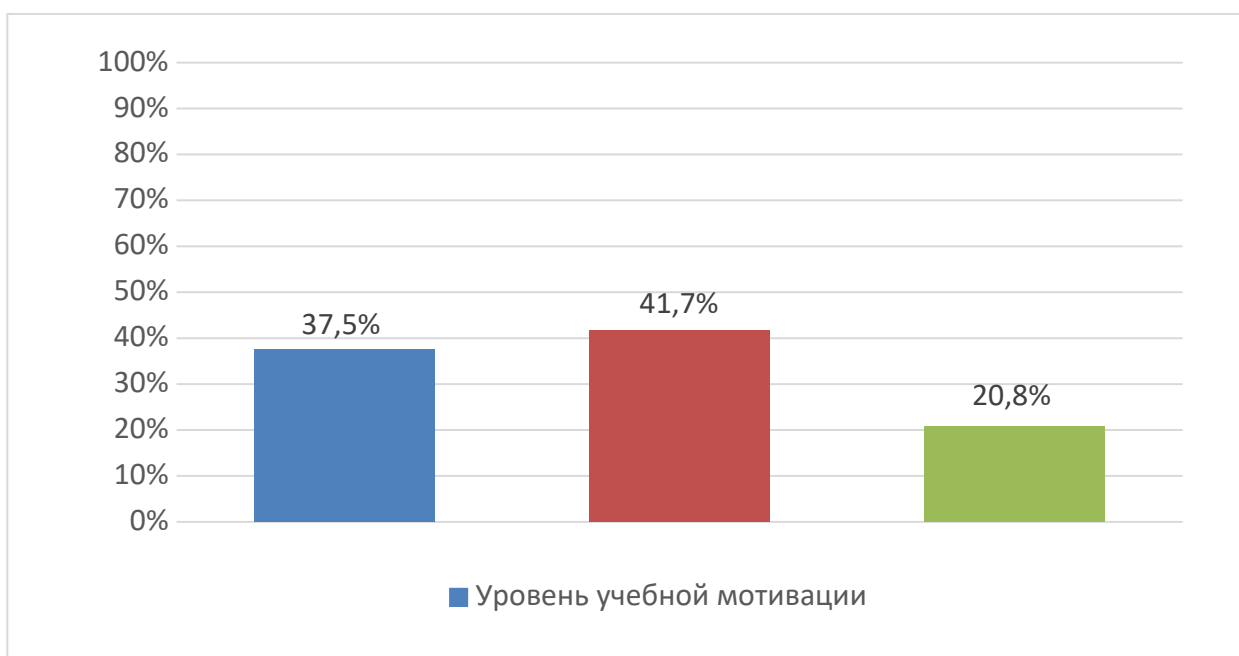


Рис.1 – Исследование учебной мотивации по методике М.Р. Гинзбурга

Методика «Лесенка» В.Г. Щур показала, что 58,3% детей оценили себя на верхней ступеньке (завышенная самооценка), 25% детей – на нижней (заниженная самооценка), и только 16,7% ребёнка продемонстрировали адекватную самооценку. В рамках анализа отдельно обращалось внимание на несоответствие между уверенностью «на словах» и реальным напряжением, которое ребёнок может демонстрировать в классе, а также на ситуации, когда низкая самооценка сопровождается избеганием заданий.

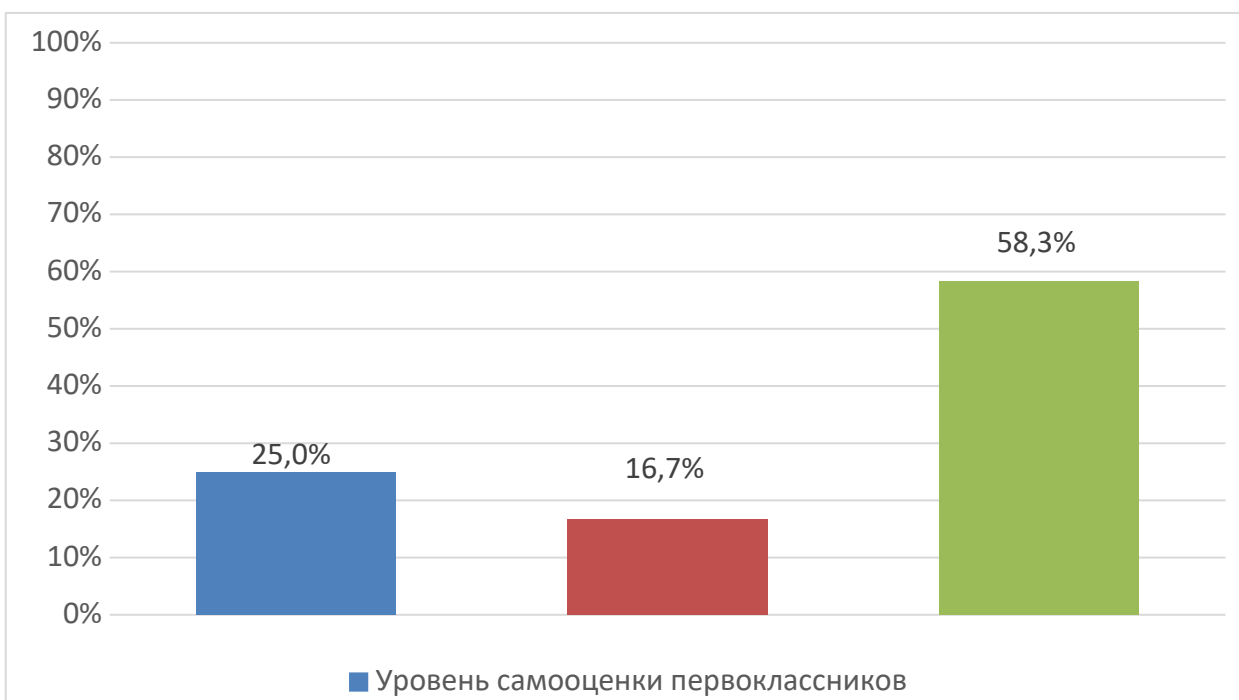


Рис. 2 – Исследование самооценки по методике В.Г. Щур

Проективная методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина выявила: высокий уровень сформированности произвольности – 12,5% ребёнка, средний – 41,7%, низкий – 45,8%. При интерпретации результаты соотносились с тем, насколько ребёнок удерживает инструкцию, способен довести действие до конца, проверяет себя и исправляет ошибки, либо действует импульсивно и быстро теряет цель.

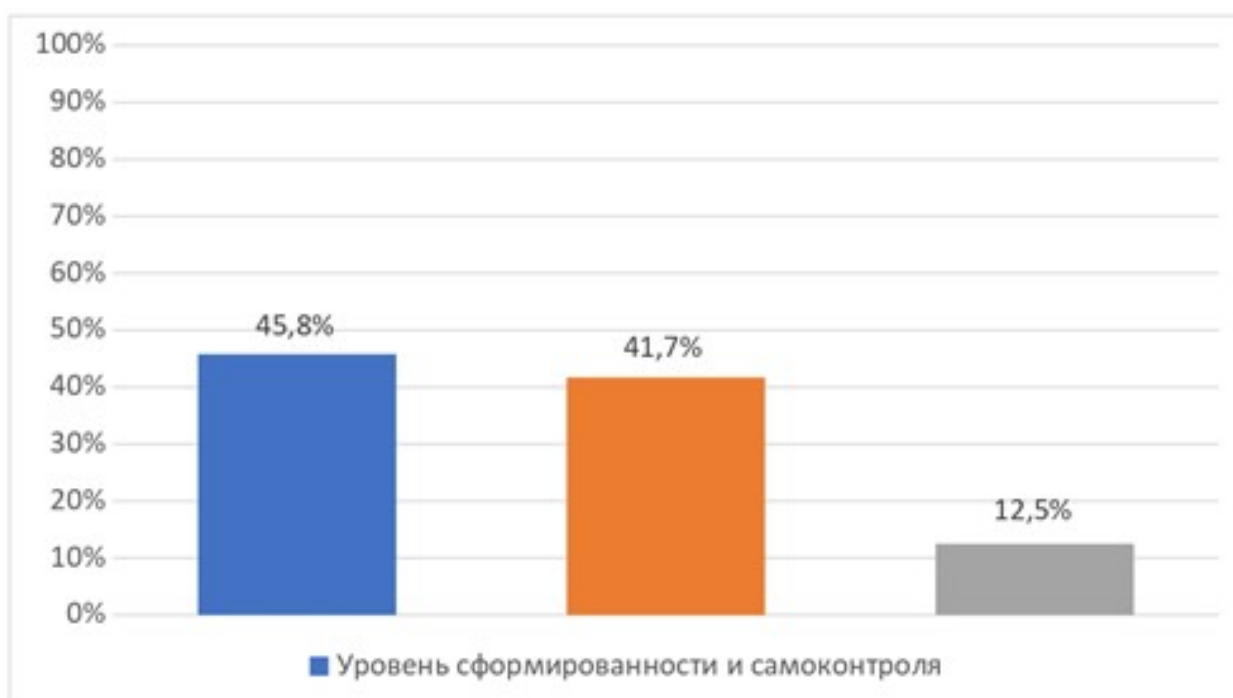


Рис.3 – Исследование по методике «Графический диктант» Д.Б. Эльконина

Методика школьной тревожности А.М. Прихожан показала высокий уровень тревожности у 50% детей средний – у 37,5% низкий – у 12,5%. При рассмотрении тревожности выделялись типичные школьные «узлы» переживаний: страх ошибки, напряжение в контакте со взрослым, ожидание наказания, трудности в группе сверстников.



Рис.4 – Исследование по методике школьной тревожности

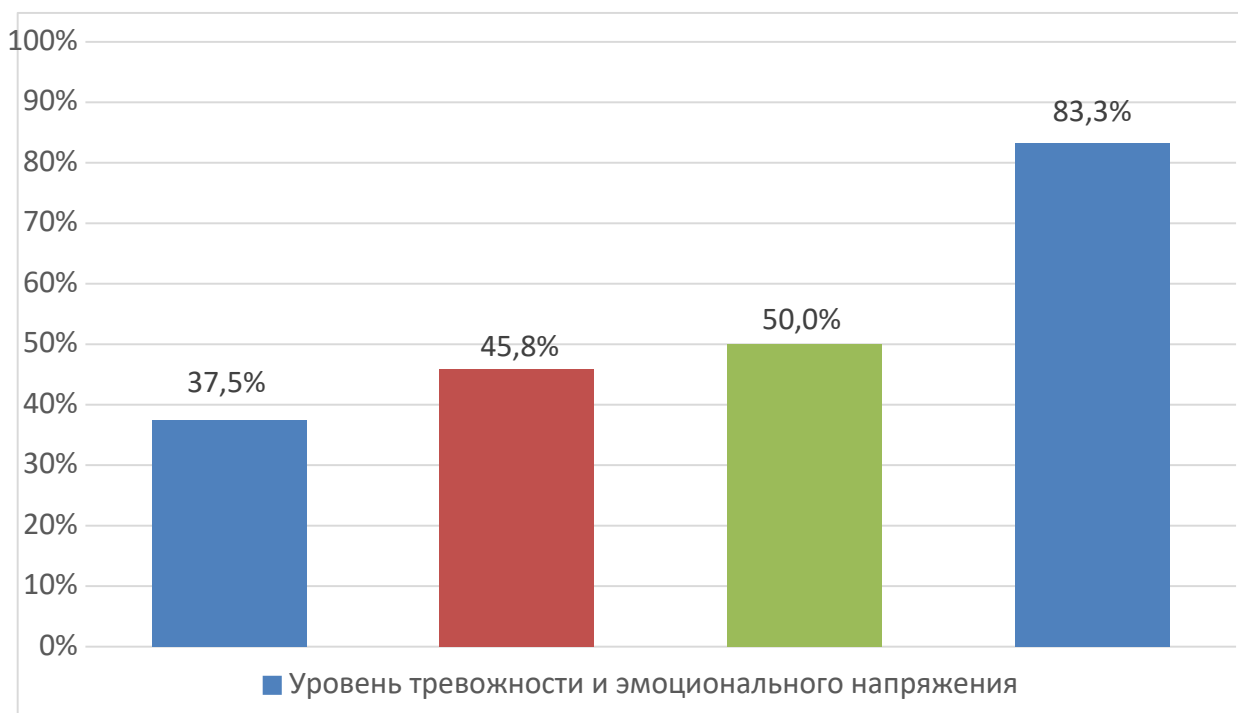


Рис.5 – Свободный анализ проблемных зон, выявленных в процессе проведения исследования

2. Коррекционно-развивающий этап. Основной коррекционно-развивающий блок включал 10 групповых занятий «Я – школьник», которые проводились 1 раз в неделю по 30 минут. Группы формировались по 8–9 детей, что позволяло поддерживать активность каждого ребёнка, давать индивидуальные подсказки по правилам работы и одновременно создавать опыт безопасного общения. Логика занятий строилась по принципу повторяемой структуры: короткое вступление (настрой и обозначение цели), основная часть (упражнения и мини-задания), закрепление (простое правило или алгоритм действия) и завершение (итог и фиксация успеха). Предсказуемость формата снижала тревожность и помогала детям быстрее включаться, понимая, что от них требуется.

Темы занятий задавали направления коррекции и связывались с результатами диагностики:

- «Что я умею?» – работа с самооценкой по линии Щур: ребёнок учился видеть конкретные умения и шаги, а не оценивать себя «целиком» как хорошего или плохого;
- «Следую инструкции» – тренировка произвольности по линии Эльконина: дети отработывали удержание правила, последовательность действий, самопроверку и возвращение к заданию после ошибки;
- «Моё настроение» – эмоциональная грамотность по линии Прихожан: распознавание эмоций, способы сообщать о переживании, переключение и восстановление после напряжения;
- «Почему я хочу учиться?» – поддержка мотивации по линии Гинзбурга: укрепление интереса к содержанию и смысла учебных усилий, перевод мотивации из исключительно внешней в более устойчивую.

Индивидуальная работа проводилась с пятью детьми, у которых сочетались высокая тревожность и низкая мотивация. Каждому ребёнку было проведено по 6 сессий с психологом. В индивидуальном формате применялись арт-терапия, сказкотерапия и техника «Беседа с тенью». Эти формы использовались для того, чтобы ребёнок мог безопасно выразить переживания, связанные со школой, и постепенно осваивать более спокойные способы реагирования: назвать страх, обозначить трудность, попросить помощь, выдержать замечание без эмоционального срыва. Индивидуальные встречи дополняли групповые занятия и позволяли точнее работать с личными переживаниями ребёнка.

Ежедневной практикой стал «Дневник успеха»: ребёнок фиксировал одно достижение в виде рисунка или короткой записи, а взрослые давали комментарии. Под достижением понимались не только учебные результаты, но и поведенческие изменения, шаги в общении, способы справиться с эмоциями. Пример записи сохранялся в первоначальном виде: «Сегодня я не кричал, когда мне не дали карандаш. Я сказал: «Можно, пожалуйста?» – и получил!». Такой формат помогал делать прогресс видимым, переводя внимание ребёнка на управляемые действия, а не на оценку личности.

В повседневную школьную рутину были включены ритуалы, направленные на снижение тревожности и укрепление чувства предсказуемости. Утренний круг «Сегодня я чувствую...» проводился с карточками эмоций, что облегчало выражение состояния для детей с низкой речевой активностью. «Секрет дня» использовался как короткое завершение учебного дня, где ребёнок отмечал один успех. «Почта для учителя» функционировала как канал обратной связи: ребёнок мог сообщить о переживании, просьбе или трудности без публичного выступления. Такой способ особенно поддерживал детей, которые избегают прямого контакта при высокой тревожности.

3. Вовлечение семьи и педагогов. Поддержка адаптации была организована как согласованная работа взрослых. Для родителей проведено 5 мастер-классов (средняя посещаемость – 72%). Темы сохранялись: «Как не спрашивать: „Что ты сделал?“, а спрашивать: „Как ты чувствуешь?“» (на основе подхода Л.И. Божович и Н.И. Гуткиной) и «Почему оценки не делают ученика» (на основе работ А.Л. Венгера и Е.А. Устиновой). Практический смысл встреч заключался в том, чтобы родители получили понятные способы общения: как обсуждать школьный день без давления, как поддерживать усилие ребёнка, как реагировать на ошибки без сравнения с другими детьми, как помогать организовать режим, сохраняя самостоятельность.

Для педагогов проведён семинар «От диагностики к действию: как работать с результатами методик Гинзбург, Щур, Эльконин, Прихожан». В семинаре акцент делался на перевод результатов диагностики в конкретные действия в классе: подбор формы инструкции, темп предъявления задания, способы подкрепления, поддержка детей при ошибке, организация простых «внешних опор» для самоконтроля. Для постоянной координации создана группа в Telegram, в которую вошли 18 родителей и все учителя первых классов. Через неё уточнялись текущие наблюдения, согласовывались единые реакции взрослых на типичные трудности ребёнка (слёзы, отказ от задания, конфликты), поддерживалась преемственность требований.

4. Заключительный этап. В конце учебного года проведена повторная диагностика теми же методиками. Итоговые данные представлены в таблице 4 и на рисунке 6.

Таблица 4

Повторные результаты диагностики

Показатель	До	После	Изменение	p-уровень
Уровень учебной мотивации (Гинзбург)	18,7 ± 3,2	21,4 ± 2,8	↑ 2,7	< 0,05
Адекватная самооценка (Щур)	16,7%	54,2%	↑ 37,5 п.п.	< 0,01
Высокий уровень произвольности (Эльконин)	12,5%	45,8%	↑ 33,3 п.п.	< 0,01
Низкий уровень школьной тревожности (Прихожан)	12,5%	41,7%	↑ 29,2 п.п.	< 0,01

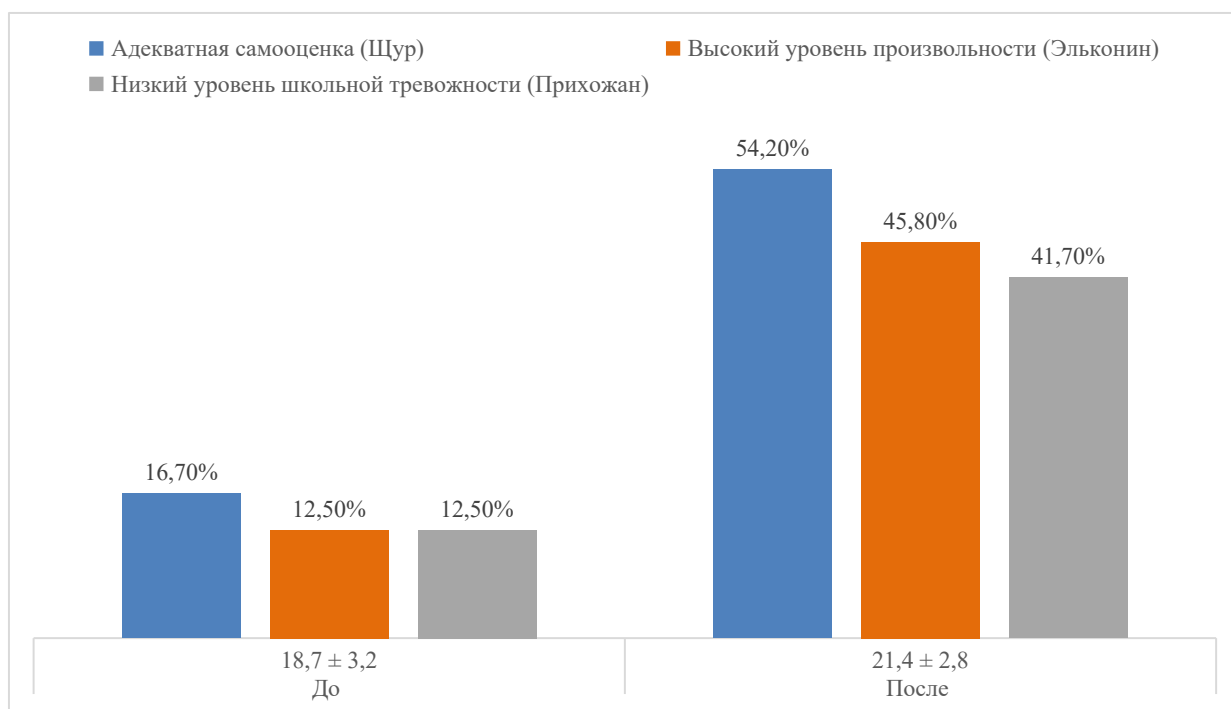


Рис.6 – Повторные результаты диагностики

Для оценки достоверности изменений уровня учебной мотивации, представленных в таблице, наиболее вероятным методом статистического анализа является парный t-критерий Стьюдента. Данный метод применяется для сравнения средних значений одной и той же выборки в двух временных точках — до и после воздействия, что полностью соответствует логике экспериментального дизайна. Условием корректного использования критерия является нормальное распределение разностей между повторными измерениями, что предполагает предварительную проверку данных на соответствие данному требованию. Полученное значение $p < 0,05$ свидетельствует о статистически значимом различии между начальным и конечным уровнями мотивации, что позволяет с высокой степенью уверенности утверждать, что наблюдаемое повышение (с $18,7 \pm 3,2$ до $21,4 \pm 2,8$) не является случайным и, скорее всего, обусловлено проводимым вмешательством.

Для анализа изменений в показателях, представленных в виде долей — таких как уровень адекватной самооценки по методике Щур, высокий уровень

произвольности по Эльконину и низкий уровень школьной тревожности по Прихожан — наиболее вероятным и методически обоснованным статистическим подходом является критерий Мак-Немара (McNemar's test). Данный критерий предназначен для сравнения связанных пропорций в одной и той же выборке при номинальной шкале измерения, когда результаты могут быть представлены в виде бинарной переменной (например, «признак присутствует/отсутствует»).

В контексте представленных данных, где доля детей с адекватной самооценкой увеличилась с 16,7% до 54,2%, а уровень произвольности и снижение тревожности также продемонстрировали значительный рост, использование критерия McNemar позволяет корректно оценить, насколько эти изменения обусловлены реальным эффектом вмешательства, а не случайными колебаниями. Полученные значения $p < 0,01$ указывают на высокую статистическую значимость различий, что свидетельствует о мощном положительном влиянии применённой программы. Хотя теоретически возможны альтернативные подходы, такие как знаковый критерий или критерий согласия χ^2 для связанных выборок, они либо менее чувствительны к структуре парных данных, либо не учитывают зависимость наблюдений. Критерий McNemar, в отличие от них, учитывает только тех испытуемых, чьё состояние изменилось, и фокусируется на согласованности переходов между категориями, что делает его наиболее точным инструментом в подобных исследованиях. С моей точки зрения, его применение в данном случае не только уместно, но и отражает высокий уровень методологической строгости проведённого анализа, особенно при интерпретации качественных сдвигов в психологических характеристиках у одной и той же группы учащихся.

Дополнительно фиксировались качественные отклики участников образовательного процесса. Слова детей отражали рост доверия: «Я больше не боюсь учителя. Он всегда слушает, если я пишу в почту». Родители указывали на снижение эмоциональных реакций и повышение открытости: «Ребёнок

теперь сам рассказывает, что делал в школе, без слёз». Учителя описывали изменения в группе: «Появилась атмосфера доверия. Дети стали инициативнее, меньше конфликтов».

Анализ реализации программы позволил выделить условия, поддерживавшие результат. Применение валидизированных методик помогло увидеть сочетания трудностей, в том числе случаи завышенной самооценки при выраженной тревожности. Диагностика использовалась как основание для коррекционных шагов, а не как формальная процедура. Ритуалы и визуальные средства оказались понятными младшим школьникам и снижали напряжение в ежедневных переходах. Вовлечённость педагогов в интерпретацию результатов повышала точность помощи в классе. Родительское участие, поддерживаемое регулярной коммуникацией в Telegram, обеспечивало согласованность требований и поддержки дома и в школе.

В ходе работы выявлены организационные затруднения и пути их решения, представленные в таблице 5.

Таблица 5

Проблемы реализации и способы их решения

Проблема	Решение
Низкая посещаемость родительских мастер-классов	Замена на короткие видео-инструкции (5–7 мин), отправка в мессенджеры
Недостаток времени у педагогов	Включение занятий «Я – ученик» в расписание как «урок развития» – не в рамках предмета, а как часть воспитательной работы
Сложность интерпретации методик	Создание «Памятки для учителя» с примерами интерпретации результатов (приложение к программе)

Выводы по Главе 2

Проведённая апробация программы показала, что улучшение школьной адаптации у первоклассников достигается тогда, когда работа строится как единый цикл: сначала диагностика, затем регулярная поддержка детей и параллельная настройка действий взрослых (учителей и родителей).

Входная диагностика по методикам М.Р. Гинзбурга, А.М. Прихожан, В.Г. Щур, Д.Б. Эльконина и дала понятную «карту» трудностей класса и каждого ребёнка: где слабее мотивация, где нарушена самооценка, где не хватает произвольности и где выражена тревожность. Это позволило планировать помощь адресно и не сводить проблемы к общим объяснениям.

Коррекционно-развивающий этап подтвердил эффективность коротких, но систематических занятий, которые тренируют основные навыки школьной жизни: следование инструкции, самоконтроль, спокойное отношение к ошибке, умение говорить о чувствах и опираться на понятные правила. Индивидуальные встречи с детьми группы риска усилили результат, потому что снимали эмоциональные барьеры, мешающие включаться в учёбу. Инструменты ежедневной поддержки (дневник достижений, ритуалы, «почта» для учителя) помогли закреплять изменения в обычных школьных ситуациях, а не только на занятиях.

Отдельным условием успеха стала работа со взрослыми. Мастер-классы, семинар и постоянная связь помогли родителям и педагогам действовать согласованно: поддерживать усилие ребёнка, снижать давление оценками, сохранять последовательность требований и постепенно развивать самостоятельность. За счёт этого эффект программы переносился из занятий в класс и в домашнюю среду.

Итоговая диагностика показала положительные изменения по ключевым показателям: выросла учебная мотивация, чаще встречалась адекватная самооценка, усилилась произвольность, снизилась школьная

тревожность. Дополнительно это проявилось в более спокойном климате класса, большей инициативности детей и уменьшении конфликтов.

При реализации выявились организационные трудности (посещаемость родителей, нехватка времени у педагогов, сложность интерпретации методик), однако предложенные решения (короткие инструкции, встроенность занятий в расписание, памятки для учителя, дистанционная связь) делают программу применимой в школьной практике.

В целом результаты второй главы подтверждают: программа работает, когда диагностика связана с конкретными действиями, занятия проводятся регулярно, а школа и семья поддерживают ребёнка в одном направлении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование было направлено на оптимизацию психологической адаптации младших школьников к обучению в школе и позволило получить целостную картину того, какие условия поддерживают ребёнка в начале обучения и какие факторы усиливают риск трудностей. Теоретический анализ показал, что адаптация в первом классе складывается из нескольких взаимосвязанных линий: ребёнок осваивает новую социальную позицию, привыкает к правилам и режиму, учится выдерживать учебную нагрузку, выстраивает отношения с учителем и сверстниками, а также постепенно развивает способы саморегуляции. Поэтому устойчивость школьного поведения формируется не за счёт отдельных навыков, а через согласованное развитие мотивационной, личностной, регулятивной и социальной сфер.

В работе уточнено содержание понятия психологической адаптации к школе как динамического процесса, который разворачивается по мере включения ребёнка в учебную деятельность. Его результат выражается в принятии роли ученика, появлении более стабильного отношения к учебным требованиям и способности действовать в школьной ситуации без выраженного эмоционального перегруза. Такое понимание позволяет рассматривать затруднения шире, чем учебные ошибки: напряжение может проявляться в тревожности, нестабильной самооценке, сниженной учебной мотивации, слабости произвольной регуляции и трудностях общения, причём эти проявления нередко усиливают друг друга.

Для оценки успешности адаптации были выделены показатели, которые отражают основные стороны включения ребёнка в школьную жизнь: учебная мотивация, адекватность самооценки, сформированность произвольного поведения в учебной ситуации и уровень школьной тревожности. Выбор этих показателей связан с тем, что они дают возможность фиксировать как отношение ребёнка к учению, так и его готовность удерживать цель, следовать

инструкции, контролировать действия и сохранять эмоциональную устойчивость при оценивании и взаимодействии в классе.

Отдельное внимание уделено возрастным особенностям младшего школьника. Переход к обучению сопровождается изменением социальной ситуации развития: учебная деятельность становится ведущей, а требования и оценка взрослого приобретают для ребёнка особую психологическую «весомость». На этом фоне возрастает чувствительность к успехам и неудачам, а регулятивные и коммуникативные ресурсы ещё формируются. Поэтому в первые месяцы обучения значима психолого-педагогическая поддержка, которая помогает ребёнку ориентироваться в правилах, выдерживать нагрузку, спокойнее относиться к ошибкам и сохранять рабочее взаимодействие с окружающими.

Опираясь на теоретические выводы, сформулированы направления оптимизации адаптации. Они включают раннее выявление признаков напряжения, развитие эмоционально-волевой сферы и произвольности, укрепление коммуникативных навыков, а также создание в классе предсказуемых, понятных и поддерживающих условий. Такой подход задаёт практическую логику: сначала диагностировать состояние ребёнка, затем подобрать адресные способы помощи, после чего оценить изменения и уточнить дальнейшие шаги.

С учётом выделенных направлений апробирована комплексная программа, состоящая из трёх взаимосвязанных блоков. Диагностический блок предназначен для фиксации исходного уровня адаптации по выбранным показателям и опирается на методики М.Р. Гинзбурга, А.М. Прихожан, В.Г. Щур и Д.Б. Эльконина. Коррекционно-развивающий блок включает цикл занятий, направленных на поддержку мотивационной, регулятивной и коммуникативной сфер. Аналитический блок обеспечивает оценку эффективности через повторную диагностику и сопоставление результатов.

Апробация программы проведена на базе МБОУ «СШ г. Норильска» с участием 24 детей 6–8 лет. Сопоставление данных до и после реализации показало положительную динамику по основным направлениям:

- улучшение учебной мотивации и более устойчивое включение в учебные задачи;
- рост доли адекватной самооценки и снижение выраженных перекосов в её уровне;
- развитие способности действовать по правилу и следовать инструкции, что отражает усиление произвольной регуляции;
- снижение школьной тревожности и уменьшение эмоционального напряжения в учебных ситуациях.

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования: адаптация первоклассников протекает успешнее при раннем выявлении особенностей адаптационного состояния и последующей реализации специально организованной программы психолого-педагогической поддержки. Практическая значимость работы заключается в том, что предложены программа и диагностический комплекс, которые могут использоваться в школьной практике для своевременного обнаружения трудностей и выстраивания адресной помощи. Перспективы дальнейшей работы связаны с адаптацией программы для детей с ОВЗ и с изучением отсроченных эффектов поддержки на учебную успешность, качество отношений в классе и психологическое благополучие в последующие годы обучения в начальной школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Авершина Н.А. Изучение адаптации первоклассников к школе // Психология, педагогика и образование в условиях международного сотрудничества и интеграции. Уфа, 2020. С. 3–5.
2. Александровская Э.М. Социально-психологические критерии адаптации к школе. М.: Медицина, 2007. 235 с.
3. Александровская Э.М., Лусканова Н. Г. Психологические трудности при адаптации детей к школе. М.: Медицина, 2007. 235 с.
4. Алибекова З.Н., Алиева С.А., Миназова З.М. Анализ социально-психологической адаптации младших школьников в коллективе одноклассников // Мир науки, культуры, образования. 2023. №2 (99). С. 292–294.
5. Артюхова Т.Ю., Шелкунова Т.В. Психология школьников: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. федерал. ун-т, 2022. 113 с.
6. Ахметшина И.А. Современные подходы и проблемы к пониманию особенностей адаптации первоклассников к школе // Проблемы современного педагогического образования. 2024. С. 51–54.
7. Барышникова Е.В., Устинова Е.А. Исследование психологической готовности старших дошкольников к обучению в общеобразовательной организации // Ученые записки университета НГУ имени П.Ф. Лесгафта. 2022. №2 (204). С. 474–477.
8. Безруких М.М. Почему учиться трудно? М.: Семья и школа, 2018. 310 с.
9. Бекметова Д.Ш. Адаптация младших школьников к школьному образованию // Eurasian Journal of Academic Research. 2024. С. 131–135.
10. Битянова М.Р. Адаптация ребёнка в школе: диагностика, коррекция, педагогическая поддержка. М.: Образовательный центр «Педагогический поиск», 1997. 112 с.

11. Битянова М.Р., Цукерман Г.А. Системная поддержка адаптации младших школьников. М.: Просвещение, 2020. 208 с.
12. Бодалёв А.А. Психология адаптации ребёнка к школе. М.: Просвещение, 2019. 184 с.
13. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. М.: Педагогика, 1972. 352 с.
14. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребёнка к школьному обучению // Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: МОПК, 1995. С. 132–142.
15. Ванновская О.В., Кропотов Е.А. Возрастные новообразования и особенности социально-психологической адаптации у младших школьников с различным уровнем учебной мотивации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2022. №4. С. 243–258.
16. Венгер А.Л. Развитие учебной самостоятельности. М.: ОИРО, 2010. 432 с.
17. Венгер Л.А. Готовность ребёнка к школе: теория и практика. М.: Академия, 2015. 240 с.
18. Веретенникова Л.К., Дугина Г.А. Адаптация школьников в начальных классах: проблематика и тенденции // Педагогика и психология образования. 2025. №1. С. 21–31.
19. Волков Б.С., Волкова Н.В. Готовим ребёнка к школе. СПб.: Питер, 2014. 192 с.
20. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 2016. 536 с.
21. Выготский Л.С. Общая психология. М.: Академия, 2015. 458 с.
22. Габитова Э.Р. Задачи психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первоклассников в соответствии с ФГОС // Теория и практика современной науки. 2019. №10 (52). С. 251–253.

23. Гинзбург М.Р. Развитие самоопределения подростков: метод. рекомендации. М.: АПН СССР, 1988. 18 с.
24. Гогицаева О.У., Кочисов В.К., Тужимеева И.И. Психологические факторы адаптации первоклассников в общеобразовательной школе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. С. 434–437.
25. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. СПб.: Питер, 2004. 208 с.
26. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: руководство практического психолога. М.: Академический проспект, 2017. 312 с.
27. Долинская Л.А. Успешность адаптации первоклассников как следствие уровня развития произвольности психических процессов // Неделя науки и образования в интересах мира и развития. 2018. С. 28–29.
28. Дубровина И.В. Психология младшего школьного возраста. М.: Просвещение, 2010. 278 с.
29. Журавлёв Д.А. Адаптация учащихся на переходных периодах // Народное образование. 2008. №2. С. 98–105.
30. Зайцева Н.В. Роль семьи в адаптации первоклассника к школе // Педагогика и психология образования. 2021. №3. С. 115–122.
31. Закирова А.М. Адаптационный период первоклассников // Общество, государство, личность: влияние цифровых технологий. Казань, 2022. С. 175–178.
32. Земляченко Л.В., Ляпина В.А., Тараскина О.И. Специфика формирования у младших школьников универсальных компетентностей целеполагания и планирования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. С. 145–148.
33. Ивакина Е.А. Психологическая готовность как успешный фактор адаптации ребёнка к школе // Молодой учёный. 2022. №39 (434). С. 197–199.
34. Истратова О.Н., Эксакутсто Т.В. Справочник психолога начальной школы. Ростов н/Д: Феникс, 2008.

- 35.Камакина О.Ю. Специфика социально-психологической адаптации младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2024. С. 217–220.
- 36.Капустина И.М. К вопросу о социально-психологической адаптации первоклассников // Педагогика: история, перспективы. 2022. Т. 5. №3.
- 37.Карабанова О.А. Роль семьи и школы в обеспечении психологического благополучия младших школьников // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 16–26.
38. Карасникова Т.В. Адаптация младших школьников к школе: факторы, уровни, показатели, этапы // Проблемы современного педагогического образования. 2020. Т. 68. № 2. С. 434–437.
- 39.Кичак Т.Н. Педагогика и психология. СПб.: Питер, 2015. 541 с.
- 40.Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М.: Просвещение, 1988. 190 с.
- 41.Костяк Т.В. Психологическая адаптация к школе. М.: Академия, 2008. 112 с.
- 42.Лебедева О.В. Психологические трудности адаптации первоклассников в школе // Нижегородский психологический альманах. 2020. Т. 1, № 1. С. 161–170.
- 43.Лукина А.А. Программы развития социальных навыков у младших школьников // Психология и педагогика. 2023. № 1. С. 140–149.
- 44.Люленкова О.Ю. Факторы адаптации детей к школе // Современная психология: материалы I Междунар. науч. конф. Пермь: Меркурий, 2012. С. 84–87.
- 45.Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития. 10-е изд. М.: Академия, 2006. 607 с.
- 46.Мухина В.С. Детская психология. М.: АПРЕЛЬ Пресс, 2000. 352 с.
- 47.Панеш Б.Х., Хапачева С.М. Самоконтроль как предиктор академической успеваемости в младшем школьном возрасте // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. № 10 (9). С. 1452–1460.

48. Пиаже Ж. Психология интеллекта. М.: Прогресс, 1985. 287 с.
49. Половинкина М.А. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе // Современное профессионально-педагогическое образование: опыт, проблемы, перспективы. Воронеж, 2022. С. 125–130.
50. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. М.: АНО «ПЭБ», 2007. 55 с. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=63964> (дата обращения: 17.03.2026).
51. Психология личности: теория и эксперимент: сб. науч. тр. / АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии; [сост. М. П. Гинзбург]. М.: АПН СССР, 1982. 170 с.
52. Психология ребёнка от рождения до 11 лет. Методики и тесты / под общ. ред. А. А. Реана. — М.: АСТ, СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. — 224 с.
53. Птанская А.А. Влияние психологической готовности к школе на процесс адаптации первоклассников к новым социальным условиям // Статья в сборнике трудов конференции. 2023. С. 192–196.
54. Рамазанова Э.А. Психолого-педагогическое сопровождение первоклассников в период адаптации к школе // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6 (73). С. 163–165.
55. Семенов Н.А. Факторы успешной адаптации в младшем школьном возрасте // Молодой учёный. 2025. № 15 (566). С. 126–130.
56. Сербина Л.Ф., Яхудина Е.Н. Познавательные процессы и личностные характеристики детей с разным уровнем школьной адаптации // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2022. № 2. С. 43–53.
57. Сорокоумова Е.А. Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения. 2-е изд., перераб. и доп. М., 2025. 216 с.
58. Степанова Т.А. Создание благоприятного микроклимата в классе как условие успешной адаптации // Начальная школа. 2022. № 5. С. 150–157.

59. Тухужева Л.А. Психологические особенности младшего школьника // Вопросы науки и образования. 2021. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-mladshego-shkolnika> (дата обращения: 17.03.2026)
60. Усманова М.Н. Особенности развития психических процессов в младшем школьном возрасте // Science and Education. 2023. № 4.
61. Федорова Е.В. Психологические тренинги для младших школьников. М.: Генезис, 2020. 144 с.
62. Цукерман Г.А. Психология школьной адаптации. М.: Просвещение, 2001. 192 с.
63. Цукерман Г.А. Поливанова К. Н. Введение в школьную жизнь: программа адаптации детей к школьной жизни. М.: Генезис, 2008. 128 с.
64. Чернова Л.А. Работа педагога-психолога в период адаптации первоклассников к школе // Социально-психологическая служба и вызовы современного образования. 2018. С. 71–75.
65. Чернышова Е.А. Повышение педагогической компетентности родителей по вопросам адаптации первоклассника (младшего школьника) в условиях сельской школы // Безопасное детство как правовой и социально-педагогический концепт. 2018. С. 170–173.
66. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М., 2014. 284 с.
67. Эльконин Д.Б. Детский возраст. М.: Академия, 2016. 554 с.
68. Юзбашева Ю.А. Индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста // Статья в журнале — научная статья. 2022. № 48 (443). С. 520–522.
69. Ярославкина Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение процесса школьной адаптации первоклассников // Актуальные проблемы психологии личности. Екатеринбург, 2021. С. 219–224.
70. Vygotsky L.S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 192 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Модули программы адаптации

Модуль	Содержание	Целевая группа	Длительность
1	2	3	4
Модуль 1. Диагностический: Комплексная оценка уровня психологической адаптации	Психологическое обследование с использованием валидизированных методик Мотивационный компонент: методика учебной мотивации М.Р. Гинзбурга. Личностный компонент: методика «Лесенка» В.Г. Щур (самооценка). Регуляторный компонент: проективная методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина (произвольность). Эмоциональный компонент: проективная методика школьной тревожности А.М. Прихожана. Анкетирование родителей для сбора информации о поведении ребенка в домашних условиях. Наблюдение за учащимися в учебной деятельности и на переменах.	Учащиеся 1-го класса, родители, школьный психолог	Сентябрь (2-3 неделя)
Модуль 2. Психолого-педагогическая поддержка	Проводится на основе результатов диагностики. Направлен на развитие «слабых» звеньев адаптации. Цикл групповых занятий ориентировочно 10-12 по 30 мин: - Блок «Эмоции и школа»: работа со школьной тревожностью через проективные методы, ролевые игры (снятие страха ответа у доски, общения с учителем). - Блок «Учимся учиться»: развитие произвольности через игры с правилами, графические диктанты, упражнения на концентрацию и следование инструкции. - Блок «Я и другие»: формирование адекватной самооценки, развитие навыков сотрудничества. Индивидуальная работа: для детей с выраженной дезадаптацией (высокая тревожность, низкая самооценка, негативная мотивация). «Экран настроения» / «Календарь успеха»: визуализация достижений и эмоционального состояния для формирования позитивного отношения к школе.	Учащиеся 1-го класса (подгруппы, сформированные по результатам диагностики), школьный психолог	Октябрь — декабрь

Окончание приложения			
1	2	3	4
Модуль 3. Вовлечение семьи и педагогов	<p>Направлен на создание единой поддерживающей среды (школа + семья).</p> <p>Для родителей:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Родительское собрание-практикум: «Результаты диагностики и как нам помочь ребенку?». Обсуждение общих тенденций в классе (без разглашения индивидуальных результатов). - Индивидуальные консультации по запросу или на основе диагностики: рекомендации по поддержке ребенка дома с учетом его специфических трудностей (например, как снизить тревожность, как развивать произвольность). - Информационные буклеты: «Речь поддержки вместо оценки», «Игры дома для развития саморегуляции». <p>Для педагогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Консультация для классного руководителя: «Психологические портреты класса: рекомендации по дифференцированному подходу». - Семинар: «Создание адаптивной образовательной среды в 1 классе» (использование ритуалов, визуальных подсказок, система поощрения усилий, а не только результата). 	Родители, классный руководитель , школьный психолог	Сентябрь — май (поэтапно)