

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2026, Том 14, № 4 / 2026, Vol. 14, Iss. 4 <https://mir-nauki.com/issue-4-2026.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN426.pdf>

DOI: 10.15862/12PSMN426 (<https://doi.org/10.15862/12PSMN426>)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

Ссылка для цитирования этой статьи:

Владимирова, А. Р. Проактивное психолого-педагогическое сопровождение диады «мать-ребенок» в период адаптации к школе: эффективность программы «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”»/ А. Р. Владимирова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2026. — Т. 14. — № 4. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN426.pdf>. DOI: 10.15862/12PSMN426.

For citation:

Vladimirova A.R. Proactive psychological and pedagogical support for the mother-child dyad during the school adaptation period: the effectiveness of the « Parents of First-Graders Support Club «TOGETHER» program. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2026;14(4): 12PSMN426. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/12PSMN426.pdf>. DOI: 10.15862/12PSMN426 (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 159.9.07

Владимирова Алиса Равилевна

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Москва, Россия

Институт педагогики и психологии

Соискатель ученой степени кандидата психологических наук

Магистр психологии

E-mail: alisa.vladimirova@gmail.com

РИНЦ: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1279727

Проактивное психолого-педагогическое сопровождение диады «мать-ребенок» в период адаптации к школе: эффективность программы «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”»

Аннотация. Введение. Начало обучения ребенка в школе является нормативным семейным кризисом, при котором адаптация матери выступает одним из ключевых условий успешного вхождения первоклассника в школьную жизнь. В российской образовательной практике преобладают реактивные модели взаимодействия с семьей, тогда как проактивная поддержка диады «мать-ребенок» разработана недостаточно. Статья посвящена оценке эффективности программы «Клуб поддержки родителей первоклассников «ВМЕСТЕ», направленной на снижение родительского стресса и повышение самоэффективности матери как условия успешной адаптации ребенка.

Методология. Квазиэксперимент с контрольной группой (экспериментальная группа 25 диад, контрольная группа 27 диад). Программа включала 4 групповые встречи (60–90 минут) с совместными упражнениями, основанными на системно-экологическом, культурно-деятельностном, субъектном и диадическом подходах. Использовались шкала родительского стресса, шкала родительской самоэффективности, опросник школьной мотивации Н. Г. Лускановой и шкала воспринимаемого стресса для детей.

Результаты. Выявлен значимый эффект взаимодействия «Время × Группа» по всем показателям ($p \leq 0,002$). В ЭГ отмечено снижение родительского стресса, рост самоэффективности матери и школьной мотивации детей ($p < 0,001$). Воспринимаемый стресс детей в

экспериментальной группе остался стабильным, а в контрольной значимо вырос ($p < 0,001$), что указывает на буферный эффект программы.

Заключение. Программа является эффективным инструментом проактивного психолого-педагогического сопровождения диады «мать–ребенок». Снижение стресса и повышение самоэффективности матери улучшают школьную мотивацию ребенка и предотвращают рост его стресса в период адаптации.

Ключевые слова: адаптация к школе; адаптация матери; диада «мать–ребенок»; родительский стресс; психолого-педагогическое сопровождение; формирующий эксперимент; проактивная поддержка; педагогическая психология

Введение

Актуальность. В педагогической психологии адаптация ребенка к школе традиционно изучается через анализ его психологической готовности, образовательной среды и профессиональной компетентности учителя. Роль матери, несмотря на ее законодательно закрепленный статус субъекта образовательных отношений (ФГОС НОО), остается за рамками системного анализа.

В странах с высокими образовательными результатами (Финляндия, Эстония, Канада) проактивная поддержка семьи является неотъемлемым элементом адаптационного периода. Исследования подтверждают: вовлеченность родителей положительно связана с академической успешностью детей и снижением рисков дезадаптации [1; 2]. Более того, инвестиции в поддержку семьи на начальном этапе позволяют снизить необходимость в ресурсоемких коррекционных вмешательствах впоследствии [3].

В российской практике взаимодействие школы с семьей строится преимущественно по реактивной модели — от проблемы к ее решению [4; 5]. ФГОС НОО декларирует партнерство, но не предлагает механизмов его реализации. Возникает противоречие: доказанная эффективность проактивной поддержки семьи в зарубежных системах и декларируемый принцип партнерства в российском образовании не подкреплены апробированными, экономичными моделями сопровождения.

Цель исследования — разработать и экспериментально проверить эффективность программы психолого-педагогического сопровождения «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”», построенной как диадическое вмешательство, и на основании полученных результатов обосновать значимость фигуры матери как одного из условий успешной адаптации ребенка к школе.

Гипотезы исследования:

1. Реализация программы «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”» способствует снижению уровня родительского стресса у законных представителей и предотвращению роста воспринимаемого стресса у первоклассников в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой, не получающей целевого вмешательства.
2. Снижение уровня родительского стресса у законных представителей сопровождается снижением уровня воспринимаемого стресса у детей.

Методология

Теоретико-методологическая основа программы. В основе программы лежит синтез четырех взаимодополняющих подходов. *Системно-экологический подход (У. Бронфенбреннер)*

задает контекст укрепления мезосистемы «семья-школа» через формат тандема «педагог-психолог» [6]. *Культурно-деятельностный подход* (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) определяет программу как источник культурных средств для освоения родителем новой роли [7–10]. *Принцип единства сознания и деятельности* (С. Л. Рубинштейн) реализуется через структуру каждой встречи (мини-лекция → упражнение → рефлексия) [11]. *Диадический подход и теория привязанности* (Дж. Боулби, М. Эйнсворт) задают фокус на качестве эмоциональных связей и балансе «близость-автономия» в диаде [12; 13]. Из данного синтеза вытекают принципы реализации программы: проактивность, инструментальность, экосистемность, адресность.

Программа формирующего воздействия. Программа «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”» представляет собой структурированный цикл из четырех последовательных встреч (60–90 минут), охватывающий ключевой период первичной адаптации ребенка к школе (сентябрь — октябрь). Формат каждой встречи включает информационно-мотивационный (20 мин.), практико-деятельностный (30–40 мин.) и рефлексивно-аналитический (10–15 мин.) блоки. Содержательное наполнение программы представлено в таблице 1:

Таблица 1

**Структура программы формирующего воздействия
«Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”»**

№ встречи	Тема и ключевая цель	Теоретико-методологическая основа	Ключевое содержание и методы работы	Практич. упражнение (инструмент)	Ожидаемый результат (как операционализируется цель)
1	«Знакомство с новой жизнью: наша команда и ее ресурсы» Цель: Снизить тревогу через нормализацию, создать безопасную атмосферу, идентифицировать внутренние и внешние ресурсы диады.	1. Концепция нормативного кризиса (Р. Хилл) [14]: Нормализация переживаний. 2. Ресурсный подход (С. Мадди) [15]: Смещение фокуса с проблем на ресурсы. 3. Системный подход (У. Бронфенбреннер) [6]: Анализ внешней поддержки (мезосистема).	Содержание: Информирование о кризисе адаптации как норме. Обсуждение источников стресса и поддержки. Методы: Нормализация, групповая дискуссия, арт-терапия.	«Герб нашей семьи-первоклассника»: Визуализация в диаде девиза, сильных сторон, радостей школы и союзников.	Для родителя: Снижение чувства одиночества и уникальности проблем; осознание наличия ресурсов. Для диады: Формирование ощущения «мы-команды».
2	«Язык эмоций: как понимать себя и ребенка» Цель: Научить распознавать и называть эмоции, дать инструменты саморегуляции, снизить напряжение в диаде.	1. Теория привязанности (Дж. Боулби) [12]: Баланс «надежной гавани» и исследования мира. 2. Принцип единства сознания и деятельности (С. Л. Рубинштейн) [11]: Освоение через практику. 3. Психология эмоций (П. Экман) [16]: База для развития эмоционального интеллекта.	Содержание: Обучение базовым эмоциям, их функциям. Техники «скорой помощи» при стрессе. Методы: Психосообразование, ролевая игра, работа с визуальными материалами.	«Эмоциональный конструктор»: Работа с карточками эмоций, ролевые сценки-угадайки на школьные темы.	Для родителя: Приобретение навыка распознавания и принятия эмоций ребенка и своих; снижение импульсивных реакций. Для диады: Отработка новых паттернов эмоционального реагирования и поддержки.

№ встречи	Тема и ключевая цель	Теоретико-методологическая основа	Ключевое содержание и методы работы	Практич. упражнение (инструмент)	Ожидаемый результат (как операционализируется цель)
3	«Учимся учиться: от борьбы к сотрудничеству» Цель: Сместить фокус с контроля на сотрудничест-во, дать практический алгоритм организации ДЗ.	1. Культурно-деятельностный подход (Л. С. Выготский) [7]: Понятие ЗБР и роли взрослого как фасилитатора. 2. Концепция учебной деятельности (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов) [9; 10]: Присвоение культурных средств.	Содержание: Обучение алгоритму «ЗП» (Пауза, Поддержка, План). Риски гиперконтроля для мотивации. Методы: Моделирование деятельности, фасилитация, метод гостевого эксперта (учитель).	«Поляна заданий»: Отработка алгоритма «ЗП» на практических, неоценочных заданиях (лабиринты, ребусы).	Для родителя: Присвоение новой роли «тренера» вместо «контролера»; снижение конфликтности вокруг уроков. Для диады: Формирование модели сотрудничества в учебной деятельности.
4	«Наши общие победы и границы» Цель: Закрепить позитивные изменения, сформулировать правила, завершить программу на позитивной ноте.	1. Теория самоэффективности (А. Бандура) [17]: Закрепление опыта успеха. 2. Баланс «близость-автономия» (Дж. Боулби) [12]: Правила как гибкие границы. 3. Нарративный подход (М. Уайт) [18]: Переписывание истории с акцентом на успехи.	Содержание: Подведение итогов. Важность правил и границ для снижения тревоги. Планирование будущего. Методы: Визуализация успеха, нарративная практика, телесно-ориентированный ритуал.	«Карта наших побед»: Визуализация пути адаптации и всех достижений диады. Формулировка 1–2 поддерживающих правил.	Для родителя: Повышение родительской самоэффективности; осознание прогресса; план по поддержанию результатов. Для диады: Закрепление положительного образа общего будущего; создание «дорожной карты» для дальнейшего взаимодействия.

Составлено автором

Дизайн исследования. Исследование выполнено в квазиэкспериментальном дизайне с контрольной группой (формирование групп по классовому принципу — 1 «А» и 1 «Б»). Экспериментальная группа (ЭГ) получала целевое воздействие (программа «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”»), контрольная группа (КГ) функционировала в условиях стандартной образовательной практики. Обе группы находились в идентичных внешних условиях. Независимая переменная — факт участия в программе.

Выборка. Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБОУ «СОШ № 1788» г. Москвы. В исследовании были задействованы два первых класса. Выборка составила 52 диады «законный представитель — ребенок» (всего 104 человека), из них 50 матерей (96 %), 1 отец, 1 женщина-опекун. Все участники дали письменное информированное согласие.

Формирование экспериментальной и контрольной групп осуществлялось по классовому принципу для минимизации коммуникативного «загрязнения». В экспериментальную группу (ЭГ) вошли учащиеся 1 «Г» класса и их законные представители (25 диад: 24 матери и 1 опекун). В контрольную группу (КГ) вошли учащиеся 1 «Б» класса и их законные представители (27 диад: 26 матерей и 1 отец).

Этапы исследования. Исследование включало констатирующий (вторая неделя сентября), формирующий (третья неделя сентября — конец октября) и контрольный (последняя неделя октября) этапы. На констатирующем и контрольном этапах проводилась диагностика родительского стресса, самоэффективности, школьной мотивации и воспринимаемого стресса детей. На формирующем этапе в ЭГ реализовывалась программа «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”» (содержание программы представлено в таблице 1), КГ участвовала в стандартных мероприятиях. Сравнительный анализ исходных показателей не выявил значимых различий между группами ($p > 0,05$), что подтвердило их сопоставимость.

Диагностический инструментарий. Для родителей: шкала родительского стресса PSS (Берри и Джонс, адаптация Мисиюк и Тихоновой) [19; 20] и общая шкала самооффективности ОШС (Шварцер и Ерусалем, модифицированная инструкция) [21]. Для детей: опросник школьной мотивации Н. Г. Лускановой¹ и шкала воспринимаемого стресса ШВС-Д (адаптация Харламенковой и соавт.) [22]. Дополнительно: авторская анкета обратной связи (вопросы закрытого и открытого типа), которую участники экспериментальной группы заполняли после каждого занятия в добровольном порядке.

Статистическая обработка. Данные обрабатывались в IBM SPSS Statistics 23.0 с использованием описательной статистики, U-критерия Манна-Уитни (для исходных различий), критерия Вилкоксона (для внутригрупповой динамики), двуфакторного дисперсионного анализа Mixed ANOVA (для проверки эффекта взаимодействия «Время × Группа») и коэффициента корреляции Пирсона (для связи изменений родительского и детского стресса). Качественные данные анкеты подвергались контент-анализу.

Результаты

Сравнительный анализ исходных показателей. На констатирующем этапе экспериментальная и контрольная группы были сопоставимы по всем измеряемым показателям: родительский стресс ($U = 398,5$, $p = 0,203$), родительская самооффективность ($U = 424,0$, $p = 0,354$), школьная мотивация ребенка ($U = 384,5$, $p = 0,159$), воспринимаемый стресс ребенка ($U = 345,0$, $p = 0,071$). Это подтвердило корректность их дальнейшего сравнения.

Внутригрупповая динамика. Для оценки статистической значимости изменений от констатирующего к контрольному этапу применен критерий Вилкоксона, данные представлены в таблице 2:

Таблица 2

Динамика показателей в ЭГ и КГ (критерий Вилкоксона)

Показатель	Группа	Z	p	Направление изменений
Родительский стресс	КГ	-4,061	< 0,001	↓ снижение
Родительский стресс	ЭГ	-4,383	< 0,001	↓ снижение
Родительская самооффективность	КГ	-4,547	< 0,001	↓ снижение
Родительская самооффективность	ЭГ	4,405	< 0,001	↑ повышение
Школьная мотивация ребенка	КГ	-2,521	0,012	↓ снижение
Школьная мотивация ребенка	ЭГ	3,509	< 0,001	↑ повышение
Воспринимаемый стресс ребенка	КГ	4,973	< 0,001	↑ повышение
Воспринимаемый стресс ребенка	ЭГ	0,226	0,821	= не изменился

Составлено автором

Данные в таблице 2 демонстрируют, что родительский стресс значимо снизился в обеих группах. Однако в КГ родительская самооффективность и школьная мотивация детей снизились, а стресс детей вырос. В ЭГ, напротив, самооффективность родителей и школьная мотивация детей повысились, а стресс детей остался стабильным. Отсутствие нарастания воспринимаемого стресса у детей в экспериментальной группе на фоне его значимого роста в контрольной группе свидетельствует о выраженном буферном эффекте программы относительно нормативной динамики адаптационного периода.

¹ Лусканова, Н. Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: методическое пособие. — М.: Фолиум, 1999. — 32 с. — ISBN 5-900536-08-4.

Межгрупповой анализ динамики. Для проверки гипотезы о том, что программа способствует снижению родительского стресса у законных представителей и предотвращению роста воспринимаемого стресса у детей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной, проведен двухфакторный дисперсионный анализ для смешанных планов (Mixed ANOVA) с факторами «Время» и «Группа», результаты анализа представлены в таблице 3:

Таблица 3

Результаты Mixed ANOVA (эффект взаимодействия «Время × Группа»)

Показатель	F	p	η^2
Родительский стресс	11,061	0,002	0,181
Родительская самооффективность	281,460	< 0,001	0,849
Школьная мотивация ребенка	31,194	< 0,001	0,384
Воспринимаемый стресс ребенка	58,965	< 0,001	0,541

Составлено автором

Согласно данным в таблице 3 по всем показателям выявлен статистически значимый эффект взаимодействия ($p \leq 0,002$). Наиболее сильный эффект — для родительской самооффективности ($\eta^2 = 0,849$): программа объясняет 85 % изменений данного показателя. Таким образом, результаты двухфакторного дисперсионного анализа подтверждают первую гипотезу исследования: реализация программы «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”» привела к значимому снижению родительского стресса у законных представителей и предотвращению роста воспринимаемого стресса у первоклассников в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.

Корреляционный анализ связи изменений. Для проверки второй гипотезы о связи между снижением родительского стресса и снижением воспринимаемого стресса у детей вычислен коэффициент корреляции Пирсона между дельтами (разностью контрольного и констатирующего этапов) соответствующих показателей, результаты анализа представлены в таблице 4:

Таблица 4

Корреляционный анализ связи между изменениями родительского стресса и детского стресса

Группа	r (Пирсон)	p
Вся выборка (n = 52)	0,441	0,001
Контрольная группа (n = 27)	-0,175	0,383
Экспериментальная группа (n = 25)	0,300	0,146

Составлено автором

Как следует из данных таблицы 4, на уровне всей выборки выявлена значимая положительная корреляция средней силы ($r = 0,441$, $p = 0,001$). Однако при раздельном анализе групп значимых корреляций не обнаружено. В контрольной группе отсутствие значимой связи может отражать естественную, но несистемную динамику адаптационного периода.

В экспериментальной группе программа, по-видимому, изменила траекторию динамики: снижение родительского стресса не сопровождалось значимым изменением детского стресса (который в ЭГ остался на прежнем уровне, тогда как в КГ вырос). Это позволяет рассматривать программу как фактор, предотвративший естественное для адаптационного периода нарастание стрессовой нагрузки у детей. Таким образом, результаты корреляционного анализа подтверждают вторую гипотезу: на уровне всей выборки выявлена статистически значимая связь между снижением родительского стресса и динамикой воспринимаемого стресса у детей ($r = 0,441$, $p = 0,001$).

Качественный анализ отзывов участников. Для дополнения количественных результатов проведен контент-анализ открытых вопросов анкет обратной связи, которые участники экспериментальной группы заполняли после каждого занятия в добровольном порядке. Всего проанализированы 96 анкет (25 — после первого занятия, 24 — после второго, 22 — после третьего, 25 — после четвертого). Динамика ключевых категорий представлена в таблице 5:

Таблица 5

**Динамика ключевых категорий контент-анализа отзывов
участников экспериментальной группы (% от числа ответивших на занятия)**

Категория	1-е занятие (n = 25)	2-е занятие (n = 24)	3-е занятие (n = 22)	4-е занятие (n = 25)
Нормализация переживаний / снятие чувства одиночества	64	54	36	48
Освоение конкретных техник взаимодействия	32	50	68	60
Улучшение понимания эмоционального состояния ребёнка	20	54	32	44
Снижение родительского стресса и тревоги	20	29	32	60
Сплочение родительского сообщества / контакт с учителем	48	33	27	52
Критика/пожелания	8	17	27	12

Составлено автором

Анализ динамики отзывов согласно данным таблицы 5 позволяет проследить эволюцию восприятия программы участниками. После первого занятия доминировали нормализация переживаний (64 %) и сплочение сообщества (48 %). После второго занятия на первый план вышли улучшение понимания ребенка (54 %) и освоение эмоциональных техник (50 %). После третьего занятия наиболее значимой категорией стало освоение алгоритма «3П» (68 %), одновременно выросла доля критических замечаний (27 %), связанных в основном со сложностью применения техник в условиях высокой занятости. После четвертого занятия родители чаще всего отмечали снижение стресса (60 %) и сплочение сообщества (52 %).

Характерные высказывания родителей: «Я думала, что это у нас ребенок только после миллиона уговоров готов делать уроки, но оказывается, нас таких много» (нормализация); «Алгоритм “3П” — это про космос. Я гиперопекающая мать, но когда я помолчала 30 секунд, дочь сама сказала: “Мама, не подсказывай, я сама”» (освоение техник); «Мне стало легче от понимания того, что всем сложно, я не одна такая» (снижение стресса).

Обсуждение

Полученные данные подтверждают эффективность программы «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”». При этом ключевым результатом, требующим интерпретации, является буферный эффект программы: стабильность воспринимаемого стресса детей в экспериментальной группе при его значимом росте в контрольной. С точки зрения теории привязанности (Дж. Боулби), это может означать, что снижение родительского стресса и освоение матерью новых инструментов взаимодействия укрепили ее функцию как «надёжной базы» для ребенка, позволив ей более эффективно регулировать его эмоциональное состояние в стрессогенной ситуации школьного старта.

Особого внимания заслуживает наиболее выраженная динамика родительской самооффективности. Согласно теории А. Бандуры, именно самооффективность определяет способность человека мобилизовать ресурсы для совладания со сложными ситуациями. В контексте адаптации к школе рост самооффективности матери означает, что она начинает

воспринимать себя как компетентного участника образовательных отношений, что снижает ее тревогу и гиперконтроль, создавая условия для развития учебной самостоятельности ребенка.

Полученные результаты согласуются с данными других исследований краткосрочных родительских вмешательств. Gagné et al. (2023) показали, что реализация программы Triple P приводит к снижению родительского дистресса и росту самооэффективности, что опосредованно улучшает эмоциональное благополучие детей [23]. Ma et al. (2024) в мета-анализе подтвердили, что рост родительской самооэффективности является ключевым предиктором усиления партнёрства семьи и школы и повышения академической мотивации младших школьников [24].

Качественные данные дополняют количественные результаты. Родители отмечали, что осознание распространённости трудностей адаптации само по себе снижает тревогу. Особо подчеркивалась ценность совместных с детьми занятий: диадический формат позволял «увидеть ребенка по-новому» и «почувствовать себя командой». Это указывает на то, что эффект программы связан не только с передачей знаний, но и с самим опытом совместного проживания трудной ситуации в безопасной, поддерживаемой специалистами среде.

Ограничения исследования. Проведённое исследование имеет ряд ограничений: квазиэкспериментальный дизайн (формирование групп по классовому принципу), опора на данные самоотчётов (риск социальной желательности), краткосрочность вмешательства (4 встречи), отсутствие лонгитюдного компонента для оценки отложенных эффектов.

Заключение

Разработанная и апробированная программа «Клуб поддержки родителей первоклассников “ВМЕСТЕ”» доказала свою эффективность. Полученные результаты подтверждают выдвинутые гипотезы и эмпирически обосновывают значимость фигуры матери как одного из условий успешной адаптации ребенка к школе.

Программа может быть рекомендована к внедрению в практику школьных психолого-педагогических служб как эффективный, экономичный и воспроизводимый инструмент проактивного сопровождения диады «мать-ребенок» на начальном этапе обучения.

Перспективы дальнейших исследований включают изучение отложенных эффектов программы, адаптацию для других возрастных групп, а также выявление дополнительных психолого-педагогических факторов, опосредующих взаимосвязь между родительским участием и образовательными результатами ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Koivuhovi, S., Kilpi-Jakonen, E., Erola, J., & Vainikainen, M. (2024). Parental Involvement in Elementary Schools and Children's Academic Achievement: A Longitudinal Analysis Across Educational Groups in Finland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 101007. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.101007>.
2. Erdem C., Kaya M. A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement // *Journal of Learning for Development*. — 2020. — Vol. 7, № 3. — P. 367–383. — DOI: 10.56059/jl4d.v7i3.417.
3. Hill N.E., Tyson D.F. Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement // *Developmental Psychology*. — 2009. — Vol. 45, № 3. — P. 740–763. — DOI:10.1037/a0015362.

4. Анчиков К. М., Заир-Бек С. И., Иванов И. Ю. [и др.]. Учитель на перекрестках российского рынка труда — 2025: аналитический доклад НИУ ВШЭ / науч. ред. С. Ю. Рошин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2025. — 180 с. — ISBN 978-5-7598-4328-3. — DOI: 10.17323/978-5-7598-4328-3.
5. Грицай Л. А. Перспективные формы взаимодействия педагогов с родителями школьников: от традиций к цифровым инновациям // Ярославский педагогический вестник. — 2025. — № 2(143). — С. 18–27. — DOI: 10.20323/1813-145X-2025-2-143-18.
6. Bronfenbrenner U. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design / Urie Bronfenbrenner. — Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979. — 330 p. — ISBN 0674224566.
7. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. — М.: Смысл: Эксмо, 2005. — 1136 с. — ISBN 5-699-13728-9.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с. — ISBN 5-7155-0035-4.
10. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования / В. В. Давыдов. — М.: Педагогика, 1986. — 240 с.
11. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб. [и др.]: Питер, 2022. — 705 с. — ISBN 978-5-4461-1063-6.
12. Боулби Дж. Привязанность = Attachment / Дж. Боулби; общ. ред. и вступ. ст. / Г. В. Бурменской; пер. с англ. Н. Г. Григорьевой, Г. В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2003. — 447 с. — ISBN 5-8297-0138-3.
13. Ainsworth M.D.S., Blehar M.C., Waters E., Wall S.N. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. Classic edition. — New York: Psychology Press, 2015. — 391 p. — ISBN 978-1-848-72681-9.
14. Hill R. Families under stress: adjustment to the crises of war separation and reunion / R. Hill. — Westport, Conn.: Greenwood Press, 1971. — x, 443 p. — URL: <https://archive.org/details/familiesunderstr0000hill> (дата обращения: 19.08.2025).
15. Maddi S. Creating Meaning Through Making Decisions // The Human Search for Meaning / ed. by P.T.P. Wong, P.S. Fry. Mahwah: Lawrence Erlbaum. — 1998. — P. 1—25.
16. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь / Пер. с англ. — СПб.: Питер, 2018. — 336 с. — ISBN 978-5-4461-1742-0.
17. Bandura A. Self-Efficacy: The Exercise of Control. — New York: W.H. Freeman, 1997. — 604 p. — ISBN 0-7167-2626-2.
18. Уайт М. Карты нарративной практики: введение в нарративную терапию / Майкл Уайт; [пер. с англ. Д. Кутузовой]. — М.: Генезис, 2010. — 326 с. — (Расширение горизонтов). — ISBN 978-5-98563-229-3.
19. Berry J.O., Jones W.H. The Parental Stress Scale: Initial Psychometric Evidence // Journal of Social and Personal Relationships. — 1995. — Vol. 12, No. 3. — P. 463–472. — DOI: 10.1177/0265407595123009.

20. Мисюк Ю. В., Тихонова И. В. Русскоязычная версия «Шкалы родительского стресса»: результаты первичной оценки внутренней надежности и валидности // Общество: социология, психология, педагогика. Серия «Науки о здоровье». — 2022. — № 9. — С. 58–66. — DOI: 10.24158/spp.2022.9.9.
21. Ромек В. Г., Шварцер Р., Ерусалем М. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. — 1996. — № 7. — С. 71–77.
22. Харламенкова Н. Е., Казымова Н. Н., Никитина Д. А., Дымова Е. Н., Шаталова Н. Н., Гурьянова Т. А. Опросник «Шкала воспринимаемого стресса для детей» (ШВС-Д): адаптация и психометрические показатели // Экспериментальная психология. — 2024. — Т. 17, № 2. — С. 178–198. — DOI: 10.17759/exppsy.2024170211.
23. Gagné M.H., Piché G., Clément M.-È., et al. Effectiveness of the Triple P Program on Parental Stress and Self-efficacy in the Context of a Community Roll-out // Journal of Child and Family Studies. — 2023. — Vol. 32. — P. 3090–3105. — DOI: 10.1007/s10826-023-02663-4.
24. Ma T., Tellegen C.L., Hodges J., Sanders M.R. The associations between parenting self-efficacy and parents' contributions to the home-school partnership among parents of primary school students: A multilevel meta-analysis // Educational Psychology Review. — 2024. — Vol. 36. — Article 93. — DOI: 10.1007/s10648-024-09937-3.

Vladimirova Alisa Ravilievna

Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

E-mail: alisa.vladimirova@gmail.com

RSCI: https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=1279727

Proactive psychological and pedagogical support for the mother-child dyad during the school adaptation period: the effectiveness of the «Parents of First-Graders Support Club «TOGETHER» program

Abstract. Introduction. The beginning of schooling is a normative family crisis, where the mother's adaptation is one of the key conditions for a first-grader's successful school entry. Russian educational practice is dominated by reactive family interaction models, while proactive support for the mother-child dyad remains underdeveloped. The article evaluates the effectiveness of the «Parents of First-Graders Support Club «TOGETHER» program aimed at reducing parental stress and increasing maternal self-efficacy for successful child adaptation.

Methodology. A quasi-experimental study with a control group (experimental group 25 dyads, control group 27 dyads). The program included 4 group meetings (60–90 minutes) with joint exercises, based on systemic-ecological, cultural-historical activity, subject, and dyadic approaches. Measures included the Parental Stress Scale, Parental Self-Efficacy Scale, Luskanova's School Motivation Questionnaire, and the Perceived Stress Scale for Children.

Results. A significant Time $\times$ Group interaction effect was found on all indicators ($p \leq 0,002$). In the experimental group, parental stress decreased, parental self-efficacy and children's school motivation increased ($p < 0,001$). Children's perceived stress remained stable, while in the control group it significantly increased ($p < 0,001$), indicating a buffer effect.

Conclusion. The program is an effective tool for proactive psychological-pedagogical support of the mother-child dyad. Reducing stress and increasing maternal self-efficacy improve children's school motivation and buffer stress growth during school adaptation.

Keywords: school adaptation; maternal adaptation; mother-child dyad; parental stress; psychological-pedagogical support; formative experiment; proactive support; educational psychology