(cc) BY

Ушнова Светлана Владимировна
магистрант
Попова Юлия Ивановна
канд. психол. наук, доцент, доцент
ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Краснодарский край

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ СЕМЬИ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РЕБЁНКА С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация: *в статье рассматривается проблема недостаточного учета эмоциональных механизмов школьной адаптации детей с СДВГ при преобладании поведенческого контроля и дисциплинарных практик в образовательной среде. Целью исследования является установление связи семейной эмоциональной поддержки с переживанием психологической безопасности ребёнка в школе и с его включённостью в учебную деятельность. Методологическую основу составили: теоретический анализ отечественных и зарубежных источников, сопоставление данных исследований о психологической безопасности в образовании и о семейных факторах сопровождения детей с СДВГ. Дополнительно проведена аналитическая интерпретация причин школьной дезадаптации в системе «семья-школа». Показано, что психологическая безопасность ребёнка с СДВГ формируется в семье как динамический процесс. Она зависит от предсказуемости требований, качества обратной связи и семейного опыта принятия ребенка с СДВГ и восстановления. Поддерживающий стиль семьи снижает восприятие школьных замечаний учащимся с СДВГ как угрозы. Он повышает устойчивость к стрессу, поддерживает мотивацию и самооценку.*

Обосновано практическое значение согласованного подхода семьи и школы, включающего уважительный стиль общения, ясные границы, режим дня, что

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

способствует возвращению ребёнка с СДВГ в учебную деятельность после срыва без закрепления негативной роли.

Ключевые слова: *синдром дефицита внимания и гиперактивности, СДВГ, психологическая безопасность, школьная среда, школьная адаптация, эмоциональная поддержка семьи, семейное воспитание, эмоциональная устойчивость, саморегуляция, учебная мотивация, самооценка, тревожность, стигматизация, партнёрство семьи и школы, профилактика дезадаптации, инклюзивные образовательные условия.*

Актуальность исследования определяется тем, что современная школа всё чаще работает в условиях необходимости учета разнообразия образовательных потребностей. При этом поддержка детей с СДВГ нередко сводится к коррекции поведения и контролю дисциплины. Такой подход частично позволяет решить организационные задачи урока, но оставляет в тени эмоциональные механизмы адаптации учащихся. Между тем именно эмоциональная устойчивость ребёнка, его чувство принадлежности и защищённости часто определяют, будет ли он способен включаться в учебную деятельность и взаимодействовать со взрослыми и сверстниками без постоянного напряжения [2; 12; 14].

Синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) рассматривается как устойчивый комплекс особенностей, который затрагивает произвольную регуляцию поведения, внимания и эмоциональных реакций ребёнка. В школьной ситуации эти особенности становятся особенно заметны, потому что обучение опирается на способность длительно удерживать цель, следовать инструкциям, контролировать импульсы, работать в заданном темпе и соблюдать правила. Поэтому трудности ребёнка с СДВГ проявляются не только в «невнимательности», но и в особом способе включаться в учебную деятельность, выдерживать требования образовательного процесса, принимать обратную связь, строить отношения со сверстниками [7; 12; 15].

В нашем исследовании подчёркивается, что в современной школьной практике по-прежнему часто доминирует ориентация на поведенческие и

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

академические показатели, при этом эмоциональные особенности ребёнка и роль семейной среды учитываются недостаточно [1; 8; 12].

В нашем исследовании психологическая безопасность рассматривается как ключевое условие включённости ребёнка с СДВГ в образовательный процесс. Для такого ребёнка школа нередко становится местом постоянного напряжения. Это напряжение связано не только с учебными задачами, но и с предъявляемыми к учащимся требованиями, с тем как даётся обратная связь, как взрослые реагируют на ошибки, как складываются отношения со сверстниками. При высокой чувствительности к эмоциональному фону ребёнок с СДВГ быстро утомляется. Он может утрачивать контроль в ситуациях, которые для других детей остаются обычными. Поэтому психологическая безопасность в данном случае становится практическим показателем качества условий, в которых ребёнок с СДВГ может сохранять работоспособность и учебную мотивацию [2; 10; 12].

Ощущение безопасности не возникает само по себе. Оно складывается из повторяющегося опыта взаимодействия со значимыми взрослыми. Ребёнок оценивает школу по тому, насколько она для него понятна, предсказуема и эмоционально приемлема. Он фиксирует не только правила, но и тон общения. Он замечает, как взрослые реагируют на его трудности [2; 12; 14]. Если в качестве средств регуляции взаимодействия используются публичные замечания, унижение, стыжение или жёсткое закрепление «репутации», то ребёнок теряет ресурс внимания и самоконтроля, повышается тревога, снижается познавательный интерес, поведение становится способом защиты. В результате учебная дезадаптация закрепляется. Если же в школьной среде выстраиваются взаимодействия через уважение, поддержку и понятные правила, ребёнок получает возможность корректировать и продолжать свою деятельность после ошибок. Он чаще удерживается в роли ученика даже при трудностях [2; 10; 12].

При этом психологическая безопасность ребёнка с СДВГ определяется не только школьными условиями. Существенное влияние оказывает семейный контекст. В нашем исследовании эмоциональная поддержка семьи рассматривается как первичное пространство, где формируются доверие, принятие и способность

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

восстанавливаться после неудач, а также психологические механизмы, связанные с их распознаванием и регуляцией [8; 9; 13]. Именно в семье ребёнок получает первый опыт того, что трудности можно пережить, не разрушая отношения и самооценку. При необходимом подкреплении это становится внутренней опорой, которую ребёнок использует и в школе. Когда дома сохраняется устойчивый поддерживающий стиль взаимоотношений, школьные требования воспринимаются более спокойно. Ребёнок реже интерпретирует замечания как угрозу, он быстрее восстанавливается после ошибок, дольше удерживает мотивацию. Такой эффект особенно заметен у детей, для которых любые ситуации оценки и сравнения становятся эмоционально тяжёлыми [5; 8; 9].

Проведенный анализ позволяет заострить внимание на том, что эмоциональная поддержка семьи детей с СДВГ включает несколько важных компонентов. Она проявляется в принятии ребёнка как личности. Она выражается в уважительном тоне общения и в ясных границах. Она связана с повседневной организацией жизни и режима, которые помогают ребёнку удерживать последовательность действий и укреплять самоконтроль. Она включает помощь в переживании трудностей, когда взрослый не усиливает стыд, а помогает понять ситуацию и найти способ исправления [8; 9; 13]. Для ребёнка с СДВГ такой способ поддержки особенно значим. При дефиците саморегуляции и быстрой утомляемости дети часто сталкиваются с неудачами. Если взрослые отвечают на это критикой и раздражением, ребёнок постепенно закрепляет представление о себе как о «плохом» или «неспособном». Тогда снижается учебная активность, усиливается избегание, возрастает конфликтность. Если же поддержка строится на сочетании принятия и структуры, ребёнок получает опыт успеха, подкрепленного «малыми шагами». Это поддерживает его учебную мотивацию и повышает устойчивость к школьным стрессорам [5–7].

Отдельное внимание в исследовании уделено тому, как семейная поддержка связана с успеваемостью. Успеваемость здесь понимается не только как отметки. Она включает способность включаться в урок, удерживать задание, доводить работу до конца, выдерживать замечания и поддерживать отношения в коллективе

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

[7; 10; 12]. Семья влияет на эти параметры через формирование и поддержание эмоционального фона и через развитие поведенческих навыков. Когда дома ребёнку помогают планировать, дробить задачи и сохранять ритм, он легче переносит эти навыки в школьную деятельность. Когда дома учебная деятельность становится зоной постоянного давления, у ребёнка формируется устойчивая связь «учёба – это стресс». Тогда он начинает избегать любых задач и быстрее утрачивает интерес. Поэтому роль семьи в поддержании школьной успешности ребёнка с СДВГ является не вторичным фактором, а системным условием [8; 9; 12].

Важнейшее значение имеет согласованность действий семьи и школы. Ребёнок с СДВГ особенно зависим от предсказуемости видов активности, в которые он включается. Если требования дома и в школе противоречат друг другу, ребёнок оказывается в ситуации неопределённости. Тогда усиливаются ошибки, импульсивные реакции и эмоциональные срывы. Если же семья и школа согласуют подходы к условиям реализации активности, ребёнок получает единый опыт трансляции правил и поддержки. Он лучше понимает, что от него ожидают, быстрее усваивает способы возвращения в деятельность, реже воспринимает ситуацию как личное поражение [8; 10; 12].

Согласованность важна и для родителей. Когда школа видит в семье партнёра, а не источник проблемы, снижается уровень взаимных претензий. У родителей появляется больше ресурсов для устойчивой поддержки детей и друг друга. Это косвенно повышает и учебные результаты ребёнка [8; 9; 12].

В нашем исследовании мы считаем целесообразным разграничить субъективные и объективные компоненты психологической безопасности. Субъективный уровень связан с тем, как ребёнок переживает отношения, правила и оценивание. Объективный уровень связан с тем, как реально устроена среда: как организован урок, как даётся обратная связь, как решаются конфликтные ситуации, как предотвращается стигматизация [2; 12; 14]. Существенный вывод состоит в том, что эмоциональная поддержка семьи связывает эти уровни. Семейный опыт задаёт основу интерпретации школьных событий. При устойчивом, последовательном принятии ребёнок иначе «считывает» ситуацию. Он меньше ожидает

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

угрозы, легче переносит требования, быстрее восстанавливается после ошибок. В результате снижается риск закрепления небезопасности и повышенной тревожности как привычного состояния [5; 9; 10].

Обобщая результаты нашего обзора, можно сказать, что эмоциональная поддержка семьи выступает значимым социально-психологическим и педагогическим ресурсом развития ребёнка с СДВГ в условиях обучения в школе. Она поддерживает устойчивость к стрессу, помогает формировать саморегуляцию, способствует поддержанию адекватной самооценки и сохранению мотивации. Она делает школьные трудности психологически переносимыми [6; 8; 9]. При наличии семейной поддержки педагогические и коррекционные меры работают эффективнее. Они воспринимаются ребёнком не как давление, а как помощь. При дефиците семейной поддержки даже корректные школьные требования могут восприниматься как угроза, что повышает тревожность и усиливает избегающее поведение [8; 10; 12].

Практическое значение сделанных нами выводов состоит в том, что сопровождение ребёнка с СДВГ целесообразно строить как согласованную систему «семья + школа». В этой системе важны не только дисциплинарные меры и контроль поведения. Важны условия эмоциональной устойчивости, уважительный стиль взаимодействия, предсказуемые правила и возможность «вернуться» в учебную деятельность после срыва без закрепления негативной роли. Такой подход снижает риски дезадаптации и поддерживает включённость ребёнка с СДВГ в образовательный процесс. Проведенный обзор позволяет рассматривать психологическую безопасность как динамический процесс, который формируется в совместной деятельности взрослых и ребёнка и может быть целенаправленно укреплён через развитие семейной поддержки и партнёрство школы с родителями [2; 8; 12].

Список литературы

1. Ахметова З.А. Психологическое сопровождение детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / З.А. Ахметова // Бюллетень науки и практики. – 2019. – №11. DOI 10.33619/2414-2948/48/45. EDN HLTNGI

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография / И.А. Баева. – СПб. Союз, 2002. – 271 с. – ISBN 5-94033-148-3.

3. Баркли А.Р. Принятие ответственности за СДВГ у взрослых. Проверенные стратегии для достижения успеха на работе, дома и в отношениях / А.Р. Баркли, К.М. Бентон. – 2-е изд. – Нью-Йорк: Гилфорд Пресс, 2020. – 319 с.

4. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 256 с.

5. Кольчик Е.Ю. Оценочный компонент Я-концепции детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / Е.Ю. Кольчик // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2020. – №2. – С. 125–133. DOI 10.18384/2310-7235-2020-2-125-135. EDN SNQRWG

6. Конева И.А. Особенности аффективно-личностного развития и его коррекция у младших школьников с СДВГ / И.А. Конева, С.А. Зайцева, Л.Э. Семенова // Психология и образование. – 2022. – №3. – С. 45–52.

7. Романчук О.И. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей: практическое руководство / О.И. Романчук. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2016. – 143 с. EDN ZGJNWT

8. Сабуров В.В. Педагогические проблемы родителей, воспитывающих детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / В.В. Сабуров // Педагогика и психология образования. – 2009. – №4. – С. 49–58.

9. Семакова Е.В. Развитие младшего школьника с синдромом гиперактивности и дефицита внимания в условиях влияния факторов ближайшего окружения / Е.В. Семакова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – №7 (99). – С. 114–118. EDN NXYASB

10. Тайсаева С.Б. Особенности взаимосвязи свойств внимания и школьной тревожности пятиклассников в условиях обучения в среднем звене / С.Б. Тайсаева, В.А. Журавлёв // Известия Иркутского государственного университета.

Content is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)

Серия «Психология». – 2025. – Т. 52. – С. 88–99. DOI 10.26516/2304-1226.2025.52.88. EDN QCUCVL

11. Точиева Л.И. Психолого-педагогическая коррекция синдрома дефицита внимания у детей с гиперактивностью / Л.И. Точиева, А.А. Бехоева, З.И. Гадаборщева // Педагогика. – 2023.

12. Труфанова Г.К. Проблемы социальной адаптации детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивности в младшем школьном возрасте / Г.К. Труфанова // Педагогика и психология образования. – 2015. – №4. – С. 72–81.

13. Умирбекова Ш.М. Влияние поведения ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности на эмоциональный климат в семье / Ш.М. Умирбекова // Вестник науки. – 2025. – Т. 2. №10 (91). – С. 616–622. EDN CPTFJP

14. Фатихова Л.Ф. Родительская оценка качеств безопасного поведения личности детей младшего школьного, подросткового и юношеского возраста / Л.Ф. Фатихова, Е.Ф. Сайфутдиярова // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. №2. – С. 59–71. DOI 10.17759/pse.2020250205. EDN TCDFZQ

15. Шукурлаева М.Ф. Нейропсихобиологические и клинические особенности синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) у детей младшего возраста и подростков / М.Ф. Шукурлаева // Экономика и социум. – 2025. – №11-1 (138).

Содержимое доступно по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 license (CC-BY 4.0)