Социальные науки и детство
2026. *7*(3), 22–42.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302
ISSN 2713-0584 (online)

Social Sciences and Childhood
2026. *7*(3), 22–42.
https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302
ISSN 2713-0584 (online)

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ |
PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Научная статья | Original paper

Школьная среда глазами приемных подростков: ресурсы, барьеры и системные противоречия

А.В. Попова[1, 2] ✉, **Н.С. Шкурова**[2]
[1] Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы ДТСЗН г. Москвы, Москва, Российская Федерация
[2] Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам», Москва, Российская Федерация
✉ PopovaAV19@social.mos.ru

Резюме

Контекст и актуальность. Интеграция приемных детей в школьную среду остается сложной задачей: по данным различных исследований, до 83% замещающих семей сталкиваются с трудностями, связанными с обучением. При этом субъективное восприятие школьной среды самими приемными подростками изучено недостаточно. **Цель.** Выявить особенности восприятия школьной среды приемными подростками, основные ресурсы и барьеры, а также сопоставить их оценки с мнениями педагогов, замещающих родителей и подростков из более широкой выборки. **Исследовательские вопросы.** Какие ресурсы и барьеры в школьной среде выделяют сами приемные подростки? Что они называют источниками поддержки и трудностей? В чем сходятся и в чем расходятся оценки школьных трудностей приемных подростков, замещающих родителей, педагогов и подростков более широкой выборки? **Методы и материалы.** В исследовании применен смешанный последовательный дизайн: проведены 28 полуструктурированных интервью и анкетный опрос 92 приемных подростков в возрасте от 10 до 17 лет, 53% — девушки. Для анализа количественных данных использовалась описательная статистика, качественных — тематический анализ. Полученные результаты были сопоставлены с данными ранее проведенных опросов педагогов (N = 879), замещающих родителей (N = 400) и кровных подростков (N = 136438) на основе вторичного анализа. Теоретическую рамку исследования составил синтез теории привязанности, теории социальной идентичности и экологической модели развития У. Бронфенбреннера. **Результаты.** 86% подростков оценивают свое положение в школе как удовлетворительное или хорошее. К основным позитивным факторам они относят общение со сверстниками (64%) и учебные успехи (58%). Главными трудностями являются снижение учебной мотивации

© Попова А.В., Шкурова Н.С., 2026

CC-BY-NC

(59%) и проблемы с концентрацией внимания (55%). Одноклассники выступают как основным источником конфликтов (52%), так и вторым по частоте источником поддержки (48%). Предметные учителя чаще создают трудности (34%), чем оказывают помощь (20%), что указывает на дефицит педагогической поддержки и, возможно, на авторитарный или обвинительный стиль общения. Напротив, классный руководитель выполняет выраженную буферную функцию: оказывает поддержку почти трети респондентов (32%), при этом конфликты с ним возникают лишь у 9%. В качестве главного ресурса поддержки при возникновении трудностей выступают родители (71%). **Выводы.** Школьные трудности приемных подростков связаны не столько с индивидуальными особенностями, сколько с рассогласованием между их особыми потребностями и характеристиками школьной среды, при этом семья выступает ключевым ресурсом преодоления этих трудностей.

Ключевые слова: приемные подростки, школьная среда, интеграция, теория привязанности, экологическая модель, трудности, ресурсы поддержки

Финансирование. Исследование проведено при поддержке Благотворительного фонда «Абсолют-Помощь».

Благодарности. Авторы благодарят организации-партнеров (АНО ДПО «ИРСУ», БОФ «Мархамат», БФ «Найди семью») за помощь в сборе данных, а также всех подростков, принявших участие в исследовании.

Дополнительные данные. Полный отчет по результатам исследования доступен по адресу: https://otkazniki.ru/library/sotsialnoe-sirotstvo-analiticheskie-materialy-po-tematike/issledovanie-priyemnye-deti-v-shkolnoy-srede-problemy-i-puti-resheniya/

Для цитирования: Попова, А.В., Шкурова, Н.С. (2026). Школьная среда глазами приемных подростков: ресурсы, барьеры и системные противоречия. *Социальные науки и детство, 7*(3), 22—42. https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302

The school environment through the eyes of foster adolescents: resources, barriers, and systemic contradictions

A.V. Popova[1, 2] ✉, **N.S. Shkurova**[2]
[1] Institute for Additional Professional Education of Social Service Workers, Moscow, Russian Federation
[2] Charitable Foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russian Federation
✉ PopovaAV19@social.mos.ru

Abstract

Context and relevance. The integration of foster and adopted children into the school environment remains a complex challenge: according to various studies, up to 83% of foster and adoptive families face education-related difficulties. At the same time, the subjective perception of the school environment by the foster adolescents themselves remains under-researched. **Objective.** To identify the specific features of how foster

adolescents perceive the school environment, along with the main resources and barriers, and to compare their assessments with the perspectives of teachers, foster parents, and adolescents from a broader sample. **Research questions.** What resources and barriers in the school environment are identified by the foster adolescents themselves? What do they cite as sources of support and challenges? In what ways do the assessments of school difficulties converge and diverge among foster adolescents, foster parents, teachers, and adolescents from the broader sample? **Methods and materials.** The study employed a sequential mixed-methods design: 28 semi-structured interviews were conducted, along with a questionnaire survey of 92 foster adolescents aged 10 to 17 (53% female). Descriptive statistics were used to analyze the quantitative data, while thematic analysis was applied to the qualitative data. The findings were compared with data from previous surveys of teachers (N = 879), foster parents (N = 400), and adolescents from biological families (N = 136438) through secondary analysis. The theoretical framework of the study is based on a synthesis of attachment theory, social identity theory, and Bronfenbrenner's ecological model of development. **Results.** Overall, 86% of the adolescents rated their standing in school as satisfactory or good. They identified peer interaction (64%) and academic success (58%) as the primary positive factors. The main challenges reported were decreased academic motivation (59%) and difficulties with concentration (55%). Classmates emerged as both the primary source of conflict (52%) and the second most frequent source of support (48%). Subject teachers were more likely to create difficulties (34%) than to provide assistance (20%), indicating a lack of pedagogical support and possibly reflecting an authoritarian or blaming communication style. In contrast, homeroom teachers serve a pronounced buffering function: they provide support to nearly a third of the respondents (32%), while conflicts with them are reported by only 9%. Parents emerge as the primary source of support when difficulties arise (71%). **Conclusions.** The school-related difficulties of foster adolescents stem less from their individual characteristics and more from the mismatch between their specific needs and the characteristics of the school environment; meanwhile, the family serves as a crucial resource for overcoming these challenges.

Keywords: adopted adolescents, foster adolescents, school environment, integration, attachment theory, ecological model, difficulties, support resources

Funding. The study was conducted with the support of the Absolute-Help Charity Foundation.

Acknowledgements. The authors thank their partner organizations (ANO DPO "IRSU", BOF "Markhamat", CF "Find a Family") for their assistance in data collection, as well as all the adolescents who took part in the study.

Supplemental data. The full research report is available at https://otkazniki.ru/library/sotsialnoe-sirotstvo-analiticheskie-materialy-po-tematike/issledovanie-priyemnye-deti-v-shkolnoy-srede-problemy-i-puti-resheniya/

For citation: Popova, A.V., Shkurova, N.S. (2026). The school environment through the eyes of foster adolescents: resources, barriers, and systemic contradictions. *Social Sciences and Childhood, 7*(3)*,* 22—42. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2026070302

Введение

Современная социальная политика в Российской Федерации в рамках Десятилетия детства (2018—2027) ориентирована на развитие семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Вместе с тем, несмотря на позитивные сдвиги, ежегодно фиксируется значительное число возвратов таких детей из замещающих семей в профильные организации. В рамках данной статьи под замещающими семьями понимаются все случаи семейного устройства детей, включая усыновление, опеку, попечительство, приемную и патронатную семьи (включая случаи родственной опеки).

Доля «возвратов» к числу принятых в семьи детей за один отчетный период ежегодно остается на уровне 7,6—7,9% в 2021—2025 гг. В большинстве случаев инициаторами возврата выступают замещающие родители: 60% в 2021 г., 58% в 2022 г., 59% в 2023 г., 73% в 2024 г., 74% в 2025 г.[1] Часто причиной такого решения становятся трудности воспитания, с которыми родителям не удалось справиться (Асламазова , Мухамедрахимов, Туманьян, 2021).

Многие приемные дети имеют опыт депривации, что приводит к нарушениям развития, поведенческим сложностям и проблемам в учебе (Телицына, 2021; Goemans et al., 2016; IJzendoorn et al., 2005 и др.). По разным данным, с этими проблемами сталкиваются от 30% до 75% замещающих семей[2] (Ослон и др., 2024). Распространенной проблемой является учеба приемных детей и их интеграция в школьную среду. Согласно исследованию КБФ «Катрен», хотя бы с одной трудностью, связанной с обучением, сталкивалось 83% замещающих семей, а почти треть семей жалуется на ссоры из-за учебы[3].

В образовательной среде приемные дети могли бы найти поддержку педагогов, однако на практике учителя демонстрируют недостаточный уровень осведомленности о психологии сиротства. Систематические образовательные программы для педагогов по этой теме отсутствуют. Родители и учителя нередко перекладывают ответственность друг на друга. Сверстники декларируют толерантное отношение к детям из замещающих семей, но при этом часто негативно интерпретируют «трудное поведение», которое порой свойственно приемным

---

[1] *Сводные отчеты по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей, оставшихся без попечения родителей», утвержденной приказом Росстата от 17 декабря 2021 г. № 928, за 2021 год)*. (2022). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/82491b531b05e0f4a0aba764ad14d9c8/ (дата обращения: 11.05.2026);
Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2022 год. (2023). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/8cf2e493bcd6bf43ba790f5b5d1170f1/ (дата обращения: 11.05.2026);
Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2023 год. (2024). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/cbbf904d6d7a7132dcead100345912d0/ (дата обращения: 11.05.2026);
Сведения по форме федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» за 2024 год. (2025). Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://docs.edu.gov.ru/document/b02e4dc143d824c7a90c717addd85a03/ (дата обращения: 11.05.2026).

[2] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026).

[3] Там же.

детям[4]. Существующие научные работы в основном фокусируются на позиции взрослых. Голос самих приемных подростков остается недостаточно изученным.

Для системного анализа того, как сами приемные подростки воспринимают школу, и выявления скрытых ресурсов и барьеров, которые не всегда заметны взрослым, в рамках грантового исследовательского проекта «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения» было проведено данное исследование. Теоретическую рамку исследования составил синтез теории привязанности Дж. Боулби, объясняющей эмоционально-поведенческие трудности вследствие депривации (Боулби, 2026); теории социальной идентичности А. Тэшфел, показывающей трансформацию внешних стигм во внутренние конфликты (Tajfel, 1982); экологической модели развития У. Бронфенбреннера, задающей системный анализ уровней взаимодействия (микро-, мезо-, экзо- и макросистема) (Bronfenbrenner, 1979). Такой синтез позволяет рассматривать школьные трудности не как изолированный дефицит ребенка, а как результат рассогласования между позициями различных участников образовательных отношений и компонентами образовательной среды.

Чтобы систематизировать имеющиеся научные и статистические данные о проблеме, на предварительном этапе было проведено кабинетное (аналитико-обзорное) исследование. Источниками данных выступили: отечественные и зарубежные научные статьи и метаанализы. Поиск литературы осуществлялся в базах данных eLibrary, PubMed, OpenAlex и PsycINFO по ключевым словам: «приемные подростки» (foster adolescents), «школьная среда» (school environment), «интеграция» (integration), «трудности в обучении» (learning difficulties). Также в анализ были включены отчеты некоммерческих организаций, специализирующихся на семейном устройстве, и данные официальной статистики.

Цель исследования — выявить особенности восприятия школьной среды приемными подростками, основные ресурсы и барьеры, а также сопоставить их оценки с мнениями педагогов, замещающих родителей и подростков более широкой выборки. Для достижения цели были поставлены следующие исследовательские вопросы: какие ресурсы и барьеры в школьной среде выделяют сами приемные подростки? Что они называют источниками поддержки и трудностей? В чем сходятся и в чем расходятся оценки школьных трудностей приемных подростков, замещающих родителей, педагогов и подростков более широкой выборки?

Материалы и методы

Исследование реализовано в логике смешанного последовательного дизайна, в котором качественный этап предшествовал количественному.

Качественный этап включал проведение 28 полуструктурированных интервью с подростками, воспитывающимися в замещающих семьях (69% девушек, 31% юношей). Возрастной диапазон респондентов составил 11—17 лет (M = 13,5). Ключевым критерием включения являлось проживание в замещающей семье не менее 1 года (средняя длительность устройства в выборке составила 8 лет). Набор участников осуществлялся при содействии четырех профильных организаций-партнеров. Интервью проводились очно на основе

[4] *Дети с сиротским опытом: школьная среда* [Презентация]. (2025). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/b2c/optnjmrw56v35gim1zourj4usd7rt9iv.pdf (дата обращения: 21.05.2026).

полуструктурированного гайда, включавшего 26 открытых вопросов. Средняя продолжительность интервью составила 40 минут. Обработка качественных данных проводилась методом тематического анализа в соответствии с процедурой, предложенной В. Браун и В. Кларк (Braun, Clarke, 2006).

Количественный этап заключался в проведении анкетного опроса 92 подростков из замещающих семей (53% девушек и 47% юношей). Возраст респондентов: 10—17 лет (M = 13,5). Преобладающая часть выборки (61%) проживает в замещающей семье свыше 5 лет. Большинство респондентов (90%) обучаются в школе очно, остальные осваивают программу полностью или частично в дистанционном формате. Примечательно, что две трети опрошенных имеют опыт смены образовательной организации.

Для количественного этапа использовалась авторская анкета, включающая 23 вопроса (закрытые с одиночными и множественными вариантами выбора, открытые). Опрос проводился очно или онлайн по выбору респондента. Подростки преимущественно отвечали на вопросы, когда приходили в организацию на консультацию или занятие со специалистом. Это помогало отследить, что анкету заполняет именно подросток, а самому респонденту позволяло задавать уточняющие вопросы. С другой стороны, это определяет специфику выборки и требует учета при интерпретации данных интервью и опроса (респонденты являются подопечными НКО, что характеризует их замещающих родителей как вовлеченных). Ответы на вопросы занимали до 20 мин. Первичная обработка массива данных и расчет описательной статистики выполнялись в среде Microsoft Excel.

Выборки качественного и количественного этапов были независимыми.

Структура раздела «Результаты» отражает интегративный подход: эмпирические данные качественного и количественного этапов последовательно сопоставляются с выводами кабинетного исследования и показателями внешних репрезентативных выборок. Это позволяет выявить как уникальные паттерны восприятия приемных подростков, так и точки их совпадения или расхождения с оценками взрослых и общей популяции. Для такого сопоставления были привлечены: результаты всероссийского исследования 2025 г.[5], включившего 879 педагогов и 529 школьников общей популяции; данные исследования КБФ «Катрен» 2021 г.[6], охватившего 400 замещающих родителей, а также материалы проекта «Подростки 360°»[7] (N = 136438).

Этические процедуры. Перед проведением интервью от законных представителей каждого подростка получено письменное информированное согласие на участие в исследовании; сами подростки также подписывали форму согласия, адаптированную для их возраста. В согласиях прописаны и разъяснены цели исследования, добровольность участия, право отказаться на любом этапе, меры конфиденциальности. Все данные респондентов анонимизированы, идентифицировать подростков не представляется возможным.

---

[5] *Дети с сиротским опытом: школьная среда* [Презентация]. (2025). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/b2c/optnjmrw56v35gim1zourj4usd7rt9iv.pdf (дата обращения: 21.05.2026). (дата обращения: 21.05.2026).

[6] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026).

[7] *Подростки 360°: социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов* [Презентация]. [б. г.]. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/2023-09/podrostki-360.pdf (дата обращения: 10.05.2026).

При подготовке статьи инструменты генеративного искусственного интеллекта использовались авторами для языковой и структурной редактуры отдельных фрагментов текста. Сбор, отбор и интерпретация источников, формулирование выводов и проверка фактических данных выполнены авторами. Ответственность за содержание статьи, корректность ссылок и достоверность представленных данных несут авторы.

Результаты

Ниже представлены результаты интегративного анализа, в котором эмпирические данные сопоставляются с выводами кабинетного исследования и показателями внешних выборок.

Общая оценка школьной жизни.

Общее восприятие школы приемными подростками в выборках можно охарактеризовать как преимущественно позитивное. Согласно анкетному опросу, большинство приемных подростков (86% — сумма ответов «все супер» и «все нормально, но есть отдельные вещи, которые не нравятся») оценивают свое положение в школе как удовлетворительное или хорошее. Лишь 2% опрошенных характеризуют ситуацию как однозначно плохую, а 12% — как «в целом так себе, но есть неплохие вещи». То есть выраженное школьное неблагополучие встречается нечасто, но практически каждый восьмой приемный подросток находится в состоянии, сочетающем отдельные позитивные моменты с общим дискомфортом[8]. Этот эмпирический факт находит подтверждение в данных кабинетного исследования: лишь небольшое число замещающих семей оценивают ситуацию в школе как критическую, хотя 83% из них сталкиваются хотя бы с одной трудностью в обучении[9].

Сопоставление с данными внешней выборки выявило важный паттерн: по сравнению с подростками из кровных семей, приемные подростки демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности школой. Так, почти треть (32%) из них оценивают свое положение как «супер» (против 17% в общей выборке), а доля негативных оценок («так себе» и «плохо») у приемных ниже (14% против 25% в общей сумме)[10]. К интерпретации этих данных необходимо подходить с осторожностью из-за значительных различий в объемах выборок (92 чел. против 136438 чел.). Вероятно, высокая оценка приемных подростков объясняется эффектом контраста между предыдущим опытом обучения в интернатных учреждениях и текущей школьной средой, которая воспринимается ими как более благополучная.

Позитивная в целом оценка школьной жизни подтверждается и данными интервью. Так, большинство подростков (22 из 28) в высказываниях озвучили позитивные или нейтральные ассоциации со школой: место для дружеского общения (9 ответов), насыщенное событиями пространство (6 ответов), развитие (4 ответа). Негативные ассоциации («*тюрьма*», «*хоррор*»)

[8] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
[9] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026).
[10] *Подростки 360°: социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов* [Презентация]. [б. г.]. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/2023-09/podrostki-360.pdf (дата обращения: 10.05.2026).

встретились у 6 подростков из 28[11]. Таким образом, количественные и качественные данные не противоречат друг другу: общий фон школьной жизни оценивается приемными подростками как преимущественно удовлетворительный. Однако за этим общим фоном скрывается дифференцированная картина школьной среды, где четко выделяются как ресурсные, так и проблемные зоны.

Ресурсные стороны школы.

Приемные подростки выделяют ряд ресурсных аспектов школьной жизни, которые делают ее привлекательной и поддерживают их эмоциональное благополучие. Данные опроса и интервью показывают, что школа ценна для них как пространство неформального общения, как среда для учебных достижений и развития, а также как место личностного общения с учителями[12]. Эти выводы согласуются с теоретической рамкой исследования, в которой поддержка в микросистеме (семья, учителя, одноклассники) выступает ключевым ресурсом устойчивости приемного ребенка (Махнач и др., 2018; Попова, Шкурова, 2024) и может компенсировать дефициты, связанные с травматическим опытом (Телицына, 2021).

Наиболее значимый ресурс для приемных подростков в школе — это возможность общения и неформального взаимодействия со сверстниками. В опросе 64% подростков отметили, что им нравится «поприкалываться и повеселиться», а 60% — наличие множества друзей и общение[13] (рис. 1).

В интервью хорошие моменты также связывались прежде всего с дружеским общением и чувством принадлежности к «своей группе» (1-е место по частоте упоминаний). При этом общение часто сочетается с физической активностью — например, совместными играми на уроке физкультуры или переменах: «*Я тогда была на позитиве на физре. Еще мы бегали, прыгали... мы решили играть...*» (Информант 22). Данные кабинетного исследования подтверждают, что именно через взаимодействие у приемных детей может формироваться чувство социальной принадлежности, что особенно важно при дефиците навыков вербальной коммуникации (Дыденкова, 2025; Телицына, 2021). На втором месте среди причин хорошего настроения — положительные эмоции и адреналин, в том числе от необычных, «неучебных» событий: «*…какой-то адреналин… хоть что-то интересное…*» (Информант 11). На третьем месте — снижение напряжения (отмена уроков, свободный урок в кабинете психолога, тишина из-за отсутствия половины класса)[14].

Значительная доля респондентов связывает позитив в школе с учебными успехами и познавательным интересом. По опросу, 62% отметили наличие любимого предмета или кружка, 58% — успехи в учебе или внеклассной деятельности, 49% — интерес к новым знаниям (рис. 1). В интервью темы «учебного успеха» и «внешних достижений и признания» суммарно упоминаются почти так же часто, как и тема дружеского общения: «*Когда я биологию выучил... самый первый вышел, рассказал и снял уже камень с души*» (Информант 23)[15].

---

[11] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
[12] Там же.
[13] Там же.
[14] Там же.
[15] Там же.

Следующий по значимости смысловой блок в ответах подростков о хорошем в школе — отношение к учителям: 63% опрошенных выделили учителей как «хороших людей, у которых есть чему поучиться по жизни», а 47% — чувство уважения и поддержки от некоторых педагогов (рис. 1). В интервью подростки называли учителей почти так же часто, как и сверстников, в ответах на вопрос «Благодаря кому получилось так хорошо?» (вопрос о хорошем дне в школе). Например: «*Она…* (учитель) *вела себя понимающей к любому ученику…*» (Информант 2). Такие описания перекликаются с выводами кабинетного исследования о том, что учителя, владеющие гибкими педагогическими стратегиями и проявляющие эмпатию без жалости, могут становиться для приемных детей «безопасными взрослыми» и ресурсом восстановления (Овчаренко, Дорошенко, 2018; Панченко, Парубина, 2017).

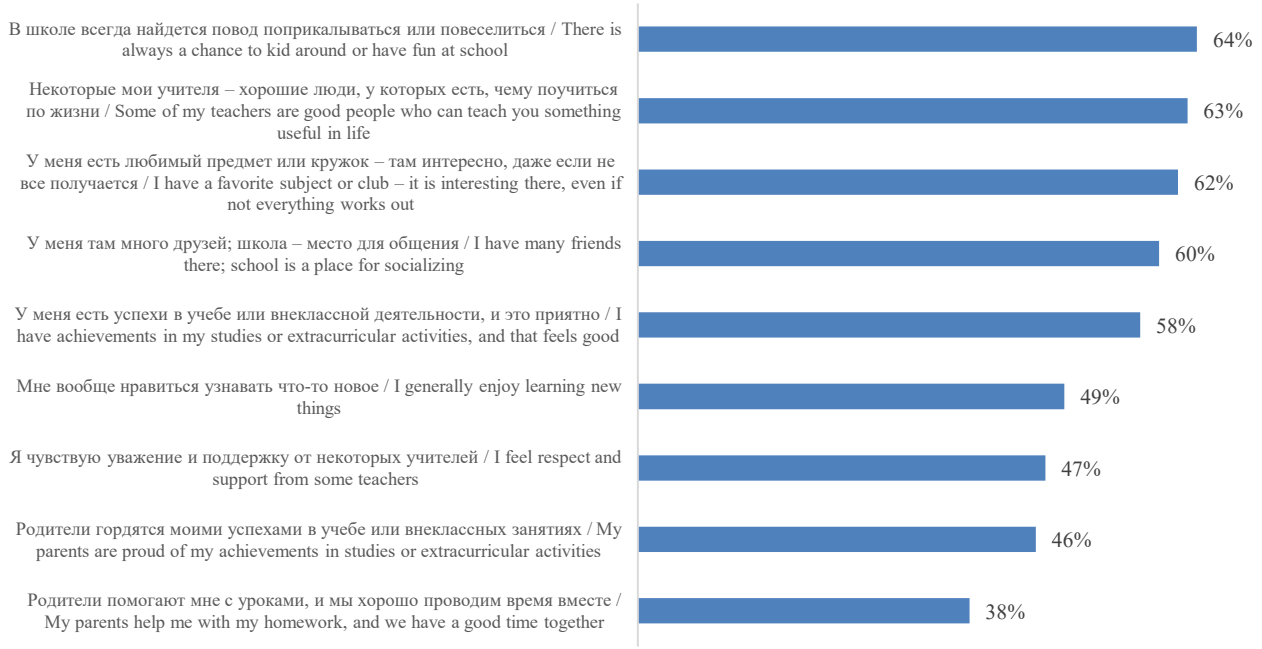


Рис. 1. Положительное для приемных подростков в школе (множественный выбор) (N = 92)
Fig. 1. Positive for foster adolescents in school (multiple choice) (N = 92)

Анализ ответов на открытый вопрос о причинах успешной ситуации «Благодаря кому или чему получилось так хорошо?» позволил выделить в качестве значимых факторов социальную поддержку окружения — от сверстников, педагогов, иногда от других сотрудников (социальных педагогов, педагогов дополнительного образования). Эта поддержка иногда сочетается с собственной личной активностью подростка (когда он сам инициировал что-то интересное или добился успеха)[16].

[16] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

Согласно опросу приемных подростков, абсолютным лидером в оказании помощи в случаях, когда дети сталкиваются со сложностями в школе, выступают замещающие родители (71%) — это основной ресурс поддержки. На втором месте одноклассники (48%), что практически зеркально повторяет частоту конфликтов с ними. В подростковом возрасте сверстники играют значимую роль, и в школе они отражают амбивалентность среды, когда одна и та же группа может выступать как поддержкой, так и источником трудностей и негатива (рис. 2). Примечательно, что четверть респондентов (26%) одновременно отметили одноклассников и как источник трудностей, и как источник социальной поддержки.

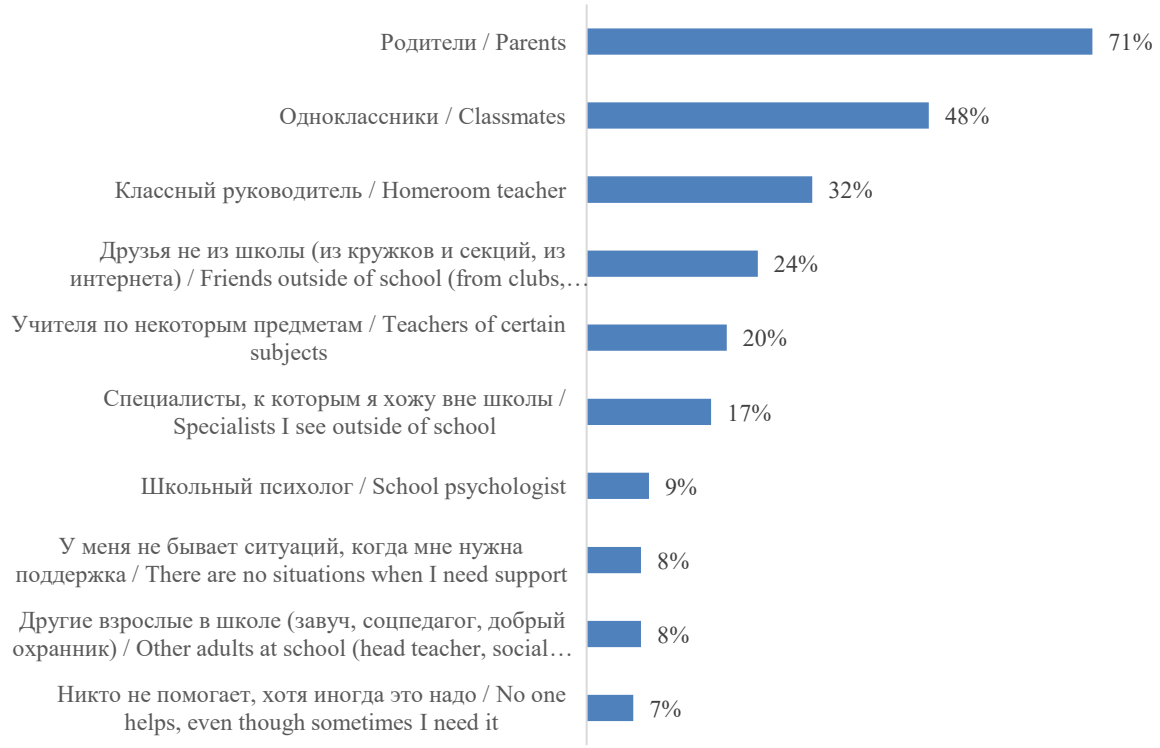


Рис. 2. Источники поддержки в школе (множественный выбор) (N = 92)
Fig. 2. Sources of support at school (multiple choice) (N = 92)

Классный руководитель отмечен как помогающий 32% респондентами. Это значительно чаще, чем его оценка как вызывающего трудности (9%). Такое распределение ответов подчеркивает его позитивную роль. Учителя по отдельным предметам помогают лишь в 20% случаев (при 34% конфликтов), что указывает на недостаточную поддерживающую функцию. При этом 8% опрошенных одновременно отметили учителей-предметников и как источник поддержки, и как источник конфликтов.

Специалисты вне школы (17%) и школьный психолог (9%) задействованы реже. Результаты, связанные с психологом, согласуются с данными внешних исследований. Так, опрос 594 подростков показал, что 80% не рассматривают возможность обращения к педагогу-психологу в случае возникновения у них психологических трудностей (Савина и др., 2019).

Другое исследование выявило, что подростки значительно чаще готовы довериться частному психологу (61%), чем психологу в учебном заведении (около трети)[17].

Незначительная доля респондентов (7%) указала на полное отсутствие поддержки в трудных ситуациях[18] (рис. 2).

В интервью, в ответах на вопрос «Кто или что помогает справляться?» преобладают нарративы личной саморегуляции и избегания (13 отчетов), поддержки от друзей (13 ответов) и семейной поддержки (9 ответов). Таким образом, хотя у подростков есть значимые ресурсы и способы совладания, школа продолжает создавать специфические факторы напряжения, затрудняющие и социальную адаптацию, и образовательный процесс[19].

Трудности и барьеры.

Наряду с ресурсными сторонами школьной жизни приемные подростки сталкиваются с рядом трудностей, которые существенно влияют на их эмоциональное состояние, учебную мотивацию и социальную включенность. Согласно анкетному опросу, наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются приемные подростки, лежат в сфере учебной мотивации и саморегуляции. Более половины участников опроса (59%) признались, что им «часто не хочется учиться и делать уроки». О проблемах с концентрацией внимания («трудно долго сосредотачиваться, часто отвлекаюсь») заявили 55% подростков. Более трети респондентов (34%) столкнулись с когнитивными барьерами, отметив, что им «трудно понимать и запоминать новый материал, они чувствуют, что отстают от одноклассников». Еще 46% считают, что «уроков и домашних заданий слишком много, не остается времени и сил» (рис. 3). Для сопоставления, в исследовании подростков из кровных семей 21% испытывают серьезные учебные сложности, а 51% связывают нежелание учиться с большим объемом нагрузки, ленью и скукой[20]. Полученные данные позволяют предположить, что высокая доля нежелания учиться у приемных подростков (59%) в определенной степени отражает возрастные особенности, тогда как более выраженные когнитивные трудности, такие как трудности концентрации (55%) и усвоение нового материала (34%), с большей вероятностью связаны именно с последствиями ранней депривации, сиротского и другого травматического опыта[21].

Эти данные согласуются с результатами кабинетного исследования, где дефицит саморегуляции и сниженная учебная мотивация описываются как типичные последствия ранней депривации и нарушений привязанности. Метааналитические исследования подтверждают, что у детей с опытом институционализации достоверно чаще наблюдаются

[17] Исследователи выяснили, что мешает подросткам обращаться к психологам (2022, Декабрь 22). *ТАСС.* URL: https://tass.ru/obschestvo/16664481 (дата обращения: 21.05.2026).

[18] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

[19] Там же.

[20] *Подростки 360°: социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов* [Презентация]. [б. г.]. Санкт-Петербургский государственный университет. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/2023-09/podrostki-360.pdf (дата обращения: 10.05.2026).

[21] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

нарушения исполнительных функций и трудности произвольного внимания по сравнению с детьми из общей популяции (Goemans et al., 2016; Van IJzendoorn et al., 2005).

При этом сравнение ответов приемных подростков с оценками замещающих родителей и педагогов (рис. 3) показывает, что подростки значительно чаще, чем взрослые, признают собственное «нежелание учиться» (59% против 35% у родителей и у педагогов), а также трудности в сосредоточении (55% против 45% у родителей и 34% у педагогов).

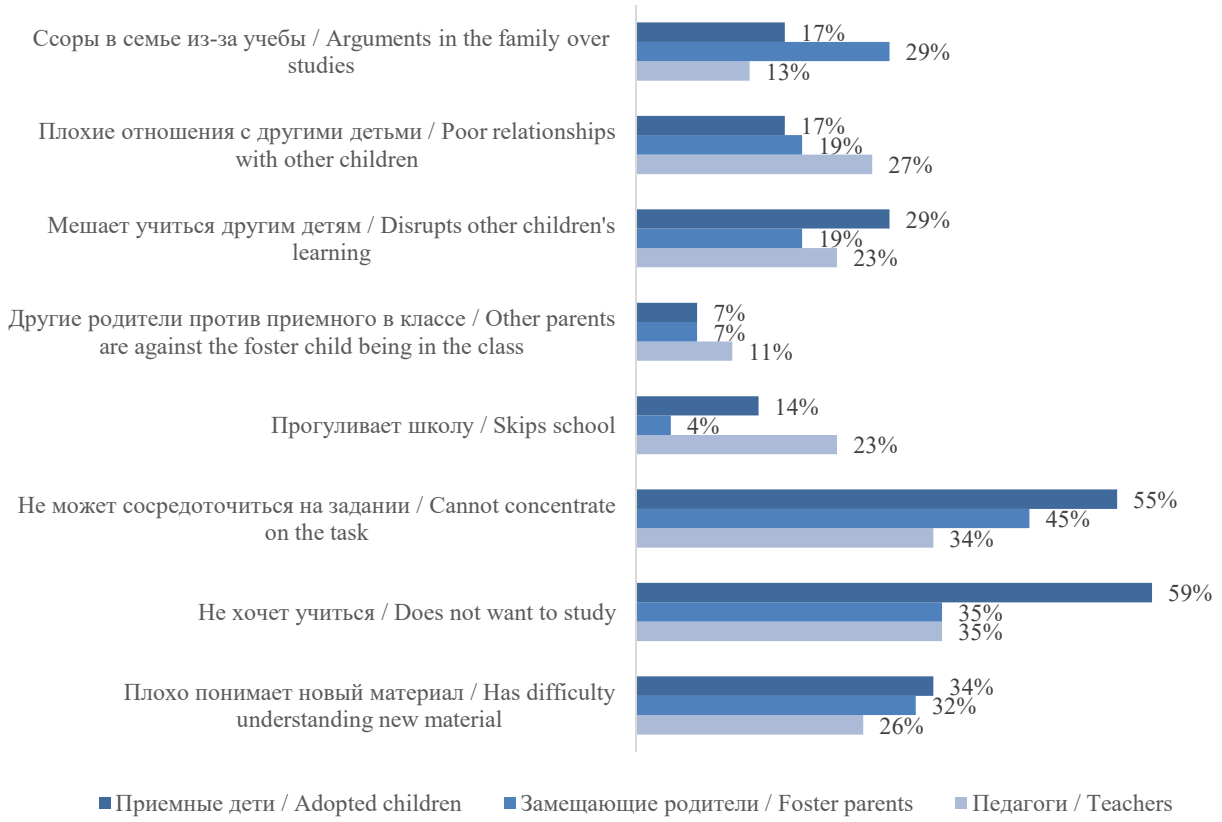


Рис. 3. Сравнение восприятия трудностей (данные опроса приемных подростков, опроса замещающих родителей и педагогов) ($N_{подростки}$ = 92, $N_{замещающие\ родители}$ = 400, $N_{педагоги}$ = 879)
Fig. 3. Comparison of the perception of difficulties (survey data from foster adolescents, foster parents, and teachers) ($N_{adolescents}$ = 92, $N_{foster\ parents}$ = 400, $N_{teachers}$ = 879)

Это может указывать на то, что взрослые склонны недооценивать внутреннюю мотивационную и когнитивную составляющую проблемы, фокусируясь на внешних проявлениях (трудное поведение, конфликты). Подростки, напротив, открыто признают отсутствие желания учиться и трудности концентрации как ключевые барьеры[22]. Важно отметить, что выявленные закономерности в большей степени характеризуют именно

[22] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

приемных детей, а не общие возрастные особенности: по данным опроса кровных родителей, лишь 28% отмечают у своих детей трудности с концентрацией на задании, а 24% сталкиваются с нежеланием учиться[23].

Другим заметным отличием является то, что подростки по сравнению со взрослыми (в первую очередь с педагогами) реже отмечают отношения с одноклассниками как неблагополучные (17% против 27%). Одновременно с этим они чаще считают, что их поведение мешает учиться другим детям (29% — подростки, против 19% и 23% — замещающие родители и педагоги). Вероятно, причина кроется в разных точках зрения на ситуацию: подростки смотрят на нее изнутри, понимая, что мешают учебе, но не воспринимая это как причину напряжения и конфликта. Педагоги же наблюдают со стороны, они отмечают нарушение дисциплины и склонны интерпретировать его как возможный межличностный конфликт. Это важно учитывать при анализе различных ситуаций в школе: учителям не стоит автоматически присваивать ученику статус «изгоя» на основании нарушений поведения в классе.

Ссоры в семье из-за учебы, напротив, заметно чаще упоминают замещающие родители (29%), чем учителя (13%) и сами подростки (17%) (рис. 3). Скорее всего, это объясняется тем, что родители непосредственно и эмоционально вовлечены в домашние конфликты, в отличие от педагогов[24].

В интервью при описании «плохих дней» на первое место у приемных подростков вышли не академические трудности, а учительская несправедливость и давление: необъективное оценивание, публичные выговоры, снижение оценок за поведение, давление перед зачетами и экзаменами. Это перекликается с выводами кабинетного исследования в части доминирования дисциплинарно-карательного подхода у педагогов, которые фиксируют внешние нарушения (прогулы, срывы уроков) и реже анализируют внутренние мотивационные дефициты ребенка (Соломатина, Суменко, 2017). Подростки описывали ситуации, где учителя не справляются с классом, применяют коллективные наказания или несправедливые замечания: «*Когда ставят плохие оценки за поведение, это несправедливо. Учителя не справляются...*» (Информант 12). Буллинг со стороны одноклассников упоминался подростками реже. Однако учитывая значимость последствий буллинга, даже редкие упоминания настораживают и заслуживают внимания.

По результатам опроса, наиболее частыми источниками конфликтов и проблем для приемных подростков названы сверстники: одноклассники (52%) и ученики из других классов школы (37%). Значимое влияние оказывают и учителя-предметники. Чуть более трети (34%) подростков связывают с ними повышенный уровень напряжения в школе. Однако конфликты с родителями из-за учебы отмечают только 16%, а с классным руководителем — 9%[25] (рис. 4).

Сопоставление данных о поддержке (рис. 2) и конфликтах (рис. 4) выявляет три ключевые закономерности. Во-первых, замещающие родители выступают главным ресурсом поддержки (71%). Одновременно лишь 16% приемных подростков отмечают конфликты с ними из-за

[23] *Трудности замещающих семей*. [б. г.]. КБФ «Катрен». URL: https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/ (дата обращения: 05.05.2026). (дата обращения: 05.05.2026).
[24] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).
[25] Там же.

учебы. Это подтверждает, что семья остается для приемных подростков основным «тылом». Во-вторых, одноклассники одновременно являются и основным источником трудностей (52%), и вторым по частоте источником помощи (48%). Среди всех респондентов 26% одновременно отметили одноклассников и как источник трудностей, и как источник поддержки. Это отражает двойственность школьной среды, где конфликты и поддержка сосуществуют, а сверстники остаются значимым, хотя и не всегда безопасным ресурсом. В-третьих, учителя-предметники чаще вызывают трудности (34%), чем выступают в качестве поддержки (20%). Это может отражать дефицит педагогической помощи и, возможно, доминирование дисциплинарного или даже обвинительного подхода в общении. Классный руководитель, напротив, выполняет выраженную смягчающую функцию, помогая трети респондентов (32%) и реже провоцируя конфликты (9%). Такая разница, вероятно, объясняется более тесным, частым и доверительным общением с учениками своего класса[26].

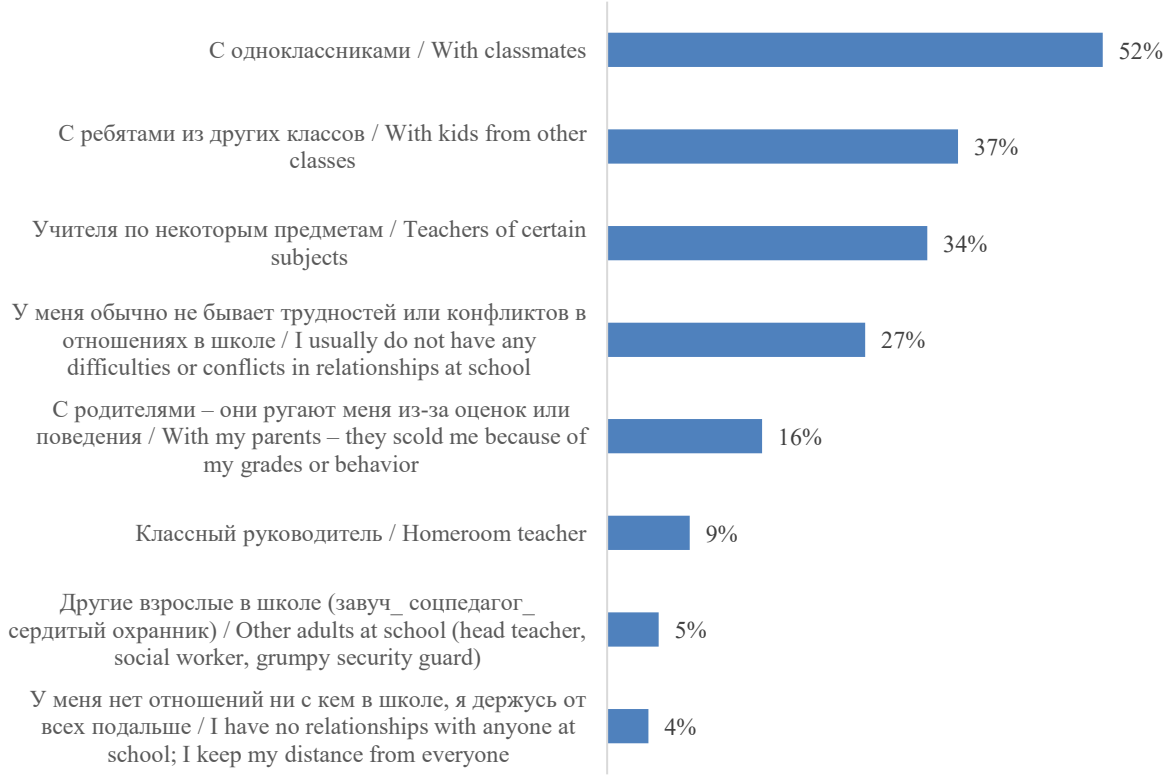


Рис. 4. Источники трудностей и конфликтов в школе (множественный выбор) (N = 92)
Fig. 4. Sources of difficulties and conflicts at school (multiple choice) (N = 92)

[26] *Итоговый отчет по результатам исследования «Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения»*. (2026). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/ea0/z1et484y1v871c7dlnm6mf72ssk9c8j7.pdf (дата обращения: 29.05.2026).

Таким образом, синтез количественных и качественных данных демонстрирует, что школа является для приемных подростков амбивалентным пространством. С одной стороны, она выступает важнейшим ресурсом социализации, обеспечивая общение, поддержку и возможности для развития. С другой стороны, генерирует специфические стрессоры, связанные как с когнитивными и мотивационными дефицитами, так и с недостатком гибкости в педагогических практиках. Выявленные расхождения в оценках подростков, родителей и педагогов указывают на необходимость выстраивания более эффективной коммуникации между участниками образовательного процесса.

Обсуждение результатов

Проведенное исследование позволило ответить на поставленные исследовательские вопросы. Анализ данных показал, что школьные трудности приемных подростков обусловлены не столько индивидуальными дефицитами, сколько рассогласованием между их особыми потребностями и школьной средой. Наиболее острые проблемы, по данным качественного этапа, связаны с несправедливостью и давлением со стороны педагогов — фактором, который в опросах взрослых часто остается без внимания. Учителя-предметники в целом чаще выступают источником напряжения, чем поддержки, в отличие от классного руководителя, у которого поддержка значительно преобладает. Несмотря на то, что учителя по предметам могут выступать источником трудностей, большинство подростков (63%) отмечают, что некоторые педагоги являются для них значимыми взрослыми, у которых есть чему поучиться. В контексте экологической модели У. Бронфенбреннера (Bronfenbrenner, 1979) выявленное рассогласование между потребностями подростков и педагогическими практиками локализуется на уровне микросистемы: класс как малая группа становится пространством, в котором особые потребности приемного подростка (сформированные травматическим опытом) вступают в противоречие с привычными педагогическими стратегиями. При этом расхождение в оценках причин школьных трудностей между замещающими родителями и педагогами относится уже к мезосистеме — уровню связей между микросистемами семьи и школы. Недостаточная осведомленность педагогов о последствиях депривации и отсутствие системных программ повышения квалификации в этой сфере указывают на пробел в экзосистеме, а устойчивые общественные стереотипы о приемных детях («трудные», «неблагополучные») — на уровень макросистемы. Наши данные о том, что учителя-предметники чаще выступают источником трудностей, согласуются с выводами Г.Н. Соломатиной и Л.В. Суменко (Соломатина, Суменко, 2017) о доминировании дисциплинарно-карательного подхода. Однако в отличие от общих выводов подобных исследований, мы обнаружили, что классный руководитель выполняет выраженную буферную функцию, что, вероятно, связано с более тесным и доверительным характером взаимодействия в рамках классного коллектива. Это позволяет рассматривать отдельных учителей как потенциальный ресурс устойчивости для приемных подростков даже в тех случаях, когда общий уровень поддержки со стороны взрослых в школе оценивается как недостаточный.

Ситуация, описанная подростками, подтверждается результатами опросов педагогов. Согласно последним, педагоги мотивированы помогать и поддерживать приемных детей, однако они не обладают достаточными знаниями об особенностях детей, переживших сиротский и другой травматический опыт. Они также не всегда владеют эффективными

педагогическими стратегиями и подходами. Ситуацию могут усугублять другие сложности: высокая загруженность и нехватка времени, напряжение на работе, конфликты между учащимися, профессиональное выгорание и др.[27]

Отдельного внимания заслуживает амбивалентная роль одноклассников в жизни приемных подростков. С одной стороны, сверстники названы главным источником конфликтных ситуаций, с другой — они занимают второе место по частоте поддержки. Почти каждый четвертый опрошенный приемный подросток одновременно указывал одноклассников и как тех, кто создает трудности, и как тех, кто помогает. Двойственная роль сверстников может быть интерпретирована через призму теории социальной идентичности А. Тэшфела: подростки, воспитывающиеся в замещающих семьях, стремясь к интеграции в референтную группу, одновременно сталкиваются со стигматизацией своего поведения, что порождает внутренний конфликт между потребностью в принадлежности и защитой от негативной атрибуции, что может иллюстрировать нормативную сложность подростковой групповой динамики (Махнач и др., 2018). Однако для детей с опытом депривации она может приводить к хроническому стрессу, поскольку позитивные и негативные сигналы поступают из одного и того же круга общения. Интересно, что сами приемные подростки значительно реже учителей оценивают отношения с одноклассниками как «плохие» (17% против 27%). Возможно, педагоги, реагируя на случаи нарушения дисциплины, интерпретируют их как межличностный конфликт. При этом подростки переживают эти эпизоды по-своему, не воспринимая их как разрыв отношений. Это несовпадение в восприятии необходимо учитывать в вопросах организации школьной медиации. Важно не допускать закрепления за ребенком стигматизирующего статуса «изгоя» и не лишать приемного подростка тех ресурсов, которые он сохраняет при общении со сверстниками.

Что касается семьи, то она по-прежнему остается для приемных подростков ключевой опорой. Более двух третей респондентов в сложной ситуации обращаются к замещающим родителям, и лишь 16% отмечают конфликты с ними из-за учебы. Центральная роль замещающей семьи подтверждает положения теории привязанности Дж. Боулби: несмотря на травмы раннего опыта, подростки формируют «безопасную базу» в новых отношениях, которая компенсирует дефициты и способствует развитию психологической устойчивости в стрессовых школьных ситуациях (Боулби, 2026). Наши результаты согласуются с данными А.Ю. Телицыной (Телицына, 2021) о компенсаторной роли семейного окружения. Однако родители, судя по данным кабинетного исследования, чаще самих подростков упоминают семейные ссоры из-за школьных проблем (29% против 17%). Такое разногласие может быть обусловлено тем, что взрослые более остро и эмоционально реагируют на проблемы ребенка в учебе, усматривая в них угрозу не только настоящему, но и будущему ребенка. Учитывая основополагающую роль семьи в устойчивости приемного ребенка, усилия по психологическому просвещению замещающих родителей должны быть направлены не только на развитие знаний о последствиях депривации, но и на формирование навыков диалога и совместного поиска решений, которые позволяли бы сохранять доверие даже в ситуации школьных неудач.

[27] *Дети с сиротским опытом: школьная среда* [Презентация]. (2025). Волонтеры в помощь детям-сиротам. Благотворительный фонд. URL: https://otkazniki.ru/upload/medialibrary/b2c/optnjmrw56v35gim1zourj4usd7rt9iv.pdf (дата обращения: 21.05.2026).

Расхождения в оценках разных акторов могут объясняться рядом факторов. Во-первых, каждый из участников образовательных отношений находится в своей уникальной позиции: педагоги воспринимают учеников через «оптику» дисциплины и успеваемости, замещающие родители — через контекст эмоциональных отношений и обстановки дома, а сами приемные подростки — исходя из собственного опыта, переживаний и ощущений. Кроме того, различаются и системы сравнения: педагоги чаще ориентируются на других учащихся, родители — на свои изначальные ожидания от ребенка и ситуации в целом, дети — на сверстников из своего окружения. Во-вторых, свою роль играет и дефицит информации. Так, родителям может быть не известно о пропусках занятий или учебных сложностях ребенка, а учителя могут не догадываться о семейных проблемах, что и порождает расхождения во взглядах.

Заключение

Исследование показало, что приемные подростки в целом адаптированы к школе (86% оценивают свое положение как удовлетворительное), однако сталкиваются с системными барьерами: не всегда справедливым отношением со стороны учителей-предметников, амбивалентностью отношений с одноклассниками (одновременно поддержка и конфликты) и дефицитом саморегуляции. Родители остаются главной опорой для подростков, большинство детей обращается к замещающим родителям в трудных ситуациях. При этом, по словам самих подростков, поддержка со стороны родителей воспринимается наиболее благоприятно, когда она выражается в поддерживающей коммуникации и практической помощи, а не в контроле и нотациях. Классный руководитель выполняет выраженную буферную функцию и может стать значимой фигурой поддержки.

Таким образом, полученные результаты демонстрируют, что школьная среда является для подростков, воспитывающихся в замещающих семьях, амбивалентным пространством, где ресурсы и барьеры часто исходят из одних и тех же источников. Ключевым фактором устойчивости выступает семейное окружение, тогда как педагогическое содействие остается недостаточным и фрагментарным. Выявленные расхождения в восприятии подростков, родителей и педагогов указывают на необходимость выстраивания более эффективной коммуникации между участниками образовательного процесса и создания механизмов обратной связи, учитывающих субъективный опыт ребенка.

Ограничения. Выборка опроса подростков по объему и содержанию не является репрезентативной для всех приемных подростков Российской Федерации (участники получают помощь в НКО, что предполагает включенность родителей и наличие определенных трудностей у подростков). Отсутствует прямая контрольная группа кровных сверстников. Тем не менее полученные данные дают детализированное представление о субъективном опыте приемных подростков.

Limitations. The sample size and content of the adolescent survey are not representative of all adopted adolescents in the Russian Federation (participants receive assistance from nonprofit organizations, which implies certain difficulties, but also parental involvement). There is no direct control group of biological peers. Nevertheless, the data obtained provide a detailed understanding of the subjective experiences of adopted adolescents.

Список источников / References

1. Асламазова, Л.А., Мухамедрахимов, Р.Ж., Туманьян, К.Г. (2021). Преждевременное прерывание воспитания приемных детей в замещающих семьях: обзор российских и зарубежных исследований. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, *18*(4), 888—906. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-888-906
   Aslamazova, L.A., Muhamedrahimov, R.J., Tumanyan, K.G. (2021). Disruption of Substitute Care: A Review of Russian and Foreign Studies. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, *18*(4), 888—906. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-4-888-906
2. Боулби, Дж. (2026). *Привязанность, сепарация и психоанализ: избранные работы*. Пер. с англ. М.: МИФ.
   Bowlby, J. (2026). *Attachment, separation and psychoanalysis: Selected works*. Trans. from Engl. Moscow: MIF Publ. (In Russ.).
3. Дыденкова, Е.А. (2025). *Специфика исполнительных функций у детей разного возраста с опытом институционализации: Автореф. дис. … канд. психол. наук: 5.3.2. Психофизиология (психологические науки).* Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. СПб. URL: https://disser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000001127_Avtoreferat.pdf (дата обращения: 09.03.2026).
   Dydenkova, E.A. (2025). *Specifics of executive functions in children of different ages with a history of institutionalization: Extended abstr. Cand. of Psychol. Sci.: 5.3.2. Psychophysiology (psychological sciences)*. Herzen State Pedagogical University of Russia. Saint Petersburg. (In Russ.). URL: https://disser.herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000001127_Avtoreferat.pdf (viewed: 09.03.2026).
4. Махнач, А.В., Лактионова, А.И., Постылякова, Ю.В., Лотарева, Т.Ю. (2018). *Жизнеспособность замещающей семьи: профилактика отказов от приемных детей: Монография.* М.: Институт психологии РАН. URL: https://www.elibrary.ru/ymgest (дата обращения: 11.05.2026).
   Makhnach, A.V., Laktionova, A.I., Postylyakova, Yu.V., Lotareva, T.Yu. (2018). *Viability of the substitute family: prevention of the relinquishment of foster children: A monograph*. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/ymgest (viewed: 11.05.2026).
5. Овчаренко, Л.Ю., Дорошенко, Т.Н. (2018). Психолого-педагогическое сопровождение замещающих, приемных и опекунских семей в школе. *Человеческий капитал*, 5(113), 76—88. https://doi.org/10.25629/HC.2018.05.08
   Ovcharenko, L.Yu., Doroshenko, T.N. (2018). Psycho-pedagogical support of foster, substitute and guardian families at school on issues relating to socialization of orphan children. *Human Capital*, 5(113), 76—88. (In Russ.). https://doi.org/10.25629/HC.2018.05.08
6. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2024). Мотивация приема на воспитание детей-сирот трудноустраиваемых категорий в контексте различных форм семейного устройства, включая усыновление. *Психологическая наука и образование, 29*(6), 81—98. https://doi.org/10.17759/pse.2024290606
   Oslon, V.N., Odintsova, M.A., Semya, G.V., Kolesnikova, U.V. (2024). Motivation for the Admission of Orphans of Employable Categories in the Context of Various Forms of Family

Structure. *Psychological Science and Education, 29*(6), 81—98. https://doi.org/10.17759/pse.2024290606

7. Панченко, О.Л., Парубина, В.Д. (2017). Взаимодействие со школой как фактор социализации детей из приемных семей. *Инклюзия в образовании, 2*(2), 27—37. URL: https://www.elibrary.ru/xybkcd (дата обращения: 11.05.2026).
   Panchenko, O.L., Parubina, V.D. (2017). Interaction with school as a factor of social-alization of children from foster families. *Inclusion in Education*, *2*(2), 27—37. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/xybkcd (viewed: 11.05.2026).
8. Попова, А.В., Шкурова, Н.С. (2024). Воздействия практики социально-психологического сопровождения на устойчивость замещающих семей. *Журнал исследований социальной политики*, *22*(4), 607—626. https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-4-607-626
   Popova, A.V., Shkurova, N.S. (2024). Impacts of Socio-Psychological Support Practices on the Stability of Foster Families. *The Journal of Social Policy Studies, 22*(4), 607—626. (In Russ.). https://doi.org/10.17323/727-0634-2024-22-4-607-626
9. Савина, Е.А., Эстерле, А.Е., Савенкова, И.А., Овсяникова, Е.А., Худаева, М.Ю. (2019). Исследование психологических проблем и потребности в консультации педагога-психолога у школьников 7-х, 9-х и 11-х классов. *Психологическая наука и образование, 24*(4), 92—104. https://doi.org/10.17759/pse.2019240408
   Savina, E.A., Esterle, A.E., Savenkova, I.A., Ovsyanikova, E.A., Khudaeva, M.Yu. (2019). A Study of Psychological Problems and Needs in School Psychologist's Consultation in 7th, 9th, and 11th Grade Students. *Psychological Science and Education, 24*(4), 92—104. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/pse.2019240408
10. Соломатина, Г.Н., Суменко, Л.В. (2017). Трудности обучения приемных детей в условиях общеобразовательной школы. *Kant*, 1(22), 78—82. URL: https://www.elibrary.ru/yhgycl (дата обращения: 11.05.2026).
    Solomatina, G.N., Sumenko, L.V. (2017). Learning difficulties foster children in secondary school. *Kant*, 1(22), 78—82. (In Russ.). URL: https://www.elibrary.ru/yhgycl (viewed: 11.05.2026).
11. Телицына, А.Ю. (2021). Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях. *Социальные науки и детство, 2*(2), 84—95. https://doi.org/10.17759/ssc.2021020207
    Telitsyna, A.Yu. (2021). Social Adaptation of Orphans and Children left without Parental Care in Substitute Families. *Social Sciences and Childhood, 2*(2), 84—95. (In Russ.). https://doi.org/10.17759/ssc.2021020207
12. Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77—101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa
13. Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. https://doi.org/10.4159/9780674028845
14. Goemans, A., van Geel, M., van Beem, M., Vedder, P. (2016). Developmental Outcomes of Foster Children: A Meta-Analytic Comparison with Children from the General Population and Children at Risk Who Remained at Home. *Child Maltreatment*, *21*(3), 198—217. https://doi.org/10.1177/1077559516657637
15. Tajfel, H. (Ed.). (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

16. Van IJzendoorn, M.H., Juffer, F., Klein Poelhuis, C.W. (2005). Adoption and cognitive development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children's IQ and school performance. *Psychological Bulletin*, *131*(2), 301—316. https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.2.301

Информация об авторах

Антонина Васильевна Попова, главный специалист научных исследований, Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы ДТСЗН г. Москвы (ГАУ ИДПО ДТСЗН); координатор направления исследований и аналитики, Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0494-7651, e-mail: PopovaAV19@social.mos.ru

Наталья Сергеевна Шкурова, руководитель программы «Содействие семейному устройству», Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам»), Москва, Российская Федерация, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1954-669X, e-mail: shkurova@gmail.com

Information about the authors

Antonina V. Popova, Chief Research Specialist, Institute for Additional Professional Education of Workers for Social Services; Research and Analytics Coordinator, Charitable Foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0494-7651, e-mail: PopovaAV19@social.mos.ru

Natalia S. Shkurova, Head of the Family Placement Program, Charitable Foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russian Federation, ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1954-669X, e-mail: shkurova@gmail.com

Вклад авторов

Попова А.В. — идеи исследования; планирование исследования; анализ количественных и качественных данных; визуализация результатов исследования; аннотирование, написание и оформление рукописи.

Шкурова Н.С. — идеи исследования; планирование исследования; контроль за проведением исследования; организация сбора данных, обеспечение соблюдения этических принципов исследования.

Все авторы приняли участие в обсуждении результатов и согласовали окончательный текст рукописи.

Contribution of the authors

Antonina V. Popova — research ideas; research planning; analysis of quantitative and qualitative data; visualization of research results; annotation, writing, and formatting of the manuscript.

Natalia S. Shkurova — research ideas; research planning; research supervision; organization of data collection, ensuring compliance with ethical principles of the research.

All authors participated in the discussion of the results and approved the final text of the manuscript.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Декларация об этике

Дизайн исследования, включая этические принципы, был рассмотрен и одобрен БФ «Абсолют-Помощь» (договор пожертвования № 111-207/2025 от 30.09.2025).

Ethics statement

The study design, including ethical principles, was reviewed and approved by the Absolute-Help Charitable Foundation (donation agreement No. 111-207/2025 dated September 30, 2025).

Поступила в редакцию 28.05.2026
Поступила после рецензирования 07.09.2026
Принята к публикации 11.09.2026
Опубликована 30.09.2026

Received 2026.05.28
Revised 2026.09.07
Accepted 2026.09.11
Published 2026.09.30