



ВОЛОНТЕРЫ В ПОМОЩЬ
ДЕТЯМ-СИРОТАМ
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЙ ФОНД



Абсолют—Помощь
благотворительный фонд

Аналитический отчет по результатам кабинетного исследования

ПРИЕМНЫЕ ДЕТИ В ШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

Исследование проведено при поддержке Благотворительного фонда “Абсолют-Помощь”

Составитель:

ведущий методолог Попова А.В.

Москва 2025

ВВЕДЕНИЕ

Современная социальная политика Российской Федерации направлена на поддержку семьи и развитие семейных форм жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Так, в рамках Десятилетия детства (2018-2027) запланированы мероприятия, направленные на совершенствование подбора и подготовки потенциальных замещающих родителей, на совершенствование мер по обеспечению безопасности приемных детей, а также на поддержку и развитие института замещающих семей в целом¹. Например, за это время была создана сеть Школ приемных родителей с дополнительными модулями подготовки к приему детей сложноустраиваемых категорий (с ОВЗ, подростков, сиблинговых групп), внедрены профилактические меры по безопасности приемных детей, а также организованы региональные клубы поддержки замещающих семей и учреждены профессиональные премии для лучших приемных семей. Это позволило существенно снизить численность детей в интернатах и увеличить долю воспитанных в семьях.

Региональные системы поддержки семей и детей охватывают все аспекты — от профилактики социального сиротства и подготовки будущих замещающих родителей до поддержки состоявшихся замещающих семей. Вместе с тем в системе семейного жизнеустройства детей-сирот остается ряд проблем. Так, ежегодно часть детей возвращается из замещающих семей в учреждения (Рис. 1).



¹ Распоряжение Правительства Российской Федерации от 23 января 2021 г. № 122-р об утверждении Плана основных мероприятий проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года (<http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXaIGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf>)

Рис. 1 Численность детей, принятых в семьи и возвращенных из замещающих семей в учреждение в динамике по годам, РФ (по данным формы федерального статистического наблюдения 103-РИК)

Решение о возврате ребенка родители часто принимают, столкнувшись со сложностями приемного родительства. В большинстве случаев именно замещающие родители выступают инициаторами возврата (в 2024 г. из 4670 случаев 3395 по инициативе родителей - 73%).

Многие приемные дети имеют опыт депривации, сепарации с кровными родителями, проживания в условиях институционализации и неотработанные психологические травмы (Теплицына А.Ю., 2021). В совокупности эти факторы приводят к нарушениям физического, психического, социального развития, к поведенческим сложностям ребенка, нарушениям социальной адаптации и проблемам в учебе (Дж.Боулби, Р.Д. Мухамедрахимов, В.Н. Ослон и др.). По разным данным с этими проблемами ребенка сталкиваются от 30% до 75% замещающих семей (Тинчурин и др., 2022, Ослон В.Н. и др., 2024). В результате нарушаются отношения внутри самой замещающей семьи, а также отношения семьи с социальным окружением: со знакомыми и соседями, с сотрудниками и родителями в детских садах и школах, со специалистами органов опеки и попечительства и т.д. (P.Chamberlain, J.M. Price, J.B. Reid, J.Landsverk, P.A. Fisher, M.Stoolmiller).

В условиях замещающих семей последствия травматического опыта детей сглаживаются, что приводит к положительным изменениям в их состоянии и развитии (Ийзендорн и др, 2020, Теплицына А.Ю., 2021). Однако некоторые трудности остаются имплицитными и сказываются на социализации приемного ребенка (Теплицына А.Ю., 2021). Распространенной трудностью 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. По сравнению с кровными, приёмным детям сложнее дается учеба: у них слабая база, мотивация, сложности с самоконтролем. Почти треть семей жалуется на ссоры в семье из-за учёбы. Каждая пятая семья сталкивалась с тем, что учитель (воспитатель) не хочет или не может учитывать особенности приёмного ребёнка (Тинчурин и др., 2022).

В образовательной среде приемные дети могли бы найти поддержку педагогов и других специалистов школы, однако на практике это не всегда получается. На сегодняшний день у педагогов и других сотрудников образовательных организаций недостаточный уровень осведомленности об особенностях детей с опытом сиротства, что сказывается на способности понять и отрегулировать поведение приемного ребенка в школе (2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025 и др.). Не существует образовательных программ для повышения компетенций педагогов по вопросам взаимодействия с приемными детьми. При этом умение взаимодействовать с учащимися с особыми потребностями, а также создавать комфортную образовательную среду для

всех учеников закреплено для педагогов на уровне федерального законодательства (Профстандарт “Педагог”). Недостаток профильных знаний у педагогов не позволяет им оказывать эффективную помощь детям и семьям и повышает риск эмоционального выгорания самих сотрудников.

Таким образом, особый профиль рисков и образовательных потребностей детей с опытом сиротства, в сочетании с недостаточной готовностью школы к работе с ними, делает анализ интеграции приемных детей в школьную среду, включая практики взаимодействия педагогов с замещающими семьями ключевым направлением настоящего кабинетного исследования.

МЕТОДОЛОГИЯ И ИСТОЧНИКИ

Цель исследования - проанализировать и систематизировать российские и зарубежные научные данные о развитии детей с сиротским опытом и их школьной адаптации, чтобы выявить ключевые факторы риска и ресурсы успешной интеграции приемных детей в образовательную среду.

Объект исследования - дети с сиротским опытом, воспитывающиеся в замещающих семьях.

Предметом исследования выступают особенности интеграции приемных детей в школьную среду, включая факторы риска и ресурсы этой интеграции.

Тип исследования: кабинетное (аналитико-обзорное).

Источники данных для кабинетного исследования: вторичные данные отечественных и зарубежных исследований и метаанализов исследований о приемных детях, их особенностях и специфике интеграции в семейную, образовательную среду, общество в целом (Любимцева Ю.С., диссер, 2012, Соломатина Г.Н., Суменко Л.В., 2016, Гальмутдинова М.Р., диссер., 2023 и др.); о замещающих семьях, сложностях, с которыми они сталкиваются и потребностях в поддержке (Ослон В.В., диссер., 2002; Самойловская А.Н., Чеботарева Е.Ю., 2020, Асламазова Л.А., Мухамедрахимов Р.Ж., Туманьян К.Г., 2021 и др.); о компетенциях замещающих родителей в воспитании приемных детей (Меркуль И.А., 2023; Чугунова Э.И., диссер., 2008; Пиюкова С.С., диссер., 2002 и др.); о роли помогающих специалистов, в т.ч. педагогов в поддержке замещающих семей и приемных детей (2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025; Ослон В.Н., 2010, Попова А.В., Шкурова Н.С., 2024, Панченко О.Л., 2017 и др.).

Дополнительно был проведен библиометрический анализ литературы о проблемах и успехах приемных детей в школе на основе базы OpenAlex², где по релевантным

² OpenAlex - открытый сервис для поиска научных публикаций, открытая и свободная наукометрическая база. OpenAlex аккумулирует метаданные из Crossref, PubMed, arXiv, Zenodo, а также информацию о полнотекстовых статьях в открытом доступе из Unpaywall (и других источников, таких как MAG,

ключевым словам был сформирован массив публикаций об адаптации, успеваемости и поддержке детей в образовательной среде. Данные экспортировались в формат для VOSviewer³, в котором затем проанализированы сети соавторства, со-упоминаний и тематические связи ключевых слов и исследовательских направлений.

Дополнительные источники данных - формы федеральных статистических наблюдений, содержащих данные о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, о детях, принятых на воспитание в семьи, о деятельности организаций по защите прав несовершеннолетних и др. (форма № 1-КДН, форма № 103-РИК); а также исследования российских организаций, занимающихся изучением общественного мнения или анализом социальных проблем (ВЦИОМ, ФОМ, Такие дела и др.).

Фонд “Волонтеры в помощь детям-сиротам” уже проводил исследования, касающиеся замещающих семей и приемных детей. В представленном исследовании мы будем использовать полученные выводы, а также обратимся к базе “сырых” данных, чтобы взглянуть на них под новым углом. Среди проведенных исследований: 1) Исследование отношения российского общества к приемному родительству (2021-2023 гг.); 2) Исследование представлений сотрудников средних общеобразовательных школ об особенностях детей с сиротским опытом и приемных родителей, а также их собственных эмоций при взаимодействии с приемным ребенком в образовательной среде (2025 г.); 3) Результаты опроса российских школьников о сверстниках, которые отличаются сложным поведением (2025 г.). Для более полной картины мы обратимся к данным исследования коллег из КБФ “Катрен”, которые изучали трудности замещающих семей, в т.ч. в части взаимодействия со школой. Таким образом мы сможем посмотреть на ситуацию приемного ребенка в школьной среде с разных сторон: глазами замещающих родителей, глазами педагогов и других работников школ, глазами одноклассников и общества в целом (Рис.2).

ORCID, ROR, DOAJ).

³ VOSviewer — бесплатное ПО для построения и визуализации библиометрических сетей (соавторство, цитирование, ко-цитирование, ключевые слова) на основе данных из Scopus, Web of Science, PubMed и др.

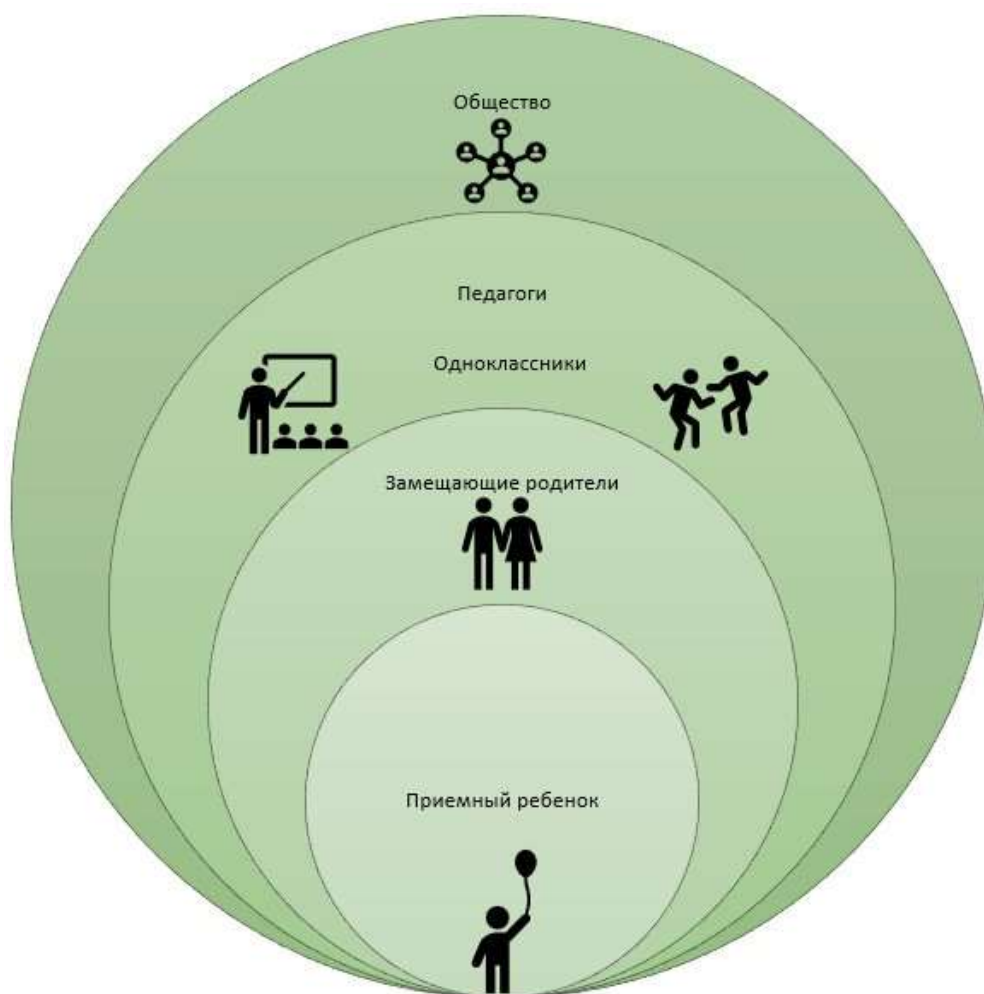


Рис. 2 Схема комплексного изучения вопросов интеграции приемного ребенка в школьную среду

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ РАМКА ИССЛЕДОВАНИЯ

В отечественной литературе вопросы семьи и ее значения в развитии ребенка представлены работами множества авторов: Ю.Е. Алешина, В.Н. Ослон, Г.В. Семья, А.Ю. Телицина, И.А. Меркуль., А.М. Прихожан, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др. В зарубежной науке это Дж. Боулби, М. Эйнсворд, У. Бронфенбреннер, Э. Мастен, Н. Фокс, Ч. Нельсон, М. Боуэн, Э. Берн, Дж. Браун и др. В работах данных исследователей семье отведена исключительная роль в процессе социализации ребенка на всех этапах его возрастного развития, описаны формы и методы семейного воспитания, обеспечивающие полноценное становление личности, успешную адаптацию в системе социальных отношений.

Психологические особенности детей с сиротским опытом, последствия воспитания в условиях социальной депривации рассматривались в работах Н.Л. Плешковой, Р.Ж. Мухамедрахимова, А.М. Прихожан, Г.В. Семья, Н.Н. Толстых, В.Н. Ослон, А.Б.

Холмогоровой, Т.И. Шульга и др. Исследования свидетельствуют о том, что для многих детей-сирот, находящихся в институциональных условиях, характерны имплицитные проблемы, влияющие на их социализацию. Значительное снижение последствий психической депривации происходит в условиях замещающей семейной заботы (Меркуль И.А., Машкова Д.В., 2023).

В исследовании мы будем опираться на теорию привязанности, предложенную Дж. Боулби и его последователями (М. Эйнсворт, К. Бриш, П. Криттенден и др.), а также на современные исследования в этой области (Р.Мухамедрахимов, Н. Плешкова и др.). Представители данной теории подчеркивают важность эмоциональных связей, устанавливаемых в раннем детстве, на физическое и когнитивное развитие ребенка, на формирование отношений на протяжении всей жизни человека. Различные исследователи показывали негативное влияние как краткосрочной, так и долгосрочной разлуки со значимым взрослым на дальнейшее развитие ребенка (А. Фрейд, Rutter , Fahlberg , Bowlby и др.). При адекватной быстрой замене фигуры привязанности другим близким человеком последствия могут быть сглажены, в то время, как помещение в детский дом и последующая депривация могут усилить негативные последствия для ребенка и повлиять на дальнейшее психическое развитие (Goldfarb, Dunn, Spitz). Теория привязанности, предложенная и описанная в 60-х гг. XX в. продолжает развитие и в наши дни. Например, в 2009 г. нидерландские ученые провели две серии метаанализов исследований, которые показали, что приемные дети в целом формируют безопасную привязанность на уровне, сравнимом со сверстниками из кровных семей, особенно если прием в семью произошел до 12 месяцев. Однако дети, принятые на воспитание позже, показывают более низкий уровень безопасности и повышенную дезорганизацию. По сравнению с институционализированными детьми приемные демонстрируют лучшие результаты, подтверждая "коррективный" эффект семейного жизнеустройства (Van den Dries, L., Juffer, F. et al, 2009).

Для приемных детей, переживших депривацию и другой травматический опыт в прошлом, изучение особенностей их интеграции в школьную среду, отношений с учителями и одноклассниками, невозможно без учета положений теории привязанности. Исследования показывают устойчивую связь между нарушениями привязанности, внешне- и внутренне направленными проблемами, трудностями концентрации и поведения в классе, что напрямую влияет на успеваемость и качество отношений с учителями и сверстниками. В рамках теоретической рамки это позволяет рассматривать школьные трудности приемных детей не только как «академическую проблему», но как проявление нарушенных или уязвимых моделей привязанности, актуализирующихся в условиях школьной среды.

Мы также будем ориентироваться на теорию социальной идентичности Арни Тэшфела (Henri Tajfel). Теория предполагает, что принадлежность к определенной группе (например, приемных детей) может влиять на самооценку, восприятие окружающих и межличностные отношения. Исследование самовосприятия и

социальной идентичностей приемных детей, их отношений с одноклассниками и педагогами поможет объяснить сложности, с которыми они сталкиваются в школе. Приемные дети могут осознавать свой «особый» статус, быть объектом стереотипов и стигматизации (как со стороны взрослых, так и со стороны сверстников), что формирует специфическую социальную идентичность и влияет на школьную включенность, чувство принадлежности и готовность обращаться за помощью.

Российские исследования общественного мнения и опыта замещающих родителей показывают, что образ приемного ребенка часто связывается с «трудным», «проблемным» поведением и низкой академической мотивацией, что может транслироваться в школьную среду и закрепляться в ожиданиях педагогов. Для самих детей это создает риск формирования негативной или защитной идентичности, снижения учебной мотивации и избегания ситуаций оценки.

Развитие приемных детей мы будем рассматривать с позиции теории экологических систем Ури Бронфенбреннера (Urie Bronfenbrenner. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press). Он предлагает подходить к развитию индивида как результату взаимодействия различных уровней окружающей среды. Эта теория может представлять полезную рамку для понимания обстоятельств, влияющих на приемных детей в школе. Первый уровень - это микросистема (семья, школьные учителя, одноклассники), где поддержка и понимание со стороны родителей и учителей могут существенно повлиять на состояние и адаптацию приемных детей. Мезосистема, включающая взаимодействие между замещающей семьей, школой, родителями одноклассников может помочь создать более поддерживающую среду для детей. Экзосистема, включающая общий социокультурный контекст развития ребенка, а также отношения общества в целом к замещающим семьям и приемным детям, также может оказывать влияние на состояние детей с сиротским опытом. Включение всех этих уровней в анализ позволит лучше понять, как комплексные взаимодействия социальной среды формируют опыт приемных детей в образовательной среде. Наконец, включение экзосистемы и макросистемы позволяет учесть влияние государственной политики (например, отсутствие системных программ подготовки педагогов к работе с детьми с сиротским опытом) и общественного дискурса на реальные шансы приемных детей на успешную школьную интеграцию.

Под успешной интеграцией в школьную среду в данном исследовании мы будем понимать многомерный конструкт, включающий: 1) Академическую адаптацию (регулярное посещение, прогресс в освоении программы); 2) Социальную адаптацию (качество отношений со сверстниками и учителями, отсутствие систематической травли); 3) Эмоционально-личностное благополучие (чувство безопасности, принятия, школьная мотивация).

Для формирования целостного представления о том, как складывается поле исследований в изучаемой области, был проведен библиометрический и визуальный

психиатрии, а также инклюзивное и медицинское сопровождение часто рассматриваются совместно.

Такие темы, как “school integration”, “academic achievement”, “social psychology”, а также “public health” и “child development” образуют плотную сеть взаимосвязей, демонстрируя, что успешная интеграция детей требует комплексного учета факторов внутренней и внешней среды.

Кластерное распределение показывает, что проблематика адаптации в школе включает также правовые и социальные аспекты, связи с образованием, педагогикой, психологией, государственной политикой поддержки детей и общими трендами в современной школе.

Библиометрический анализ в целом подтверждает междисциплинарный, но фрагментированный характер исследований в области. Доминирование кластеров «psychology» и «medicine» указывает на патологизирующий дискурс, где опыт ребенка часто рассматривается через призму нарушений. Относительная слабость связей с кластерами «education» и «political science» косвенно объясняет выводы нашего исследования: проблема интеграции слабо концептуализирована как педагогическая и управленческая задача, оставаясь в ведении психологии и психиатрии

На основании библиометрии также был проведен анализ сетей соавторства и со-упоминаний в страновом контексте. Результат представлен в формате визуальной карты при помощи VOSviewer⁴. (Рис. 4) Анализ сетей соавторства и соупоминаний в страновом контексте по VOSviewer выявил лидирующую роль США и Великобритании в исследованиях приемных детей в школьной среде с тесными связями с другими европейскими странами, а также Китаем, Канадой, некоторыми странами Африки. Российские работы занимают менее заметное положение в глобальной сети, что подчеркивает потенциал для большего вовлечения в международный обмен опытом.

⁴ VOSviewer — бесплатное ПО для построения и визуализации библиометрических сетей (соавторство, цитирование, ко-цитирование, ключевые слова) на основе данных из Scopus, Web of Science, PubMed и др.

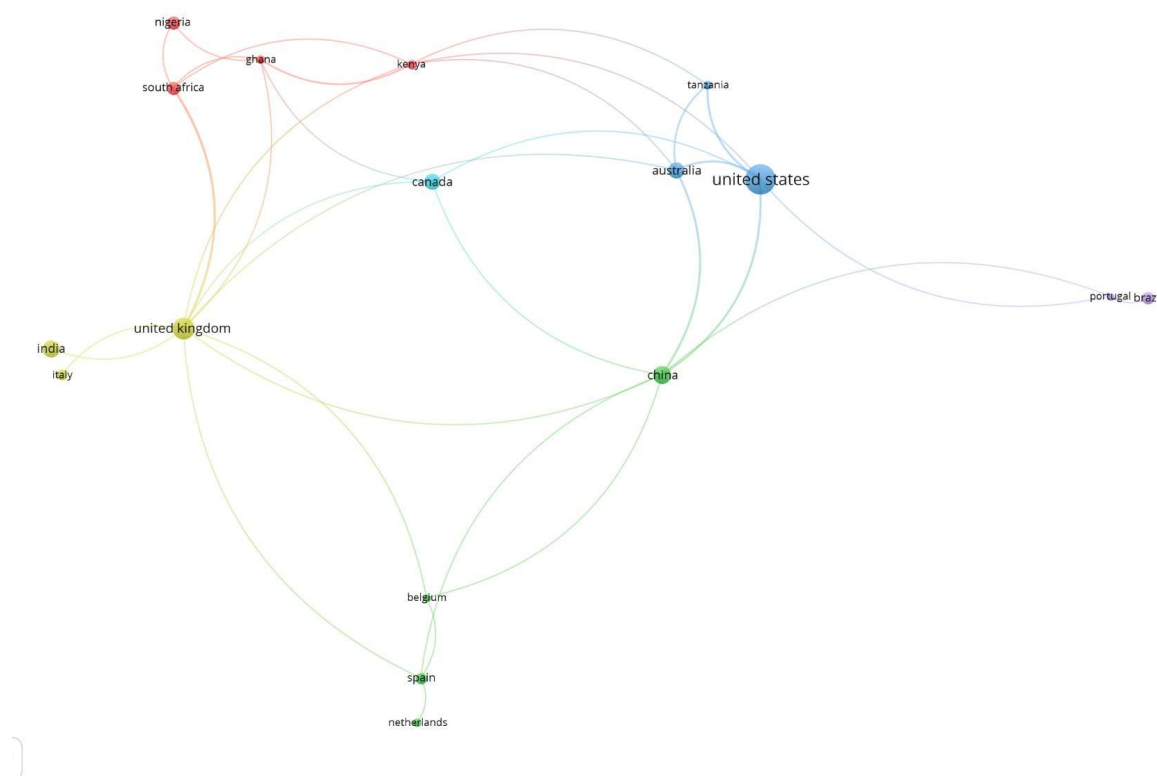


Рис. 4 Визуализации библиометрических сетей по тематике проблем и успехов приемных детей в школе (соавторство, цитирование, ко-цитирование по странам)

ПСИХОСОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ДЕТЕЙ С СИРОТСКИМ ОПЫТОМ

Значительная часть приемных детей в прошлом пережила депривацию, разлуку с кровными родителями, проживание в учреждении, травматический опыт и др. В сочетании эти факторы могут проявляться в уязвимости физического, психического и социального развития, повышенной сложности поведения, затрудненной адаптации в социуме и дополнительных трудностях в учебной деятельности.

Мета-аналитические исследования и обзоры подтверждают, что дети, пережившие раннюю депривацию и институционализацию, в среднем демонстрируют более низкие показатели когнитивного развития и более высокий уровень эмоциональных и поведенческих нарушений по сравнению с детьми, выросшими в благополучных семьях (Goemans A, van Geel M et al., 2016; Van den Dries, L., Juffer, F. et al., 2009). Хронический стресс в раннем возрасте на нейробиологическом уровне изменяет развитие гиппокампа и префронтальной коры ребенка, что впоследствии влияет на регуляцию эмоций и способность формировать позитивные эмоциональные реакции (Степанова С.В., 2021). Травматический опыт также приводит к формированию

небезопасного типа привязанности, к трудностям с доверием, близостью, коммуникативным сложностям и недостаточной способностью к конструктивному решению проблемы.

До приема ребенка в семью замещающие родители часто ожидают, что ребёнок будет быстро и успешно адаптироваться в новой семье и социуме: установит доверительные отношения с родителями, найдёт общий язык с соседями, педагогами и сверстникам. При этом значительная часть потенциальных замещающих родителей понимает, что приемный ребенок и замещающая семья должны адаптироваться друг к другу, и на этом пути могут возникнуть трудности. По результатам исследования АНО ДПО “ИРСУ”, около 40% кандидатов опасаются, что в семье возникнут проблемы из-за приемного ребенка, еще 20% - что возникнут проблемы с отношением окружающих к приемному ребенку (АНО ДПО “ИРСУ”, 2022).

Эти опасения родителей во многом подтверждаются эмпирическими данными: исследования замещающих семей демонстрируют высокую частоту поведенческих трудностей у приемных детей, что существенно осложняет процесс их адаптации и социализации. Исследование КБФ “Катрен” в 2021 г. (N≈400 чел.) подтвердил, что подавляющее большинство замещающих семей сталкивались хотя бы с одной трудностью, связанной с особенностями поведения приемного ребёнка. Наиболее проблемными для семей оказались низкая самооценка ребенка, обманы, агрессивное, аутоагрессивное и сексуализированное поведение (Тинчурин А. и др., 2021). Другие отечественные исследования подтверждают - у многих приёмных детей наблюдаются сложности в налаживании отношений с окружающими. (Асламазова и др., 2021; материалы МГППУ 2021). Получив опыт воспитания приемного ребенка, большинство замещающих родителей приходят к выводу, что “дети, жившие в детских домах, отличаются от своих сверстников”: 60% в 2021 г. и 68% в 2023 г. (Анализ общественного мнения к приёмному родительству, 2021–2023 гг. / БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам»).

Зарубежные исследования дополняют эту картину. Ученые из Нидерландов Anouk Goemans, Mitch van Geel, Merel van Beem и Paul Vedder в 2016 г. провели метаанализ исследований, основанный на систематическом поиске литературы в базах PsycINFO, Medline, ERIC и ProQuest, что позволило включить 31 подходящее исследование с общей выборкой N=11611 детей. Авторы сравнили когнитивные, адаптивные и поведенческие показатели детей в замещающих семьях с детьми из общей популяции и детьми из кровных семей, но относящихся к группам риска. Согласно результатам, приемные дети демонстрируют более низкий уровень функционирования по сравнению с общей популяцией во всех измеряемых доменах (когнитивный, адаптивный, поведенческий), однако значимых различий с детьми из групп риска, проживающими в кровной семье, не выявлено — обе группы испытывают схожие проблемы развития, связанные с опытом семейного и другого неблагополучия (Goemans A, van Geel M, van Beem M, Vedder P., 2016).

В исследовании нейрокогнитивных профилей и эмоционально-поведенческих проблем приемных детей в Британии выявлено, что приемные дети чаще сталкиваются с трудностями по сравнению с общей популяцией: более 20% участников показали низкие результаты в большинстве нейрокогнитивных тестов; проблемы с невербальным мышлением и когнитивной гибкостью коррелируют с выраженными эмоциональными и поведенческими нарушениями (Paine, A. L., Burley, D., Anthony, R., Van Goozen, S. H. M., & Shelton, K. H., 2020). Другое лонгитюдное исследование с участием 92 детей, усыновленных в Великобритании, и их семей на протяжении восьми лет (шесть временных точек, возраст детей от 2 до 15 лет) показало, что поступление в школу становится критическим периодом для усугубления как интернализирующих (тревога, депрессия), так и экстернализирующих (агрессия, гиперактивность) проблем у приемных детей. В последующие годы интернализирующие проблемы имеют тенденцию к прогрессированию, в то время как уровень экстернализирующих проблем стабилизируется. Особенно уязвимыми к этой динамике оказываются дети, усыновленные незадолго до школьного старта, что свидетельствует о необходимости непрерывного психологического сопровождения и поддержки их психического здоровья на всех этапах детства и школьного обучения. (Paine AL, Perra O, Shelton KH., 2025).

В совокупности все перечисленные сложности и риски могут усиливать стигматизацию замещающей семьи и снижать готовность родителей продолжать воспитание ребёнка (Асламазова и др., 2021). Исследование Центра доказательного проектирования МГППУ 2021 г. выявило, что самые распространенные причины возвратов приемных детей из семей в учреждения - трудное поведение приемного ребенка (73,85%) при завышенных ожиданиях родителей от ребенка (75,38%) и их низкой компетентности и незрелости в вопросах воспитания приемных детей (73,85%) (Газарян А., 2021).

Семья - это наиболее благоприятная форма жизнеустройства ребенка с сиротским опытом. Устройство в замещающую семью смягчает последствия пережитого ребенком и улучшает его когнитивные и адаптивные показатели. Однако полностью устранить разрыв с общей популяцией достаточно сложно; значимая часть детей сохраняет повышенный уровень эмоциональных и поведенческих трудностей. Важно принимать во внимание и более широкие контексты воспитания приемного ребенка. С одной стороны, дети активно включаются в семейные и дружеские сети, ощущают поддержку со стороны замещающих родителей и друзей; с другой — школа и общество в целом часто остаются источником стресса, чувства «инаковости» и угрозы, что усиливает стратегию избегания или оппозиционного поведения (Телицына А.Ю., 2021, Анализ общественного мнения к приёмному родительству, 2021–2023 гг. / БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам»).

Это объясняет противоречивую динамику социального развития приемных детей, а также повышает значимость исследований развития приемных детей в контексте школьной среды.

ШКОЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТРАЕКТОРИИ ПРИЕМНЫХ ДЕТЕЙ

Психосоциальные трудности приемных детей, описанные в предыдущем разделе, особенно ярко проявляются в школьной среде, где сочетаются академические требования и социальные взаимодействия со взрослыми и сверстниками. Данный раздел посвящен анализу школьной адаптации и образовательных траекторий приемных детей на основе отечественных и зарубежных исследований.

Согласно российскому исследованию 2021 г., в образе «хорошего» приемного ребенка, по мнению потенциальных замещающих родителей, значимое место занимает познавательная направленность и академическая успешность. Такие определения, как «умный», «с желанием учиться» занимают верхние ранговые позиции в структуре образа «хорошего» приемного ребенка для большинства родителей. Таким образом, содержательно-стержневая основа образа «хорошего» приемного ребенка - это его познавательная направленность (Алдашева А.А., Зеленова М.Е., Сиваш О.Н., 2021). Эксперты в сфере семейного устройства подтверждают: *“Хочется чистенького, симпатичного ребенка, который учится на «пятерки», говорит по-английски, вежлив, приятен в общении и нравится окружающим”* (директор БФ «Измени одну жизнь» Яна Леонова) (Леонова Я., 2022). Этот образ вступает в системное противоречие с реальными особенностями детей с опытом депривации. Это создает «ловушку ожиданий» и является скрытым фактором конфликта «семья-школа», когда школа сигнализирует о неуспехе.

На практике именно сложности, связанные с обучением приемного ребенка в школе, зачастую становятся основной причиной решения о возврате ребенка в учреждение. Исследование КБФ “Катрен” (2021 г.) показало, что хотя бы с одной трудностью, связанной с обучением, сталкивалось 83% приёмных семей.

По сравнению с кровными детьми, приёмным учиться труднее. Зарубежные и российские исследования сходятся в том, что дети в замещающих семьях, в среднем, демонстрируют более низкие академические результаты, учебную мотивацию, более высокую вероятность оставления на второй год, специальные образовательные программы и дисциплинарные меры по сравнению с их сверстниками из общей популяции. Причинами называются дефицит базовых учебных навыков, частые смены школ и семейного окружения, а также трудности поведения, самоконтроля, дефицит коммуникативных навыков, связанные с травматическим опытом и нарушениями

привязанности (Tony Xing Tan, 2009; Ослон В.Н., Одинцова М.А. и др., 2024 и др.). Множество исследований выявили, что прием в семью ребенка в более позднем возрасте, после его 1-2-х лет усиливает проявление этих дефицитов (Van IJzendoorn М.Н., Juffer F. et al, 2005; Dalen M., Hjern A. et al, 2008; Emily C. Merz, Robert B. McCall, Christina J. Groark, 2014). Восстановление функций и дефицитов в замещающей семье возможно, но лишь частично (Телицына А.Ю., 2021).

Мета-анализ 62 исследований (N=17 767 приемных детей), проведенный коллегами из Лейденского университета (Leiden University), Нидерланды, позволил выявить особенности когнитивного развития и школьной успешности приемных детей. Так, приемные дети показали лучшие результаты по уровню интеллекта (IQ) и школьным оценкам, чем их биологические братья и сестры, которые остались в неблагополучной кровной семье или воспитывались в учреждении. По сравнению с кровными сверстниками или неродными братьями и сестрами, IQ приемных не отличается, однако, их школьные достижения уступают, а проблемы выражены сильнее. Доля детей, нуждающихся в специализированном подходе в образовании, ~ в 2 раза выше среди приемных детей. Чем в более позднем возрасте ребенок попадает в семью, тем более выражено их отставание в учебе. Такие параметры, как пол или тип усыновления (из своей или другой страны) существенно не влияют на результаты (Van IJzendoorn М.Н., Juffer F. et al, 2005).

Регистровое когортное исследование мужчин, родившихся 1968–1976 гг. в Швеции (N≈346 000), подтвердило - у молодых людей, усыновлённых за границей и в Швеции, результаты тестов на интеллект при призыве на военную службу были ниже среднего по сравнению с теми, кто не был усыновлён. Более позднее усыновление (после 2-х лет) снижало прохождении когнитивных тестов и образовательные результаты, что авторы объясняют когнитивными дефицитами (Dalen M., Hjern A. et al, 2008).

Лонгитюдное исследование в США подтвердило, что раннее институциональное воспитание вызывает стойкие изменения в префронтальной коре и дефициты исполнительной функции, наиболее уязвимы контроль торможения и оперативная память. Также были выявлены клинически значимые нарушения в области устойчивого внимания, общего интеллекта, чтения, речи, исполнительных функций, внешних проявлений проблемного поведения и родительского стресса (Emily C. Merz, Robert B. McCall, Christina J. Groark, 2014).

Данные китайского исследования показывают, что более выраженная неблагоприятная ситуация до усыновления связана с более выраженными проблемами интернализации и более низкой успеваемостью. Дети, усыновленные в более старшем возрасте, демонстрируют более низкую успеваемость. Дети старшего возраста отличаются более низким уровнем настойчивости и более высоким уровнем ответственности. Tony Xing Tan (2009).

Психологические особенности, препятствующие успешному обучению приемных детей также связаны с формированием собственной негативной Я-концепции

уже в процессе школьного обучения. Эмоционально-волевая сфера приемного ребенка подвергается серьезным испытаниям: ему приходится выполнять обязанности, проявлять усилия, преодолевать трудности, принуждать и контролировать себя (Соломатина Г.Н., Суменко Л.В., 2016). Это подтверждается данными о снижении удовлетворенности собой с возрастом: у младших школьников высокий уровень отмечается у 92%, тогда как у старшеклассников — только у 82% (средние значения — 17%, низкие — 1,8%) (Телицына А.Ю., 2021).

При поступлении в школу у детей-сирот обнаруживаются низкий уровень сформированности и развития коммуникативных навыков и умений, доминирование негативного эмоционального фона, сопровождающегося выраженными проявлениями тревожности в ситуациях учебного характера. В начальной школе у них усугубляются трудности включения в совместную учебную деятельность, неспособность строить партнерские отношения со сверстниками. При переходе в основную школу у приемных детей на первый план выходит низкий уровень мотивации к обучению, самоконтроля: психологически очень уязвимы, разочарованы в учебе из-за плохих оценок, демонстрируют острую аффективную реакцию, если что-то не получается (Телицына А.Ю., 2021).

Дети-сироты имеют большое число поведенческих проблем, в том числе и в аспекте антисоциального поведения, и чаще характеризуются учителями как ищущие внимания, неугомонные, легко отвлекаемые, конфликтные в отношениях со сверстниками, болезненно восприимчивые к замечаниям со стороны взрослых (Телицына А.Ю., 2021). В интервью одна из педагогов отметила: *“Начинается либо апатия, либо, наоборот, агрессивное очень поведение, привлечение к себе внимания”* (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025). Агрессивные или апатичные реакции в ситуации стресса (контрольная, замечание) могут быть интерпретированы не как «плохое воспитание», а как проявление дезорганизованной/ненадежной привязанности, актуализирующейся в оценивающей среде. Взрослея, приемные дети начинают остро переживать чувство «маргинальности» из-за отношения к ним учителей, соучеников и их родителей. Их часто вовлекают в ситуации буллинга в роли жертвы или агрессора. Они проявляют выраженную протестную реакцию на негативное отношение со стороны педагогов и родителей, «семейных» подростков (Телицына А.Ю., 2021). Так поведение приемных подростков в интервью описала педагог: *“Они чаще всего пытаются из тебя вытащить бабу-ягу, как бы подтвердить, что мир действительно опасный”* (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

Совместное исследование компании 2ГИС и БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам” (2025 г.) показало, что среди педагогов, имеющих опыт работы с детьми-сиротами и приемными детьми, наблюдали трудности с их поведением - 92%; с эмоциональным состоянием ребенка - 90%, с учебной и успеваемостью - 85%, с общением с одноклассниками и педагогами - 73% (N=879 чел.) (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

В настоящий момент есть немало научных работ, посвященных сложностям адаптации и социализации приемных детей. Однако остается дефицит исследований с участием самих детей. При этом одно из немногочисленных подобных исследований обращает внимание тем, что оценки замещающих родителей и их приемных детей по некоторым параметрам значительно расходятся. Несовпадение оценок приемных детей и родителей фиксируется для шкал «гиперактивность», «отклонения в поведении», «трудности взаимодействия со сверстниками». Родители понижают процент детей, которые заявляли, что у них нет вышеперечисленных проблем. Большинство опрошенных детей отметили, что имеющиеся трудности расстраивают или огорчают их, препятствуют дружеским отношениям, учебе в школе или мешают в домашней жизни (Телицына А.Ю., 2021). Это актуализирует не только проведение исследований особенностей интеграции приемных детей в школьную среду, но и вовлечение самих детей в изучение этих вопросов.

ШКОЛА КАК ЧАСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ: ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЕЙ, РОДИТЕЛЕЙ, СВЕРСТНИКОВ

Опираясь на нормативные акты Российской Федерации (ФГОС ДО, НОО, СОО⁵), федеральные методические рекомендации в сфере образования⁶, а также научные публикации в рейтинговых журналах (Михалкин Н.В., Аверюшкин А.Н., 2021; Иванова С.В., Иванов О.Б., 2020 и др.), можно сформулировать содержание понятия “образовательная среда”. Образовательная среда - это комплекс условий, обеспечивающих реализацию образовательных программ в соответствии с ФГОС, включая пространственно-предметную (оборудование, помещения), социальную (отношения участников), информационно-методическую (ресурсы, технологии) и психодидактическую (методы обучения) компоненты, способствующие развитию личности, безопасности и социализации учащихся.

В контексте данного исследования мы будем придерживаться понятия "школьная среда". В исследовании интеграции приемных детей данный нарратив

⁵ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования"; Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования"; Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. N 413 "Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования"

⁶ Минпросвещения России. Настольная книга директора школы. Образовательная среда. - М: ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России», 2023. URL: <https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/12/41-0728-01-obrazovatel'naya-sreda.pdf> (дата обращения: 29.12.2025).

предпочтительнее, поскольку акцентирует именно школьный контекст — повседневные социальные взаимодействия, адаптацию к коллективу сверстников и педагогам, преодоление стигмы и формирование идентичности в группе, где преобладают дети из кровных семей. Понятие “образовательная среда” шире, так как охватывает все уровни (дошкольное, профессиональное и т.д.), включая инфраструктуру, дидактические и методические условия.

Поскольку исследование фокусируется на интеграции приемных детей в российскую школьную среду, в данном разделе мы опираемся на данные отечественных исследований, что обеспечивает методологическую, контекстную и нормативную релевантность, минимизируя искажения от культурных различий.

Взгляд педагогов и педагогических работников на приемных детей в школе

Отечественные исследования показывают, что школьная среда для приемных детей одновременно является источником рисков и потенциальным ресурсом восстановления: учителя, психологи и другие специалисты могут как усиливать травматический опыт (через непонимание, несправедливое обращение, стигматизацию), так и становиться значимыми фигурами поддержки и «вторичными» безопасными взрослыми (Овчаренко, Л. Ю., 2018; Панченко О.Л., Парубина В.Д., 2017; Поставнев В. М., 2012 и др.).

Исследование, проведенное совместно компанией 2ГИС и БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам” в 2025 г. позволило выявить, какие чувства испытывают педагоги школ при взаимодействии с детьми с сиротским опытом (Рис. 5).

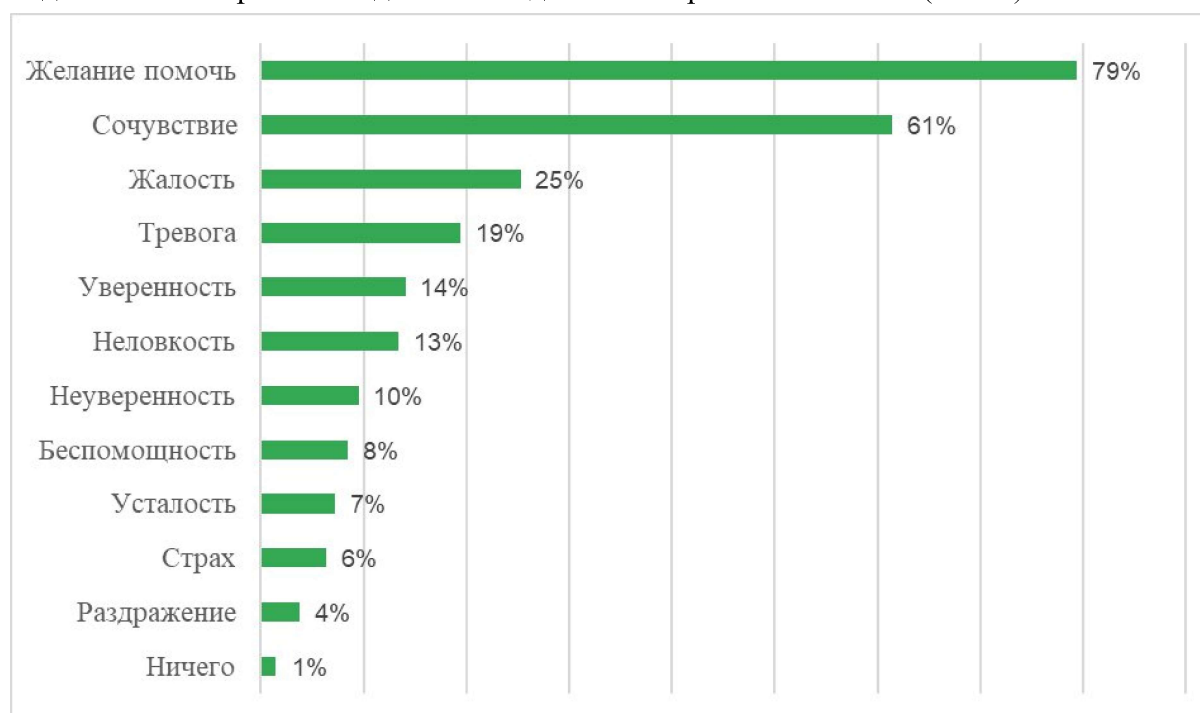


Рис. 5 Какие чувства вы обычно испытываете, работая с ребёнком с сиротским опытом? (N=879)

Эмпатический профиль педагогов характеризуется доминированием позитивных эмоций: желание помочь (79%) и сочувствие (61%), что отражает профессиональную зрелость российских педагогов, однако сопряжено с риском эмоционального выгорания (беспомощность – 7%; усталость – 8%) при отсутствии адекватной поддержки (Симуков Р.С., 2016). В одном из интервью педагог так описала свои ощущения: *“Ты чувствуешь, что он тебя так хорошо опустошил. Он из тебя взял всё, что ему нужно”* (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

Жалость (25%) выступает значимым барьером, сигнализируя о переходе от конструктивного сочувствия к объективизации ребенка, что соответствует стереотипному восприятию приемных детей как “пострадавших” (Соломатина Г.Н., 2017). Низкий уровень уверенности (14%) в сочетании с тревогой (19%) подтверждает системный дефицит подготовки: педагоги высоко мотивированы, но лишены инструментов работы с детьми, пережившими сиротский и другой опыт неблагополучия. Отсутствие выраженного отторжения (раздражение и страх не более 6%) указывает, что школьная среда не враждебна, однако может оставаться пассивно-жалостливой, что потенциально усугубляет дезадаптацию приемных детей (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

Российские исследования среди системных проблем школьной среды, препятствующих интеграции приемных детей, особо выделяют недостаток у педагогов знаний о специфике сиротского опыта, механизмах травмы, привязанности и практических инструментах адаптации учебного процесса под нужды таких детей (Телицына А.Ю., 2021). В результате не учитываются специфические психологические особенности приемных детей, игнорируются глубинные различия между кровными и приемными детьми. Это может проявляться в использовании социальных «ярлыков» и «диагнозов» со стороны педагогов, служащих оправданием сложностей включения детей с сиротским опытом в школьный процесс (Симуков Р. С., 2016; Соломатина Г.Н., Суменко Л.В., 2016; Соломатина Г. Н., 2017). Сами педагоги подтверждают этот вывод в интервью: *“Если у учителя будет чуть-чуть больше понимания, откуда вообще, какие проблемы берутся уже немножко по другому к этому ребёнку начинаешь относиться”* (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

На сегодняшний день у педагогов и других сотрудников образовательных организаций недостаточный уровень осведомленности об особенностях детей с опытом сиротства, что сказывается на способности понять и отрегулировать поведение приемного ребенка в школе. Не существует образовательных программ для повышения компетенций педагогов по вопросам взаимодействия с приемными детьми.

Согласно опросу педагогов, информацию о взаимодействии с детьми с сиротским опытом большинство из них получали благодаря собственному опыту работы (65%) или

общению с профильными специалистами (61%) (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

Исследование компании 2ГИС и БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам” (2025 г.) позволило выявить различия в суждениях о детях с сиротским опытом среди педагогов, имеющих и не имеющих опыт работы с такими детьми.

Таб. 1 Различия в суждениях о детях с сиротским опытом среди педагогов, имеющих и не имеющих опыт работы с такими детьми

Утверждение	С опытом, N=879	Без опыта, N=446	Разница
Дети с сиротским опытом нуждаются в помощи специалистов	89%	87%	1%
Дети с сиротским опытом нуждаются в большем внимании со стороны педагога	85%	82%	3%
Дети с опытом сиротства отличаются от детей без такого опыта	74%	75%	-1%
Я знаю, куда педагогу обратиться за помощью, если возникают трудности во взаимодействии с ребенком с сиротским опытом	67%	57%	10%
Я знаю психологические особенности детей с сиротским опытом	62%	45%	18%
Для того чтобы воспитывать приемного ребенка НЕ требуется специальная подготовка, достаточно желания и любви	28%	35%	-7%

Опрос педагогов выявил высокий уровень консенсуса по ключевым аспектам взаимодействия с детьми, имеющими сиротский опыт, независимо от наличия личного опыта работы с такими детьми. Среди респондентов с опытом 89% отметили необходимость помощи специалистов для таких детей (против 87% у педагогов без опыта, разница +1%). Аналогично, 85% опытных педагогов (vs 82% без опыта; +3%) подчеркнули потребность в повышенном внимании со стороны педагога. Практически равные доли педагогов с опытом и без опыта считают, что дети с опытом сиротства отличаются от своих сверстников (74% и 75%, разница -1%).

Значимые расхождения проявляются в самооценке компетентностей. Опытные педагоги чаще заявляют о знании каналов помощи при трудностях во взаимодействии (67% vs 57%; +10%) и психологических особенностей таких детей (62% vs 45%; +18%). Это свидетельствует о связи опыта с профессиональной осведомленностью (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

Наконец, опытные педагоги реже поддерживают миф о достаточности “желания и любви” без специальной подготовки (28% vs 35%; -7%), что подчеркивает их понимание необходимости целенаправленного обучения для понимания особенностей детей с сиротским опытом. Важно отметить, что миф о достаточности любви достаточно распространен в российском обществе. Всероссийский опрос, проведенный ВЦИОМ совместно с БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам” показал, что среди нашего населения это убеждение разделяло 51% в 2022 (ВЦИОМ, 2021) и уже 55% в 2023 г. (ВЦИОМ, 2023).

На рис. 6 представлено ответы педагогов на вопрос о том, с какими трудностями сталкивается педагог в школе при работе с ребенком с сиротским опытом. График позволяет сравнить мнение педагогов с опытом и без опыта работы с приемными детьми.

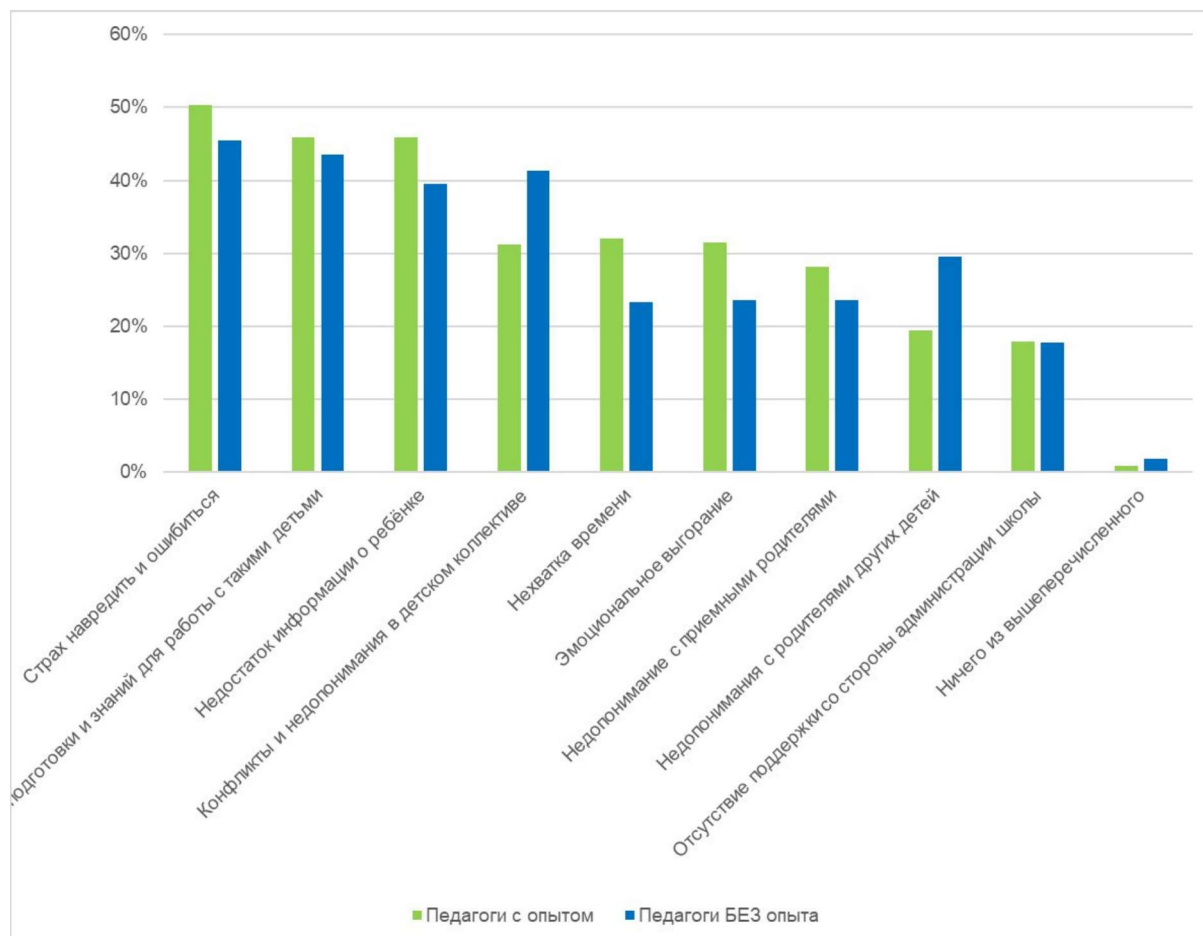


Рис. 6 С какими трудностями сталкивается педагог в школе при работе с ребенком с сиротским опытом: мнение педагогов с опытом и без опыта работы с такими детьми ($N_{\text{с опытом}} = 879$; $N_{\text{без опыта}} = 446$)

Педагоги с опытом работы с приемными детьми чаще отмечают личные и организационные барьеры. Они чаще отмечают дефицит своих знаний и страх навредить и ошибиться (на 2% и 5% соответственно), что указывает на осознанность в вопросах риска травматизации. Опытные педагоги критически оценивают нехватку информации о ребенке (+7%), времени для работы (+9%), выгорание (+8%). Несомненно, это результат накопленного негативного опыта. При этом они реже отмечают конфликты в коллективе (31% vs 41%) и проблемы с родителями сверстников (19% vs 30%).

Педагоги без опыта фокусируются на внешних социальных факторах. Они переоценивают конфликты в коллективе (+10%) и недопонимание с родителями других детей (+11%). В данном случае роль могли сыграть стереотипы о “трудных”, “неблагополучных” детях из интернатных учреждений. При этом такие педагоги

меньше осознают внутренние проблемы (недостаток времени, риски выгорания), так как отсутствие личного опыта маскирует системные дефициты (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

Опрос подтверждает выводы других исследований о недостаточной компетентности школьной среды: опыт усиливает осознание дефицитов, однако, не решает их.

Дополнительным фактором дезадаптации становится отсутствие согласованных действий и конструктивного общения между учителями, администрацией школы, замещающими родителями и органами опеки и попечительства (Рис. 7).



Рис. 7 С какими из следующих трудностей с приемными детьми сталкивались замещающие родители и педагоги ($N_{\text{замещ.род.}} = 400$; $N_{\text{педагоги с опытом}} = 879$)

Замещающие родители больше, по сравнению с педагогами, отмечают сложности, с которыми они сталкиваются в домашнем контексте: необходимость контролировать/заставлять (55%), сложность в сосредоточении у ребенка (45%), его медлительность (35%), трудности с запоминанием нового материала (38%). Такие сложности часто отражают дефицит саморегуляции и исполнительных функций из-за депривации и опыта неблагополучия в прошлом. Родители значительно чаще отмечали наличие конфликтов в семье из-за учебы ребенка (29%). Конфликты возникают как из-за ожиданий родителей от ребенка, так и из-за давления школы на родителей (Симуков

Р.С., 2016). Прогулы ребенка родители отмечают реже, чем педагоги (4%), так как на их стороне в большей степени домашний контроль.

Педагоги, в отличие от замещающих родителей, чаще отмечают прогулы приемных детей (23%), плохие отношения со сверстниками (27%) и то, что они мешают другим детям учиться (23%). При этом они значительно меньше оценили необходимость контролировать ребенка (28%), скорее всего, из-за того, что школьная среда структурирована, но не индивидуализирована.

Обе группы отмечают слабую базу (35-37%) и нежелание учиться (35%) приемных детей (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025). Эти результаты соответствуют результатам зарубежных исследований (Paine, A. L., 2020; van IJzendoorn M.H., 2005 и др.).

В целом, согласно исследованию, замещающие родители больше видят домашние последствия сложностей приемного ребенка в школе (необходимость контролировать, ссоры в семье и др.). Педагоги фиксируют школьные нарушения (прогулы, конфликты между учениками и др.). Данные демонстрируют разрыв в восприятии проблемы: родители (чаще матери) видят индивидуально-психологические дефициты (невнимательность, медлительность), школа же (как институт) фиксирует нарушение своих формальных порядков (прогулы, срывы уроков). Это не разногласие в фактах, а конфликт институциональных логик.

Можно предположить, что системной проблемой также выступает отсутствие индивидуализации в школьной среде: федеральные образовательные стандарты требуют индивидуального подхода к каждому учащемуся, но на практике он практически не реализуется.

Отсутствие согласованных действий между разными участниками образовательного процесса проявляется также в том, что родители ждут помощи от специалистов школ, а педагоги ожидают больше домашнего контроля приемных детей со стороны замещающих родителей.

Конфликт между семьей и школой (мезосистема) является прямым следствием отсутствия связующего звена - подготовленных специалистов и протоколов взаимодействия (пробел в экзосистеме). Это заставляет акторов микросистемы обвинять друг друга, а не системный сбой.

В таблицах 2 и 3 представлены ответы педагогов о сложностях приемных детей, связанных с их замещающими родителями (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025), а также ответы родителей о сложностях, связанных с учителями (КБФ “Катрен”, 2021).

Таб. 2 Трудности приемных детей в школе: взгляд педагогов

Утверждение	Доля согласных
Приемные родители не хотят заниматься учебой ребёнка	17%

Приемные родители не умеют воспитывать приемного ребенка	16%
Приемные родители часто ругают ребенка	15%
Приемные родители не учитывают особенности ребёнка при воспитании	31%

По 17% и 16% педагогов винят родителей в нежелании заниматься учебной и неумении воспитывать приемного ребенка, еще 15% отмечают чрезмерную критичность в воспитании (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

Таб. 3 Трудности приемных детей в школе: взгляд замещающих родителей

Утверждение	Доля согласных
Учитель не умеет работать с таким ребенком	22%
Учитель не учитывает особенностей	22%
Ребёнка часто ругают	17%
Учитель не хочет учить ребёнка	9%

По 22% замещающих родителей указывают на неумение педагогов работать с приемными детьми и игнорирование особенностей — зеркальное отражение педагогического взгляда на самих родителей. 17% отмечают частые замечания ребенку, но лишь 9% видят нежелание учителя учить. Разница в 13% (22% vs 9%) говорит о фокусе на методических пробелах, а не на мотивации педагогов (Тинчурин А. и др., 2021).

Некоторые отечественные исследования показывают, что учителя чаще занимают позицию «укрощения» «странного непослушного ребенка», а не помощи в преодолении жизненных и школьных трудностей. Для образовательного учреждения проще зафиксировать проблему и информировать родителей о ее наличии, чем искать инструменты преодоления последствий депривации, что приводит к стереотипному восприятию приемного ребенка. Школа усиливает контроль и моральное давление на замещающих родителей, что снижает их значимость и статус как родителей в глазах ребенка. В итоге возникает эмоциональное напряжение в замещающей семье, усугубляющее школьные проблемы (Симуков Р. С., 2016; Соломатина Г.Н., Суменко Л.В., 2016; Соломатина Г. Н., 2017). По мнению некоторых экспертов, *“современная российская школа реально выдавливает приемных детей и часто обходится с детьми и родителями бесцеремонно”* (директор БФ «Измени одну жизнь» Яна Леонова).

При этом следует отметить, что некоторые педагоги, преимущественно из числа тех, кто имеет значительный опыт работы с детьми с сиротским опытом, лучше понимают и учитывают их особенности. Так, в интервью 2025 г. одна из педагогов

отметила: “Я очень много чего прощаю. Если я знаю, что у человека такие проблемы, не могу от него требовать как от обычного человека” (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

В целом результаты в обеих таблицах, а также данные исследований выявляют симметричный "взаимный упрек" педагогов и родителей. Так, почти треть педагогов полагают, что родители не учитывают особенности приемного ребенка (31%). Среди родителей же 22% считают, что особенности приемного ребенка не учитывают педагоги.

Опыт психолого-педагогического сопровождения замещающих семей и школ показывает, что целенаправленная работа с педагогами (просвещение, тренинги, супервизии), совместное планирование индивидуальных образовательных маршрутов, а также работа с классными коллективами по снижению стигмы заметно улучшают адаптацию приемных детей и снижают уровень профессионального выгорания учителей. При этом такие практики в России пока носят фрагментарный характер и зависят от инициативы отдельных школ и НКО, а не от системной политики (Овчаренко Л.Ю., Дорошенко Т.Н., 2018).

Отношение подростков к приемным детям

Важнейшим участником образовательных отношений являются сами школьники. Опрос школьников в 2025 г. (N=529 чел.) позволил выявить их отношение к приемным детям, а также к сверстникам, чье поведение сильно отличается от общепринятого. На рисунке 8 отражены представления подростков об их опыте взаимодействия с приемными детьми.

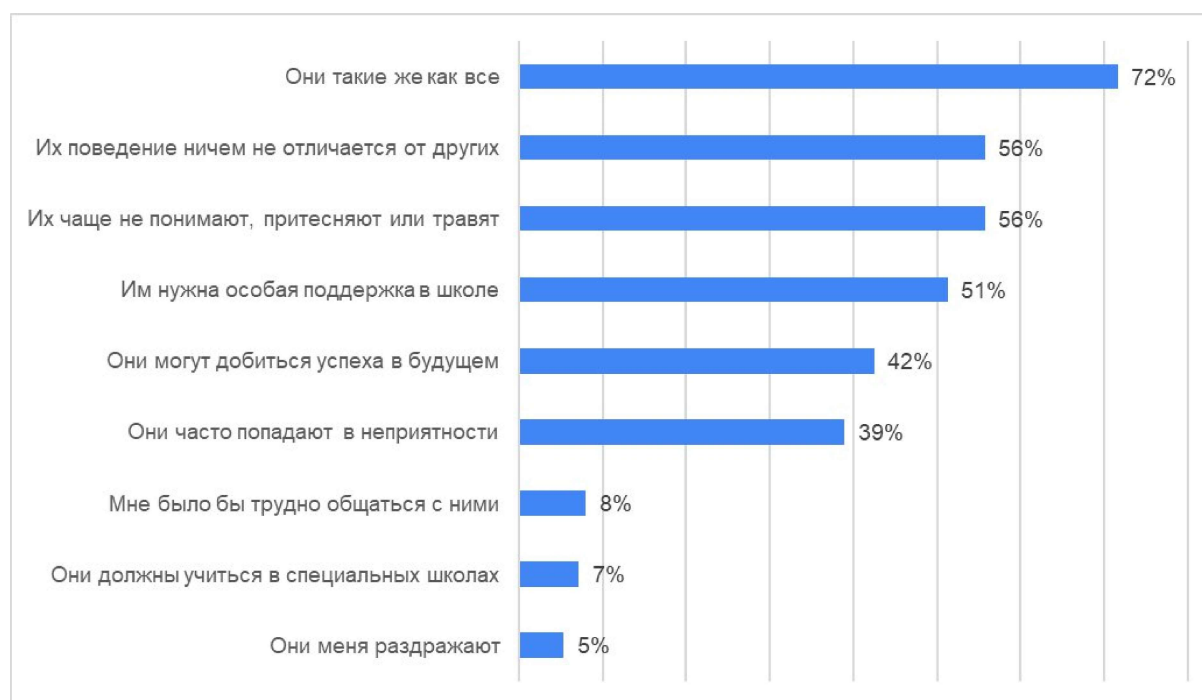


Рис. 8 Какие высказывания подходят приемным детям (N_{подростки} = 113)

Подростки в целом позитивно воспринимают приемных сверстников, считая их "такими же" (72%), отмечая, что их поведение не отличается от других (56%). Несмотря на позитив, подростки фиксируют барьеры: 56% согласны, что таких детей "чаще не понимают, притесняют или травят" — прямое указание на буллинг; 51% считают нужной "особую поддержку в школе". Заметен также скепсис к перспективам: 42% верят в успех, но 39% ожидают "неприятностей". Низкие негативные стереотипы подтверждают отсутствие сильного отторжения: лишь 8% отметили бы трудности общения, 5% — раздражение, 7% — нужду в специализированных школах (Рис. 7).

Следует отметить, что в школьной среде ученики далеко не всегда знают, является ли их одноклассник приемным ребенком, поэтому в исследовании не все вопросы были напрямую связаны с особенностями приемных детей. Кроме того, такие однозначные вопросы позволили избежать стигматизации рассматриваемой категории. Однако несколько вопросов были связаны со спецификой взаимодействия с "трудными" сверстниками, чье поведение отличается от общепринятого. Косвенно это помогло выявить и восприятие приемных детей, чье поведение часто отличается от нормативного. Так, 451 чел. (85%) отметили, что с ними в классе учились ребята, чье поведение очень сильно отличалось от обычного. Эмоциональное отношение к таким сверстникам представлено на рисунке 9.

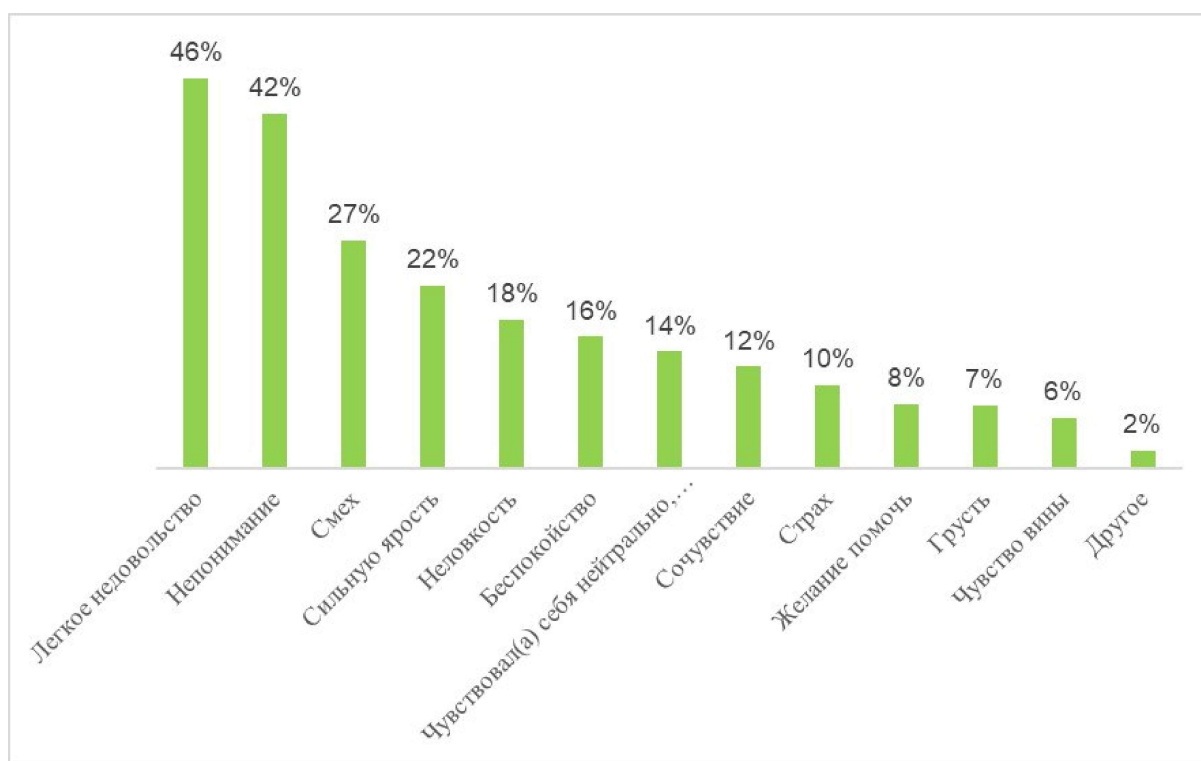


Рис. 9 Какие эмоции вызывают дети с трудным поведением ($N_{\text{подростки}} = 451$)

Подростки реагируют на "трудное поведение" сверстников преимущественно негативно и отстраненно (46% недовольство, 42% непонимание), с низким уровнем эмпатии (12% сочувствие, 8% желание помочь).

На рисунке 10 представлены причины, по которым, по мнению учеников, некоторые дети ведут себя неприемлемым образом.



Рис. 10 Причины, по которым, по мнению респондентов, некоторые дети ведут себя вызывающе ($N_{\text{подростки}} = 451$)

Распределение ответов подростков позволило выявить ключевые стереотипы в отношении сверстников, проявляющих трудное поведение. 64% респондентов верят в сознательный выбор поведения. Это самый высокий показатель, возможно, указывающий на атрибутивное искажение (attribution bias). 40% винят родителей ("плохо воспитали"), зеркаля мнение педагогов. Подобные взгляды снижают эмпатию и усиливают риски травли.

Меньше половины подростков проявляют понимание: 39% связывают трудное поведение с "тяжелой судьбой, обидами или травлей", 25% видят желание улучшить себя, но неудачу в этом. Только 20% детерминирует трудности врожденными особенностями.

В целом подростки склонны объяснять "трудное поведение" сверстников внешними и волевыми факторами, а не врожденными или травматическими.

В исследовании компании 2ГИС и БФ "Волонтеры в помощь детям-сиротам" подростков также спросили, что бы им помогло, если бы в их классе был ученик с трудным поведением. Так половина предложили привлечь для работы с таким подростком психолога (50%), что говорит о признании ими психологических причин трудностей. 42% респондентов хотят "познакомиться поближе" с "трудным" одноклассником, что демонстрирует стремление к эмпатии и пониманию (2ГИС, БФ "Волонтеры в помощь детям-сиротам", 2025).

41% считают, что помог бы контроль со стороны взрослых. Этот вариант занимает промежуточное место между поддержкой и репрессиями. Однако часть подростков предпочитают карательные меры: почти треть предлагают перевести “сложного” одноклассника в другой класс или школу. К такой мере, согласно имеющимся данным, не редко и прибегают педагоги и администрация школы. При этом проблема с трудным поведением подростка не решается, решаются сложности в конкретном школьном коллективе. Еще четверть респондентов полагают, что надо наказать родителей подростка за плохое воспитание (26%) (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025). Это отражает распространенное убеждение в том, что за поведение ребенка ответственность полностью лежит на их родителях - достаточно применять “правильные” методы воспитания и все наладится. при этом не учитываются другие факторы, влияющие на личность и поведение. В целом склонность к карательным мерам, которую проявила часть подростков, и которую мы встречали в других исследованиях со стороны педагогов, только усугубляет сложности приемных детей и усиливают напряжение в замещающей семье.

В исследовании педагогам и подросткам также были предложены конкретные ситуации, которые им необходимо было оценить. Это позволило сравнить, как на один и тот же кейс смотрят взрослые и дети. Обеим группам респондентов была предложена следующая ситуация: “В 8 класс пришел новый ученик — Петр. Его перевели из другой школы, где у подростка были сложности с одноклассниками и учителями. В новой школе на уроках Петя отвлекает других учеников, игнорирует замечания педагогов, ведет себя вызывающе. У мальчика полная семья, родители кровные. Родители поделились, что с Петром было сложно с самого рождения. Они просят дать подростку шанс и быть терпеливыми”. Распределение ответов представлено в таблице 4.

Таб. 4 Доля положительных ответов на утверждения: школьники, педагоги

Утверждение	Школьники, N=529	Педагоги, N=1325
	Согласие	
Помочь Петру — задача школьного психолога, социального педагога	54%	64%
Петру нужна помощь учителя, чтобы справиться с адаптацией	53%	64%
В классе все равны, и к Петру не должно быть особого отношения	50%	47%
Поведение подростка – это ответственность его родителей	43%	56%
Петру нужно дать время и не вмешиваться, у него подростковый возраст	28%	31%

Подростки и педагоги демонстрируют схожие взгляды на поддержку "трудного" новичка, отдавая приоритет профессиональной и учительской помощи (54–64%), но с нюансами в ответственности. Половина подростков и примерно такая же доля педагогов полагают, что дети с трудным поведением не должны получать особого внимания и отношения. Отличия в ответах проявляются, когда дело касается ответственности

родителей. Более половины педагогов (56%) склонны приписывать ответственность за поведение ребенка его семье, среди школьников таких меньше (43%). Скорее всего, педагоги мыслят в большей степени в юридическом и институциональном контексте, поэтому атрибутируют ответственность родителям.

Наименее популярная стратегия для обеих групп респондентов - это не вмешательство, однако и она достаточно распространена. Чуть менее трети школьников (28%) и педагогов (31%) полагают, что сложности пройдут сами собой и объясняются подростковым кризисом.

Поведенческие реакции сверстников на вызывающие проявления некоторых подростков представлены на рисунке 11.



Рис. 11 Поведенческие реакции подростков на вызывающее или отличающееся поведение ($N_{\text{подростки}} = 451$)

В большинстве случаев, почти в половине (45%), ученики игнорировали подобное поведение, чуть менее трети (30%) избегали общения. Стоит обратить внимание на случаи открытой агрессии: 14% смеялись над «трудными» сверстниками и почти столько же ругались с ними (13%). Наименее распространенной из предложенных стратегий было обращение к учителям, ею пользовались 11%.

В целом опрос школьников выявил диссонанс между установками и поведением. Подростки декларируют толерантность («они такие же»), но их объяснительные модели («не хотят вести себя нормально») и поведенческие реакции (игнорирование, насмешки) прямо способствуют стигматизации и изоляции «трудных» одноклассников, коими часто являются приемные дети.

Реакции педагогов на вызывающее поведение, по опыту подростков, представлены на рисунке 12.

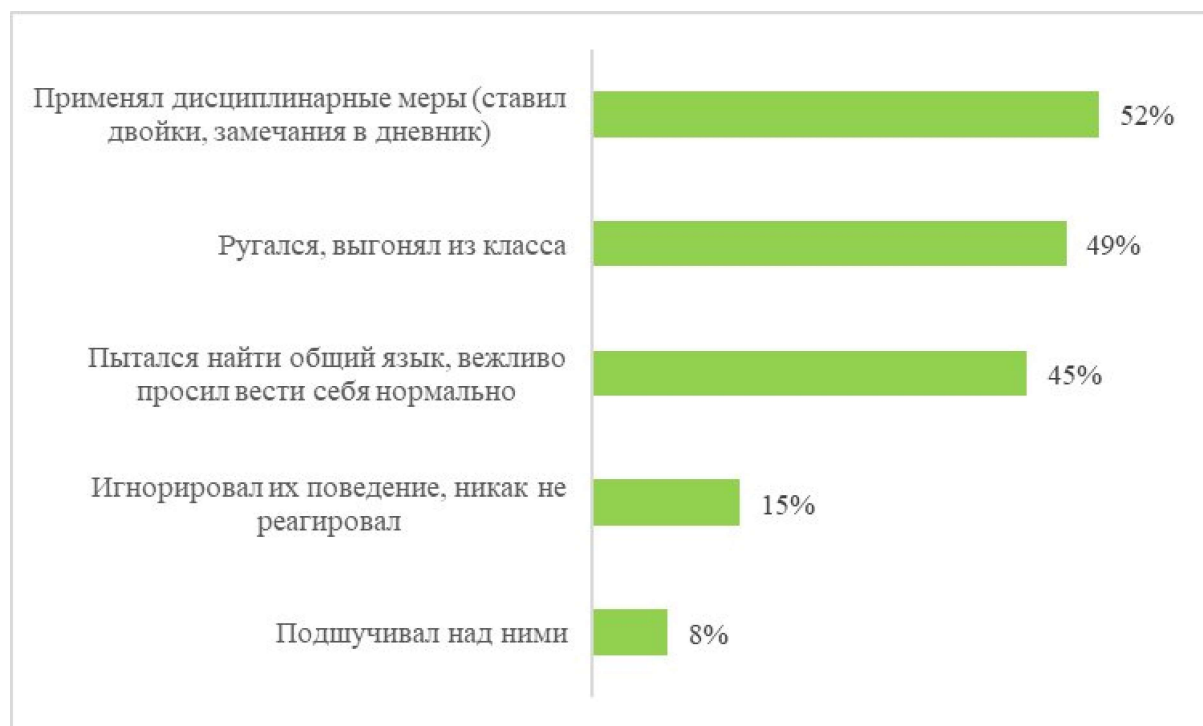


Рис. 12 Поведенческие реакции педагогов на вызывающее или отличающееся поведение, по опыту подростков ($N_{\text{подростки}} = 451$)

Половина педагогов, по опыту подростков, прибегала к наиболее доступным для них методам - дисциплинарным. Чуть менее половины пытались найти со “сложным” учеником общий язык (45%). Это согласуется с данными об эмоциональном отношении педагогов к приемным детям, где большинство характеризуется желанием помочь (79%) и сочувствием (61%) Рис. ?.

Однако есть и некоторая доля педагогов, неконструктивно реагирующая на вызывающее поведение учеников (по мнению подростков): 15% игнорировали “трудных” детей, а 8% подшучивали над ними. Учитывая, что среди респондентов-подростков “подшучивающих” было 14%, это создает условия для буллинга отличающихся учащихся.

Такая реакция части педагогов усугубляет уязвимость приемных детей, усиливая дисбаланс в отношениях с учителями, что подтверждается исследованием А.Ю. Теплицыной. Исследование А.Ю. показало, что среди приемных детей удовлетворенность школой выше, чем взаимодействием с преподавателями. Младшие школьники и старшие подростки особенно уязвимы в этом отношении. Этот вывод соответствует результатам, полученным в международном исследовании благополучия детей, где на уровне удовлетворенности школой дети низко оценили отношения с учителями (Телицына А.Ю., 2021).

Данные различных исследований позволили выявить риск напряжения между приемными детьми и учителями в школьной среде. Это следствие двух факторов - особенностей детей (сиротский опыт приводит к нарушениям развития и трудному поведению) и недостаточной подготовки педагогов в этой области. Подростки не всегда встречают понимание и поддержку, а педагоги винят семью, игнорируя травматичный опыт детей. Такие условия без специализированных программ провоцируют конфликты между различными участниками образовательных отношений и изоляцию приемных детей и всей замещающей семьи.

Замещающие родители и школа

Сами замещающие родители в опросах отмечают школу в качестве одной из главных причин высокого семейного напряжения. Исследование 2024 г. (N=7150) показало, что проблемы школьного обучения занимают второе место среди трудностей замещающих родителей при воспитании приемных детей (31%), часто провоцируя семейные конфликты (Ослон В.Н., Одинцова М.А. и др., 2024).

Замещающие родители часто отмечают сложности в домашнем контексте с приемными детьми: необходимость их контролировать или заставлять (55%), трудности с сосредоточением (45%), медлительность (35%) и проблемы с запоминанием нового материала (38%). Эти проявления отражают дефицит саморегуляции и исполнительных функций, обусловленный прошлым опытом депривации и неблагополучия у детей (Рис. 6). В одном исследовании родители так описывали ситуацию: *«Не мог сосредоточиться, мозг быстро уставал. Поэтому на уроках не успевал. Когда пошёл в школу для учительницы, стал лишним учеником. Сразу не заладилось с одноклассниками»; «Проблемы с усвоением школьной программы...»* (Тинчурин А. и др., 2021).

Другие российские данные подтверждают, что приемные дети и их родители часто сталкиваются с целым спектром школьных проблем: непониманием со стороны педагогов, жесткой фиксацией на формальной успеваемости, отсутствием индивидуализации учебного процесса, иногда — со скрытой или явной дискриминацией (Телицына А.Ю., 2021).

Согласно исследованию КБФ “Катрен”, почти треть замещающих родителей жалуется на ссоры в семье из-за учёбы. Каждая пятая семья сталкивалась с тем, что учитель (воспитатель) не хочет или не может учитывать особенности приёмного ребёнка (Тинчурин А. и др., 2021). Родители так описывали свои сложности: *«Я часто не вижу понимания и поддержки со стороны школы и учителей. Лишних проблем и сложностей для себя не хотят. Не готовы работать с приёмными детьми»; «Много неприятных слов приходится выслушивать от учителей и воспитателей. Как правило, каждый день жалобы»; «Школа работает как обвинитель, помощи от них нет. Только вечная борьба за успеваемость. Редкий учитель знает о сложностях в приёмных семьях».* Ситуация

усугубляется тем, что семье приходится взаимодействовать и с другими институтами, где они сталкиваются со сложностями: *«Приходилось отчитываться перед садиком, школой, опекой, поликлиникой за асоциальное поведение ребёнка. Окружающие списывали все проблемы ребёнка на мое воспитание или на то, что я недостаточно сильно ребёнка люблю. Это сильно давило на нервы».*

При этом проблемы в обучении приемных детей сами по себе не так часто становятся причиной возврата ребенка в учреждение. Согласно исследованию случаев возврата приемных подростков из замещающих семей сельской местности, учеба становилась фактором возврата в 15% случаев (на 8-м месте среди рассмотренных факторов) (Газарян А., 2021). Скорее всего, сложности в учебе - это один из факторов, который в совокупности с другими (низкая компетентность и завышенные ожидания приемных родителей, трудное поведение приемного ребенка и др.) влияет на решение замещающих родителей о том, продолжать ли воспитывать ребенка или вернуть его в учреждение.

Таким образом, анализ позиций ключевых акторов школьной экосистемы — педагогов, замещающих родителей и сверстников — позволяет выявить системные противоречия, затрудняющие интеграцию детей с сиротским опытом.

Во-первых, наблюдается симметричная проблема атрибуции ответственности. Педагоги и родители оказываются замкнуты в цикл взаимных упреков: учителя склонны видеть корень проблем в недостаточной компетентности или вовлеченности замещающих родителей, в то время как сами родители указывают на неготовность педагогов работать с особенностями таких детей. Эта динамика перекладывания ответственности оставляет самого ребенка, с его реальными потребностями, обусловленными травматическим опытом, на периферии внимания. Вместо совместного поиска решений возникает конфликт, усиливающий стресс для всех сторон.

Во-вторых, существует разрыв в восприятии проблем. Замещающие родители фокусируются на внутренних, домашних проявлениях трудностей (дефицит саморегуляции, медлительность, семейные конфликты из-за учебы), в то время как педагоги фиксируют внешние, дисциплинарные нарушения (прогулы, срывы уроков, конфликты со сверстниками). Это не означает, что одни правы, а другие нет; это отражает разную институциональную логику. Школа как система нацелена на управление коллективом и усвоение программы, и поведенческие сбои здесь наиболее заметны. Семья же сталкивается с последствиями этих сбоев в интимном пространстве, где на первый план выходят эмоциональные и регуляторные дефициты ребенка. Отсутствие общего языка и механизмов для сопоставления этих «картинок» приводит к тому, что каждая сторона чувствует себя неслышанной и обвиняемой.

В-третьих, выявлен парадокс эмпатии и беспомощности у педагогов. С одной стороны, доминирует искреннее желание помочь и сочувствие, что является важным ресурсом. С другой — это сопровождается недостатком конкретных знаний и

инструментов, что порождает тревогу, страх навредить и, как следствие, может вести либо к гиперопеке (жалость), либо к ригидному следованию дисциплинарным практикам. Даже позитивные намерения, не подкрепленные компетенциями, часто оказываются неэффективными и ведут к профессиональному выгоранию.

В-четвертых, социальный контекст в лице сверстников также носит амбивалентный характер. С одной стороны, отмечается общая толерантность и отсутствие выраженной стигмы напрямую к статусу «приемного». С другой, «трудное поведение», которое часто является следствием травмы, встречается преимущественно с непониманием и негативными атрибуциями («не хотят вести себя нормально», «плохо воспитаны»). Это создает почву для буллинга и социальной изоляции именно тех детей, чьи поведенческие особенности наиболее заметны. Поддержка сверстников часто носит пассивный характер (игнорирование), а не активный (эмпатия, включение).

В итоге, школьная среда, несмотря на содержащийся в ней потенциал поддержки (в лице мотивированных учителей и в целом лояльных сверстников), в текущем состоянии чаще актуализирует риски. Она становится ареной, где травматический опыт ребенка не смягчается, а воспроизводится в новых формах: через конфликт взрослых, неадекватные дисциплинарные реакции, стигматизацию «трудного» поведения и чувство непонимания. Это подтверждает тезис экологической теории Бронфенбреннера: проблемы интеграции нельзя сводить к особенностям ребенка; они являются продуктом рассогласования между различными уровнями его экосистемы (микроуровень школы и семьи, мезоуровень их взаимодействия, экзoуровень отсутствия программ подготовки педагогов).

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

На основании проведенного кабинетного анализа отечественных и зарубежных исследований, данных статистики и социологических опросов можно сформулировать следующие выводы:

1. Дети с сиротским опытом в замещающих семьях представляют группу с особыми психосоциальными и образовательными потребностями. Их развитие характеризуется последствиями пережитого травматического опыта и нарушений привязанности, что проявляется в комплексе трудностей: сниженные когнитивные функции и академическая база, дефицит саморегуляции и исполнительных функций, эмоционально-поведенческие проблемы (интернализирующие и экстернализирующие), сложности в построении отношений со сверстниками и взрослыми. Переход в семью смягчает, но не полностью нивелирует эти последствия, особенно при позднем устройстве.

2. Школьная среда является критически важным, но проблемным контекстом для интеграции приемных детей. Именно в школе наиболее остро сталкиваются их психологические особенности и социальные требования. Школа выступает одновременно как:

- источник рисков: место актуализации травматического опыта, стигматизации, буллинга, конфликтов и академического неуспеха.
- потенциальный ресурс: возможность получить поддержку от «безопасных взрослых» (педагогов, психологов), позитивный опыт социальных отношений, успеха и принадлежности.

3. Ключевым барьером успешной интеграции является системная неготовность школы к работе с данной категорией учащихся. Она выражается в:

- дефиците специальных компетенций у педагогов: отсутствие знаний об особенностях развития детей с сиротским опытом, механизмах травмы, привязанности и практических инструментах адаптации учебного процесса. Подготовка педагогов в этой сфере носит фрагментарный, а не системный характер.
- доминировании дисциплинарно-карательного подхода над понимающим и поддерживающим в реакции на «трудное поведение».
- отсутствии эффективных моделей взаимодействия «школа – замещающая семья». Преобладают взаимные упреки и перекладывание ответственности вместо партнерства и совместного поиска решений.
- недостаточной индивидуализации образовательного процесса, несмотря на закрепление этого принципа в регламентах и стандартах.

4. Взаимодействие ключевых акторов (педагогов, замещающих родителей, сверстников) характеризуется структурными противоречиями:

4.1. Педагоги vs. Родители: цикл взаимных обвинений в некомпетентности и невовлеченности. Разрыв в восприятии проблем (внутренние/домашние vs. внешние/школьные).

4.2. Педагоги vs. Ученики: между эмпатичным желанием помочь и профессиональной беспомощностью, ведущей к выгоранию и неэффективным стратегиям.

4.3. Сверстники vs. Приемный ребенок: общая толерантность к статусу сочетается с нетерпимостью к «трудному» поведению, что ведет к рискам изоляции и травли.

5. Школьные проблемы являются значимым стресс-фактором для замещающей семьи, усугубляющим внутренние конфликты и повышающим общий риск кризиса и возврата ребенка. Они редко выступают прямой единственной причиной возврата, но являются мощным катализатором, взаимодействуя с другими факторами (завышенные ожидания родителей, трудное поведение ребенка).

6. Таким образом, проблемы интеграции приемных детей в школу носят не индивидуальный, а системный характер. Они коренятся не в «дефективности» ребенка, а в несоответствии между его особыми потребностями, сформированными травматическим опытом, и инерционной, неадаптированной социально-педагогической системой школы. Успешная интеграция требует перехода от фокуса на «коррекцию ребенка» к трансформации образовательной среды и построению сетевой поддержки, охватывающей ребенка, семью, школу и помогающие службы.

Для улучшения ситуации необходима разработка и внедрение системных мер, включающих: 1) обязательную интеграцию модулей о психологии сиротства и травмы в программы подготовки и повышения квалификации педагогов; 2) создание алгоритмов конструктивного взаимодействия школ и замещающих семей; 3) развитие внутренних ресурсов школ (психологических служб) для работы с травмой и поведенческими трудностями; 4) реализацию программ, направленных на формирование инклюзивной культуры среди сверстников. Без таких изменений на макро- и мезоуровне экосистемы усилия отдельных мотивированных педагогов и родителей будут оставаться точечными и недостаточными для обеспечения устойчивой успешной интеграции детей с сиротским опытом в школьное сообщество.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алдашева, А.А., Зеленова, М.Е., Сиваш, О.Н. (2021). Социально-перцептивный образ приемного ребенка у замещающих родителей с разной формой опеки. Социальная психология и общество, 12(2), 110–128. <https://doi.org/10.17759/sps.2021120207>
2. Анализ общественного мнения к приёмному родительству, 2021–2023 гг. / БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам». – М, 2023. – 22 с. – URL: <https://otkazniki.ru/library/sotsialnoe-sirotstvo-analiticheskie-materialy-po-tematike/> (дата обращения: 22.12.2025)
3. Асламазова Л.А., Мухамедрахимов Р.Ж., Туманьян К.Г. Преждевременное прерывание воспитания приемных детей в замещающих семьях: обзор российских и зарубежных исследований // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 4. С. 894: 18-04-2021-232-250.pdf
4. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Приемные дети и их новые родители [Электронный ресурс] // Официальный сайт ВЦИОМ. – 2022. – 19 мая. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/priemnnye-deti-i-ikh-novye-roditeli> (дата обращения: 30.12.2025)
5. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). Приемная семья [Электронный ресурс] // Официальный сайт ВЦИОМ. – 2023. – 10 июля. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/priemnaja-semja> (дата обращения: 30.12.2025)
6. Вяткина, Л. Б. Психологические особенности готовности к обучению в школе детей из приемной семьи / Л. Б. Вяткина, А. В. Краснов // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 650. – EDN SZVSHZ.
7. Дети с сиротским опытом и школьная среда: результаты всероссийского исследования / 2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам». - М., 2025.
8. Иванова С.В., Иванов О.Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография / М.: «Русское слово – учебник», 2020. – 160с.
9. Команда «Рисеч головного мозга» (Ozon). (2023). Приемные семьи в России нуждаются в психологической, медицинской и юридической поддержке: Отчет исследования для конкурса ESOMAR Research Got Talent 2023 [Отчет]. Фонд «Найди семью» / ResearchTalent.ru. <https://researchtalent.ru/docs/reports/13.pdf>
10. Леонова Яна. «Мы увидели много проблем внутри приемных семей» [интервью] // Коммерсантъ. — 2022. — URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5280372> (дата обращения: 26.08.2025)
11. Меркуль, И. А. Подготовка кандидатов в замещающие родители: какие компетенции нужны сегодня для воспитания приемного ребенка? / И. А. Меркуль, Д. В. Машкова // Социальные науки и детство. – 2023. – Т. 4, № 1. – С. 59-78. – DOI 10.17759/ssc.2023040104. – EDN GLGSSC.
12. Михалкин, Н.В., Аверюшкин, А.Н. (2021). Содержание и виды безопасности образовательной среды. Язык и текст, 8(1), 82–96. <https://doi.org/10.17759/langt.2021080110>

13. Москвичева Е.Н. Особенности детско-родительских отношений в замещающих семьях с детьми подросткового возраста // *Universum: психология и образование: электрон. научн. журн.* 2024. 7(121). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/17779> (дата обращения: 12.12.2025).
14. Овчаренко, Л. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение замещающих, приемных и опекунских семей в школе / Л. Ю. Овчаренко, Т. Н. Дорошенко // *Человеческий капитал.* – 2018. – № 5(113). – С. 76-88. – EDN XMRHJZ.
15. Ослон, В.Н., Одинцова, М.А., Семья, Г.В., Колесникова, У.В. (2024). Мотивация приема на воспитание детей-сирот трудноустраниваемых категорий в контексте различных форм семейного устройства, включая усыновление. *Психологическая наука и образование*, 29(6), 81–98. <https://doi.org/10.17759/pse.2024290606>
16. Отчет о результатах исследования факторов влияния на возврат приемных детей подросткового возраста из приемных семей, проживающих в сельской местности / А. Газарян. - М., 2021: <https://www.usynovite.ru/f/forum-2021/materialy/2/Chuprakova.pdf>
17. Панченко, О. Л. Взаимодействие со школой как фактор социализации детей из приемных семей / О. Л. Панченко, В. Д. Парубина // *Инклюзия в образовании.* – 2017. – Т. 2, № 2(6). – С. 27-37. – EDN XYBKCD.
18. Поставнев, В. М. Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // *Начальная школа.* – 2012. – № 11. – С. 3-5. – EDN PVHUBZ.
19. Результаты оценочного исследования. Как ШПР влияет на решение стать приемным родителем / АНО ДПО “ИРСУ”. - М., 2022 г. URL: <https://irsu.info/2023/05/04/researchtext/> (дата обращения: 26.11.2025)
20. Симуков Р. С. Технология подготовки педагогического состава общеобразовательной организации для работы с приёмными детьми. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/05>
21. Соломатина Г.Н., Суменко Л.В. Проблемы школьного обучения приемных детей // *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 2016. - с. 310-314
22. Соломатина, Г. Н. Трудности обучения приемных детей в условиях общеобразовательной школы / Г. Н. Соломатина, Л. В. Суменко // *Kant.* – 2017. – № 1(22). – С. 78-82. – EDN YHGYCL.
23. Степанова С.В. Специфика исполнительных функций у детей с опытом институционализации: дис. канд. психол. наук: 19.00.05 / СПб. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена. — Санкт-Петербург, 2021. — 188 с. — URL: https://dissert.h Herzen.spb.ru/Preview/Vlojenia/000001127_Disser.pdf (дата обращения: 26.11.2025).
24. Телицына А.Ю. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях // *Социальные науки и детство Social sciences and childhood* 2021. Т. 2. № 2. С. 84—95 2021. Vol. 2, no. 2, pp. 84—95 DOI: <https://doi.org/10.17759/ssc.2021020207>

25. Трудности замещающих семей: результаты исследования / КБФ “Катрен”, 2021. URL: <https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/> (дата обращения: 12.12.2025)
26. Caron R. et al. Foster family assessment: The assessor's perspective-A qualitative study // *Child Abuse & Neglect*. – 2022. – Т. 130. – С. 105362.
27. Dalen M., Hjern A., Lindblad F., Odenstad A., Rasmussen F., Vinnerljung B. Educational attainment and cognitive competence in adopted men: A study of international and national adoptees, siblings and a general Swedish population // *Children and Youth Services Review*. 2008. Vol. 30, № 11. P. 1211–1219. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.03.006.
28. Dalen M., Theie S., Rygvold A.-L. School adjustment of internationally adopted children in primary school: A mother and teacher approach // *Children and Youth Services Review*. 2020. Vol. 109. 104737. <https://www.sciencedirect.com/sc>
29. Ferrari, L., Koumantakis, E., Ranieri, S. et al. Life satisfaction of adopted and non-adopted adolescents in four European countries. *Sci Rep* 15, 16312 (2025). <https://doi.org/10.1038/s41598-025-00771-3>ience/article/pii/S0190740919309971.
30. Goemans A, van Geel M, van Beem M, Vedder P. Developmental Outcomes of Foster Children: A Meta-Analytic Comparison With Children From the General Population and Children at Risk Who Remained at Home. *Child Maltreat*. 2016 Aug;21(3):198-217. doi: 10.1177/1077559516657637. PMID: 27481915.
31. Gouveia, L., Magalhães, E. & Pinto, V.S. Foster Families: A Systematic Review of Intention and Retention Factors. *J Child Fam Stud* 30, 2766–2781 (2021). <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02051-w>
32. Helder EJ, Mulder E, Gunnoe ML. A longitudinal investigation of children internationally adopted at school age. *Child Neuropsychol*. 2016 Jan;22(1):39-64. doi: 10.1080/09297049.2014.967669. Epub 2014 Nov 7. PMID: 25380232.
33. Paine AL, Perra O, Shelton KH. (2025) Adopted children’s internalizing symptoms and externalizing problems 8 years post-placement: Developmental trajectories and transitions. *Development and Psychopathology*. 1-12. doi:10.1017/S0954579425100175
34. Paine, A. L., Burley, D., Anthony, R., Van Goozen, S. H. M., & Shelton, K. H. (2020). The neurocognitive profiles of children adopted from care and their emotional and behavioral problems at home and school. *Child Neuropsychology*, 27(1), 17–36. <https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1776241>
35. Tony Xing Tan (2009) School-Age Adopted Chinese Girls' Behavioral Adjustment, Academic Performance, and Social Skills: Longitudinal Results. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(2), 244-251. <https://doi.org/10.1037/a0015682>
36. Van den Dries, L., Juffer, F., van IJzendoorn, M. H., & Bakermans-Kranenburg, M. J. (2009). Fostering security? A meta-analysis of attachment in adopted children. *Children and Youth Services Review*, 31(3), 410–421. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.09.008>
37. Van IJzendoorn M.H., Juffer F., Klein Poelhuis C.W. Adoption and cognitive development: a meta-analytic comparison of adopted and nonadopted children’s IQ and school performance // *Psychological Bulletin*. 2005. Vol. 131, № 2. P. 301–316. DOI: 10.1037/0033-2909.131.2.301.