



ВОЛОНТЕРЫ В ПОМОЩЬ  
ДЕТЯМ-СИРОТАМ  
БЛАГОТВОРИТЕЛЬНЫЙ ФОНД



Абсолют—Помощь  
благотворительный фонд

## **Итоговый отчет по результатам 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

2026

## Содержание

|                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Введение                                                                                                                                | 3  |
| Методология исследования.....                                                                                                           | 6  |
| Раздел 1. Теоретические основы исследования .....                                                                                       | 12 |
| 1.1. Теоретические рамки исследования.....                                                                                              | 12 |
| 1.2. Психосоциальное развитие детей с сиротским опытом и их интеграция в школьную среду (по результатам кабинетного исследования) ..... | 14 |
| Основные выводы по Разделу 1.....                                                                                                       | 17 |
| Раздел 2 Восприятие школьной среды приемными подростками.....                                                                           | 18 |
| 2.1. Общая оценка школьной жизни и эмоциональное благополучие.....                                                                      | 18 |
| 2.2. Ресурсные стороны школы: что нравится и что создает хорошие моменты .....                                                          | 21 |
| 2.3. Трудности и барьеры в школе .....                                                                                                  | 28 |
| 2.4. Представления о будущем и роль школы в жизненных планах .....                                                                      | 33 |
| Основные выводы по Разделу 2.....                                                                                                       | 37 |
| Раздел 3 Приемные подростки и другие участники образовательных отношений .....                                                          | 39 |
| 3.1. Взаимодействие приемных подростков с педагогами.....                                                                               | 39 |
| 3.2. Место одноклассников в школьной жизни приемных подростков.....                                                                     | 50 |
| 3.3. Влияние школы на отношения в замещающей семье.....                                                                                 | 55 |
| Основные выводы по Разделу 3.....                                                                                                       | 60 |
| Раздел 4. Практические выводы и рекомендации по итогам исследования.....                                                                | 62 |
| 4.1. Рекомендации для педагогов и других сотрудников школ.....                                                                          | 62 |
| 4.2. Рекомендации для замещающих родителей.....                                                                                         | 65 |
| 4.3. Рекомендации для разработки программ поддержки.....                                                                                | 66 |
| 4.4. Изменения на системном уровне и организация межведомственного взаимодействия ...                                                   | 67 |
| Заключение .....                                                                                                                        | 69 |
| Список литературы .....                                                                                                                 | 71 |
| Приложения.....                                                                                                                         | 77 |
| Приложение 1. Выборка исследования.....                                                                                                 | 77 |
| Приложение 2. Тематические кластеры публикаций .....                                                                                    | 78 |
| Приложение 3 Гайд полуструктурированного интервью с приемными подростками.....                                                          | 79 |
| Приложение 4. Текст опросника для приемных подростков.....                                                                              | 89 |
| Приложение 5. Информированное согласие (для замещающего родителя) .....                                                                 | 96 |
| Приложение 6. Информированное согласие (для приемного подростка) .....                                                                  | 97 |

## Введение

Современная социальная политика Российской Федерации в рамках Десятилетия детства (2018–2027) направлена на сокращение числа детей-сирот в интернатных учреждениях и развитие семейных форм жизнеустройства. За последние годы создана сеть Школ приемных родителей, внедрены механизмы сопровождения замещающих семей. Однако, несмотря на позитивные сдвиги, ежегодно значительное число детей возвращается из замещающих семей в учреждения (форма федерального статистического наблюдения № 103-РИК). Рис. 1 В большинстве случаев инициаторами возврата выступают сами приемные родители, столкнувшиеся с трудностями воспитания (Асламазова и др., 2021).

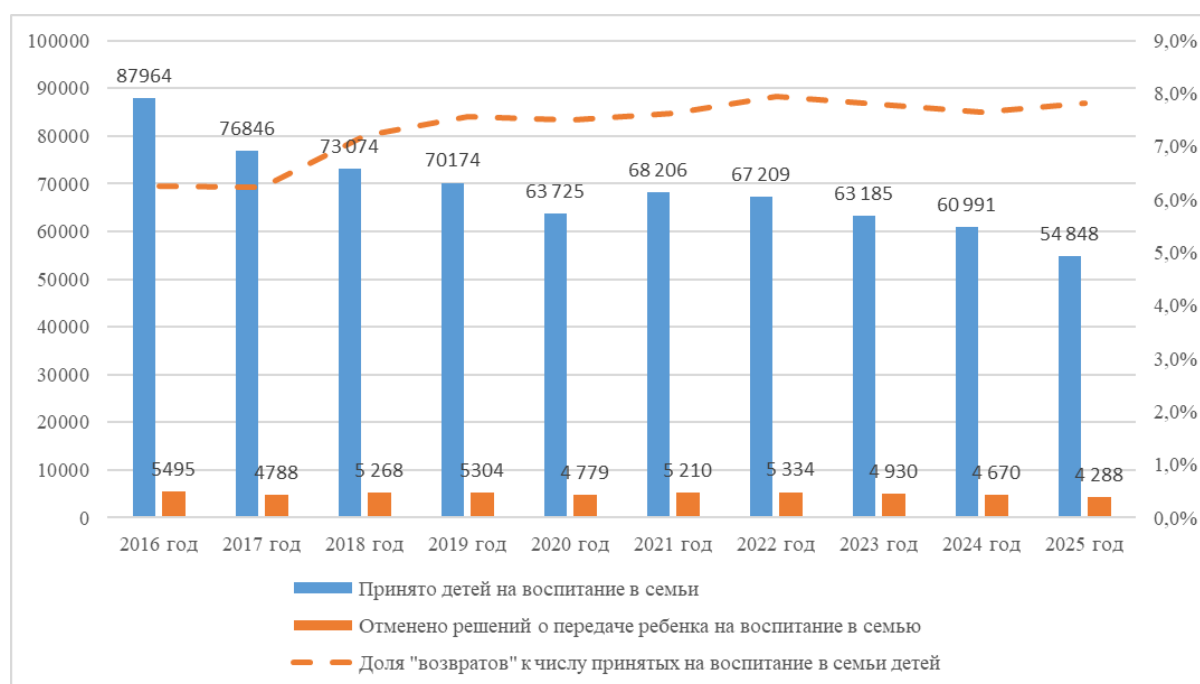


Рис. 1 Численность детей, принятых в семьи и возвращенных из замещающих семей в учреждение в динамике по годам, РФ (по данным формы федерального статистического наблюдения 103-РИК)

Многие приемные дети имеют опыт депривации, сепарации с кровными родителями и проживания в условиях институционализации, что приводит к нарушениям физического, психического и социального развития, поведенческим сложностям и проблемам в учебе (Дж. Боулби, Р.Ж. Мухамедрахимов, В.Н. Ослон; см. также Ослон и др., 2024; Телицына, 2021). По разным данным, с этими проблемами сталкиваются от 30% до 75% замещающих семей (Тинчурин и др., 2021; Ослон и др., 2024). В условиях замещающей семьи последствия травматического опыта сглаживаются, однако некоторые трудности сохраняются и особенно ярко проявляются в школе (Телицына, 2021; Goemans et al., 2016; Van IJzendoorn et al., 2005).

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. По сравнению с кровными сверстниками, приемным детям сложнее дается учеба из-за слабой базы, низкой мотивации и дефицита самоконтроля. Почти треть семей жалуется на ссоры из-за учебы, каждая пятая семья отмечает, что учитель не хочет или не может учитывать особенности приемного ребенка (Тинчурин и др., 2021).

В образовательной среде приемные дети могли бы найти поддержку педагогов, однако на практике это происходит не всегда. Учителя и другие сотрудники школ демонстрируют недостаточный уровень осведомленности о психологии сиротства, что сказывается на их способности понимать и регулировать поведение приемных детей (2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025). Систематические образовательные программы для педагогов по этой теме отсутствуют. При этом родители и учителя нередко перекладывают ответственность друг на друга, а сверстники, при общей толерантности, часто негативно атрибутируют «трудное поведение» (опрос школьников, 2025). В результате школа, вместо того чтобы быть ресурсом, становится источником дополнительного стресса.

Существующие научные работы в основном фокусируются на позиции взрослых – родителей, педагогов, психологов. Голос самих приемных подростков, их субъективное восприятие школьной среды, их собственные рекомендации остаются недостаточно изученными. Данное исследование, поддержанное Благотворительным фондом «Абсолют-Помощь», призвано заполнить этот пробел.

Цель исследования – выявление особенностей интеграции приемных детей в образовательную среду и связанных с этим проблем. На основе полученных данных планировалось разработать практические инструменты для родителей и педагогов.

Основные исследовательские вопросы:

- Как приемные подростки оценивают свои отношения с педагогами и сверстниками, а также собственное участие в жизни школы?
- С какими основными трудностями они сталкиваются в школьной среде и процессе обучения?
- Какие формы поддержки (со стороны школы, педагогов, сверстников, замещающих родителей) они считают наиболее эффективными?

- Какие рекомендации приемные подростки готовы дать педагогам и замещающим родителям для создания более безопасной, принимающей атмосферы?
- Как различаются ожидания замещающих родителей, педагогов и самих подростков (на основе данных предыдущих исследований фонда и новых эмпирических данных)?
- Как приемные дети представляют свое будущее и как эти представления связаны с их школьной успешностью?

В работе использован последовательный смешанный дизайн (кабинетное исследование → полуструктурированные интервью с 28 приемными подростками → анкетный опрос 92 приемных подростков). Методология подробно описана в отдельном разделе. Теоретическую рамку составили теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт), теория социальной идентичности (А. Тэшфел) и экологическая модель развития (У. Бронфенбреннер), что позволило рассматривать школьные трудности как результат взаимодействия различных уровней социальной среды, а не как изолированный дефицит ребенка.

Итоговый отчет включает две основные части. В теоретической части обобщены результаты кабинетного исследования: показаны системные барьеры и ресурсы в школьной среде для приемных детей. В эмпирической части интегрированы данные интервью и опроса по содержательным блокам: общая оценка школы, позитивные и негативные аспекты, ключевые фигуры поддержки, школьная идентичность, влияние школы на семью и будущее, а также прямые рекомендации подростков для учителей, родителей, одноклассников и директора.

Исследование проведено при поддержке БФ «Абсолют-Помощь». Оно также стало возможным благодаря участию самих приемных подростков, а также поддержке организаций-партнеров: АНО ДПО «ИРСУ», БОФ «Мархамат», БФ «Найди семью». Их вклад позволил услышать голос тех, ради кого в конечном счете существует и школа, и система помощи.

## **Методология исследования**

Исследование выполнено в рамках **смешанного последовательного дизайна** (mixed methods research), в котором качественный этап предшествовал количественному и служил основой для конструирования опросника. Такой дизайн позволил сначала получить глубинные, контекстуализированные данные о субъективном опыте приемных подростков в школе, а затем проверить распространенность выявленных феноменов на более широкой выборке.

Исследование включало три логически связанных этапа: 1) Кабинетное (аналитико-обзорное) исследование; 2) Качественный этап – полуструктурированные интервью с приемными подростками; 3) Количественный этап – анкетный опрос приемных подростков (Приложение 1).

При разработке дизайна и интерпретации данных мы опирались на три взаимодополняющие теории. Теория привязанности (Дж. Боулби, М. Эйнсворт, К. Бриш и др.) позволила объяснить, почему у детей с опытом депривации и институционализации часто наблюдаются трудности в регуляции эмоций, доверии к учителям, установлении стабильных отношений со сверстниками. Эти особенности напрямую влияют на школьную адаптацию. Теория социальной идентичности (А. Тэшфел) помогла проанализировать, как принадлежность к группе «приемных детей» (осознаваемая или приписываемая) может влиять на самооценку подростка, его поведение в классе и отношения с окружающими, включая стигматизацию и страх разглашения личной информации. Экологическая модель развития (У. Бронфенбреннер) обеспечила системный взгляд: школьные трудности приемного ребенка рассматриваются не как изолированный симптом, а как результат рассогласования между микросистемой (семья, класс, учителя), мезосистемой (взаимодействие семьи и школы), экзосистемой (политика в области образования, подготовка педагогов) и макросистемой (общественные стереотипы о приемных детях).

Такой теоретический синтез позволил сформулировать исследовательские вопросы, охватывающие не только индивидуальные переживания подростка, но и межличностные и институциональные контексты.

### **1. Кабинетное исследование**

Источниками данных выступили: отечественные и зарубежные научные статьи и метаанализы (поиск в базах eLibrary, PubMed, OpenAlex, PsycINFO); результаты ранее проведенных фондом исследований (опросы общественного мнения о приемном

родительстве, опросы педагогов и школьников, см. рис. 2); данные форм федерального статистического наблюдения № 103-РИК («Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот...»); открытые отчеты по результатам исследований других НКО (КБФ «Катрен» и др.). Дополнительно был проведен библиометрический анализ в программной среде VOSviewer (построение сетей соавторства, соупоминаний ключевых слов и кластеризация тематических направлений) (Приложение 2).

## **2. Качественный этап: полуструктурированные интервью с приемными подростками**

Для сбора интервью была привлечена целевая выборка: 28 приемных подростков (18 девушек, 10 юношей) в возрасте от 11 до 17 лет (средний возраст 13,5 лет). Критерии включения: проживание в замещающей семье не менее 1 года (фактически средний срок – 8 лет, диапазон 2–15 лет); обучение в общеобразовательной школе (в том числе по адаптированным программам). Респонденты набирались через четыре организации-партнера – каждая предоставила по 7 интервью. Все подростки на момент исследования получали психологическую или иную поддержку в этих организациях.

Для проведения интервью разработан гайд, включающий тематические блоки: ассоциации со школой, хорошие и плохие моменты (с уточнением причин и ресурсов), проективная методика «Дерево с человечками» (как стимул для обсуждения социальной позиции), восприятие себя глазами учителей и родителей, влияние школы на жизнь вне школы, представления о будущем, рекомендации взрослым. Гайд составлен с опорой на принципы позитивной психологии (Appreciative Inquiry), чтобы акцентировать внимание информантов на ресурсах, а не только сложностях. Приложение 3

Интервью проводили специалисты (преимущественно психологи) организаций-партнеров, знакомые с подростками и имеющие опыт работы с уязвимыми группами. Перед началом сбора проведена установочная онлайн-встреча (руководитель исследования, ведущий методолог, исследователь-аналитик) с инструктажем по этике, технике активного слушания и заполнению пост-интервью заметок. Интервью длились 25–40 минут, записывались на аудио-устройства (с согласия подростков и их замещающих родителей).

Аудиозаписи интервью были транскрибированы с использованием ИИ и последующей ручной вычитки. Для обработки данных был применен тематический анализ по процедуре Braun & Clarke (2006). Анализ включал: 1) ознакомление с данными, 2) индуктивное кодирование всех смысловых единиц, 3) объединение кодов в темы, 4) пересмотр и уточнение тем, 5) интерпретацию с выходом на латентный уровень.

Проводился также структурный нарративный анализ для сравнения историй о «хороших» и «плохих» моментах. Для подсчета частоты упоминания тем использовались таблицы Excel, полученные значения не претендуют на репрезентативность, но позволяют увидеть смысловое ядро.

### **3. Количественный этап: анкетный опрос**

Для проведения опроса была использована доступная выборка: 92 приемных подростка (из них 53% девочек, 47% мальчиков) в возрасте 10–17 лет (средний возраст 13,5 лет). Большинство (61%) проживают в замещающей семье более 5 лет. Учатся преимущественно очно (90%), в 5–9 классах. Две трети респондентов меняли школу хотя бы один раз. Выборка формировалась по принципу «каждый следующий подходящий» среди подростков, получающих поддержку в организациях-партнерах и согласившихся принять участие в исследовании (по 20–25 человек от каждой).

Опросник был разработан на основе результатов интервью. Он также включил ряд кросс-вопросов из предыдущих исследований фонда и других организаций, чтобы иметь возможность сравнить ответы приемных подростков с ответами других стейкхолдеров (см. Рис. 2). Опрос включала закрытые и открытые вопросы по темам: общее самочувствие в школе, положительные и отрицательные стороны, источники трудностей и поддержки, отношение к конфиденциальности личной информации, ожидания от учителей, родителей, одноклассников, представления о будущем. Анкета прошла пилотную апробацию на 3 подростках, после чего были уточнены формулировки. Приложение 4

Анкетирование проводилось в бумажной и онлайн-формах (по выбору подростка). Подростки преимущественно отвечали на вопросы в день присутствия в организации-партнере, когда приходили на консультацию/занятие со специалистом. Это помогало отследить, что анкету заполняет именно подросток, а самому респонденту позволяло задавать уточняющие вопросы, возникающие по ходу заполнения. Опрос занимал 15–20 минут.

Данные опроса были обработаны в Microsoft Excel. Использована описательная статистика (частоты, проценты, средние) для всех закрытых вопросов. Открытые вопросы проанализированы методом тематического кодирования с последующим подсчетом частот категорий.

Интеграция качественных и количественных данных осуществлялась на этапе разработки опросника (темы и варианты ответов формулировались на основе анализа интервью) и на этапе интерпретации: количественные распределения сопоставлялись с

качественными иллюстрациями, противоречия и сходства обсуждались в сводных выводах. В эмпирической части отчета данные представлены интегрированно, без разделения на «качественные» и «количественные» подразделы.

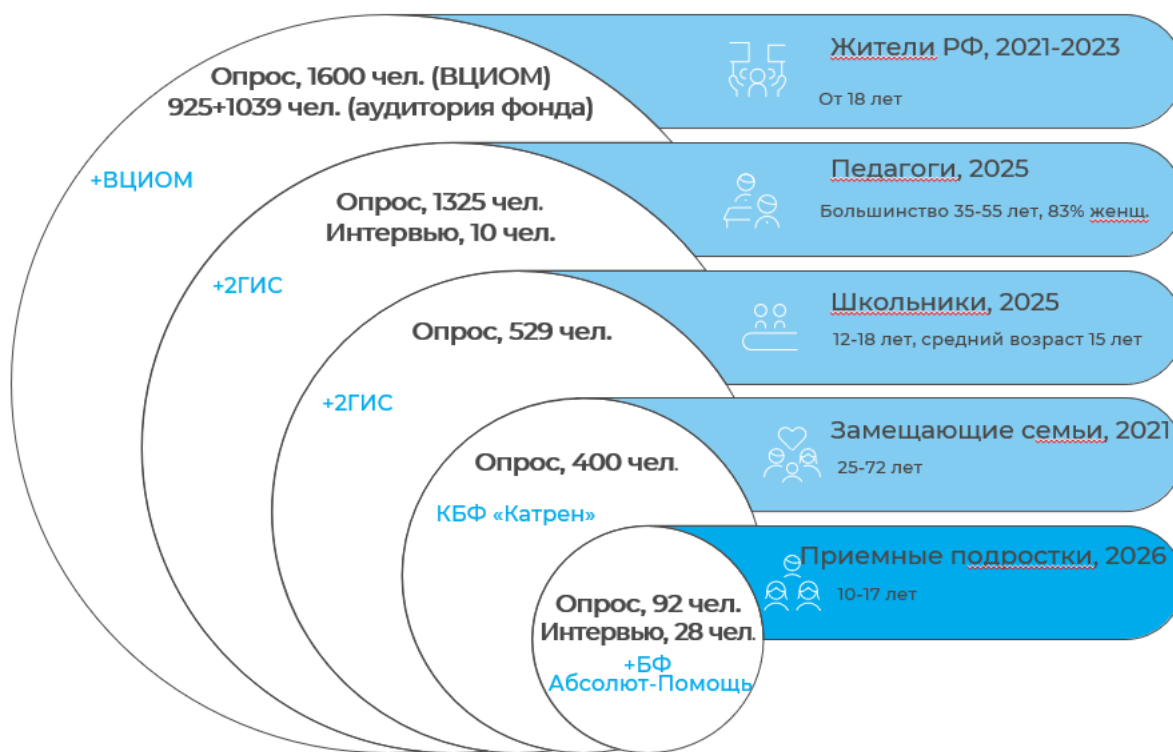


Рис. 2 Схема комплексного исследования вопросов интеграции приемных детей в школьную среду

### Этические принципы и процедуры

- От законных представителей каждого подростка получено письменное информированное согласие на участие в интервью; 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. Приложения 5-6

- Все данные респондентов анонимизированы: имена, названия школ, населенные пункты удалены, каждому респонденту присвоен код. Идентифицировать подростков не представляется возможным.

- Аудиозаписи и транскрипты хранятся на защищенных серверах фонда, расположенных на российских ресурсах, доступ имеют только члены исследовательской группы.

- При всех публикаций результатов используются обобщенные данные и цитаты без идентифицирующих деталей.

### **Вовлечение стейкхолдеров в исследование**

Проект с самого начала строился как партнерский, с активным участием ключевых групп. Приемные подростки были задействованы на этапе пилотной апробации гайда и опросника, а также выступали в роли информантов.

Замещающие родители привлекались через информированное согласие. Приемные подростки приглашались к участию в исследовании через замещающих родителей. Специалисты организаций-партнеров (психологи, социальные педагоги) выступили интервьюерами, рецензентами инструментов и участниками установочных встреч. Их опыт работы с целевой группой обеспечил контекстную чувствительность сбора данных.

**При интерпретации результатов необходимо учитывать следующие ограничения.**

1. Выборка не является репрезентативной для всех приемных подростков Российской Федерации. Опросная выборка (92 человека) достаточна для выявления устойчивых тенденций, но не для сложного статистического моделирования. Кроме того, участники исследования - это подростки, которые в настоящий момент получают помощь в одной из организаций-партнеров. Это предполагает, с одной стороны, достаточную включенность замещающих родителей в воспитание детей, так как они “привели” своих детей к специалистам, а с другой - наличие у подростков и/или их семей определенных трудностей. Кроме того, большая часть респондентов - это жители столичного региона (две из четырех организаций-участников находятся в Москве), отличающегося достаточно высоким уровнем жизни и доступностью ресурсов.

2. Опросный метод отличается некоторой субъективностью – ответы подростков могут подвергаться влиянию социальной желательности, актуального настроения, защитных механизмов. Частично эта проблема была смягчена использованием нескольких методов (интервью + опрос) и доверительными отношениями с интервьюерами.

3. Отсутствие прямого сопоставления с контрольной группой на эмпирическом этапе (кровные сверстники, приемные подростки без помощи) для большинства вопросов. Многие полученные данные (например, нежелание учиться, трудные отношения с одноклассниками и учителями по предметам) могут быть характерны для подросткового возраста в целом, а не специфичны для приемных детей. Частично это ограничение нивелировано сопоставлением эмпирических данных с данными уже имеющегося исследования «Подростки 360» (Русакова, 2023; N=136 438).

4. Региональная специфика – организации-партнеры расположены в разных регионах (Москва, Московская область, Уфа, другие города), однако систематического анализа региональных различий не проводилось из-за небольших подвыборок.

Несмотря на эти ограничения, полученные данные дают детализированное представление о том, как приемные подростки воспринимают школьную среду, какие ресурсы используют и что рекомендуют менять. Полученные выводы могут служить основой для разработки адресных программ повышения компетенций родителей и педагогов, а также для дальнейших исследований с более репрезентативными выборками или лонгитюдным дизайном.

## Раздел 1. Теоретические основы исследования

### 1.1. Теоретические рамки исследования

Интеграция приемного ребенка в школьную среду требует синтеза нескольких теоретических подходов. Здесь переплетены глубинные психологические последствия ранней депривации, социальные процессы стигматизации, взаимодействие разных уровней социальной среды и ресурсная перспектива. Теоретическую рамку данного исследования составляет взаимодополняющий синтез теории привязанности, теории социальной идентичности, экологической модели развития, теории устойчивости (резильентности), а также структурно-функционального понимания школы как института и идей современной социологии детства.

Фундамент для понимания детей с сиротским опытом закладывает *теория привязанности Дж. Боулби* (Авдеева, 2017; Асламазова и др., 2021). Ранний опыт отношений формирует внутренние рабочие модели, определяющие эмоциональную регуляцию и способность к близости. Дети, пережившие разлуку с кровными родителями и институционализацию, демонстрируют повышенную частоту нарушений привязанности, что проявляется в более низких когнитивных показателях и высоком уровне поведенческих и эмоциональных проблем (Van den Dries et al., 2009; Van IJzendoorn et al., 2005). Замещающая семья обладает коррекционным потенциалом, однако позднее устройство (после 12–24 месяцев) приводит к устойчивым трудностям (Телицына, 2021). Для школы это означает, что проблемы поведения и концентрации зачастую являются проявлением нарушенных моделей привязанности, актуализирующихся в оценивающей обстановке класса.

Теория привязанности не объясняет, как ребенок осознает и переживает статус «приемного». Ответ дает *теория социальной идентичности А. Тэшфела* (Torabaeva, 2022): осознание причастности к группе проходит этапы категоризации, идентификации и ценностно-эмоционального переживания членства. Для приемного ребенка этот процесс осложняется стигматизирующей категоризацией, наложенной на идентичность «члена замещающей семьи». Российские исследования фиксируют устойчивую связь образа приемного ребенка с «трудным» поведением и низкой мотивацией (Анализ общественного мнения, 2023). Эти стереотипы транслируются в школу через ожидания учителей и реплики сверстников, создавая для подростка риск интернализации стигмы, формирования защитной идентичности и избегания ситуаций оценки (Тинчурин и др.,

2022). Таким образом, теория социальной идентичности дополняет теорию привязанности, показывая, как внешние ярлыки преломляются во внутреннем мире.

Для анализа более широких контекстов — от школьных правил до государственной политики — мы обращаемся к *экологической теории* (Bronfenbrenner, 1979; Веракса, Веракса, 2014). Развитие есть результат взаимодействия вложенных систем: микросистемы (семья, учителя, одноклассники), мезосистемы (связи между ними), экзосистемы (школьная политика, подготовка педагогов) и макросистемы (социокультурные ценности, стереотипы). Это означает, что школьные трудности не могут быть решены только через индивидуальную работу с ребенком: конфликт семьи и школы, отсутствие у педагогов знаний о сиротстве, общественные мифы — все это системные барьеры. Экологическая модель задает картографию, но нуждается в дополнении психологическими теориями.

Четвертая рамка — *концепция устойчивости*, уравнивающая дефицитарную оптику на исследуемый вопрос. Устойчивость понимается как динамическая характеристика, позволяющая адаптироваться и развиваться, несмотря на стресс и травмы (Махнач и др., 2018; Попова, Шкурова, 2024). Для приемных детей это смещает фокус с «почему возникают проблемы?» на «что помогает справляться?». Значимыми становятся внутренние ресурсы ребенка (саморегуляция, позитивное самовосприятие), ресурсы микросистемы (поддержка родителей и значимого взрослого в школе) и ресурсы мезо-/экзосистемы (контакт семьи и школы, компетентность педагогов).

Психологические теории требуют дополнения социологической оптикой. Классики (Парсонс, 1998; Смелзер, 1994) рассматривают школу как «мост» между семьей (партикуляристские стандарты) и обществом (универсалистские критерии). Для приемного ребенка, чья семейная история уже содержит разрыв, этот переход может быть особенно болезненным. *Современная социология детства* (Майорова-Щеглова и др., 2020; Филипова, Высоцкая, 2019) вносит акцент на субъектность ребенка и пространственные условия его жизни. Необходимо слышать голос самого приемного подростка — именно это определяет эмпирический дизайн исследования, центральное место в котором занимают интервью и опросы детей, а не только взрослых.

Представленные подходы не конкурируют, а взаимодополняют друг друга. Теория привязанности раскрывает глубинные механизмы эмоционально-поведенческих трудностей. Теория социальной идентичности объясняет трансформацию внешних стигм во внутренние конфликты. Экологическая модель задает системную картографию,

не сводя проблему к индивидуальным дефицитам. Теория устойчивости фокусируется на ресурсах всех уровней. Социология школы и детства добавляет институциональный и субъектный аспекты. В данном исследовании этот синтез реализован на всех этапах: от формулировки вопросов (учитывающих ресурсы и субъективные смыслы) до разработки рекомендаций, адресованных разным уровням экосистемы — родителям, педагогам, школьникам, администрации.

## **1.2. Психосоциальное развитие детей с сиротским опытом и их интеграция в школьную среду (по результатам кабинетного исследования)**

На основании проведенного кабинетного анализа отечественных и зарубежных исследований, а также данных статистики можно охарактеризовать детей с сиротским опытом, воспитывающихся в замещающих семьях, как группу с особыми психосоциальными и образовательными потребностями. Их развитие протекает под влиянием последствий ранней депривации, институционализации и другого травматического опыта. Результаты метаанализов показывают, у детей с опытом сиротства и депривации в целом наблюдался более низкий уровень когнитивного, адаптивного и поведенческого функционирования по сравнению с детьми из общей популяции (Goemans, van Geel, van Beem, & Vedder, 2016). Помещение ребенка в замещающую семью оказывает положительное влияние на его развитие: по сравнению со сверстниками, оставшимися в учреждениях, IQ приемных детей выше, а их школьная успеваемость лучше. Однако некоторые сложности остаются. Метаанализ van IJzendoorn, Juffer и Klein Poelhuis (2005) показал, что IQ приемных детей не отличается от IQ кровных сверстников из текущего социального окружения. Однако, несмотря на сопоставимый уровень интеллекта, у этих же детей наблюдается отставание в школьной успеваемости и языковых способностях, а также более высокая распространенность трудностей в обучении. Таким образом, ключевой вывод метаанализа состоит в том, что когнитивный потенциал приемных детей (измеряемый с помощью IQ) соответствует норме, однако его реализация в образовательной сфере затруднена: школьные достижения отстают, а учебные проблемы встречаются чаще. Это расхождение между нормальным уровнем интеллекта и более низкой школьной успеваемостью указывает на то, что трудности носят не столько когнитивный, сколько адаптационный и средовой характер — они связаны с процессом включения в образовательную систему, а не с изначальными интеллектуальными дефицитами. (van IJzendoorn, Juffer, & Klein Poelhuis, 2005).

Исследования показывают, что у детей с сиротским опытом в различной степени могут сохраняться сниженные когнитивные функции и дефицит академической базы; им свойственны дефицит саморегуляции, эмоционально-поведенческие проблемы (как интернализирующие, так и экстернализирующие), а также сложности в построении отношений (Телицына, 2021). Переход в замещающую семью смягчает эти последствия, однако, согласно лонгитюдным данным, полного их устранения не происходит, особенно в случаях позднего устройства ребенка (Van den Dries, Juffer, van IJzendoorn, & Bakermans-Kranenburg, 2009).

Школьная среда выступает для этой категории учащихся значимым, но амбивалентным контекстом интеграции. Теоретический анализ позволяет охарактеризовать школу как институт, в котором наиболее остро сталкиваются психологические особенности приемного ребенка и социальные требования учебного заведения. В ряде работ школа описывается одновременно как источник рисков (место актуализации травматического опыта, стигматизации, буллинга, конфликтов и академического неуспеха) и как потенциальный ресурс (возможность получить поддержку от педагогов, психологов, позитивный опыт социальных отношений, успеха и принадлежности) (Овчаренко & Дорошенко, 2018; Панченко & Парубина, 2017; Поставнев & Поставнева, 2012). Приемные дети статистически значимо чаще сталкиваются с низкими отметками и рекомендациями обучения по адаптированным программам. В структуре школьных проблем особое место занимают противоречия между ожиданиями родителей (желание видеть «успешного приемного ребенка») и реальными академическими и поведенческими трудностями ребенка (Алдашева, Зеленова, Сиваш, 2021).

Одним из барьеров на пути интеграции выступает системная неготовность школы к работе с данной категорией учащихся. Анализ научной литературы и практики позволяет выделить следующие аспекты этой неготовности:

- дефицит специальных компетенций у педагогов: отсутствие знаний об особенностях развития детей с сиротским опытом, механизмах психологической травмы и нарушения привязанности. Подготовка педагогов в этой сфере носит фрагментарный характер (Телицына, 2021; 2ГИС и БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025);
- доминирование дисциплинарно-карающего подхода в реакциях учителей на проявления «трудного» поведения (Соломатина, Суменко, 2016; Соломатина, 2017; 2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025);

- недостаточная реализация на практике принципа индивидуализации образовательного процесса, несмотря на его закрепление в нормативных документах (Симуков, 2016).

Взаимодействие ключевых участников образовательного процесса (педагогов, замещающих родителей, учащихся) также характеризуется рядом противоречий:

- между педагогами и родителями: цикл взаимных обвинений в некомпетентности и невовлеченности, разрыв в восприятии проблем (домашние дефициты - школьные трудности) (Тинчурин и др., 2021; 2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025);
- между педагогами и учениками: рассогласование между эмпатичным желанием педагогов помочь и профессиональной беспомощностью, что может вести к эмоциональному выгоранию и использованию неэффективных педагогических стратегий (2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025);
- между сверстниками и приемным ребенком: сочетание общей декларируемой толерантности к статусу «приемный» с нетерпимостью к проявлениям «трудного» поведения, что создает риски социальной изоляции и школьной травли (буллинга) (2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025);
- между приемным ребенком и замещающими родителями: желание взрослых видеть «успешного приемного ребенка» и реальные академические и поведенческие трудности ребенка.

Школьные проблемы, по данным исследований, иногда выступают стресс-фактором для замещающей семьи, усугубляя существующие внутренние конфликты и повышая общий риск кризиса (Ослон, Одинцова, Семья, Колесникова, 2024). Школьные трудности редко выступают прямой и единственной причиной возврата ребенка в интернатное учреждение. Катализатором, как правило, выступают такие факторы, как завышенные ожидания родителей и трудное поведение ребенка (Газарян, 2021).

Таким образом, проблемы интеграции детей с сиротским опытом в школьную среду носят системный характер. Анализ свидетельствует о том, что эти проблемы коренятся не в индивидуальных «дефектах» ребенка, а в несоответствии между его особыми потребностями, сформированными в результате депривации и пережитого травматического опыта, и инерционной, недостаточно адаптированной социально-педагогической системой школы.

## Основные выводы по Разделу 1

Изучение вопросов интеграции приемного ребенка в школу требует синтеза теории привязанности (объясняет эмоционально-поведенческие трудности вследствие депривации), теории социальной идентичности (показывает трансформацию внешних стигм во внутренние конфликты), экологической модели (задает системный анализ уровней взаимодействия), теории устойчивости (фокусируется на ресурсах) и социологии детства (подчеркивает субъектность ребенка). В исследовании этот синтез реализован на всех этапах — от формулировки вопросов до рекомендаций для разных уровней экосистемы.

Анализ имеющихся исследований показал, что дети с сиротским опытом в замещающих семьях имеют особые психосоциальные и образовательные потребности, обусловленные пережитым травматическим опытом и опытом депривации: сниженные когнитивные функции, дефицит саморегуляции, эмоционально-поведенческие проблемы, сложности в отношениях. Переход в семью смягчает, но не устраняет эти последствия, особенно при позднем устройстве.

Школьная среда – важный, но амбивалентный контекст, здесь сталкиваются особенности ребенка и социальные требования. Школа одновременно источник рисков (актуализация травмы, стигматизация, буллинг, неуспех) и потенциальный ресурс (поддержка «безопасных взрослых», опыт успеха и принадлежности) для приемного ребенка. Ключевой барьер успешной интеграции приемного ребенка в школьную среду – системная неготовность школы: дефицит компетенций у педагогов (знания о травме и привязанности фрагментарны), доминирование дисциплинарно-карательного подхода, отсутствие эффективных моделей взаимодействия с замещающей семьей и помогающими специалистами, недостаточная индивидуализация образования.

Взаимодействие акторов характеризуется противоречиями:

- педагоги vs. родители – цикл взаимных обвинений;
- педагоги vs. ученики – между эмпатией и профессиональной беспомощностью;
- сверстники vs. приемный ребенок – толерантность к статусу при нетерпимости к «трудному» поведению, ведущая к изоляции и травле.

Школьные проблемы – значимый стресс-фактор для замещающей семьи, катализатор кризиса и возврата ребенка, особенно во взаимодействии с другими факторами (например, завышенные ожидания от ребенка, его трудное поведение).

Проблемы интеграции имеют системный характер: они коренятся в несоответствии потребностей ребенка, сформированных травмой, и неадаптированной школьной системы. Успешная интеграция требует перехода от «коррекции ребенка» к трансформации среды и построению сетевой поддержки (ребенок – семья – школа – помогающие службы).

## Раздел 2 Восприятие школьной среды приемными подростками

### 2.1. Общая оценка школьной жизни и эмоциональное благополучие

Общее восприятие школы приемными подростками в целом можно охарактеризовать как скорее позитивное, хотя и не безоблачное. Согласно анкетному опросу, подавляющее большинство респондентов (86% — сумма ответов «всё супер» и «всё 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» (Таб. 1). Таким образом, абсолютное школьное неблагополучие встречается редко, но почти каждый восьмой подросток находится в состоянии, сочетающем отдельные позитивные моменты с общим дискомфортом.

По сравнению с подростками общей выборки (кровными), приемные подростки демонстрируют более высокий уровень удовлетворенности школой: 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 сложности) (Русакова, 2023). Эти данные необходимо интерпретировать очень аккуратно ввиду больших различий в объемах выборок (92 чел. против 136 438 чел.).

Таб. 1 Общее состояние приемных подростков в школе

| Варианты ответов                                               | Приемные подростки       |                       | Подростки общей выборки * |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------|
|                                                                | Число респондентов, чел. | Число респондентов, % | Число респондентов, %     |
| Всё супер, мне всё нравится                                    | 29                       | 32%                   | 17%                       |
| Всё нормально, но есть некоторые вещи, которые мне не нравятся | 50                       | 54%                   | 58%                       |
| В целом, так себе, но есть неплохие вещи                       | 11                       | 12%                   | 20%                       |
| Всё плохо, лучше бы сюда не ходил                              | 2                        | 2%                    | 5%                        |

\* Подростки 360°: социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов, СПбГУ, 2023 (N=136438)

Позитивная оценка школьной жизни подтверждается и качественными данными. В интервью на вопрос об ассоциациях со школой большинство подростков (22 из 28) дали преимущественно позитивные или нейтральные образы. Наиболее частой была ассоциация школы как места для дружеского общения (9 ответов). Подростки сравнивали школу с фильмом «Гарри Поттер» (*«там тоже веселье у нас есть... много общения, друзей, знакомых»*, интервью 12), с «комедией» (*«Ну и в школу там есть твои друзья, где ты общаешься, классно там... Веселишься»*, интервью 19), с «большой семьей» (мультфильм «Барбоскины», интервью 2). Школа также представляла как насыщенное событиями пространство (6 ответов) — *«с отдельной какой-то жизнью»*, *«с каким-то сериалом»*, *«Гарри Поттер... потому что сложности и там уже какие-то волшебство»* (интервью 25). Четыре респондента видели в школе место развития — *«проходишь уровни и повышаешь уровень знаний»* (интервью 13), *«Илья Муромец... мудрый сам по себе»* (интервью 14).

Вместе с тем у шести подростков ассоциации были откровенно негативными: школа как *«место, где выживают»* (интервью 6), *«как будто бы тюрьма какая-то»* (интервью 15), *«страшный хоррор»* (интервью 17). У двоих респондентов ассоциация носила амбивалентный характер — через песню «Тянет» (*«Меня так тянет к тебе, меня так сильно это бесит, но не могу сопротивляться»*, интервью 23). Единичные негативные образы не отменяют общей картины, но показывают, что для части приемных подростков школьная среда может быть источником хронического стресса и ощущения опасности.

Таким образом, данные опроса и интервью согласуются: общий фон школьной жизни оценивается приемными подростками как удовлетворительный, при этом значительная доля (28%) испытывает сильную ситуационную вариативность (*«каждый день по-разному»*), а 13% констатируют ухудшение с течением времени. Последнее требует особого внимания, особенно в период перехода в основную школу (5-9 классы). Несмотря на наличие позитивных ассоциаций (дружба, развитие, событийность), отдельные подростки описывают школу как враждебное пространство, что указывает на необходимость раннего выявления тех, кто чувствует себя в школе *«как в тюрьме»* или *«хорроре»* и разработки для них индивидуального подхода.

Оценки динамики демонстрируют преобладание позитивных или стабильных траекторий: 57% респондентов отметили, что раньше было хуже, а сейчас лучше, либо что хорошо и ничего не изменилось (Таб. 2). Еще 28% указывают на переменчивость

состояния («каждый день по-разному»), что может отражать зависимость самооощущения от конкретных школьных ситуаций, а также — согласно данным кабинетного исследования — дефицит саморегуляции, характерный для многих детей с сиротским опытом (Степанова, 2021, Телицына, 2021). Негативная динамика («раньше было лучше, сейчас хуже») зафиксирована у 13% — это значимая, но не доминирующая группа. Из них 9 из 12 человек (75%) — ученики 5–6 классов, поэтому ухудшение может быть связано с переходом от начальной к средней школе: усилением учебной нагрузки, увеличением числа педагогов, с которыми приходится взаимодействовать, и общим усложнением социальной среды. Кабинетное исследование также отмечает, что именно при переходе на уровень основного общего образования у приемных детей на первый план выходят низкая мотивация и сложности с самоконтролем (Телицына, 2021).

Таб. 2 Сравнение состояния “сейчас” - “раньше” в школе у приемных подростков

| Варианты ответов                                        | Число респондентов, чел. | Число респондентов, % |
|---------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Раньше мне было хорошо в школе, и ничего не изменилось. | 26                       | 28%                   |
| Раньше в школе мне было хуже, сейчас стало лучше.       | 27                       | 29%                   |
| Раньше мне было плохо в школе, и ничего не изменилось.  | 1                        | 1%                    |
| Раньше в школе мне было лучше, сейчас стало хуже.       | 12                       | 13%                   |
| Мне сложно оценить, там каждый день по-разному          | 26                       | 28%                   |

В интервью были включены вопросы о влиянии происходящего в школе на другие сферы жизни (микросистемы): «Бывает ли, что хорошие или плохие моменты в школе влияют на то, что происходит потом вне школы – дома, с друзьями, с родителями?». Ответы разделились на несколько категорий: отсутствие влияния (10 из 28), негативное влияние (10 из 28), “бывает по-разному” (6 из 28) и позитивное влияние (2 из 28).

Таким образом, общее восприятие школы приемными подростками является преимущественно позитивным (86%, по данным опроса, оценивают свое положение как удовлетворительное или хорошее), однако почти каждый восьмой отметил неоднозначное отношение (“В целом, так себе, но есть неплохие вещи”), а у 13% фиксируется негативная динамика, особенно выраженная при переходе в основную школу (5-9 классы), что требует индивидуального подхода и раннего выявления школьного неблагополучия. Мнения приемных подростков о влиянии школьных событий на их жизнь вне школы разделились (по данным интервью): одни не замечают

такого влияния, другие испытывают негативные последствия, третьи описывают неоднозначный или позитивный эффект.

## 2.2. Ресурсные стороны школы: что нравится и что создает хорошие моменты

Наряду с удовлетворительным общим восприятием школы, приемные подростки выделяют ряд ресурсных аспектов школьной жизни, которые делают ее привлекательной и поддерживают их эмоциональное благополучие. Данные опроса и интервью согласованно показывают, что **школа ценна для них одновременно как пространство неформального общения и отдыха, как среда для учебных достижений и развития, а также как место личного контакта с учителями.** Эти выводы согласуются с теоретической рамкой исследования, согласно которой поддержка в микросистеме (семья, учителя, одноклассники) выступает ключевым ресурсом устойчивости приемного ребенка и замещающей семьи (Махнач и др., 2018; Попова, Шкурова, 2024) и может компенсировать дефициты, связанные с травматическим опытом ребенка (Телицына, 2021).

**Наиболее значимый ресурс школы — возможность общения и совместного времяпрепровождения со сверстниками.** В опросе 64% подростков отметили, что им нравится «поприкалываться и повеселиться», а 60% — наличие друзей и общение (Рис. 3).



Рис. 3 Положительное для подростков в школе (множественный выбор)

Эти данные подтверждаются интервью: ассоциация школы как места для дружеского общения была самой частотной (9 из 28 респондентов). Подростки говорили: *«Гарри Поттер “Философский камень”... где бал новогодний ещё был. Потому что там тоже веселье у нас есть... Много общения, друзей, знакомых»* (интервью 12); *«Комедия пусть будет... Ну и в школе там есть твои друзья, где ты общаешься, классно там... Веселишься»* (интервью 19).

Хорошие моменты в школе, описанные в интервью, также связаны прежде всего с дружеским общением (1-е место по частоте упоминаний). Причем общение часто сочетается с физической активностью — например, совместные игры на физкультуре или переменах: *«Я тогда была на позитиве на физре. Еще мы бегали, прыгали... мы решили играть...»* (интервью 22). Кабинетное исследование отмечает, что именно через игровое и двигательное взаимодействие у приемных детей может формироваться чувство принадлежности к группе, что особенно важно при дефиците навыков вербальной коммуникации (Степанова, 2021; Телицына, 2021).

Почему такие моменты становятся хорошими? По данным интервью, на первом месте — чувство социальной принадлежности. Один из подростков описал эпизод, когда он поддержал одноклассницу, у которой почти не было друзей: *«Пришёл поддержать одноклассницу в концертный зал. У неё друзей кроме меня и Д. нет. И она тогда даже слезу пустила, что мы пришли»* (интервью 23). Другой респондент рассказал, что раньше всегда обедал один, а теперь — с подружками: *«Обычно я всё это время с шестого там по седьмой класс одна кушала всё время и было очень грустно... А теперь я прихожу с подружками, кушаю, смеюсь...»* (интервью 2). Эти нарративы подтверждают, что даже единичные эпизоды включенности в группу могут иметь большое значение для эмоционального состояния подростка.

На втором месте среди причин хорошего настроения — положительные эмоции и адреналин, в том числе от необычных, «нешкольных» событий. Например, один из подростков с воодушевлением рассказал о приезде полиции в школу: *«...какой-то адреналин... хоть что-то интересное... то есть ничего не происходит и вот бац - что-то интересное»* (интервью 11). На третьем месте — снижение напряжения (отмена уроков, свободный урок в кабинете психолога, тишина из-за отсутствия половины класса). Некоторые респонденты называли также ощущение собственной активности — например, когда удалось самостоятельно выучить пропущенную тему или постоять за себя в конфликте.

Вопреки распространенному убеждению, что приемные подростки ходят в школу «только тусоваться», **значительная доля респондентов связывает хорошее 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 (см. Рис. 3).

В интервью темы «учебного успеха» и «внешних достижений и признания» суммарно упоминаются почти так же часто, как и тема дружеского общения. Один из подростков поделился: *«Когда я биологию выучил... до этого я... пропустил две темы, но я дома их учил... самый первый вышел, рассказал и снял уже камень с души»* (интервью 23). Другой респондент, описывая хороший момент, сказал: *«Я научилась отвечать за себя. Я могу за себя постоять... Раньше я не могла, боялась»* (интервью 5). Эти примеры показывают, что учебная и личностная самоэффективность становятся важным ресурсом, поддерживающим позитивную Я-концепцию.

Кабинетное исследование подчеркивает, что у приемных детей с возрастом снижается удовлетворенность собой и учебная мотивация (Телицына, 2021). Однако при наличии поддерживающей среды (учитель, который заметил старания, или одноклассник, с которым можно разделить успех) подростки способны переживать учебные достижения как значимые ресурсные события. Это соответствует теории устойчивости: даже при когнитивных дефицитах, обусловленных ранней депривацией (Goemans et al., 2016; Van IJzendoorn et al., 2005), позитивная обратная связь может активизировать усилия подростков и повышать их самооценку.

**Третий 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 (см. Рис. 3).

В интервью, отвечая на вопрос «Благодаря кому или чему получилось так хорошо?», подростки называли учителей почти так же часто, как и сверстников. Причем речь шла не только о классных руководителях, но и об учителях-предметниках, которые проявляли неформальное внимание. Например, одна девочка рассказала о туристической поездке с учителем математики: *«Мы так орали на лестнице, что я чуть не упала обратно... Меня мой математик называл (N)... У меня теперь прозвище (N)»* (интервью 8). Этот эпизод показывает, как индивидуальное, чуть шутливое отношение учителя может стать для подростка значимым элементом идентичности и источником позитивных эмоций. Другой респондент отметил, что учительница литературы

относилась к ученикам с пониманием: «Она никогда не требовала чего-то такого прямо серьёзного... Иногда выводила текст на доску или какие-то подсказки, да и в принципе вела себя понимающей к любому ученику...» (интервью 2). Такие описания согласуются с выводами кабинетного исследования о том, что учителя, владеющие гибкими педагогическими стратегиями и проявляющие эмпатию, не переходящую в жалость, могут становиться для приемных детей «безопасными взрослыми» и ресурсом восстановления (Овчаренко, Дорошенко, 2018; Панченко, Парубина, 2017).

Анализ ответов на вопрос «Благодаря кому или чему получилось так хорошо?» показал, что ключевым фактором является социальная поддержка в школе — от сверстников, учителей, иногда от других сотрудников (социальных педагогов, педагогов дополнительного образования). Эта поддержка часто сочетается с личной активностью подростка (когда он сам начал что-то интересное или добился успеха).

Семейная поддержка и комфортная школьная среда (помещение, условия пребывания и т.п.) упоминались реже. Тем не менее, даже единичные упоминания показательны. Один подросток, говоря о хорошем моменте, связанном с успешной сдачей зачета, отметил: «Мама потом похвалила» (интервью 17). Другой рассказал, что родители поддерживают его в трудных ситуациях: «Рассказываю маме, она смеётся, папа тоже смеётся» (интервью 23). Нечастое упоминание семейной поддержки, скорее всего, связано с фокусом внимания на школьных событиях; скорее, интересно, что она вообще появляется в историях как признак включенности некоторых родителей. Кабинетное исследование подтверждает, что вовлеченность замещающих родителей в школьные дела и эмоциональная поддержка являются значимыми факторами устойчивости семьи и благополучия ребенка (Ослон и др., 2024; Попова, Шкурова, 2024).

Важно, что даже в условиях хронического дискомфорта (например, при наличии конфликтного класса или несправедливого учителя) подростки находят отдельные ресурсы поддержки — конкретного друга, мероприятие, удачный ответ у доски. Это соответствует принципам позитивной психологии (М.Селигман, К.Петерсон, А.Линли и др.) и позитивного исследования (Appreciative Inquiry), на которых строился гайд интервью, и подтверждает, что ресурсный подход позволяет выявлять точки опоры даже в неблагополучной среде.

Безусловным лидером в оказании помощи в случаях, когда дети сталкиваются с трудностями в школе, являются родители (71% по данным опроса) — это ключевой ресурс поддержки. Далее идут одноклассники (48%), что почти зеркально повторяет

частоту конфликтов с ними. В подростковом возрасте сверстники играют значительную роль и в школе они отражают амбивалентность среды, когда одна и та же группа может выступать как поддержкой, так и источником стресса. Рис. 4 Среди всех респондентов 26% одновременно отметили одноклассников и как источник трудностей, и как источник поддержки.

Классный руководитель помогает 32% — значительно чаще, чем вызывает трудности (9%), что подчеркивает его позитивную роль (Рис. 4). Учителя по отдельным предметам помогают лишь 20% (при 34% конфликтов), что указывает на недостаточную поддерживающую функцию. Из всех респондентов 8% одновременно отметили учителей по предметам и как источник поддержки, и как источник конфликтов.

Специалисты вне школы (17%) и школьный психолог (9%) задействованы ограниченно. Результаты, связанные с психологом, согласуются с имеющимися исследованиями по этой теме. Так, опрос 594 подростков показал, что 80% не рассматривают возможность обращения к педагогу-психологу в случае возникновения у них психологических трудностей (Савина, Е.А., Эстерле, А.Е. и др., 2019). Другое исследование показало, что подростки значительно чаще готовы довериться частному психологу (61%), чем психологу в учебном заведении (около трети) (ТАСС, 2022). При этом когда вопрос касается трудностей не самого респондента, а его сверстников, психолог в качестве помогающего взрослого рассматривается чаще. Так, исследование 2ГИС и БФ “Волонтеры в помощь детям сиротам (2025) показало, что 54% подростков (N=529) считают помощь ученику с трудным поведением задачей именно психолога. Этот вариант помощи занимает первое место среди предложенных. Полученные данные выявляют парадокс: при том, что подростки не доверяют школьному психологу свои трудности, они считают его помощь уместной для сверстников с проблемным поведением.

7% приемных подростков в нашем опросе сообщили, что им никто не помогает.  
Рис. 4

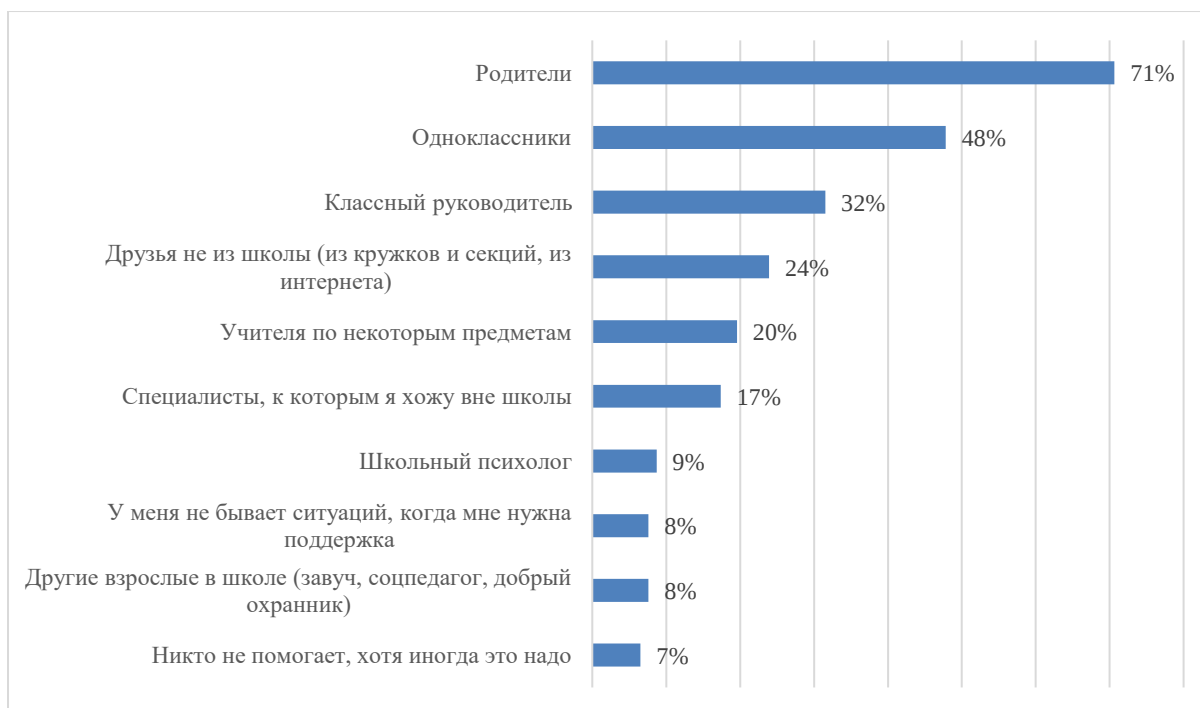


Рис. 4 Источники поддержки в школе (множественный выбор)

В интервью в ответах на вопрос «Кто или что помогает справляться?» преобладают темы личной саморегуляции и избегания (13 ответов), поддержки от друзей (13 ответов) и семейной поддержки (9 ответов).

«Личная саморегуляция и избегание» объединены в одну тему, потому что подросток чаще всего использует самоконтроль для того, чтобы устраниться из ситуации. Под «избеганием» здесь объединяются и внутреннее (психологическое) отстранение из ситуации, и физический уход из нее, и способности промолчать, как правило, в конфликте с учителем. Поэтому термин "избегание" не несет в себе никакой оценочной нагрузки и, возможно, во многих случаях действительно является наиболее продуктивной из всех стратегий, доступных подростку: *“... просто согласиться с учителем, сказать: «Да, да, хорошо, больше не буду» и продолжить работу. Да, может настроение немного испортится, но лучше просто дальше как-то эту тему не развивать, и тогда нормально будет”* (интервью 2).

К тому же часть подростков используют активные стратегии преодоления трудностей и предпринимают усилия, направленные на улучшение учебы. Однако последнее происходит сравнительно редко, учитывая, что проблема «Учебные трудности и перегрузка» находится на третьем месте по частоте упоминания. Однако похоже, что часть подростков видят суть проблемы как несправедливое или

необоснованное завышение «планки требований» со стороны учителя, и не верят, что оно может быть исправлено за счёт их усилий.

Интересно, что трое подростков формулируют свою стратегию как «принятие ситуации», и при этом считают, что способны её выдержать. Можно с осторожностью предположить, что это является осознанием своей жизнестойкости как ресурса: в такой трактовке подросток не выглядит жертвой обстоятельств, он чувствует свою силу: *“... сила духа у меня. То, что я должна быть сильна духом и справляться с тем, что мне осталось 2 года учиться. Я потерплю”* (интервью 28).

Двое респондентов отметили ресурсы профессиональной помощи, такие как фармакологическая поддержка («принимаю таблетки») и посещение тренинга.

Если смотреть на сочетание тем в одном ответе, то видно, что самый популярный паттерн совладания с трудностями – это сочетание личных стратегий (избегания, активности или учебных усилий) и внешней поддержки от семьи, сверстников или учителей

В опросе приемным подросткам также предлагался открытый вопрос, в котором респонденты высказывались, как они сами выстраивают для себя более комфортную жизнь в школе. Ответы на него были обработаны при помощи тематического анализа. Результаты представлены в таблице 3.

Таб. 3 Результаты ответов приемных подростков на вопрос “Что делаешь ты сам(а), чтобы в школе тебе было проще?”

| № | Категория                                            | Доля ответов | Примеры                                                                                                                                                                                                 |
|---|------------------------------------------------------|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Вовлеченность в учебу                                | 42%          | “Запоминаю на уроках”; “Читаю наперед параграфы, произведение”; “хорошо учусь, не забиваю на школу”; “Делаю дз и стараюсь слушать учителей на уроках”; “хорошо подготавливаюсь к урокам и не опаздываю” |
| 2 | Общение со сверстниками и взрослыми, принятие помощи | 28%          | “общаюсь с друзьями”; “держу хорошие отношения в школе с людьми”; “Просто умею общаться, находить общий язык со всеми”; “пытаюсь хорошо учиться ладить с учителями и одноклассниками”                   |
| 3 | Качественный отдых, хобби                            | 10%          | “Даю себе отдыхать, стараюсь больше спать”; “стараюсь высыпаться”; “Играю на гитаре дома”; “хожу на интересные кружки”                                                                                  |
| 4 | Пассивность, избегание                               | 10%          | “Не знаю, просто забиваю”; “Не думаю”; “ничего”                                                                                                                                                         |
| 5 | Использую шпаргалки                                  | 2%           | “Если... не могу никак выучить материал делаю шпаргалку”; “готовлю шпаргалки”                                                                                                                           |
| 6 | Организация учебы, соблюдение режима                 | 2%           | “Организирую себе рабочее место, соблюдаю режим”; “Режим ты привыкаешь когда в одно и тоже время вставать в школе”                                                                                      |
| 7 | Все и так хорошо                                     | 2%           | “Мне всегда в школе хорошо”; “Ничего мне итак хорошо”                                                                                                                                                   |

На первом месте среди прозвучавших ответов - сознательное уделение внимания учебе. 42% подростков понимают, что погружение в материал, выполнение домашних заданий, подготовка к урокам и тестам облегчает их нахождение в школе. На втором месте - выстраивание отношений со сверстниками и взрослыми. 28% респондентов написали, что целенаправленно работают над отношениями, чтобы чувствовать себя в школе более комфортно. Каждый десятый организует себе качественный отдых (здоровый сон, занятия хобби) от учебы. Таким образом, многие приемные подростки используют конструктивные стратегии для облегчения школьной жизни. При этом есть 10%, которые прибегают к пассивному избеганию («забываю», «ничего не делаю»), что может указывать на дефицит саморегуляции или неумение справляться со школьными трудностями.

Таким образом, приемные подростки находят в школе три основных ресурса: неформальное общение со сверстниками, учебные достижения и познавательный интерес, а также поддержку со стороны учителей. Главным источником помощи вне школы остаются родители. Одноклассники выполняют двойственную роль – они одновременно являются и вторым по частоте источником поддержки, и основным источником трудностей. Сами подростки активно используют конструктивные стратегии для облегчения школьной жизни: целенаправленно вовлекаются в учебу, выстраивают позитивные отношения с окружающими.

### **2.3. Трудности и барьеры в школе**

Наряду с ресурсными сторонами школьной жизни приемные подростки сталкиваются с рядом трудностей, которые существенно влияют на их эмоциональное состояние, учебную мотивацию и социальную включенность. В данном разделе анализируются данные опроса и интервью о характере этих трудностей, их источниках, а также о том, как приемные подростки их объясняют. Для контекста приводятся результаты кабинетного исследования, отражающие восприятие тех же проблем педагогами и замещающими родителями.

Согласно анкетному опросу, наиболее распространенные трудности, с которыми сталкиваются приемные подростки, лежат в сфере учебной мотивации и саморегуляции. 59% респондентов отметили, что им «часто не хочется учиться и делать уроки». 55% сообщили о трудностях с концентрацией: «трудно долго сосредотачиваться, часто отвлекаюсь». 34% указали, что «трудно понимать и запоминать новый материал,

чувствуют, что отстают от одноклассников». Еще 46% считают, что «уроков и домашних заданий слишком много, не остается времени и сил» (Рис. 5).

Для сопоставления, в исследовании кровных подростков 21% испытывают серьезные учебные сложности, а 51% связывают нежелание учиться с большим объемом нагрузки, ленью и скукой (Русакова, 2023). Это позволяет предположить, что высокий процент нежелания учиться у приемных подростков (59%) отчасти отражает типичные возрастные трудности, тогда как более выраженные когнитивные проблемы, такие как трудности концентрации (55%) и понимания нового материала (34%), с большей вероятностью связаны именно с особенностями развития приемных детей, вытекающими из ранней депривации. Эти данные согласуются с результатами кабинетного исследования, где дефицит саморегуляции и сниженная учебная мотивация описываются как типичные последствия ранней депривации и нарушений привязанности (Степанова, 2021; Телицына, 2021; Goemans et al., 2016).

При этом сравнение ответов приемных подростков с оценками их родителей и педагогов (Рис. 5) показывает, что подростки значительно чаще, чем взрослые, признают собственное нежелание учиться (59% против 35% у взрослых, которые отмечают эту проблему у подростков), а также трудности с сосредоточением (55% против 45% у родителей и 34% у педагогов). Это может указывать на то, что взрослые склонны недооценивать внутреннюю мотивационную и когнитивную составляющую проблемы, фокусируясь на внешних проявлениях. Подростки, напротив, открыто признают отсутствие желания учиться и трудности концентрации как ключевые трудности.

Другим заметным отличием является то, что подростки по сравнению со взрослыми, в первую очередь педагогами, реже отмечают плохие отношения с одноклассниками (17% против 27%). При этом они чаще полагают, что мешают учиться другим детям. Возможно, причина в разных перспективах: подростки смотрят на ситуацию изнутри, они замечают, что мешают учиться, но не воспринимают это как плохие отношения с одноклассниками; педагоги смотрят со стороны, фиксируют нарушение дисциплины и, проецируя собственное раздражение, преувеличивают степень межличностного конфликта. Это важно учитывать при интерпретации школьных конфликтов - учителям не стоит автоматически приписывать ребенку статус «изгоя» на основании нарушений поведения в классе. Стоит отметить, что возможны и другие объяснения отличных оценок подростков и педагогов по данным вопросам.

Ссоры в семье из-за учебы, напротив, заметно чаще упоминают родители (29%), чем педагоги (13%) и подростки (17%). Это расхождение, вероятно, объясняется тем,

что родители, будучи непосредственными участниками этих конфликтов, склонны воспринимать их более остро и придавать им большее значение, тогда как подростки могут не квалифицировать подобные разногласия как конфликты либо оценивают их как менее значимые. Рис. 5

В основе различных оценок ситуаций, связанных со школой, могут лежать разные причины. Во-первых, контекстуальные: педагоги видят ребенка в дисциплинарной и академической среде, родители — в домашней и повседневной, дети — из собственного субъективного опыта. Педагоги могут сравнивать приемного подростка с другими учениками, родители — со своими ожиданиями, подростки — со своими друзьями и одноклассниками. Причина может лежать и в недостатке коммуникации: родители могут не знать о прогулах, а педагоги — о семейных ссорах, что ведет к асимметрии в оценках.

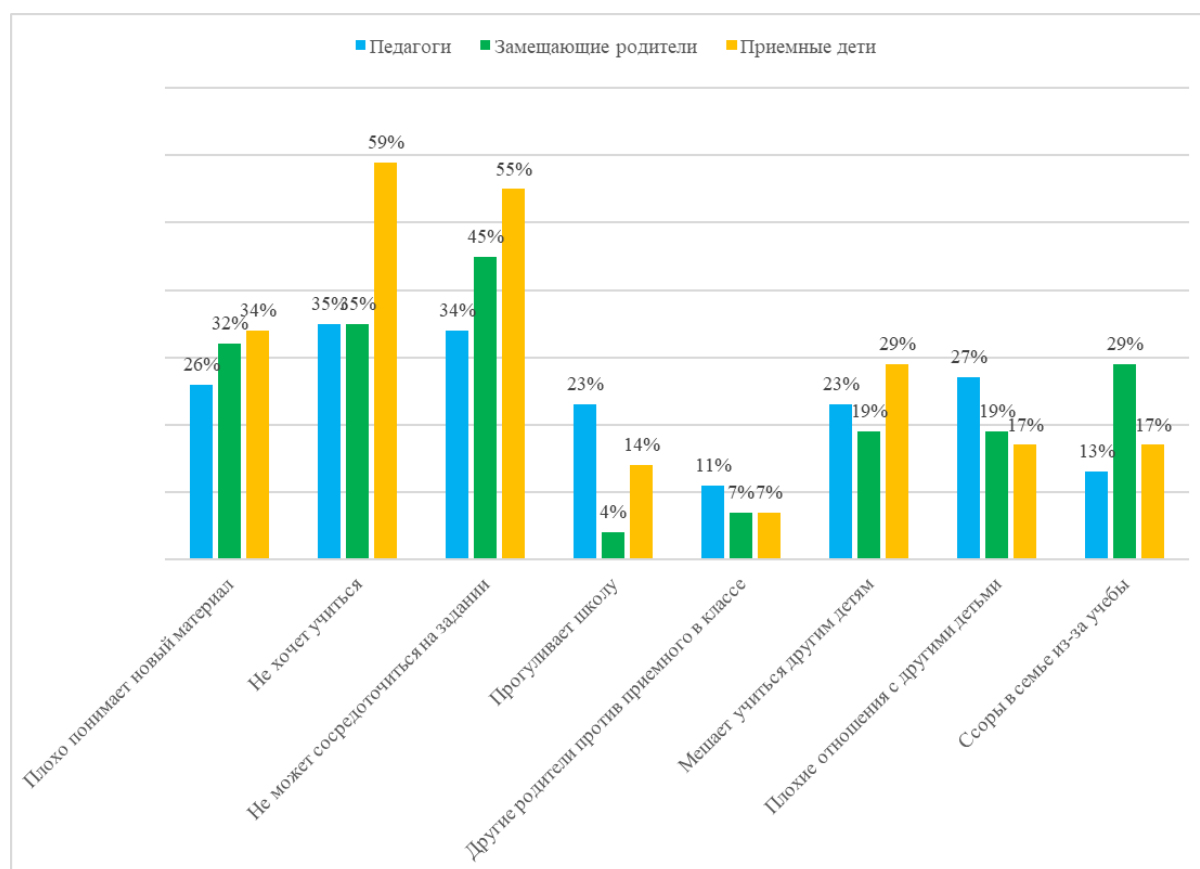


Рис. 5 Сравнение восприятия трудностей (данные опроса приемных подростков, опроса замещающих родителей и педагогов)

В интервью, при обсуждении «плохих дней» и того, что подросткам не нравится в школе, на первое место вышли не академические трудности, а межличностные факторы. В описании «плохих дней» преобладают три темы:

- Учительская несправедливость и давление (1-е место) — необъективное оценивание, несправедливые замечания, публичные выговоры, занижение оценок за поведение, давление перед экзаменами.
- Буллинг и агрессия со стороны одноклассников (2-е место) — оскорбления, унижения, порча вещей, социальное отвержение. Причем неприятные эпизоды могут происходить как на уроках, так и на переменах, с участием более широкого круга учеников.
- Учебная перегрузка и хаос в классе — избыточный объем домашних заданий, постоянный шум, неспособность учителя навести порядок, что мешает сосредоточиться.

Интересно, что по частоте упоминания буллинг со стороны сверстников значительно уступает жалобам на учительскую несправедливость. При этом в ответах на вопрос «Из-за чего или из-за кого случаются ситуации, которые тебе не нравятся?» проблемы с одноклассниками выходят на первый план, что указывает на их роль как триггера, тогда как учительское поведение воспринимается как более системный фон.

Подростки не локализируют причины только «в себе» или только «в школе»: они описывают трудности как результат взаимодействия разных контекстов — конфликтной среды сверстников, особенностей педагогов, неэффективных школьных правил, семейных ожиданий. Один из респондентов пояснил механизм: *«Когда ставят плохие оценки за поведение, это несправедливо. Учителя не справляются просто. Это из-за окружения в классе: меня кто-то звал, я поворачивалась спросить что-то, передать»* (12).

В интервью несколько подростков описали ситуации, в которых в классе сложилась устойчивая «культура неуважения»: грубые выходки считаются нормальными, учителя либо не вмешиваются, либо бессильны что-либо изменить. Одна из респонденток рассказала, как одноклассники постоянно вторгались в ее личные границы, несмотря на прямые просьбы: *«Я говорю, вот при знакомстве: «У меня есть такие-то личные границы. Не заходи на них, пожалуйста». И если человек адекватный, то он не будет лезть. А в нашем классе так не принято... Нет, это вообще никак не связано [с учителями]. Никакой учитель не действует на наш класс»* (интервью 9).

Другой подросток привел пример из класса, где учитель применял коллективные наказания и несоразмерные проступку одного ученика, что создавало хаос и чувство несправедливости.

В то же время часть подростков демонстрируют рефлексивное отношение к учителям, допуская, что первоначально негативное впечатление может смениться более позитивным, если учитель проявляет конструктивность. Одна девочка рассказала об учительнице, которая в первый урок разозлила ее требованием «выключить эмоции»: *«Боже, опять сумасшедшая училка попалась... А потом показалось, что нормально с ней, с эмоциями можно»* (11).

Большинство подростков, упоминавших о буллинге, связывали его с общей конфликтной культурой класса, а не с устойчивым неравенством сил (роль жертвы/агрессора). Лишь одна девочка признала, что сама сделала недостаточно для установления отношений с новыми одноклассниками. Это отличается от данных литературы о склонности приемных детей к самообвинению. По-видимому, опыт работы с психологом и поддержки в замещающей семье способствует более реалистичной атрибуции.

Анкетный опрос показал, что основными источниками трудностей и конфликтов для приемных подростков выступают одноклассники (52%) и ребята из других классов (37%). Учителя по отдельным предметам также значимо провоцируют напряжение (34%). При этом конфликты с родителями из-за учебы отмечают только 16%, а с классным руководителем — 9% (Рис. 6).

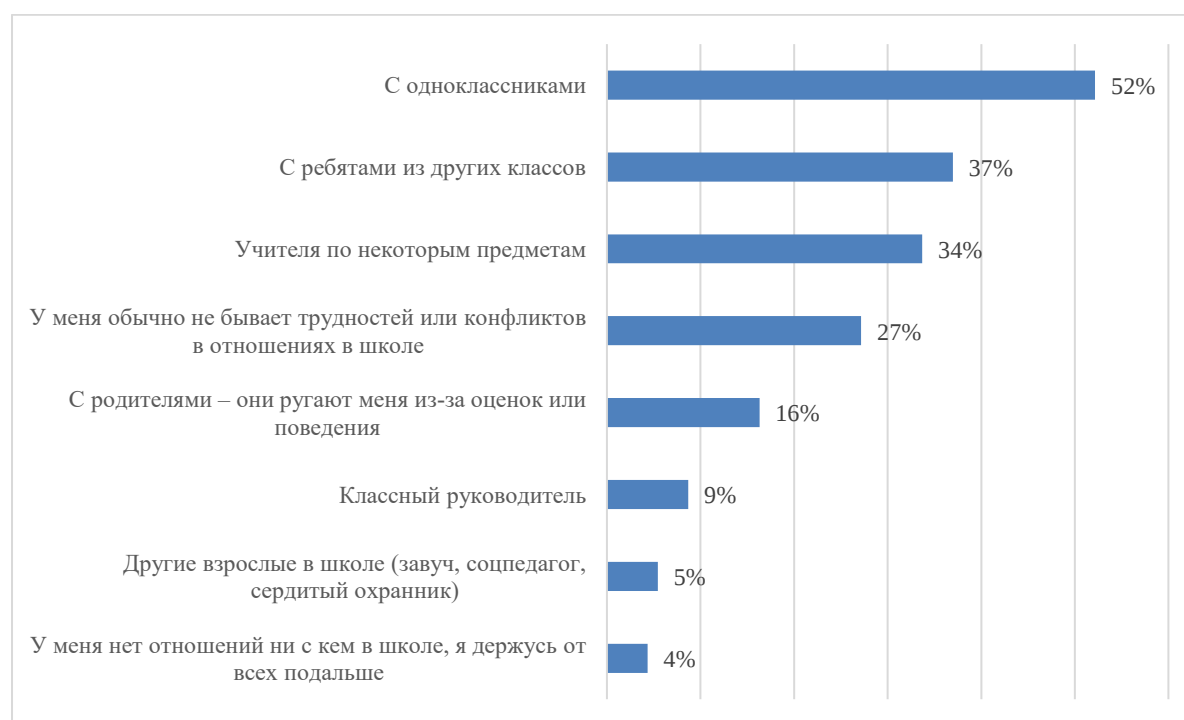


Рис. 6. Источники трудностей и конфликтов в школе (множественный выбор)

Сопоставление двух графиков (Рис. 4 и Рис. 6) выявляет три ключевых закономерности. Первое: родители — главный ресурс поддержки (71%), при этом лишь 16% отмечают конфликты с ними из-за учебы. Это подтверждает, что семья остается для приемных подростков основным «тылом», даже если возникают локальные конфликты. Второе: 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 амбивалентность школьной среды: конфликты и поддержка сосуществуют, часто в разных группах или ситуациях, но в целом сверстники — значимый, хотя и не всегда безопасный, ресурс. Третье: учителя (по предметам) чаще вызывают трудности (34%), чем помогают (20%), что говорит о дефиците педагогической поддержки и, возможно, о дисциплинарном или обвинительном стиле общения. У 8% подростков учителя по предметам выполняют одновременно обе эти роли. Напротив, классный руководитель выполняет выраженную буферную функцию: помогает почти третьей части (32%) при минимальных конфликтах (9%), очевидно, из-за более тесных контактов и плотного общения с учениками своего класса. Школьный психолог и другие специалисты задействованы слабо (9% и 17% вне школы), что указывает на неиспользуемый потенциал психологической службы и, возможно, недоверие школьному психологу.

## 2.4. Представления о будущем и роль школы в жизненных планах

В данном разделе анализируются данные опроса и интервью, посвященные наличию жизненных планов, эмоциональному отношению к будущему, представлениям о связи школьной учебы с успехом, а также функциям, которые, по мнению подростков, выполняет школа в построении их жизненной траектории. Понимание того, как приемные подростки видят свое будущее и какую роль в этом отводят школе, важно для оценки их учебной мотивации, жизненной перспективы и качество самостоятельной жизни.

Ответы показали, что в общей выборке приблизительно равное число подростков уже понимают, что хотят от будущего и еще не решили, чего хотят достичь (46% и 47% соответственно). Пока не хотят строить планы всего 8%, среди них ученики 5, 7 и 11 класса. Таб. 4

Таб. 4 Планирование будущего подростками разных классов

| Класс      | Да, я уже знаю, чего хочу от будущего | Не хочу строить планы на будущее вообще | Нет, я ещё не решил(-а), чего хочу достичь |
|------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|--------------------------------------------|
| 5 класс    | 42%                                   | 13%                                     | 45%                                        |
| 6 класс    | 57%                                   |                                         | 43%                                        |
| 7 класс    | 31%                                   | 15%                                     | 54%                                        |
| 8 класс    | 45%                                   |                                         | 55%                                        |
| 9 класс    | 54%                                   |                                         | 46%                                        |
| 10 класс   | 33%                                   |                                         | 67%                                        |
| 11 класс   | 75%                                   | 25%                                     |                                            |
| Общий итог | 46%                                   | 8%                                      | 47%                                        |

Сравнение с данными исследования подростков общей популяции (Русакова, 2023) показывает, что приемные подростки несколько реже имеют определенные планы (46% против 59% у неприемных) и чаще находятся в состоянии неопределенности (47% против 37%). Доля тех, кто не хочет строить планы, выше среди приемных (8% против 4%). Это может отражать последствия травматического опыта и депривации (трудность проектирования будущего) и связанную с этим повышенную тревожность.

Представления приемных подростков об их будущем отражены в таблице 5. У подавляющего числа респондентов положительные ожидания от будущего: 89% уверены, что в будущем их ждет много хороших событий, 85% - что им удастся осуществить задуманное. Одновременно с этим немалая доля подростков отмечают, что будущее их пугает (42%) или в настоящее время не лучшее время, чтобы строить планы (40%). Несмотря на высокий уровень оптимизма и уверенности в достижении целей у подавляющего большинства приемных подростков, почти каждый второй испытывает страх перед будущим и сомневается в возможности планировать его в текущей жизненной ситуации, что указывает на внутренний конфликт между надеждой и тревогой.

Почти четверть всех респондентов полагает, что жизнь сложится замечательно и без их усилий (24%). Такая оптимистичная, но несколько инфантильная позиция прозвучала не только от учеников помладше, среди них были представители всех классов, в том числе и старшеклассники.

Таб. 5 Представления подростков о своем будущем

| Каким ты видишь свое будущее?                                       | Доля согласных |
|---------------------------------------------------------------------|----------------|
| Я верю, что мне удастся осуществить задуманное                      | 85%            |
| Я уверен(а), что в будущем меня ждёт много хороших событий          | 89%            |
| Меня пугает будущее и события, которые могут произойти              | 42%            |
| Я думаю, что сейчас не лучшее время, чтобы строить планы на будущее | 40%            |

Таким образом, в представлениях приемных подростков о будущем сосуществуют два разнонаправленных вектора: оптимистический (надежда на хорошие события и возможность реализации задуманного) и тревожно-избегающий (страх перед будущим, ощущение неблагоприятного времени для планирования, инфантильная надежда на «само собой»). Это соответствует выводам кабинетного исследования о свойственной приемным детям противоречивой динамике: способности находить ресурсы и одновременно высокой чувствительности к стрессорам (Телицына, 2021).

В завершение этого вопроса подростки в свободном поле писали, как учеба в школе может помочь им в достижении их целей.

Приемные подростки преимущественно воспринимают школу как базовый и необходимый инструмент для определения профессионального пути и получения будущей профессии (*“учеба поможет тебе понять чем ты хочешь заниматься в будущем, какую тебе профессию выбрать, кем ты вообще хочешь быть”*; *“Смогу стать дизайнером, заниматься тем что мне нравится”*; *“школьным предметам я понимаю что мне нравятся определенные темы, из которых можно было бы потом продолжить жизнь”*; *“образованному легче жить, работать”*; *“получить хорошую работу, так как я получу хорошее образование”* и др.).

Значимы для подростков также получение новых знаний, расширение кругозора и развитие полезных в жизни навыков (*“я узнаю много нового, что пригодится мне в жизни”*; *“Расширяет кругозор и дает больше возможности”*; *“это тренирует мой ум”*; *“больше опыта для жизни будет”*; *“Школа учит нас дисциплине, внимательности”* и др.).

Для многих школа - это получение формальных образовательных «пропусков» в будущее (*“аттестат и баллы егэ для поступления”*; *“Хорошая учёба поможет хорошо сдать ЕГЭ”*; *“получение аттестата - это возможность продолжить учебу в институте или колледже”*; *“Получить аттестат в школе и поступить в колледж”* и др.).

На четвертом месте по распространенности возможность развития социальных навыков и крепких дружеских связей в школе (*“мы учимся дружить, общаться”*; *“Школа дает мне... интересные знакомства”*; *“Общение с друзьями помогает, хотелось сохранить его после школы”*; *“Научиться общаться с людьми и решать конфликты”* и др.).

Скептические позиции единичны, но показывают, что не все респонденты видят прямую связь между учебой и жизненными целями (*“Затрудняюсь ответить, пока непонятно”*; *“я думаю никак и незнаю как объяснить”*; *“Не как я думаю, все так думают, и без школы можно взлететь!”*; *“Ну наверное чему то поможет но не сильно”* и др.).

Для большинства приемных подростков школа выступает как средство для достижения будущих целей, включая профессиональное самоопределение, получение новых знаний и жизненных навыков, социальный опыт (общение, дружба) и формальные образовательные результаты (аттестат, ЕГЭ). Скептические или неопределенные ответы, не связывающие учебу с жизненными целями, встречаются, но составляют меньшинство.

В интервью был задан прямой вопрос о том, согласны ли подростки с распространенным тезисом взрослых: «учеба — залог успеха в будущем». Распределение ответов оказалось следующим: согласны — 17, частично согласны — 8, не согласны — 3.

Согласные приводят аргументы, связанные с карьерными перспективами («ты учишься, больше чего понимаешь и можешь устроиться на более высокую должность»), с развитием полезных навыков («все, что ты начинаешь познавать в школе, тебе поможет в дальнейшей жизни»), а также с избеганием негативного будущего («чтобы не быть бомжом»). Один подросток даже заявил, что учеба стоит у него на первом месте наравне с друзьями и родителями.

Частично согласные выдвигают несколько типов контраргументов. Во-первых, они считают, что успех возможен и без отличной учебы: «Ты можешь, допустим, плохо учиться, но стать успешным человеком в будущем». Во-вторых, признавая важность учебы, они отмечают, что у них не всегда хватает сил и мотивации следовать этому принципу: «Ну, иногда к учебе я отношусь важно, а иногда нейтрально. То есть тогда я уже устану, и я думаю: «Ну зачем мне это?»». В-третьих, они различают «знания» и «оценки», считая главным понимание, а не формальную успеваемость: «Самое главное для меня — это понимать тему, не гнаться за оценками».

Несогласные (3 человека) либо вовсе не видят смысла в учебе («Для меня учеба это не очень важно ... Я даже эту фразу не понимаю»), либо сводят значение школы к формальному получению баллов («Ну то есть это просто важно хорошо закончить школу, чтобы ... у тебя были хорошие баллы»). Во всех трех случаях учеба не является

лично значимой деятельностью, воспринимается как навязанная и вызывает желание «дотерпеть до конца».

Таким образом, большинство приемных подростков разделяют социально одобряемый тезис о связи учебы и успеха, однако многие вносят в него важные коррективы: успех зависит не только от учебы, важны реальные знания, а не оценки, и иногда мотивация падает из-за перегрузки. Частичное несогласие и тем более полное отрицание связи встречаются у меньшинства, но именно эти подростки, вероятно, составляют группу риска по учебной дезадаптации и требуют особого внимания.

## Основные выводы по Разделу 2

Общее восприятие школы приемными подростками можно охарактеризовать как скорее позитивное, хотя и не безоблачное. Большинство оценивают свое положение как удовлетворительное или хорошее, при этом абсолютное неблагополучие встречается редко. Однако почти каждый восьмой подросток сообщает об ухудшении ситуации по сравнению с прошлым, а каждый четвертый испытывает ситуационную вариативность, что отражает зависимость самочувствия от конкретных школьных событий и, возможно, характерный для детей с сиротским опытом дефицит саморегуляции. Позитивные ассоциации со школой доминируют — она воспринимается как место дружбы, развития и событийности, — однако часть подростков описывает школу как пространство выживания, что указывает на наличие хронического стресса у определенной группы.

В ресурсной сфере школа ценна для приемных подростков одновременно как пространство неформального общения и отдыха, как среда для учебных достижений и как место личного контакта с учителями. Несмотря на стереотип о низкой учебной мотивации, значительная доля подростков имеет любимые предметы, переживает успехи в учебе и испытывает интерес к новым знаниям. Хорошие моменты в школе возникают прежде всего благодаря чувству социальной принадлежности, а ключевым ресурсом их возникновения — сочетание поддержки сверстников и учителей с собственной активностью подростка. Родители остаются безусловным лидером в оказании помощи при трудностях, тогда как одноклассники выполняют двойственную роль — они одновременно являются основным источником конфликтов и значимой опорой, что отражает амбивалентный характер отношений в подростковой среде.

Трудности, с которыми сталкиваются приемные подростки, лежат прежде всего в сфере мотивации и саморегуляции — отсутствие желания учиться (что отчасти характерно для подростков в целом), проблемы с концентрацией, хроническая усталость

от учебной нагрузки. Однако в описании «плохих дней» на первое место выходит не академическая неуспешность, а учительская несправедливость и давление: необъективное оценивание, публичные выговоры, занижение оценок за поведение. Это указывает на то, что для подростков ключевой проблемой является не столько сложность материала, сколько характер взаимодействия с педагогом. Буллинг со стороны одноклассников, хотя и значим, уступает учительскому давлению по частоте упоминаний. Подростки демонстрируют рефлексивность: они не локализируют причины только в себе, а описывают трудности как результат взаимодействия конфликтной культуры класса, неэффективности учителей и школьных правил. Стратегии совладания преимущественно пассивные — саморегуляция и избегание, что может быть как адаптивным в краткосрочной перспективе, так и сигналом о дефиците конструктивных копинг-моделей.

Представления о будущем у приемных подростков носят противоречивый характер. С одной стороны, они демонстрируют высокий уровень оптимизма и уверенности в достижении задуманного, с другой — почти каждый второй испытывает страх перед будущим и ощущение, что сейчас не лучшее время для планирования. Это указывает на внутренний конфликт между надеждой и тревогой, характерный для детей, переживших травматический опыт. Школа воспринимается в первую очередь как инструмент профессионального самоопределения и получения формальных образовательных «пропусков», а также как источник новых знаний и социальных связей. Большинство подростков разделяют тезис о связи учебы и успеха, однако многие вносят важные коррективы: успех зависит не только от учебы, важны реальные знания, а не оценки, и мотивация часто снижается из-за перегрузки. Те, кто полностью отрицает эту связь, составляют группу риска и требуют особого внимания.

Таким образом, приемные подростки в целом адаптированы к школе, способны находить в ней ресурсы, однако системные барьеры — несправедливое отношение учителей, буллинг, а также собственные дефициты саморегуляции — создают хроническое напряжение. Успешная интеграция в школьную среду требует не столько корректировки академических навыков, сколько создания психологически безопасной, справедливой и предсказуемой образовательной среды, а также поддержки в развитии навыков совладания со стрессом.

## Раздел 3 Приемные подростки и другие участники образовательных отношений

### 3.1. Взаимодействие приемных подростков с педагогами

Отношения между приемными подростками и педагогами играют ключевую роль в школьной адаптации и эмоциональном благополучии детей с сиротским опытом. Учителя могут выступать как значимый ресурс поддержки, так и дополнительный источник стресса и стигматизации (Овчаренко, Дорошенко, 2018; Панченко, Парубина, 2017). В данном разделе анализируются данные опросов и интервью, позволяющие понять, как педагоги и приемные дети воспринимают друг друга, с какими трудностями сталкиваются при взаимодействии, как приемные подростки оценивают поведение и отношение учителей.

Согласно исследованию, проведенному компанией 2ГИС и БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (2025), эмоциональный профиль педагогов при работе с детьми, имеющими сиротский опыт, характеризуется доминированием позитивных установок, но порой базирующихся на стереотипных представлениях, что препятствует оказанию необходимой поддержки. 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. Рис. 7 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).

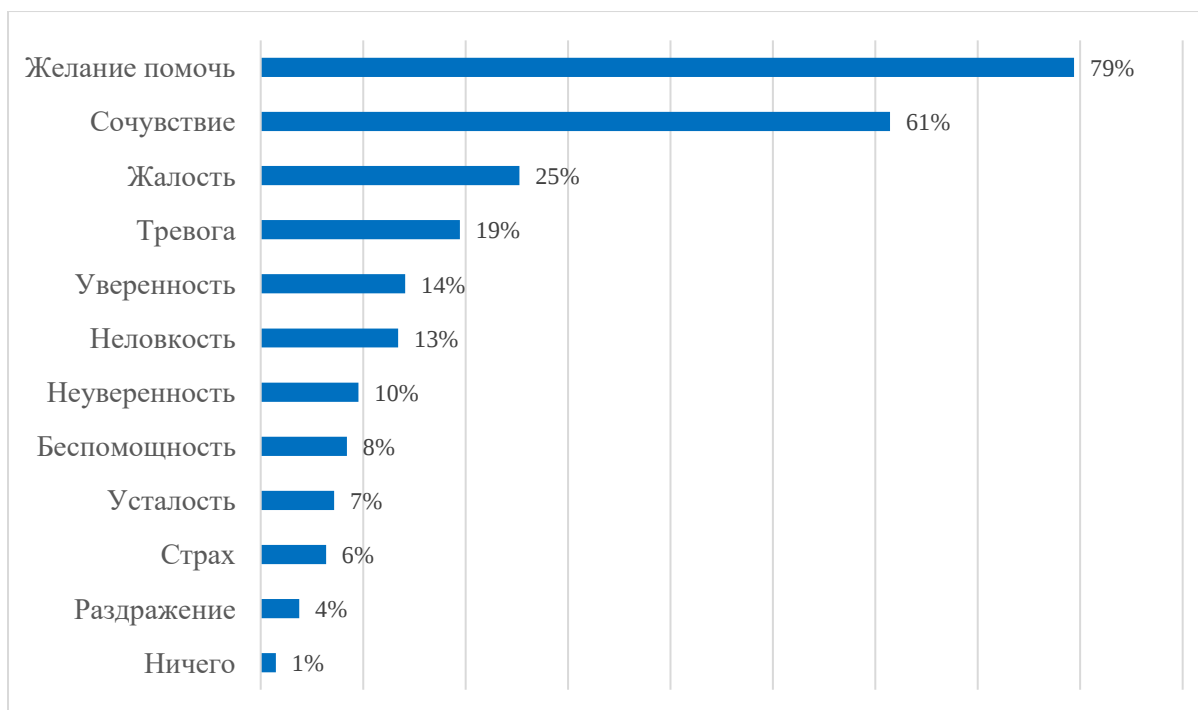


Рис. 7 Какие чувства вы обычно испытываете, работая с ребёнком с сиротским опытом? (N=879)

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. 6

Таб. 6 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. 8 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.

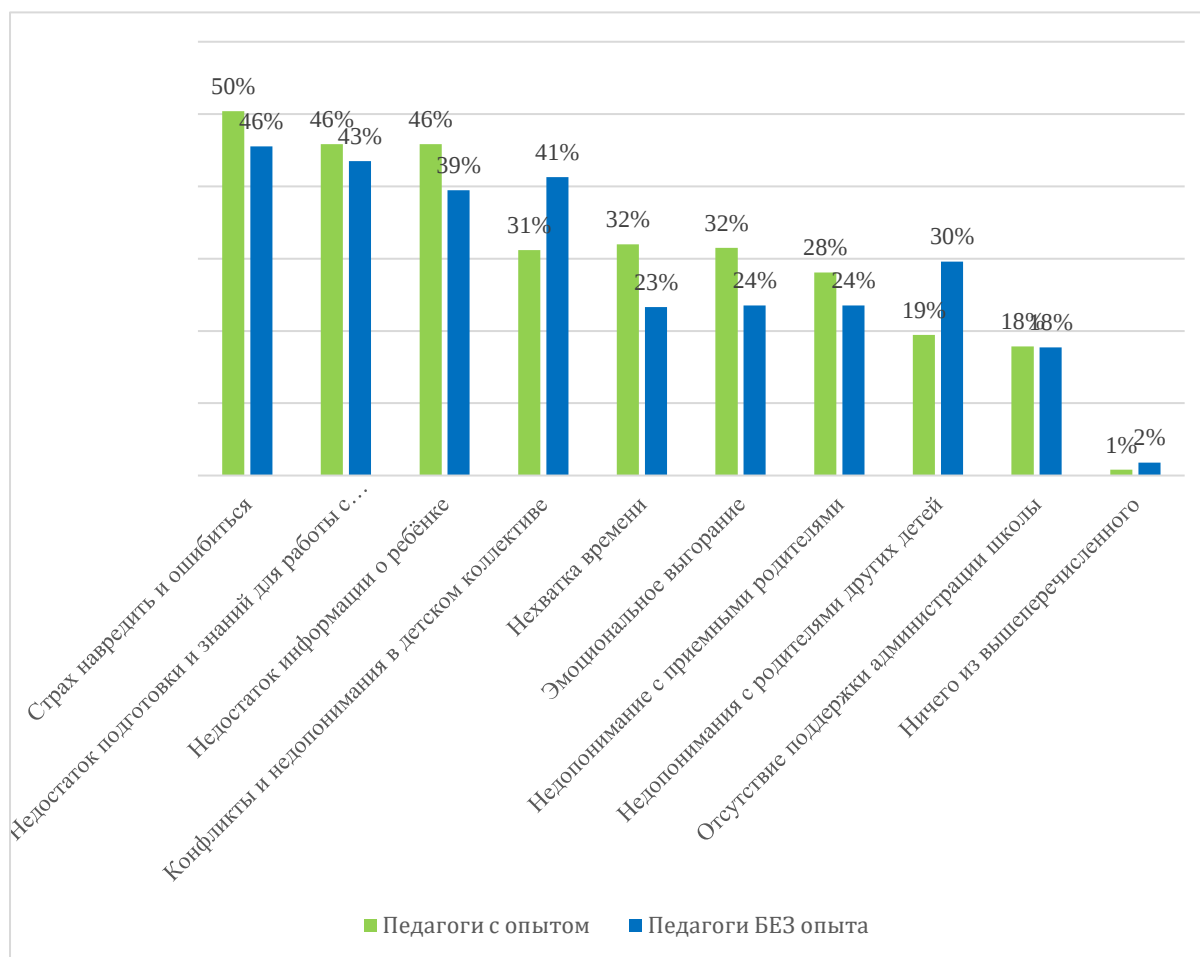


Рис. 8 С каким трудностями сталкивается педагог в школе при работе с ребенком с сиротским опытом: мнение педагогов с опытом и без опыта работы с такими детьми (Nс опытом = 879; Nбез опыта= 446)

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).

Кабинетное исследование выявило системный разрыв в восприятии проблем приемного ребенка разными акторами. Замещающие родители чаще видят домашние дефициты (необходимость контроля — 55%, трудности сосредоточения — 45%, медлительность — 35%), тогда как педагоги фиксируют внешние нарушения (прогулы — 23%, плохие отношения со сверстниками — 27%, мешает учиться — 23%) (2ГИС, БФ, 2025). При этом и те, и другие отмечают слабую базу знаний (35–37%) и нежелание учиться (35%). Симметричны и взаимные обвинения: 31% педагогов полагают, что приемные родители не учитывают особенности ребенка, а 22% замещающих родителей считают, что учитель не умеет работать с таким ребенком. Педагоги также нередко атрибутируют проблемы недостаточной вовлеченности семьи (17–16% — родители не хотят заниматься или не умеют воспитывать). Эти данные (Рис. 9) иллюстрируют конфликт мезосистемы (взаимодействие семьи и школы), который усугубляет трудности ребенка.



Рис. 9 Трудности приемных детей в школе: глазами родителей (N=400) и педагогов (N=879)

В интервью с приемными подростками (см. раздел 2.3) при описании «плохих дней» на первом месте по частоте упоминаний оказалась учительская несправедливость и давление — необъективное оценивание, публичные выговоры, занижение оценок за поведение, давление перед экзаменами. Подростки способны к рефлексивной оценке: одна девочка рассказала, как учительница химии сначала разозлила ее требованием «выключить эмоции», но потом оказалась нормальной (интервью 11). Некоторые подростки описывают «культуру неуважения» в классе, где при этом учителя пассивны или бессильны: «Никакой учитель не подействует на наш класс» (интервью 9).

Вместе с тем учителя могут быть и значимым ресурсом. В разделе 2.2 показано, что 63% опрошенных выделили учителей как «хороших людей, у которых есть чему поучиться по жизни», а 47% — чувство уважения и поддержки от некоторых педагогов. Отвечая на вопрос «Благодаря кому получилось так хорошо?», подростки называли учителей почти так же часто, как и сверстников. Примеры индивидуального, шутливого отношения (учитель математики дал прозвище) или гибкого подхода (учительница литературы выводила подсказки) демонстрируют, как личностный контакт становится для приемного ребенка точкой опоры.

Помимо анализа реального опыта взаимодействия с педагогами, в интервью мы исследовали, как приемные подростки представляют себе оценку учителей (в первую очередь классного руководителя) и насколько они с этой оценкой согласны. Респондентам предлагалась гипотетическая ситуация: классный руководитель уезжает и передает новый класс другому учителю; он рассказывает ему о каждом ученике — что получается хорошо, а с чем есть трудности. Подростков просили смоделировать, что сказал бы о них классный руководитель, и оценить свое согласие с этим мнением. Такой подход позволил выявить, насколько образ «успешного ученика» (или, напротив, «трудного ребенка»), транслируемый педагогами, совпадает с самовосприятием подростка.

Большинство приемных подростков смогли сформулировать предполагаемую учительскую оценку. В целом эти оценки были поддерживающими и реалистичными: педагоги видели как сильные, так и слабые стороны, верили в потенциал ученика и учитывали потребность в помощи. Например: *«Она, если захочет, она постарается... А согласна с тем, что я могу, если захочу, постараюсь»* (6); *«Скажет то, что я ответственный человек... и то, что я довольно вспыльчива, если меня обидеть. Я с этим соглашаюсь»* (9).

В большинстве случаев (82%) подростки были согласны с гипотетическим мнением учителя. Однако встречались и частичные несогласия (7%), связанные с тем, как именно будут использоваться выводы педагога — для помощи или для упреков: *«Ну, то, что я не сильна в математических науках... Если бы он стремился с чем-то помочь в математике, с этим я соглашусь. А если бы когда вызовет к доске... он будет меня за это упрекать, вот это, конечно, не соглашусь»* (2). Полное несогласие возникло в двух случаях (7%). Например, один из подростков считал, что учитель преувеличивает проблему или не замечает его реальных усилий: *«Она же не знает, как я учусь, как я стараюсь. Она просто видит мои оценки. Но говорить, что лентяйка — это уже как-*

то...» (7). Особый случай представляет респондентка, которая сомневалась в собственных способностях и считала, что взрослые (и учителя, и родители) её переоценивают. В ходе интервью интервьюер помог ей осознать, что хорошие отметки и способности «соображать» свидетельствуют скорее об усилиях, чем о лени. Этот пример показывает, что даже поддерживающие оценки педагогов могут не доходить до подростка, если его Я-концепция сформирована негативно.

Важно подчеркнуть, что описанные гипотетические мнения касались классного руководителя. Судя по ответам, отношения с классным руководителем строятся более конструктивно и поддерживающе, чем с учителями-предметниками (последние, по данным раздела 2.3, чаще воспринимаются как источник давления и несправедливости). Таким образом, **классный руководитель выполняет буферную роль, оставаясь фигурой, способной дать реалистичную и принимающую обратную связь, даже если в повседневной школьной жизни подростки сталкиваются с несправедливостью со стороны других педагогов.**

В опросе приемным подросткам предлагался вопрос «Что могут сделать учителя, чтобы в школе тебе было комфортнее?». Предложения для педагогов от подростков представлены в таблице 7. Данный вопрос предлагал несколько вариантов ответа и давал возможность оставить свой вариант в графе «Другое».

Таб. 7 Результаты ответов приемных подростков на вопрос «Что могут сделать учителя, чтобы в школе тебе было комфортнее?»

| Варианты ответов                                                                             | Число респондентов, чел. | Число респондентов, % |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Уважительно относиться к нам: не кричать_ не унижать                                         | 61                       | 24%                   |
| Сделать уроки не такими скучными (добавить юмор_ неформальность)                             | 53                       | 21%                   |
| Одинаково относиться ко всему классу: не иметь любимчиков_ не прижимать тех_ кто не нравится | 50                       | 20%                   |
| Задавать меньше домашки                                                                      | 49                       | 19%                   |
| Не придирайтесь ко мне                                                                       | 28                       | 11%                   |
| Все и так хорошо                                                                             | 2                        | 1%                    |

Наиболее весомый блок запросов приемных подростков к учителям связан с уважением и справедливостью: 24% выбрали «не кричать, не унижать», а 20% — «одинаково относиться ко всем, не иметь любимчиков». То есть немалая доля подростков указывает на дефицит психологически безопасной и непредвзятой среды. 11% ожидают, что учителя перестанут придираяться именно к ним. Второй блок — интересная подача уроков (21%) и снижение объема домашних заданий (19%). Запрос на интересную подачу может быть попыткой скомпенсировать дефицит внутренней

учебной мотивации через внешнюю привлекательность процесса. Второй запрос говорит о хронической перегрузке и усталости. Вариант «все и так хорошо» выбрали лишь 1%, что подтверждает системный характер проблем. Таким образом, приоритетом для подростков является не столько облегчение учебы, сколько изменение характера взаимодействия с учителем в сторону уважения и равного отношения.

У респондентов была возможность предложить свой вариант ответа. Их анализ подтвердил, что на первом месте для подростков поддержка и справедливое отношение педагогов: *“Если ученик не понимает, то объяснить ему (после уроков), то - объяснить еще раз”*; *“Уважительно относиться - когда ученик не понимает”*; *“Чтобы учителя справедливо разбирали конфликты”*; *“Вести адекватно и оценивать одинаково”*. Часть ответов касалась изменения формата подачи материала: *“в диалоге с учениками; познавательное кино; игра тему урока; или часть урока на улице например - биология”*; *“Добавить дополнительные материалы”*; *“они могут рассказывать случаи из жизни чтоб видеть, что они тоже люди”*. Некоторые предложения касались организационных аспектов обучения: *“Не ставить за поведение оценки”*; *“Разрешить играть в телефоне”*; *“разрешить на уроках списывать и использовать телефоны, а на контрольной работе надо будет писать из головы”*.

В интервью подростков также просили представить, что они могут дать идеи директору школы, и тот обязательно к ним прислушается. Отвечая на вопрос об улучшениях лично для себя, большинство подростков (13 из 28) высказали пожелания, связанные с изменением поведения учителей: перестать ругаться, не придираться, снизить давление, прекратить унижительные формы общения, а также изменить отношение конкретных педагогов. Некоторые просили прекратить несправедливое выставление оценок или перестать нагружать дополнительными поручениями одних и тех же учеников. В отдельных случаях подростки предлагали «поменять учителей» или «убрать» тех, кто ведет себя наиболее деструктивно. Интересно, что 11 из 28 респондентов заявили, что им не нужны никакие изменения лично для себя, — они воспринимают текущую ситуацию как приемлемую.

При ответе на вопрос об улучшениях для всей школы приоритеты сместились. На первое место вышло снижение учебной нагрузки — отмена или сокращение домашних заданий, уменьшение объема материала, удаление «ненужных» предметов. Далее следовали пожелания по улучшению инфраструктуры и питания (ремонт, мягкая мебель, качественная еда, вода) и изменение режима дня (более длинные перемены, сокращение уроков, больше времени на отдых). Часть подростков предлагала смягчить

школьные правила — отменить форму, разрешить пользоваться телефонами, не забирать их, позволить сидеть удобнее. Отдельные идеи касались внедрения технологий, создания правил против оскорблений и контроля за их соблюдением, а также индивидуального подхода к объяснению материала для тех, кто не понимает.

Сравнение этих двух типов ответов показывает, что подростки менее охотно просят изменений лично для себя (более трети не видят в этом необходимости), чем для школы в целом (лишь один подросток не предложил ничего). Вероятно, им проще формулировать системные улучшения, адресованные всем, чем заявлять о своих индивидуальных потребностях. Кроме того, в рекомендациях для всей школы впервые заметно место запроса на снижение учебной нагрузки и улучшение физической среды — тем, которые реже звучали в других вопросах интервью.

Отдельный вопрос касался границ конфиденциальности для приемных подростков в школьной среде. Мы попросили респондентов представить ситуацию и дать ей оценку в зависимости от характеристик этой ситуации:

*Классная руководительница Анна Петровна узнала историю из жизни своего ученика Васи. Ей рассказали об этом родители Васи в личной беседе. Уговора держать эту историю в секрете у них не было. И однажды Анна Петровна рассказала эту историю при всем классе.*

Результаты ответов подростков на этот вопрос представлен в таблице 8.

Таб. 8 Результаты ответов приемных подростков на вопрос “Оцени, насколько адекватно, что она про это рассказала”

| Категория события                                                                               | Про такое вообще нельзя рассказывать | Лучше было бы промолчать | Ничего особенного, рассказала и рассказала | Правильно, что рассказала |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------|---------------------------|
| Радостное событие в семье (например, родилась младшая сестренка, старший брат женился)          | 3%                                   | 23%                      | 48%                                        | 26%                       |
| Грустное событие в семье (например, кто-то из родственников тяжело заболел, умер любимый кот)   | 37%                                  | 43%                      | 11%                                        | 9%                        |
| Что-то очень классное (например, съездил с родителями на океанский остров и нырял там с китами) | 2%                                   | 20%                      | 43%                                        | 35%                       |

|                                                                       |     |     |     |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Информация о личной истории<br>(например, что живет в приемной семье) | 62% | 23% | 9%  | 7%  |
| Информацию о здоровье<br>(например, что есть хроническое заболевание) | 50% | 28% | 12% | 10% |

Наиболее чувствительная зона — личная история ребенка, например, статус приемности: 62% считают, что эту информацию «вообще нельзя рассказывать», еще 23% — «лучше промолчать» (суммарно 85% неодобрения). Это указывает на высокий риск стигматизации и страх публичного «разоблачения», возможно, связанный с травмой отвержения. Второе по степени неприемлемости разглашения — грустные семейные события: 37% — «нельзя рассказывать», 43% — «лучше промолчать» (суммарно 80% против публичного обсуждения). Приемные подростки ожидают от учителя эмпатии и защиты уязвимости, а не вынесения горя на всеобщее обозрение, даже в случаях, когда педагоги это делают с целью поддержать. Третья позиция — информация о здоровье: 50% абсолютного запрета и 28% предпочтительного молчания (суммарно 78%), что также свидетельствует о высокой потребности в конфиденциальности, но чуть менее выраженной, чем в случае с грустными событиями. Очевидно, подростки, пережившие сиротский и другой травматический опыт, испытывают тревогу перед разглашением личной информацией, ожидая негативной реакции и возможного отвержения. Эта тревога перевешивает любую потенциальную поддержку со стороны учителя и одноклассников.

Позитивные события (радостные или «очень классные») воспринимаются подростками иначе. Лишь 2–3% выступают за полный запрет, а «ничего особенного» (нейтральная реакция) и «правильно, что рассказала» суммарно составляют 74–78%. Подростки готовы делиться успехами и приятными новостями, если это не касается интимных сторон жизни.

Можно сделать вывод, что приемные подростки проводят жесткую границу между публичным (достижения, события, не затрагивающие личную историю) и частным (происхождение, здоровье, сложные семейные ситуации).

Для приемных подростков конфиденциальность — не абстрактный принцип, а инструмент самосохранения. Учитель, нарушающий эту границу, воспринимается как угроза безопасности, а не как доверенное лицо.

Исследование показало, что отношения приемных подростков с педагогами носят амбивалентный характер: учителя могут быть как источником несправедливости, давления и нарушения границ, так и значимой фигурой поддержки. Ключевой запрос подростков — уважительное, справедливое и конфиденциальное отношение, а не снижение требований. Кроме того, между педагогами и родителями часто возникают расхождения в восприятии причин школьных трудностей: родители склонны видеть домашние дефициты, тогда как педагоги акцентируют внешние проявления поведения, что ведет к взаимным обвинениям и создает дополнительное напряжение. Для педагогов системным барьером остается дефицит специальных знаний о психологии сиротства и высокий риск эмоционального выгорания; опыт работы лишь частично компенсирует эти пробелы. Успешная интеграция приемного ребенка в школу требует целенаправленного повышения компетенций учителей в вопросах травмы, привязанности и безопасной коммуникации.

### **3.2. Место одноклассников в школьной жизни приемных подростков**

Отношения со сверстниками являются центральным аспектом школьной жизни приемных подростков (см. раздел 2.2, 2.3). С одной стороны, одноклассники могут быть источником поддержки и дружеского общения, с другой — провоцировать буллинг, изоляцию и стигматизацию. В данном разделе анализируются как данные об отношении широкого круга школьников к детям с сиротским опытом и «трудному» поведению, так и собственные оценки приемных подростков, их рекомендации и объяснительные модели.

В исследовании 2025 г., проведенном компанией 2ГИС и БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам» (N=529 школьников), выявлено, что подростки в целом декларируют толерантное отношение к приемным сверстникам. Как показано на Рис. 8, 72% считают, что они «такие же, как все», а 56% — что их поведение не отличается от поведения других детей. Вместе с тем 56% опрошенных согласны, что таких детей «чаще не понимают, притесняют или травят», а 51% считают нужной «особую поддержку в школе». Скепсис в отношении будущего также заметен: 42% верят в успех приемных детей, но 39% ожидают для них «неприятностей». При этом прямые негативные высказывания (трудности общения, раздражение, нужда в специализированной школе) озвучивают не более 8% респондентов. Рис 10



Рис. 10. Какие высказывания подходят приемным детям (N~подростки~ = 113)

Однако эти декларации вступают в противоречие с реальными поведенческими реакциями. 85% школьников сообщили, что в их классе учились ребята с поведением, сильно отличающимся от обычного. Эмоциональное отношение к таким сверстникам (Рис. 11) в основном негативное: 46% испытывают недовольство, 42% — непонимание, и лишь 12% — сочувствие, 8% — желание помочь.

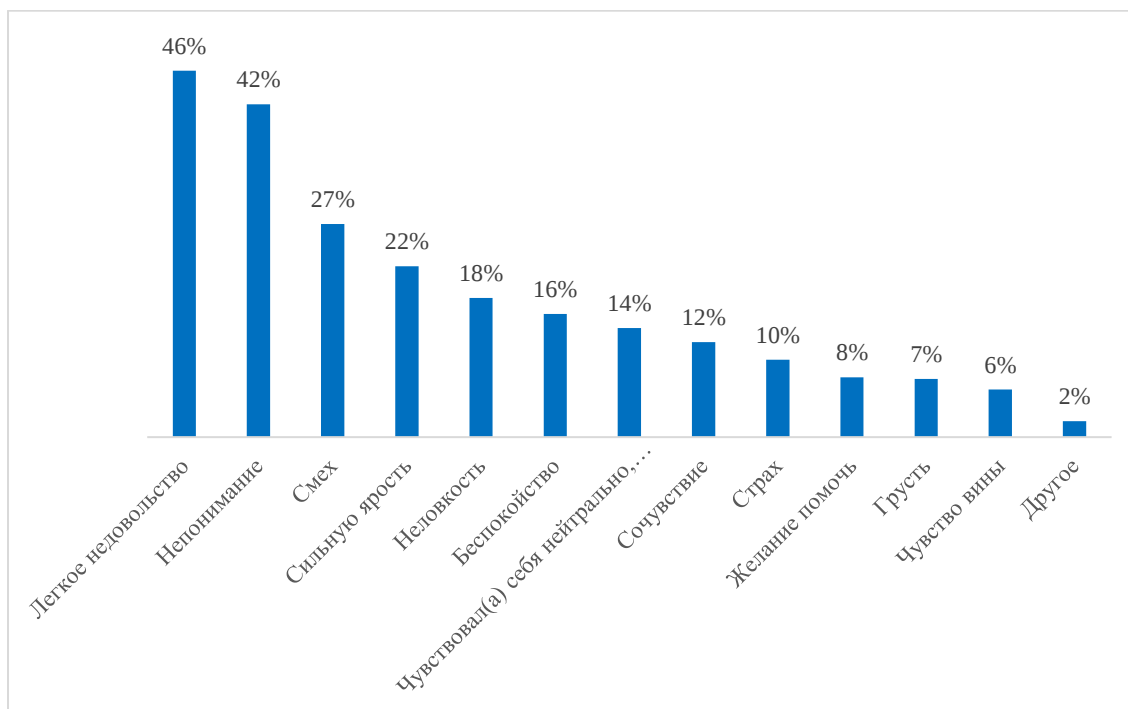


Рис. 11. Какие эмоции вызывают дети с трудным поведением (N~подростки~ = 451)

Наиболее частые поведенческие реакции (Рис. 12) — игнорирование (45%) и избегание общения (30%), а 14% смеются и 13% ругаются. Обращение к учителям используют лишь 11%. Таким образом, кабинетное исследование констатирует диссонанс между толерантными установками и реальным дистанцированием или даже агрессией в адрес «трудных» сверстников (2ГИС, БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”, 2025).

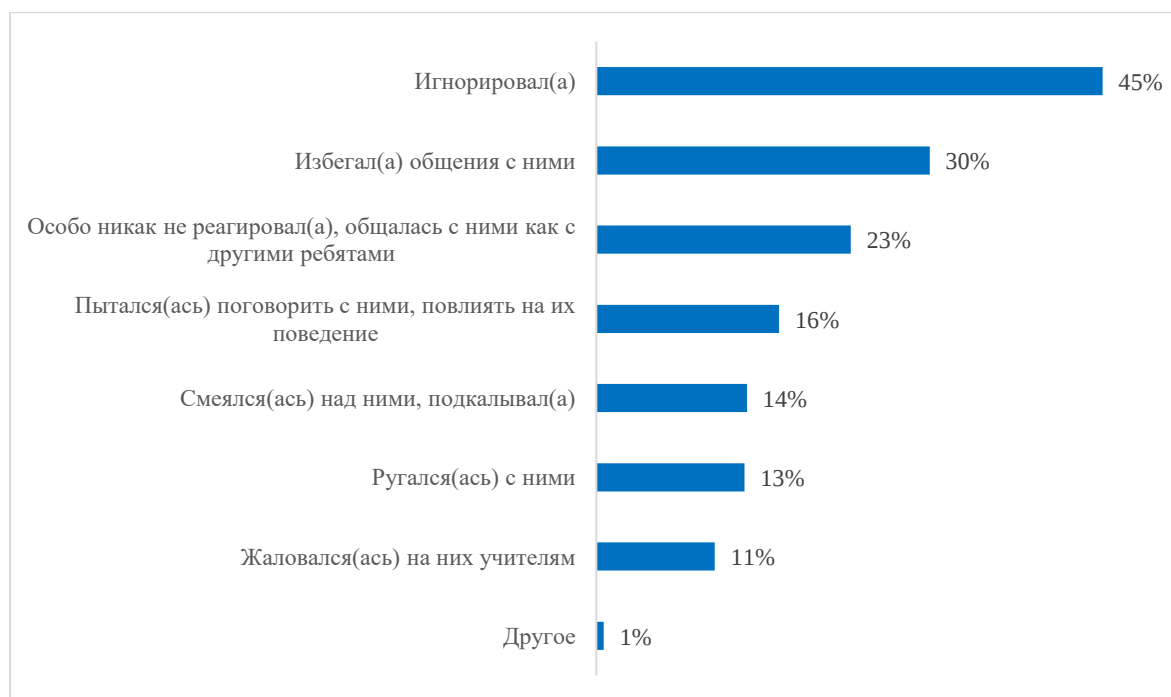


Рис. 12. Поведенческие реакции подростков на вызывающее или отличающееся поведение (N=451)

Приемные дети, как правило, относятся к категории учащихся, чье поведение может отличаться от нормативного в силу пережитой травмы и депривации (Телицына, 2021). Как школьники в целом объясняют такое поведение? Такой вопрос мы задавали как подросткам в целом, так и приемным подросткам в текущем исследовании. Рис. 13

На первом месте среди обеих групп респондентов - атрибуция сознательного выбора (68% - приемные подростки; 64% - подростки общей выборки). Это означает, что большинство подростков склонны объяснять вызывающее поведение осознанным желанием нарушать правила, а не последствиями травмы или дефицитом саморегуляции.

Самый заметный разрыв в ответах — в пункте «Хотят вести себя лучше, но не могут»: среди приемных подростков так считают 46%, в общей выборке — лишь 25%. Приемные дети, многие из которых сами сталкиваются с трудностями саморегуляции, импульсивностью, последствиями травмы (Телицына, 2021; Степанова, 2021), лучше

понимают, что проблемное поведение может быть не следствием злого умысла, а результатом неспособности контролировать свои эмоции и действия. 37% приемных подростков (против 20% в общей выборке) также связывают трудное поведение с врожденными характеристиками, то есть объясняют его не зависящими от самого подростка причинами.

«Их плохо воспитали» выбрали лишь 27% приемных подростков против 40% в общей выборке. Приемные дети, имеющие сложный опыт отношений с кровными родителями и опыт жизни в замещающей семье, реже возлагают вину за поведение ребенка исключительно на семью. Они демонстрируют более дифференцированное понимание: поведение может определяться не только воспитанием, но и внутренними состояниями, травмой, особенностями развития.

Доля тех, кто связывает трудное поведение с травлей и тяжелой жизненной ситуацией, близка в обеих группах (36–39%). Это может говорить о том, что подростки в целом (не только приемные) в определенной мере осознают роль внешних травматических факторов.

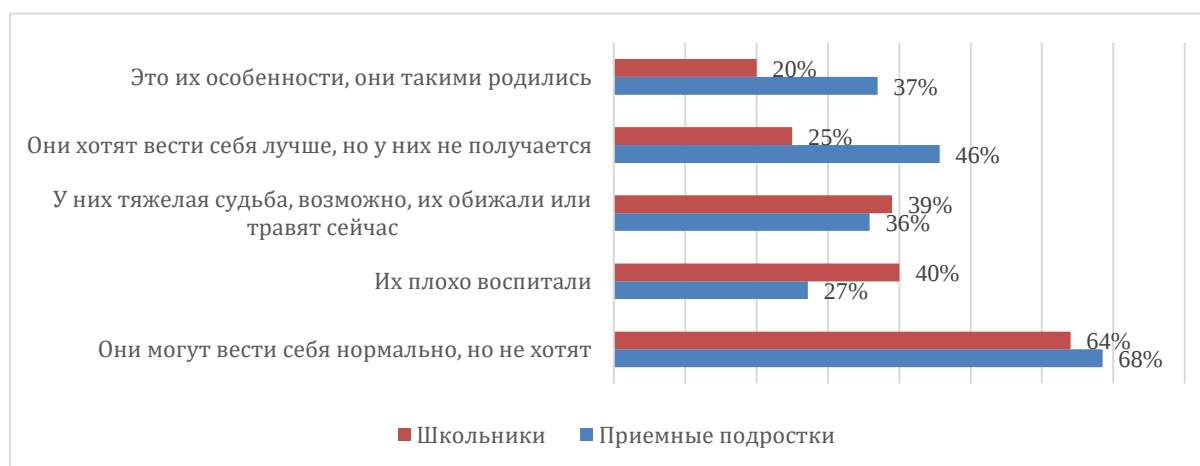


Рис. 13 Ответы подростков на вопрос «Почему некоторые ребята ведут себя вызывающе или отличаются поведением?»

В анкетном опросе приемных подростков (N=92) при ответе на вопрос об источниках трудностей и конфликтов (Рис. 6) одноклассники заняли первое место (52%). Ребята из других классов также значимы (37%). При этом на вопрос об источниках поддержки (Рис. 4) одноклассники оказались на втором месте после родителей — 48%. Интересно, что 26% респондентов одновременно отметили одноклассников и как источник трудностей, и как источник поддержки. Это

подтверждает амбивалентный характер отношений: один и тот же коллектив может быть и травмирующим, и спасительным в разных ситуациях.

В интервью несколько подростков описывали, как они подвергались буллингу со стороны одноклассников: «Они могли мои вещи в мусорку выкинуть, могли опилки после того, как поточили карандаш, мне в пенал кинуть» (интервью 4). Однако встречались и истории о том, как поддержка сверстников помогла преодолеть одиночество: девочка, которая всегда обедала одна, нашла подружек, и теперь «прихожу с подружками, кушаю, смеюсь...» (интервью 2). Некоторые подростки объясняли буллинг не устойчивой ролью жертвы, а общей конфликтной культурой класса, где «у нас так не принято» уважать личные границы (интервью 9).

В опросе (Таблица 9) приемным подросткам был задан вопрос: «Что могут изменить твои одноклассники, чтобы в школе тебе было комфортнее?». Наиболее частые ответы: не мешать на уроках (31%), не приставать ко мне (21%), помогать в учебе (20%), больше общаться (16%). Лишь 1% выбрали вариант «перестать обзывать и смеяться надо мной», но в открытых ответах (вариант “другое”) эта тема звучит острее: «не дразнить», «не материться», «не говорить глупые слова, на которые нельзя ответить», «не высказывать мои недостатки». Один из респондентов предложил радикально «выгнать всех учеников, которые мешают». Таким образом, приоритетный запрос — снижение конфликтного и мешающего поведения (невмешательство и безопасность), и только потом — активное включение и помощь.

Таб. 9 Результаты ответов приемных подростков на вопрос “Что могут изменить твои одноклассники, чтобы в школе тебе было комфортнее?”

| Варианты ответов                             | Число респондентов, чел. | Число респондентов, % |
|----------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Не мешать на уроках                          | 49                       | 31%                   |
| Не приставать ко мне                         | 33                       | 21%                   |
| Помогать мне в учебе                         | 32                       | 20%                   |
| Больше общаться со мной                      | 26                       | 16%                   |
| Ничего                                       | 5                        | 3%                    |
| Все и так хорошо                             | 3                        | 2%                    |
| Перестать обзывать меня и смеяться надо мной | 2                        | 1%                    |

Обобщая данные исследования, можно выделить несколько системных противоречий в отношениях приемных подростков с одноклассниками. Во-первых, декларируемая толерантность одноклассников против их реального поведения: школьники в целом принимают приемных детей как «таких же», но при столкновении с «трудным» поведением (которое часто является следствием травмы) демонстрируют

непонимание, игнорирование или насмешки. Во-вторых, амбивалентность сверстников: одноклассники одновременно являются главным источником конфликтов (52%) и вторым по частоте источником поддержки (48%). Сами приемные подростки в первую очередь ждут от одноклассников невмешательства и безопасности, а уже потом — общения и помощи. Возможно, это отражает накопленный негативный опыт и потребность в защите личных границ.

Большинство подростков (в том числе приемные) склонны объяснять вызывающее поведение одноклассников их намеренным выбором, а не тяжелыми жизненными обстоятельствами или трудностями с самоконтролем. Такая позиция повышает риск осуждения и стигматизации тех, чье поведение отклоняется от нормы.

### **3.3. Влияние школы на отношения в замещающей семье**

Школьные события — как позитивные, так и негативные — не остаются исключительно в стенах учебного заведения, а часто транслируются в семейную среду, влияя на отношения с родителями и сиблингами. В данном разделе анализируется, как приемные подростки воспринимают это влияние, какие родительские установки относительно учебы они транслируют, и какие изменения в поведении родителей, по их мнению, могли бы улучшить их школьное благополучие.

Согласно анкетному опросу приемных подростков (N=92), родители являются безусловным лидером в оказании помощи при возникновении школьных трудностей (71%). Этот показатель значительно выше, чем помощь одноклассников (48%) или классного руководителя (32%) (см. Рисунок 4 в разделе 2.3). При этом конфликты с родителями из-за учебы отмечают лишь 16% респондентов (см. Рисунок 3, там же). Однако в опросах самих замещающих родителей этот показатель достигает 29% (Тинчурин и др., 2021). Такое расхождение, вероятно, объясняется тем, что родители, непосредственно включенные в конфликты, переживают их острее и чаще фиксируют как значимые, тогда как подростки могут не воспринимать локальные разногласия как серьезные конфликты или не готовы их признавать в опросах. Таким образом, семья выступает для приемных подростков основным «тылом» и источником эмоциональной и практической поддержки, даже если время от времени возникают локальные разногласия.

Данные интервью подтверждают эту картину: многие подростки рассказывали, что делятся с родителями как успехами, так и трудностями. Например: «Рассказываю маме, она смеётся, папа тоже смеётся» (интервью 23); «Мама потом похвалила» (интервью 17).

Однако встречаются и случаи, когда родители не интересуются школьной жизнью: «Ко мне никак не обращаются, потому что я хорошо учусь, и мама не интересуется моей учёбой» (интервью 5). В некоторых семьях подростки, напротив, намеренно отделяют школу от дома, чтобы избежать излишнего контроля или конфликтов: «Всё, что было в школе, останется в школе» (интервью 13).

В интервью (N=28) на вопрос «Бывает ли, что хорошие или плохие моменты в школе влияют на то, что происходит потом вне школы?» ответы почти поровну разделились на три типа: отсутствие влияния (около трети), негативное влияние (около трети) и неоднозначное влияние (около трети). Лишь в двух случаях было зафиксировано однозначно положительное влияние (Рисунок «Распределение оценок влияния школьных событий на жизнь вне школы» — место для вставки).

Негативное влияние проявляется в трех основных формах (с равной частотой):

а) Родитель ругает подростка за плохие отметки или (реже) поведение: «Вчера я получил три тройки. Мне было неприятно, конечно, то, что мама так, ну, грубо говоря, завелась. Она начала меня ругать, то, что, мол, никем не станешь с такой учёбой» (интервью 17).

б) Подросток инициирует конфликт или замыкается под влиянием школьных проблем: «Ну, плохой. Да, потому что у меня будет плохое настроение, это всё на семью перельётся... Ну просто я ни с кем не разговариваю, плохо себя чувствую» (интервью 22).

в) Расстроенный подросток и возмущенный родитель вместе инициируют конфликт (взаимное «подогревание»): «Ну, может отразиться на маме... Ну, там с мамой поругаться, покричать друг на друга... Это происходит под влиянием вот этого настроения, которое ты принёс из школы? Да» (интервью 9).

Обращает на себя внимание, что двое респондентов откровенно рассказали о том, что вымещают школьный негатив на младших братьях и сестрах: «Если меня сильно обидеть, то я могу срываться абсолютно на всех... на моего младшего брата... у нас происходит ссоры с мамой... на друзей» (интервью 6). Влияние на сиблингов в данном исследовании упоминалось только в единичных случаях, но является значимым маркером семейной дисфункции.

Интересно, что в некоторых интервью влияние было асимметричным: негативные школьные события сильно влияли на домашнюю атмосферу, а позитивные — никак не отражались («Оно никак вне школы не влияет, никак» — интервью 2). Это может

указывать на то, что родители склонны фиксироваться на проблемах и не замечать (или не придавать значения) успехам ребенка.

В интервью подростков просили вспомнить, какие фразы об учебе часто повторяют их родители. Анализ ответов позволил выделить три основных типа родительского отношения (цитаты из интервью):

Стимулирующий (долженствование, высокие требования): «Вот учись, чтобы поступить в МГУ» (3); «Ты должна учиться хорошо с первого класса» (12); «Пока ты не поучишь историю, ты в кинотеатр и никуда не пойдёшь» (4); «Старайся» (19).

Угрожающий (последствиями плохой учебы): «Не будешь учиться, не сможешь поступить на хорошую работу» (1); «Если ты не будешь учиться... будешь сидеть на шее у родителей» (5); «Ты не сдашь экзамены; двоечница, всё списываешь и ничего не знаешь» (18); «Придешь с двойкой, тебе ж\*\*» (22). Иногда встречается прямое обесценивание достижений: «То, что мне в классе не за ум оценки дают, а за что-то другое... потому что у меня хорошие оценки, а она не понимает то, что я учусь» (25).

Поддерживающий (помощь и понимание): «Не волнуйся, потом исправишь. Попробуй подойти, может, получится договориться» (27); «Ты справишься, у тебя всё получится. Ошибки можно исправить» (28); «Что там система не очень умная, много недостатков, и стоит как-то это подправить» (2). Подростки, чьи родители выбирают поддерживающий стиль, реже вспоминали «типичные фразы», а скорее описывали конкретные действия: «Ну, они иногда помогают мне учиться, объясняют» (10); «Мама спрашивает - ну как день прошёл, что там?» (26).

Помимо анализа того, какие фразы об учебе часто повторяют родители, в интервью мы исследовали, как сами приемные подростки представляют себе родительскую оценку их школьных успехов и трудностей. Респондентам предлагалась гипотетическая ситуация: родители приглашают нового репетитора и рассказывают ему о том, какие у подростка отношения с учебой и школой. Подростков просили смоделировать, что сказали бы о них родители, и оценить свое согласие с этим мнением. Такой подход позволил выявить, насколько образ «успешного» или «проблемного» ученика, транслируемый родителями, совпадает с самовосприятием подростка, а также какие аспекты родительской оценки вызывают у подростков неприятие.

Большинство приемных подростков смогли сформулировать предполагаемую родительскую оценку. В целом эти оценки носили реалистичный и конкретный характер: родители указывали на дефицит определенных навыков или трудности с конкретными предметами, иногда подчеркивали и сильные стороны. Вот примеры

высказываний, с которыми подростки были полностью согласны (таких 68%): *«Что я очень плохо запоминаю информацию. Вот это... Конечно, это правда, но я сам такое сказал, как бы»* (15); *«Он хорошо учится. Он старается, но единственное — неусидчивый. Вы уж, пожалуйста, с ним постарайтесь выучить... Ну да»* (17).

Частичное согласие или несогласие возникало в тех случаях (21%), когда родители, по мнению подростка, преувеличивали тяжесть ситуации или приписывали ему порицаемые мотивы (лень, вялость). Например, одна девочка рассказала, что родители могли бы сказать, что *«она вообще ничего не понимает»*, хотя на самом деле она что-то понимает и может получить пятерку. Ее несогласие связано с преувеличением: *«зачем преувеличивать и говорить, что у неё весь этот предмет вообще не идёт? ... Просто не люблю, когда кто-то преувеличивает»* (9). Другой подросток отметил, что мама, скорее всего, сказала бы: *«Срочно учите его, он ничего не сдаст»*. С этим он в целом согласен, но не согласен с тем, что у него «нет таких шансов сдать». Он считает, что при серьезном отношении к учебе шансы есть, но его мотивация падает из-за перегрузки (11).

Особенно болезненно подростки воспринимали приписывание им лени или отсутствия желания, в то время как они сами видят себя старающимися, но сталкивающимися с объективными трудностями. Одна девочка привела слова мамы: *«вялая, ничего не хочет, надо твёрдо подтянуть»*. Она возразила: *«Да, я не хочу делать домашку, но я всё равно его делаю. Я его всё равно понимаю. Но они всё равно сказали, что я очень вялая»* (22). Важно отметить, что в нескольких случаях подростки возражали не против самой оценки, а против предлагаемых родителями способов педагогического воздействия — требования, давления, принуждения. Один подросток заметил, что родители могли бы сказать репетитору: *«Требовать с неё, чтобы она не ленилась... требовать, чтобы я всё учила»*. Но сам он считает, что *«требовать — это не совсем то, что нужно. Нужны более доверительные отношения, чтобы он не “гнал” на ученика, а именно спокойно всё объяснял»* (18).

Обращает на себя внимание, что одна респондентка отказалась отвечать на вопрос о том, что сказали бы родители. сложно сказать наверняка, но можно предположить, что тема родительской оценки может быть травматичной для некоторых подростков.

Таким образом, приемные подростки в целом способны рефлексивно оценивать родительские суждения об их учебе. Они согласны с конкретными указаниями на дефициты и трудности, но резко возражают против преувеличения проблем, обесценивания их стараний, ярлыков («лентяйка», «вялая»), того, что их усилия

остаются незамеченными, а также против рекомендаций, предполагающих давление и принуждение. Это подтверждает, что для приемных подростков критически важны не только содержание родительской оценки, но и форма ее подачи — уважительная, без навешивания негативных идентификаций.

Ранее проведенные исследования (2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2025) показывают, что замещающие родители значительно чаще педагогов отмечают необходимость контролировать и заставлять приемного ребенка (55% против 28%), а также ссоры в семье из-за учебы (29% против 13% у педагогов). Это подтверждает, что именно в семье, а не в школе, наиболее остро переживаются учебные трудности. Рис. 5.

В анкетном опросе (Таблица 10) приемным подросткам был задан вопрос: «Что могут изменить твои родители, чтобы в школе тебе было комфортнее?». Наиболее частые ответы:

Таб. 10 Результаты ответов приемных подростков на вопрос «Что могут изменить твои родители, чтобы в школе тебе было комфортнее?»

| Варианты ответов                                                 | Число респондентов, чел. | Число респондентов, % |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------|
| Не читать нотаций про учебу или про будущую работу               | 49                       | 53%                   |
| Помогать с уроками                                               | 40                       | 43%                   |
| Меньше контролировать как я хожу в школу, делаю уроки            | 38                       | 41%                   |
| Заступаться за меня перед учителями                              | 20                       | 22%                   |
| Не ходить в школу на собрания и не слушать, что про меня говорят | 8                        | 9%                    |
| Родители и так все делают                                        | 5                        | 5%                    |
| Ничего                                                           | 3                        | 3%                    |

Таким образом, приоритетный запрос подростков — ослабление вербального и контролирующего давления (53% и 41%) при сохранении конкретной практической помощи (43%). Они хотят, чтобы родители перестали читать нотации и меньше контролировали, но при этом не отказывались от помощи с уроками. Запрос на «заступничество перед учителями» выражен значительно слабее (22%) — большинство подростков не ждут от родителей активной конфронтации со школой.

В открытых ответах интервью эти запросы конкретизируются: «не давите из-за оценок, поговорить, почему не получается» (27); «отстаньте от детей, перестаньте их запугивать... больше свободы» (18); «чтобы мама хотя бы прислушивалась, что я ей говорю, а не только себя слушала» (5). Характерен также запрос на уважение личных границ: «не спрашивать, как прошёл день, если об этом неприятно говорить» (открытый

ответ опроса). В одном интервью подросток предложил «время от времени устраивать день, свободный от школы» — легитимный отдых без чувства вины.

Кабинетное исследование подчеркивает, что подобные запросы отражают нормативный для подросткового возраста процесс сепарации, который в замещающих семьях может быть осложнен повышенной тревогой родителей за будущее ребенка и, как следствие, гиперконтролем (Телицына, 2021; Ослон и др., 2024).

Таким образом, семья — главный ресурс поддержки: 71% приемных подростков называют родителей основными помощниками в школьных трудностях, при этом конфликты из-за учебы фиксируются лишь у 16% (по самоотчетам) и у 29% (по данным опросов родителей).

Родительские стратегии обсуждения учебы варьируются: от стимулирующих и угрожающих фраз до поддерживающих высказываний. Угрожающий стиль (особенно обесценивание ребенка и его достижений) создает дополнительный стресс, тогда как поддерживающий способствует устойчивости.

Приоритетный запрос подростков к родителям, по результатам опроса, — снижение нотаций и гиперконтроля при сохранении практической помощи с уроками и уважении личных границ. Это соответствует возрастной потребности в автономии, усиленной желанием избежать давления, характерного для некоторых замещающих семей.

### **Основные выводы по Разделу 3**

В разделе 3 были проанализированы отношения приемных подростков с ключевыми участниками образовательного процесса — педагогами, одноклассниками и замещающими родителями — а также особенности самовосприятия подростков в контексте этих отношений.

Отношения с педагогами носят амбивалентный характер. С одной стороны, учителя-предметники иногда воспринимаются как источник несправедливости и давления; с другой — отдельные педагоги (особенно классные руководители) выступают значимой фигурой поддержки, способной дать реалистичную и принимающую обратную связь. Ключевой запрос подростков к учителям — уважение, справедливость и соблюдение конфиденциальности, а не снижение академических требований. Сами педагоги демонстрируют высокую мотивацию помочь, но испытывают дефицит специальных знаний о психологии сиротства, что ведет к тревоге

и профессиональной беспомощности. Опыт работы с приемными детьми лишь частично компенсирует эти пробелы, усиливая осознание собственных ограничений.

Отношения с одноклассниками также амбивалентны: сверстники одновременно являются основным источником конфликтов (буллинг, изоляция, культура неуважения) и второй по значимости опорой после семьи. Приемные подростки в первую очередь ждут от одноклассников невмешательства и безопасности, и лишь затем — активной поддержки и общения. В то же время сами приемные подростки, в отличие от сверстников из общей популяции, чаще склонны объяснять «трудное поведение» неспособностью контролировать свои эмоции и влиянием тяжелой судьбы, реже возлагая вину на плохое воспитание.

Семья остается безусловным главным ресурсом поддержки для приемных подростков: большинство называют родителей основными помощниками в школьных трудностях. Однако влияние школы на семейную атмосферу неоднозначно: примерно в равной доле случаев школьные события не влияют на домашнюю обстановку, провоцируют конфликты (особенно неудачи в учебе) или вызывают неоднозначную реакцию. Позитивные школьные события часто остаются без внимания дома. Родительские стратегии обсуждения учебы варьируются от стимулирующих и угрожающих до поддерживающих; угрожающий стиль, особенно связанный с обесцениванием ребенка и его достижений, создает дополнительный стресс. Приоритетный запрос подростков к родителям — снижение нотаций и гиперконтроля при сохранении практической помощи с уроками и уважении личных границ.

Школьная идентичность приемных подростков характеризуется высоким уровнем рефлексии. В гипотетических описаниях себя глазами классного руководителя они приводят в основном реалистичные, поддерживающие оценки и в большинстве случаев согласны с ними. Несогласие возникает при преувеличении проблем или приписывании негативных ярлыков. Описания себя глазами родителей чаще содержат негативные идентификационные ярлыки и угрозы, что вызывает у подростков неприятие. Таким образом, приемные подростки способны к критической самооценке, ценят реалистичную обратную связь и остро реагируют на навешивание ярлыков.

В целом, отношения приемных подростков с ключевыми фигурами школьной экосистемы строятся вокруг потребности в психологической безопасности, уважении и справедливости. Родители остаются главной опорой, но нуждаются в переходе от контроля к поддержке; учителя-предметники — зона риска, тогда как классный руководитель выполняет поддерживающую функцию; одноклассники амбивалентны, и

первоочередной запрос к ним — безопасность, а не дружба. Успешная интеграция требует системных изменений на всех уровнях микросреды.

## **Раздел 4. Практические выводы и рекомендации по итогам исследования**

Результаты исследования показывают, что ключевой запрос приемных подростков к темам, связанным со школой — это не снижение академических требований, а уважительное, справедливое и психологически безопасное отношение со стороны взрослых. Наиболее острые проблемы связаны с поведением учителей-предметников (несправедливое оценивание, давление), культурой неуважения в классе и дефицитом конструктивных навыков совладания у самих подростков. Родители остаются главной опорой, но нередко используют стимулирующие или угрожающие фразы, которые могут усилить тревогу и усугубить ситуацию.

### **4.1. Рекомендации для педагогов и других сотрудников школ**

Многие приемные дети пережили депривацию, разлуку со значимыми взрослыми и другой травматический опыт. Это может влиять на их эмоциональную регуляцию, когнитивные функции, поведение, особенности коммуникации. То, что выглядит как замкнутость или вызывающее поведение часто является реакцией на травму, а не врожденными особенностями или сознательным выбором. Педагогам важно понимать, что трудное поведение, особенно в стрессовой ситуации (контрольная, замечание) — это не следствие «сложного характера», а проявление пережитого опыта в прошлом, а может, и непростая ситуация в настоящем. Важно избегать интерпретации поведения через призму «манипуляции» или «лень»; регулярно напоминать себе: ученик старается справиться, даже если результат не выглядит как старание.

Целесообразно организовать системное обучение для всех педагогов по тематике сиротства и влияния травматического опыта на состояние и развитие учеников. Обучение должно включать базовые сведения о психологии сиротства, механизмах травмы, типах привязанности и практические инструменты деэскалации, а также организационные меры для предотвращения выгорания самих педагогов.

Чтобы снизить ощущение несправедливости (главная жалоба подростков в интервью), полезно:

- четко объяснять критерии оценивания, особенно когда снижение балла связано с поведением

- оценивать работу ученика, а не личность; при публичных замечаниях говорить о действии («этот поступок нарушает правило»), а не об идентичности («ты лентяй»)
- по возможности давать возможность исправить отметку, предлагая дополнительное задание
- удерживать контроль над классом, не перекладывая его на «активистов».
- использовать предсказуемые, спокойные, не унижающие достоинства методы (предупреждения, таймеры, визуальные расписания), а не запугивание.

Позитивная роль классного руководителя — один из ключевых ресурсов для приемных подростков в школе. В связи с этим целесообразно уменьшать количество параллельных классов у одного классного руководителя, чтобы он имел возможность уделять индивидуальное время каждому ученику. Важно также обучать классных руководителей навыкам активного слушания, давать им возможность выстраивать поддерживающие, а не только дисциплинарные отношения с учениками.

Соблюдение конфиденциальности - важнейший запрос взрослым со стороны приемных подростков. Факт нахождения в замещающей семье — это не тема для обсуждения с классом. В нашем исследовании 85% подростков высказались категорически против разглашения такой информации. Ни один учитель не должен обсуждать семейное положение ребенка без его прямого и информированного согласия. На эту тему должен быть отдельный протокол в каждой школе. Помимо этого для подростков недопустимо разглашение без предварительной договоренности информации, связанной со здоровьем или негативными событиями в семье. Это касается в том числе случаев, когда взрослые сообщают эту информацию в контексте поддержки.

Данные исследования показывают, что одноклассники в целом толерантны к детям с сиротским опытом и понимают их возможную уязвимость. Осведомленность о статусе ребенка (при условии, что она не разглашается, а становится результатом совместного решения семьи и школы) могла бы способствовать более эмпатичному восприятию его поведения. Однако сами приемные подростки и их родители в большинстве случаев не готовы к разглашению этой информации, и это их право. Рекомендуем администрации и педагогам: при наличии согласия семьи и, что особенно важно, самого подростка использовать просветительские форматы (классные часы, беседы), нормализующие тему приемства, но без привязки к конкретному ученику. Любые действия с личной информацией — только с информированного согласия родителей и ребенка.

Проведенное исследование, а также данные других научных работ показывают, что школьный психолог редко воспринимается подростками как фигура, к которой

можно обратиться за поддержкой. Низкий уровень доверия, страх нарушения конфиденциальности и стигматизация обращения за помощью создают серьезные барьеры. Чтобы психолог действительно стал «безопасным взрослым», необходимы системные изменения, направленные на преодоление этих барьеров:

- обеспечить конфиденциальность, подростки должны быть уверены, что информация, которой они делятся с психологом, не будет передана педагогам или родителям без их согласия (за исключением случаев, предусмотренных законом). Это правило следует закрепить локальным актом школы и разместить в кабинете психолога в доступной для детей форме

- сделать кабинет психолога местом для отдыха и восстановления, а не только для диагностик и бесед о проблемах. Оборудовать зону с мягкой мебелью, сенсорными игрушками, приятным освещением, где можно просто посидеть в тишине, послушать музыку или выпить воды. Посещение такого пространства не должно требовать объяснения причин — оно может быть доступно в перемены или после уроков по свободной записи.

- снизить стигматизацию обращения к психологу. Проводить просветительские мероприятия (классные часы, акции, дни психологического здоровья), на которых рассказывать, что обращаться за помощью — это нормально и свидетельствует о силе и зрелости, а не о слабости. К планированию таких мероприятий полезно привлекать самих подростков.

- предложить альтернативные форматы получения помощи. Организовать анонимное онлайн-консультирование (через бота в мессенджере или специальную платформу), установить ящик доверия для письменных обращений, проводить регулярные «психологические перемены» в неформальной обстановке (например, настольные игры в холле с участием психолога).

- создать в школе пространство для тишины и отдыха — «комнату перезагрузки», где ребенок может успокоиться.

Необходимо обеспечить участие детей в принятии решений. Например, можно проводить регулярные анонимные опросы о психологическом климате в школе и учитывать результаты при планировании изменений. Можно организовать «ученический совет», в который войдут в том числе и приемные дети (без маркировки), чтобы генерировать идеи по улучшению школьной жизни.

## 4.2. Рекомендации для замещающих родителей

***Переход от контролирующих и дисциплинарных фраз к поддерживающей коммуникации и помощи с уроками.*** Согласно опросу, 53% подростков просят родителей «не читать нотации». Замените критику («двойка — позор») на исследование («что в этой теме для тебя самое сложное, и как мы можем это разобрать»). Помните, что для выработки дофамина и учебной мотивации важны поощрение попыток, а не только похвала за итоговый результат.

***Признание автономии подростка, снижение давления из-за оценок.*** Снижайте контроль (41% запроса). Оставьте ребенку пространство для самостоятельности — например, право самому выбирать порядок выполнения уроков. Нанимать репетитора не для «натаскивания», а для устранения конкретных пробелов в знаниях, желательно в комфортной для ребенка форме.

***Обучение навыкам замечать и разделять «хорошие моменты» (ориентированность на решение).*** Вместо фиксации на неудачах («почему опять не готов?») инициируйте разговор о положительных эпизодах: «Что сегодня в школе вызвало у тебя улыбку?». Используйте коучинговые вопросы для пробуждения внутреннего интереса подростка к учебе — «Что тебе нравится в этом предмете?», «Что уже получается?», «Какую пользу ты видишь в изучении этой темы?».

***Фрагментированная похвала за конкретные действия*** «Мне нравится, как ты аккуратно написал эту букву» или подкрепление любых действий положительным подтверждением укрепляет самооценку и снижает страх ошибки.

***Создание предсказуемой домашней среды.*** У детей с дефицитом саморегуляции часто нарушен режим. Помогите ребенку восстанавливать ресурсы после школы (сон, хобби, физическая активность). Организуйте удобное рабочее место без отвлекающих факторов (телевизор, телефон с уведомлениями). При этом важно различать усталость и лень: если ребенок перегружен, легитимный отдых (свободный день без школы и доп. занятий) полезнее упреков.

***Работа с собственными ожиданиями и тревогой.*** В исследовании родители часто апеллировали к «МГУ» и «хорошей работе». Такие стимулирующие фразы, наоборот, чаще демотивировали подростков. Снимите груз завышенных ожиданий («хотя бы не двоечник»). Помните, что ошибки в учебе (двойки, пересдачи) — это не катастрофа, а часть учебного процесса. Признание права на ошибку очень важно для ребенка с тревогой и перфекционизмом. Фоновый стресс у любых родителей повышает

риск «автоматических» обидных комментариев («будешь дворником»). Осознайте свои триггеры, старайтесь делать паузу перед разговором. В сложных случаях обращайтесь к психологу.

**Уважение личных границ.** Не требуйте отчета «что сегодня было в школе» в тот же момент, когда ребенок пришел уставшим. Выберите спокойное время. Если ребенок не хочет говорить, уважайте это желание.

#### **4.3. Рекомендации для разработки программ поддержки**

По результатам проведенного исследования мы планируем разработать **Программу для родителей «Мой приемный ребенок в школе»** (3 занятия по 2 часа)

Программа поможет родителям:

- понять, как травматический опыт влияет на учебное поведение, и применять знания о теории привязанности в общении с ребенком;
- освоить принципы «наставника вместо контролера»: перейти от давления к созданию поддерживающей среды, помогающей сохранять психические ресурсы ребенка и его учебную мотивацию;
- научиться обсуждать учебу в неосуждающей манере («язык поддержки») — на основе практических упражнений и разбора кейсов;
- изучать инструменты саморегуляции для себя и техники деэскалации конфликта из-за учебы, включая низкоинтенсивные коучинговые вопросы, развивающие учебную самостоятельность ребенка.

Мы также разработаем **Методическое пособие для педагогов**

Пособие должно содержать:

- краткую информацию об особенностях развития детей с сиротским опытом: дефицит саморегуляции, как нарушенная привязанность сказывается на поведении в классе;
- что говорят сами подростки о школе — живые цитаты из исследования, раскрывающие типичные болевые точки (несправедливое оценивание, публичные выговоры, давление перед экзаменами) и что они считают поддержкой;
- конкретные рекомендации: как справедливо оценивать, как разговаривать, не унижая, как реагировать на провокации и плохое поведение с позиции «травма-информированного» подхода, а не карательной педагогики.

## **В планах на будущее - Групповые занятия для приемных подростков по развитию коммуникативных навыков и уверенности**

В таких группах полезно отрабатывать:

- навыки уверенного отказа и защиты личных границ (как сказать «нет» или обратиться за помощью);
- стратегии совладания со стрессом: простая дыхательная гимнастика, приемы самоуспокоения (заземление и др.), чтобы справляться с паникой перед контрольной или конфликтом с учителем, когда хочется убежать или ударить в ответ;
- что делать, если учитель несправедлив — конструктивные способы отстаивания своей позиции, алгоритм обращения к классному руководителю;
- рефлексия собственного поведения в классе: как запрос «не мешайте мне» сочетается с признанием, что я сам могу мешать другим, и как это влияет на отношения с одноклассниками;
- сильные стороны и ресурсы — упражнения, направленные на повышение самооценности и снижение влияния ярлыков («лентяйка», «вялый»).

### **4.4. Изменения на системном уровне и организация межведомственного взаимодействия**

Школа, замещающая семья, органы опеки и попечительства, психологические службы — все эти структуры вовлечены в жизнь приемного ребенка, однако их действия зачастую разрозненны, а обмен информацией затруднен. Необходимо формирование единого координационного механизма, обеспечивающего согласованность действий при сохранении конфиденциальности. Целесообразно разработать (на муниципальном или региональном уровне) и утвердить регламенты межведомственного взаимодействия для типовых ситуаций: выявление признаков буллинга в отношении ребенка, учебная дезадаптация (стойкое снижение успеваемости, пропуски занятий), конфликтная ситуация между семьей и школой, признаки эмоционального неблагополучия ребенка и др. Такой протокол должен четко определять: кто из специалистов и в какой последовательности включается в работу, какова процедура информирования всех вовлеченных сторон, какие документы оформляются и как обеспечивается конфиденциальность информации, особенно касающейся статуса ребенка. Важно, чтобы регламент был доведен до всех участников процесса и регулярно актуализировался.

Создание муниципальной «карты помощи» для приемных семей и школ. Родители и педагоги часто не знают, куда обратиться при возникновении сложностей. Необходимо сформировать и сделать общедоступной (разместить на сайтах органов образования, социальной защиты, в школах) навигатор ресурсов, включающий: контакты школьных психологов и социальных педагогов; информацию о внешних организациях, оказывающих бесплатную или доступную и эффективную помощь семьям (центры психолого-педагогической поддержки, НКО, службы медиации и др.); алгоритм обращения к уполномоченному по правам ребенка; перечень кризисных центров. Такая карта должна быть адаптирована для разных категорий пользователей (педагоги, родители, подростки) и сопровождаться краткой инструкцией о том, в каких случаях какой ресурс наиболее релевантен.

## Заключение

Проведенное исследование, выполненное в рамках последовательного смешанного дизайна (кабинетный анализ → полуструктурированные интервью → анкетный опрос), позволило получить комплексное представление о восприятии школьной среды приемными подростками, а также другими акторами, и выявить системные факторы, способствующие или препятствующие успешной интеграции подростков в образовательный процесс.

Теоретический синтез, объединивший теорию привязанности, теорию социальной идентичности, экологическую модель развития У. Бронфенбреннера и концепцию устойчивости, подтвердил свою эвристическую ценность. Школьные трудности приемных детей не могут быть сведены к индивидуальным дефицитам или «плохому поведению» — они являются продуктом рассогласования между особыми потребностями ребенка, сформированными травматическим опытом, и инерционной, недостаточно адаптированной системой школы. Проблема носит не клинический, а системный характер, что требует перехода от «коррекции ребенка» к трансформации образовательной среды и построению сетевой поддержки, охватывающей ребенка, семью, школу и помогающие службы.

Эмпирические данные показали, что, несмотря на общую позитивную оценку школьной жизни, приемные подростки сталкиваются с некоторыми барьерами. Наиболее острые проблемы связаны не с академической неуспешностью, а с учительской несправедливостью и давлением, а также с амбивалентностью отношений со сверстниками, которые одновременно являются основным источником конфликтов и второй по значимости опорой после семьи. Родители остаются безусловным главным ресурсом поддержки, однако их стиль общения по вопросам учебы часто носит стимулирующий или угрожающий характер, что усиливает тревогу подростков.

Ключевой запрос приемных подростков к взрослым — уважение, справедливость, соблюдение конфиденциальности и признание их автономии, а не снижение академических требований. Информация о статусе приемного ребенка, здоровье и грустных семейных событиях является абсолютно конфиденциальной, и любое нарушение этой границы воспринимается подростками как угроза безопасности. При этом сами приемные подростки демонстрируют рефлексивность и способность к критической самооценке: они согласны с конкретными указаниями на их дефициты, но резко возражают против навешивания ярлыков («лентяйка», «вялая») и давления.

Полученные результаты легли в основу практических рекомендаций, адресованных педагогам, замещающим родителям и разработчикам программ поддержки. Особое внимание уделено необходимости подготовки педагогов в вопросах сиротства, созданию алгоритмов справедливого оценивания, развитию института классного руководителя, а также трансформации работы школьного психолога в сторону повышения доверия и конфиденциальности. Для родителей предложен переход от контроля и нотаций к поддерживающей коммуникации и помощи в учебе с уважением личных границ приемного подростка.

Исследование имеет ряд ограничений, связанных с ограниченным объемом и доступным характером выборки, а также отсутствием прямого сопоставления с контрольной группой кровных сверстников. Однако полученные данные дают надежную основу для разработки адресных программ повышения компетенций родителей и педагогов.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что успешная интеграция приемных подростков в школьную среду достигается не через «исправление» их академических или поведенческих недостатков, а через создание психологически безопасной, справедливой и предсказуемой образовательной среды, в которой голос ребенка слышен, его границы уважаемы, а поддержка оказывается без стигматизации и давления.

## Список литературы

### Нормативно-правовые акты и официальные документы

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования».
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования».
4. Профстандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель).
5. 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».

### Источники на русском языке

6. Авдеева Н.Н. Теория привязанности: современные исследования и перспективы. Современная зарубежная психология, 2017. 6(2), 7–14. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2017060201>
7. 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. DOI: 10.17759/sps.2021120207.
8. Анализ общественного мнения к приёмному родителю, 2021–2023 гг. / БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам». – М., 2023.
9. 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), 894. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-4-894-913.
10. Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // СДО. 2014. №10. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-detskogo-razvitiya-s-pozitsii-ekologicheskoy-teorii-u-bronfenbrennera> (дата обращения: 05.02.2026).

11. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). (2022). Приемные дети и их новые родители. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/priemnye-deti-i-ikh-novye-roditeli> (дата обращения: 30.12.2025).

12. Всероссийский центр изучения общественного мнения (ВЦИОМ). (2023). Приемная семья. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/priemnaja-semja> (дата обращения: 30.12.2025).

13. Вяткина, Л.Б., Краснов, А.В. (2014). Психологические особенности готовности к обучению в школе детей из приемной семьи. *Современные проблемы науки и образования*, (5), 650.

14. Газарян, А. (2021). *Отчет о результатах исследования факторов влияния на возврат приемных детей подросткового возраста из приемных семей, проживающих в сельской местности.* URL: <https://www.usynovite.ru/f/forum-2021/materialy/2/Chuprakova.pdf> (дата обращения: 30.12.2025).

15. Дети с сиротским опытом и школьная среда: результаты всероссийского исследования / 2ГИС, БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам». – М., 2025.

16. Иванова, С.В., Иванов, О.Б. (2020). *Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография.* М.: Русское слово – учебник.

17. Исследователи выяснили, что мешает подросткам обращаться к психологам [Электронный ресурс] / ТАСС. — Москва, 2022. — Режим доступа: <https://news.rambler.ru/sociology/49918808-issledovateli-vyyasnili-chto-meshaet-podrostkam-obraschatsya-k-psihologam/> (дата обращения: 06.05.2026).

18. 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.* Фонд «Найди семью».

19. Леонова, Я. (2022). «Мы увидели много проблем внутри приемных семей» (интервью). *Коммерсантъ*. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/5280372>.

20. Майорова-Щеглова С. Н., Колосова Е. А., Губанова А. Ю. Событийность детства: к вопросу об эмпирических доказательствах новой теории поколений // Социологические исследования. 2020. № 3. С. 3-15. DOI 10.31857/S013216250008796-8

21. Махнач А. В., Лактионова А. И., Постылякова Ю. В., Лотарева Т. Ю. Жизнеспособность замещающей семьи: профилактика отказов от приемных детей. М.: Институт психологии РАН, 2018.
22. Меркуль, И.А., Машкова, Д.В. (2023). Подготовка кандидатов в замещающие родители: какие компетенции нужны сегодня для воспитания приемного ребенка? *Социальные науки и детство*, 4(1), 59-78. DOI: 10.17759/ssc.2023040104.
23. Михалкин, Н.В., Аверюшкин, А.Н. (2021). Содержание и виды безопасности образовательной среды. *Язык и текст*, 8(1), 82–96. DOI: 10.17759/langt.2021080110.
24. Москвичева, Е.Н. (2024). Особенности детско-родительских отношений в замещающих семьях с детьми подросткового возраста. *Universum: психология и образование*, 7(121). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/17779>.
25. Овчаренко, Л.Ю., Дорошенко, Т.Н. (2018). Психолого-педагогическое сопровождение замещающих, приемных и опекунских семей в школе. *Человеческий капитал*, (5(113)), 76-88.
26. 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. DOI: 10.17759/pse.2024290606.
27. Панченко, О.Л., Парубина, В.Д. (2017). Взаимодействие со школой как фактор социализации детей из приемных семей. *Инклюзия в образовании*, 2(2(6)), 27-37.
28. Панюшева, Т., Пасечник, И., Шкурова, Н. и др. (под ред. А.В. Поповой). *Приемные дети: кратко о сложном*. М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам». URL: <https://otkazniki.ru/files/metodic/kratko-o-slozhnom.pdf>.
29. Парсонс Т. Система современных обществ. Перевод на русский язык: Л.А. Седов, А.Д. Ковалев. — М., 1998. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/library/basis/5395> (дата обращения: 17.02.2026).
30. Попова, А.В., Шкурова, Н.С. (2024). Воздействия практики социально-психологического сопровождения на устойчивость замещающих семей. *Журнал исследований социальной политики*, 22(4), 607-626.
31. Поставнев, В.М., Поставнева, И.В. (2012). Проблемы приемного ребенка в начальной школе и возможности их преодоления. *Начальная школа*, (11), 3-5.

32. Результаты оценочного исследования. Как ШПР влияет на решение стать приемным родителем / АНО ДПО «Институт развития семейного устройства». – М., 2022. URL: <https://irsu.info/2023/05/04/researchtext/>.
33. Русакова М. М. Подростки 360° : социологическое исследование подростков, родителей, педагогов и специалистов [Электронный ресурс] / М. М. Русакова ; Санкт-Петербургский государственный университет. — Электрон. текстовые дан. — Санкт-Петербург : СПбГУ, 2023. — Режим доступа: <https://spbu.ru/sites/default/files/2023-09/podrostki-360.pdf> (дата обращения: 03.05.2026).
34. 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>
35. Симуков, Р.С. (2016). Технология подготовки педагогического состава общеобразовательной организации для работы с приёмными детьми. URL: <http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/05> (дата обращения: 26.11.2025).
36. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. — М.: Феникс, 1994. — 688 с. URL: [https://socioline.ru/files/5/39/smelzer\\_sociologiya\\_1994.pdf](https://socioline.ru/files/5/39/smelzer_sociologiya_1994.pdf) (дата обращения: 17.02.2026).
37. Соломатина, Г.Н., Суменко, Л.В. (2016). Проблемы школьного обучения приемных детей. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика*, 310-314.
38. Соломатина, Г.Н., Суменко, Л.В. (2017). Трудности обучения приемных детей в условиях общеобразовательной школы. *Kant*, (1(22)), 78-82.
39. Степанова, С.В. (2021). *Специфика исполнительных функций у детей с опытом институционализации*: дис. ... канд. психол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена.
40. 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. DOI: 10.17759/ssc.2021020207.
41. Тинчурин, А. и др. (2021). *Трудности замещающих семей: результаты исследования*. КБФ «Катрен». URL: <https://blagokatren.ru/trudnosti-zameshhayushhih-semej/>.
42. Торабаева М. Х. Роль ценностных ориентаций в формировании опосредованной взаимосвязи между социальной и экзистенциальной идентичностью / М. Х. Торабаева // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. — Т. 10. — № 2. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN222.pdf>

43. Филипова А. Г., Высоцкая А. В. Образовательное неравенство в российских школах: влияние территориального фактора // Вестник Института социологии. 2019. Том 10. № 4. С. 150-163. DOI: 10.19181/vis.2019.31.4.610

44. Форма федерального статистического наблюдения № 103-РИК «Сведения о выявлении и устройстве детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

45. Шкурова, Н.С., Попова, А.В. (2023). *Алгоритм выстраивания индивидуальной работы с замещающей семьей* (маршрутный лист). М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам».

#### **Источники на английском языке**

36. Caron, R. et al. (2022). Foster family assessment: The assessor's perspective – A qualitative study. *Child Abuse & Neglect*, 130, 105362.

37. Dalen, M., Hjern, A., Lindblad, F., Odenstad, A., Rasmussen, F., Vinnerljung, B. (2008). 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*, 30(11), 1211–1219. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.03.006.

38. Dalen, M., Theie, S., Rygvold, A.-L. (2020). School adjustment of internationally adopted children in primary school: A mother and teacher approach. *Children and Youth Services Review*, 109, 104737.

39. Ferrari, L., Koumantakis, E., Ranieri, S. et al. (2025). Life satisfaction of adopted and non-adopted adolescents in four European countries. *Scientific Reports*, 15, 16312. DOI: 10.1038/s41598-025-00771-3.

40. 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. DOI: 10.1177/1077559516657637.

41. Gouveia, L., Magalhães, E., Pinto, V.S. (2021). Foster Families: A Systematic Review of Intention and Retention Factors. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 2766–2781. DOI: 10.1007/s10826-021-02051-w.

42. Helder, E.J., Mulder, E., Gunnoe, M.L. (2016). A longitudinal investigation of children internationally adopted at school age. *Child Neuropsychology*, 22(1), 39-64. DOI: 10.1080/09297049.2014.967669.

43. 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. DOI: 10.1080/09297049.2020.1776241.

44. Paine, A.L., Perra, O., Shelton, K.H. (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.

45. Tan, T.X. (2009). School-Age Adopted Chinese Girls' Behavioral Adjustment, Academic Performance, and Social Skills: Longitudinal Results. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(2), 244-251. DOI: 10.1037/a0015682.

46. Urie Bronfenbrenner *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-22457-4 — URL: [https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf) (дата обращения: 09.02.2026).

47. 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. DOI: 10.1016/j.childyouth.2008.09.008.

48. 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. DOI: 10.1037/0033-2909.131.2.301.

## Приложения

### Приложение 1. Выборка исследования

|   |                                                     | Число респондентов<br>опроса | Число информантов<br>интервью |
|---|-----------------------------------------------------|------------------------------|-------------------------------|
| 1 | БФ “Волонтеры в помощь детям-сиротам”               | 25                           | 7                             |
| 2 | АНО ДПО “Институт развития<br>семейного устройства” | 25                           | 7                             |
| 3 | БФ “Найди семью”                                    | 22                           | 7                             |
| 4 | БФ "Мархамат"                                       | 20                           | 7                             |
|   | <b>Итого</b>                                        | <b>92</b>                    | <b>28</b>                     |

### Визуализация тематических связей между ключевыми словами и темами публикаций по тематике проблем и успехов приемных детей в школе в VosViewer



### Приложение 3 Гайд полуструктурированного интервью с приемными подростками

#### Гайд интервью

Я попрошу тебя ответить на несколько вопросов. Твои ответы помогут нам лучше понять твой опыт учебы в школе; что тебе нравится, а что не нравится в ней. Мы будем использовать эти идеи, чтобы говорить с учителями и родителями и делать школу более поддерживающей. Но все твои ответы будут анонимными; никто ни дома, ни в школе не узнает, что ты рассказывал(а).

Если какой-то вопрос покажется непонятным или странным, уточни – и я задам его по-другому. Если какой-то вопрос покажется тебе неприятным, то можешь отказаться на него отвечать. В любой момент можно сделать паузу или вообще отказаться от интервью.

| Блоки    | Основной вопрос                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Опорные<br>уточняющие<br>вопросы                                                                                                             | или<br>Комментарии<br>для<br>интервьюера                                                                                                           |
|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Разминка | <p>Чтобы настроиться на разговор про школу, предлагаю начать с чего-то не очень серьезного, зато приятного.</p> <p>Интересно, на что для тебя похожа школа. Попробуй вспомнить что-то из своей жизни - мем, игру, песню, фильм, книга - что у тебя ассоциируется со школой.</p> <p>Почему именно он?</p> | ЕСЛИ затрудняется, то привести личный пример (“Когда вспоминаю про школу, это похоже на мем....” / “я думаю про первую серию Гарри Поттера”) | Попробуйте перед интервью найти пример, который будет понятен подростку, а у вас действительно вызывает эмоциональный отклик, но не слишком бурный |

|                                            |                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Серия<br>вопросов<br>с опорой<br>на дерево | Представь себе, что<br>это дерево - ваш<br>класс.<br><br>Где тебя отметил бы<br>твой классный<br>руководитель?<br>Почему? |                                                                                                                                                                                               | Эти вопросы задаются с<br>опорой на изображение<br>дерева<br><br>ОФФЛАЙН -<br>распечатайте черно-<br>белую версию картинки<br>на весь лист, чтобы<br>подросток мог рисовать<br>/ писать / делать<br>пометки<br><br>ОНЛАЙН -<br>демонстрируйте<br>цветную картинку с<br>номерах, чтобы<br>подросток мог<br>обозначать выбранные<br>фигурки через номера |
|                                            | Где тебя отметили<br>бы твои родители?<br>Почему?                                                                         | ЕСЛИ подросток<br>говорит, что у<br>родителей разное<br>мнение, то<br>предложить отметить<br>за маму и за папу<br>отдельно                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                                            | Где тебя отметили<br>бы твои<br>одноклассники?<br>Почему?                                                                 | ЕСЛИ подросток<br>говорит, что с<br>разными группами<br>одноклассников<br>разные отношения,<br>помочь<br>сформулировать, что<br>это за группы (не<br>больше 3), и отметить<br>за них отдельно | Важно, чтобы<br>подросток не стал<br>отмечать себя с точки<br>зрения каждого<br>одноклассника - это не<br>информативно, но<br>слишком долго                                                                                                                                                                                                            |
|                                            | Где тебя отметил бы<br>ты сам сейчас?<br>Почему?                                                                          |                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

|               |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                       |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|               | А где ты хотел бы быть?                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                       |
| <b>Блок 1</b> | <b>Позитивные и негативные аспекты школы, риски и ресурсы</b>                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                       |
| 1             | <p>Вспомни последний месяц. Какие 2–3 момента в школе были самыми хорошими? Расскажи о них немного.</p>                                      | <p>ЕСЛИ назвал только 1 момент, “А еще?”</p> <p>ЕСЛИ говорит, что последний месяц был весь ужасный, ТО:</p> <p>- С какого момента так стало, что хороших дней в школе нет? Из-за чего?</p> <p>- Как ты справляешься с этим? (Переход к вопросам про трудные дни 1.4)</p> <p>ЕСЛИ говорит, что в школе не бывает хороших дней, найти описание для «лучшего из плохого» (например, «терпимый», «такой себе»)</p> | <p>Изначально ориентируемся на ресурсность и позитив, но если у подростка “позитивной повестки” нет, то смотрим на <u>различия</u> (“плохо” VS “хотя бы терпимо”)</p> |
| 2             | <p>Наверное, многим бы понравилось, что [очень сжатое саммари «хороших моментов»].</p> <p>А почему это был хороший день именно для тебя?</p> | <p>Спросить отдельно про каждый из перечисленных “хороших моментов”</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>Мы исходим из того, что моменты могут быть разного типа, и объяснения, что в них хорошего, соответственно, будут разные; нельзя их обобщать</p>                    |

|   |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3 | <p>Благодаря кому и чему получилось так хорошо?</p>                                                                                          | <p>ЕСЛИ затрудняется ответить, то опорные вопросы:</p> <p>- Кто был рядом и повлиял?</p> <p>- Как это связано со школьными правилами / с тем, как принято делать у вас в классе?</p> <p>- Как это связано с конкретными предметами или с тем, как учителя преподают эти предметы?</p> <p>- Как это связано с тем, как устроено пространство в вашей школе?</p> <p>ЕСЛИ закончил(а) отвечать, но не упомянул(а) свою роль, то:</p> <p>А что ты сделал(а), чтобы все так сложилось?</p> | <p>Опорные вопросы учитывают компоненты из модели школьной среды. Их можно модифицировать, чтобы они звучали более естественно в беседе (опирались на то, что подросток уже рассказал), но обязательно нужно запросить информацию про:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Отношения между участниками</li> <li>● Физическое пространство</li> <li>● Дидактика</li> <li>● Атмосфера</li> </ul> |
| 4 | <p>Мы поговорили про хорошие моменты, а бывают ли у тебя в школе плохие дни?</p> <p>Расскажи немного о том, что тебе не нравится в школе</p> | <p>ЕСЛИ говорит, что в школе не бывает плохих дней, то просто поговорить о том, что «не нравится» в школе</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>В отличие от хорошего дня, здесь не нужен развернутый пример; можно просто попросить перечислить, что не нравится</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|        |                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5      | Из-за чего или из-за кого случаются ситуации, которые тебе не нравятся?           | <p>ЕСЛИ затрудняется ответить, то опорные вопросы:</p> <p>- Кто был рядом и повлиял?</p> <p>- Как это связано со школьными правилами / с тем, как принято делать у вас в классе?</p> <p>- Как это связано с конкретными предметами или с тем, как учителя преподают эти предметы?</p> <p>- Как это связано с тем, как устроено пространство в вашей школе?</p> | <p>По аналогии с вопросом 3.</p> <p>Опорные вопросы учитывают компоненты из модели школьной среды. Их можно модифицировать, чтобы они звучали более естественно в беседе (опирались на то, что подросток уже рассказал), но обязательно нужно запросить информацию про:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Отношения между участниками</li> <li>• Физическое пространство</li> <li>• Дидактика</li> <li>• Атмосфера</li> </ul> |
| 6      | <p>Как ты справляешься с такими ситуациями?</p> <p>Кто или что тебе помогает?</p> | <p>ЕСЛИ затрудняется ответить, то сформулировать более конкретный опорный вопрос с учетом уже сказанного: “Ты сказал, что в хорошие моменты тебе помогает _____. А в сложных ситуациях как?”</p>                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Блок 2 | Влияние школы на другие области жизни                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

|               |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                     |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1             | Бывает ли, что хорошие или плохие моменты в школе влияют на то, что происходит потом вне школы – дома, с друзьями, с родителями?                                        | ЕСЛИ да, то, пожалуйста, расскажи об этом подробнее                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                     |
| 2             | Как твои родители относятся к учебе?<br><br>Может быть, у них есть фраза, которую они часто повторяют?                                                                  | <u>ЕСЛИ подросток попал в замещающую семью, когда уже учился в школе:</u><br><br>Что про учебу думали взрослые, с которыми ты жил раньше?                                                                     |                                                                                                                                                                                                     |
| 3             | Взрослые часто говорят, что учеба - залог успеха в будущем. А что ты об этом думаешь?                                                                                   | ЕСЛИ абсолютно соглашается, но не раскрывает, - “Можешь немного рассказать, какой у тебя план? Как учеба приведет тебя к успеху?”<br><br>ЕСЛИ говорит, что не согласен, но не раскрывает, то спросить, почему |                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Блок 3</b> | <b>Как подросток видит себя глазами других</b>                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                     |
| 1             | Представь, что твой классный руководитель уезжает и передает ваш класс новому учителю. Он рассказывает ему немного про каждого ученика – что у этого ученика получается | ЕСЛИ подросток уже начал отвечать на этот вопрос, комментируя дерево с человечками, ТО сжато напомнить о том, что он уже сказал и спросить: “Кажется, что ты уже начал рассказывать, что классный             | Когда вы напоминаете, с одной стороны, важно напоминать подростку, что он уже говорил, <i>его же словами</i> . Но если он сказал что-то явно негативное (“считает меня тупым”), то перефразировать, |

|                                                                |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                            |
|----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
|                                                                | хорошо, а с чем есть трудности. Как ты думаешь, что он скажет про тебя?                                                               | руководитель считает____. Что ты можешь добавить? “                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | максимально сохраняя смысл |
| 2                                                              | С чем из этого ты согласен, а с чем – нет?                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                            |
| 3                                                              | Представь, что твои родители приглашают нового репетитора. Что они расскажут ему про то, какие у тебя отношения с учебой и со школой? | <p>ЕСЛИ подросток уже начал отвечать на этот вопрос, комментируя дерево с человечками, ТО сжато напомнить о том, что он уже сказал и спросить: “Кажется, что ты уже начал рассказывать, что твоя мама считает____. Что ты можешь добавить? “</p> <p>ЕСЛИ не звучит прямым текстом, то задать дополнительные вопросы:</p> <p>-Что их радует?</p> <p>-Что их расстраивает?</p> |                            |
| 4                                                              | С чем из этого ты согласен, а с чем – нет?                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                            |
| <b>! ЕСЛИ остается 10-15 минут, переходите сразу к 4 блоку</b> |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                            |

|               |                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       |
|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 (*)         | Знаешь ли ты, о чем говорят твои родители и учителя, когда созваниваются или встречаются на родительском собрании?                                                                                     | ЕСЛИ да, то «Расскажи немного об этом»<br><br>ЕСЛИ нет, то «Может быть, ты о чем-то догадываешься»                                  | Можно пропустить вопрос, если не хватает времени                                                                                                                                                      |
| 6 (*)         | Когда твои родители общаются с учителями, меняется ли что-то для тебя, хотя бы ненадолго?                                                                                                              | ЕСЛИ да, то «Расскажи немного об этом» и «Как ты относишься к этому?»<br><br>ЕСЛИ нет, то «А хотел бы ты, чтобы что-то поменялось?» | Можно пропустить вопрос, если рассказал об этом в ответе на вопрос “Бывает ли, что хорошие или плохие моменты в школе влияют на то, что происходит потом вне школы – дома, с друзьями, с родителями?” |
| <b>Блок 4</b> | <b>Рекомендации взрослым</b>                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       |
| 1             | Представь, что ты мог бы подсказывать идеи директору школы, а он бы точно к ним прислушивался.<br><br>Какую идею ты бы ему подкинул, чтобы сделать школьную жизнь лучше для всех ребят из твоей школы? |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       |
| 2             | А какую идею ты бы ему подкинул, чтобы сделать школьную жизнь лучше лично для тебя?                                                                                                                    |                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                       |

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3     | <p>На самом деле мы не можем «внедрять» свои мысли в головы сотрудников школы.</p> <p>Но мы планируем говорить с ними про то, как сделать школьную жизнь лучше. В том числе, лучше для подростков, которые живут в приемной семье, как ты.</p> <p>Какие советы ты можешь дать для настоящего курса обучения для учителей?</p> |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 4     | <p>Обычно родители дают советы детям. Давай сделаем наоборот. Какой совет ты хочешь дать родителям на тему “подросток в школе”</p>                                                                                                                                                                                            |                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 5 (*) | <p>В конце нашей беседы предлагаю пометать о том, где бы ты хотел учиться.</p> <p>Хотел бы ты и дальше учиться в своем классе или уйти в какой-то другой?</p>                                                                                                                                                                 | <p>ЕСЛИ уйти: “Опиши, каким должен быть класс, в котором тебе хорошо”</p> | <p>Здесь речь не про конкретный другой класс (“хочу в 7б”), а про характеристики класса (“маленький, где много парней итд.”). Конечно, подросток может приводить конкретные известные ему классы (например, параллельный) в пример; важно, чтобы он верно понял вопрос</p> |

**Комментарии для интервьюеров.**

Важно задать вопросы по всем блокам, включая 4-й.

В конце 3-го блока есть несколько вопросов, которые можно пропустить.

Если вы видите, что не укладываетесь в отведенное время, ИЛИ что респондент уже сильно устал, пожалуйста, пропустите их, чтобы успеть завершить с 4-м блоком.

## **Приложение 4. Текст опросника для приемных подростков**

### **Вопросы подростку о школьной среде**

Мы просим тебя заполнить опросник про твой опыт учебы в школе. Он займет у тебя не более 15 мин. Чаще всего мы просим выбрать варианты ответа, но есть и места, где надо вписать твои мысли.

Все ответы - полностью анонимны. Мы не просим написать твое имя, и никак не узнаем, что опросник заполнял именно ты.

Зачем мы об этом спрашиваем? Мы хотим знать больше про то, как у приемных детей идут дела в школе. Благодаря ответам мы разработаем тренинг для учителей и родителей. Там мы расскажем им, что вас волнует, - и как они могут сделать вашу школьную жизнь лучше.

Постарайся дойти до конца опросника - там будет место для твоих советов и рекомендаций. Спасибо тебе, мы ценим твой вклад!

#### **\*обязательный вопрос**

### **Сначала расскажи немного о себе**

#### **1. Твой пол: \***

- Мужской
- Женский

#### **2. Сколько тебе лет? \***

- 10
- 11
- 12
- 13
- 14
- 15
- 16
- 17

#### **3. Сколько лет ты уже живешь в своей нынешней семье? (С приемными родителями или опекунами - родственниками) \***

- Меньше 1 года
- 1-3
- 3-5
- 5-10
- Более 10

#### **4. В каком классе ты учишься? \***

- 5
- 6

- 7
- 8
- 9
- 10
- 11

**5. В нашей стране можно учиться в школе в разных форматах. Как учишься ты? \***

- Я просто хожу в школу, как и все (в государственную или любую другую)
- На некоторые предметы я хожу в школу, а некоторыми занимаюсь отдельно
- Я в основном учусь из дома

**6. Переходил(а) ли ты когда-нибудь в новую школу? \***

- Нет, никогда
- Менял(а) один раз
- Менял(а) два и более раз

**7. Как ты вообще ощущаешь себя в школе? \***

- Всё супер, мне всё нравится
- Всё нормально, но есть некоторые вещи, которые мне не нравятся
- В целом, так себе, но есть неплохие вещи
- Всё плохо, лучше бы сюда не ходил

**8. Как бы ты оценил(а) свое состояние в школе в этом учебном году по сравнению с тем, как было раньше? \***

- Раньше в школе мне было хуже, сейчас стало лучше.
- Раньше в школе мне было лучше, сейчас стало хуже.
- Раньше мне было плохо в школе, и ничего не изменилось.
- Раньше мне было хорошо в школе, и ничего не изменилось.
- Мне сложно оценить, там каждый день по-разному

**9. С какими из этих трудностей ты сталкивался в процессе учебы? (Можно выбрать несколько вариантов) \***

- Мне трудно понимать и запоминать новый материал, я чувствую, что отстаю от одноклассников
- Мне часто не хочется учиться и делать уроки
- Мне трудно долго сосредотачиваться, я часто отвлекаюсь
- У меня мало друзей в классе, меня могут унижать или «хейтить»
- Я сталкивался(ась) с тем, что родители одноклассников настроены против меня

- Дома меня мало поддерживают в учёбе (редко помогают, не учитывают, что мне трудно)
  - Из-за учёбы дома возникают ссоры, меня могут сильно ругать или наказывать
  - Я иногда пропускаю школу без уважительной причины
  - На уроках я иногда мешаю другим (болтаю, шумлю, отвлекаю)
  - У меня плохие отношения с учителями
  - Уроков и домашки очень много, ни на что не остается времени и сил
  - Другое:
- 
- 

**Теперь мы спросим не про тебя лично, а про ребят, которые в школе ведут себя вызывающе или отличаются поведением от других людей в классе?**

**10. Как ты думаешь, почему они так себя ведут? (Оцени, насколько ты согласен с каждым утверждением) \***

|                                                              | Абсолютно согласен | Скорее согласен | Сложно сказать | Скорее НЕ согласен | Абсолютно НЕ согласен |
|--------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------|----------------|--------------------|-----------------------|
| Они могут вести себя нормально, но не хотят                  |                    |                 |                |                    |                       |
| Их плохо воспитали                                           |                    |                 |                |                    |                       |
| У них тяжелая судьба, возможно, их обижали или травят сейчас |                    |                 |                |                    |                       |
| Они хотят вести себя лучше, но у них не получается           |                    |                 |                |                    |                       |
| Это их особенности, они такими родились                      |                    |                 |                |                    |                       |

**11. Если ты хочешь что-то добавить про причины, из-за которых некоторые ребята ведут себя вызывающе или отличаются поведением от других людей в классе:**

---

---

---

**Снова вернемся к тебе и поговорим о приятном.**

**12. Что тебе нравится в школе? (Можно выбрать несколько вариантов) \***

- У меня есть успехи в учебе или внеклассной деятельности, и это приятно
- У меня есть любимый предмет или кружок – там интересно, даже если не все получается
- Мне вообще нравится узнавать что-то новое
- У меня там много друзей; школа – место для общения
- Родители помогают мне с уроками, и мы хорошо проводим время вместе
- Родители гордятся моими успехами в учебе или внеклассных занятиях
- В школе всегда найдется повод поприкалываться или повеселиться
- Некоторые мои учителя – хорошие люди, у которых есть, чему поучиться по жизни
- Я чувствую уважение и поддержку от некоторых учителей
- Другое:

---

---

**13. С кем у тебя бывают трудные отношения или конфликты в школе или по поводу школы? (Можно выбрать несколько вариантов.) \***

- Классный руководитель
- Учителя по некоторым предметам
- Другие взрослые в школе (завуч, соцпедагог, сердитый охранник)
- С одноклассниками
- С ребятами из других классов
- С родителями – они ругают меня из-за оценок или поведения
- У меня нет отношений ни с кем в школе, я держусь от всех подальше
- У меня обычно не бывает трудностей или конфликтов в отношениях в школе

**14. Кто тебе помогает справляться с трудностями в школе? Здесь мы имеем в виду и серьезные трудности и мелкие неприятности – плохое настроение с утра, забытая домашка. (Можно выбрать несколько вариантов). \***

- Классный руководитель
- Учителя по некоторым предметам
- Школьный психолог
- Другие взрослые в школе (завуч, соцпедагог, добрый охранник)
- Специалисты, к которым я хожу вне школы
- Одноклассники
- Друзья не из школы (из кружков и секций, из интернета)
- Родители

- Никто не помогает, хотя иногда это надо
- У меня не бывает ситуаций, когда мне нужна поддержка

**15. Если ты еще с нами и читаешь вопросы, выбери число 42. \***

- 13
- 28
- 42
- 99

**Ты крут! Спасибо! Осталось всего 8 вопросов.**

/

**Соберись 😊 Мы верим, что сможешь! Осталось всего 8 вопросов.**

**Теперь поговорим о том, что должны учителя и ребята в школе знать о жизни друг друга, а что – не должны.**

**16. Представь ситуацию: \***

Классная руководительница Анна Петровна узнала историю из жизни своего ученика Васи. Ей рассказали об этом родители Васи в личной беседе. Уговора держать эту историю в секрете у них не было. И однажды Анна Петровна рассказала эту историю при всем классе.

Дальше мы перечислим несколько примеров того, что она могла знать. Про каждый из них мы попросим тебя оценить, насколько адекватно, что она про это рассказала.

|                                                                                               | Правильно,<br>что<br>рассказала | Ничего<br>особенного,<br>рассказала и<br>рассказала | Лучше было<br>промолчать | Про такое<br>вообще<br>нельзя<br>рассказывать |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------|
| Радостное событие в семье (например, родилась младшая сестренка, старший брат женился)        |                                 |                                                     |                          |                                               |
| Грустное событие в семье (например, кто-то из родственников тяжело заболел, умер любимый кот) |                                 |                                                     |                          |                                               |

|                                                                                                 |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| Что-то очень классное (например, съездил с родителями на океанский остров и нырял там с китами) |  |  |  |  |
| Информация о личной истории (например, что живет в приемной семье)                              |  |  |  |  |
| Информацию о здоровье (например, что есть хроническое заболевание)                              |  |  |  |  |

**17. Чем ближе к концу школы, тем чаще учителя говорят о будущем. А есть ли у тебя планы на будущее? \***

- Да, я уже знаю, чего хочу от будущего
- Нет, я ещё не решил(-а), чего хочу достичь
- Не хочу строить планы на будущее вообще

**18. Каким ты видишь свое будущее? \***

|                                                                     | Да | Нет |
|---------------------------------------------------------------------|----|-----|
| Я верю, что мне удастся осуществить задуманное                      |    |     |
| Я уверен(а), что в будущем меня ждёт много хороших событий          |    |     |
| Меня пугает будущее и события, которые могут произойти              |    |     |
| Я думаю, что сейчас не лучшее время, чтобы строить планы на будущее |    |     |
| Я жду, что жизнь замечательно сложится без моих усилий              |    |     |

**19. А как учеба в школе может помочь в достижении твоих целей? Пожалуйста, расскажи об этом немного.**

**Если твой ответ - «никак», то расскажи, почему. (Открытый вопрос)**

---



---

**Мы понимаем, что ты уже устал(а), но этот вопрос очень важен. Пожалуйста, расскажи, как ты справляешься в школе.**

**20. Что делаешь ты сам(а), чтобы в школе тебе было проще? (открытый вопрос)**

---

---

**21. Что могут сделать учителя, чтобы в школе тебе было комфортнее? (Можно выбрать все подходящие варианты. Не забудь вписать твой вариант, если тебе есть, что добавить. Тогда выбери «Другое» и напиши свои идеи). \***

- Не придирайтесь ко мне
- Одинаково относиться ко всему классу: не иметь любимчиков, не прижимать тех, кто не нравится
- Уважительно относиться к нам: не кричать, не унижать
- Задавать меньше домашки
- Сделать уроки не такими скучными (добавить юмор, неформальность)
- Другое:

---

---

**22. Что могут изменить твои одноклассники, чтобы в школе тебе было комфортнее? (Можно выбрать все подходящие варианты. Не забудь вписать твой вариант, если тебе есть, что добавить. Тогда выбери «Другое» и напиши свои идеи). \***

- Не мешать на уроках
- Больше общаться со мной
- Не приставать ко мне
- Помогать мне в учебе
- Другое:

---

---

---

**23. Что могут изменить твои родители, чтобы в школе тебе было комфортнее? (Можно выбрать все подходящие варианты. Не забудь вписать твой вариант, если тебе есть, что добавить. Тогда выбери «Другое» и напиши свои идеи). \***

- Меньше контролировать как я хожу в школу, делаю уроки
- Не читать нотаций про учебу или про будущую работу
- Заступаться за меня перед учителями
- Не ходить в школу на собрания и не слушать, что про меня говорят
- Помогать с уроками
- Другое:

---

---

*Спасибо за твоё время!*

**Приложение 5. Информированное согласие (для замещающего родителя)**

**Информированное согласие на участие в исследовании “Приемные дети в  
школьной среде: проблемы и пути решения”**

Я, \_\_\_\_\_  
являюсь законным представителем ребенка

\_\_\_\_\_  
(фамилия, имя, отчество ребенка, дата рождения)

подписывая настоящее Согласие, добровольно соглашаюсь на участие в Исследовании “Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения”, которое проводит БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам».

Я проинформирован/на о целях, содержании, механизмах реализации и возможных результатах Исследования. Я даю свое согласие на осуществление аудиозаписи интервью с моим ребенком, его анализ, использование результатов в обобщенном виде, включение анализа в различные виды мониторинга и оценки, использование цитат из интервью без указания авторства в отчетах, презентациях и других документах фонда. Я получил/ла все разъяснения в отношении хранения предоставленного моим ребенком интервью, сохранения конфиденциальности. Я также ознакомился/лась с Политикой обработки персональных данных, мне понятны перечень обрабатываемых (в том числе распространяемых) моих и моего ребенка персональных данных, цели и способы их обработки, порядок отзыва согласия на их обработку и последствия такого отзыва.

Я осведомлен/на, что могу задавать любые вопросы относительно Исследования у организаторов, а также в любой момент отказаться от участия в нем.

Согласен/согласна на участие в Исследовании моего ребенка

\_\_\_\_\_  
(фамилия, имя, отчество ребенка)

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

ФИО

подпись

Дата

## Приложение 6. Информированное согласие (для приемного подростка)

### Информированное согласие на участие в исследовании “Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения”

Я, \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(фамилия, имя, отчество подростка, дата рождения)

подписывая настоящее Согласие, добровольно соглашаюсь на участие Исследовании “Приемные дети в школьной среде: проблемы и пути решения”, которое проводит БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам».

Я проинформирован/на о целях, содержании, механизмах реализации и возможных результатах Исследования. Я даю свое согласие на осуществление аудиозаписи моей истории, ее анализ, использование результатов в обобщенном виде, включение анализа в различные виды мониторинга и оценки. Я получил/ла все разъяснения в отношении хранения предоставленной мной истории, сохранения конфиденциальности. Я также ознакомился/лась с Политикой обработки персональных данных, мне понятны перечень обрабатываемых (в том числе распространяемых) моих персональных данных, цели и способы их обработки, порядок отзыва согласия на их обработку и последствия такого отзыва.

Я осведомлен/на, что могу задавать любые вопросы относительно Исследования у организаторов, а также в любой момент отказаться от участия в нем.

Согласен/согласна на участие в Исследовании \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

ФИО

подпись

Дата