

СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ДЕТСТВО

ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2020 • Том 1 • № 1

SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC
AND PRACTICAL JOURNAL

2020 • Vol. 1 • no.1



МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

MOSCOW STATE UNIVERSITY
OF PSYCHOLOGY AND EDUCATION



Десятилетие
детства
The Decade
of Childhood
2018 - 2027

При поддержке Благотворительного Фонда Елены и Геннадия Тимченко
Under the Support the Elena & Gennady Timchenko Foundation

СОЦИАЛЬНЫЕ НАУКИ И ДЕТСТВО

ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2020 ● Том 1 ● № 1

SOCIAL SCIENCES AND CHILDHOOD

ELECTRONIC SCIENTIFIC AND PRACTICAL JOURNAL

2020 ● Vol. 1 ● no. 1

Московский государственный психолого-педагогический университет
Moscow State University of Psychology & Education

При поддержке Благотворительного Фонда Елены и Геннадия Тимченко
Under the Support the Elena & Gennady Timchenko Foundation



Социальные науки и детство

Главный редактор

Г.В. Семья, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия

Заместители главного редактора:

С.В. Алехина, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия
О.В. Вихристюк, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия
Э.Ш. Гарифулина, Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко, Россия
Е.С. Романова, ГАОУ ВО МГПУ, Россия
В.Н. Ослон, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия

Редакционный совет

Сопредседатели редакционного совета:

В.В. Рубцов, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия
К.Г. Франк, Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко, Россия

Члены редакционного совета:

Л.Н. Антонова, ГОУ ВО МГОУ, Россия
В.А. Иванников, МГУ им. М.В. Ломоносова, Россия
П.А. Сергоманов, ФГБНУ ПИ РАО, Россия
К. Сахончик, Университет Южного Мэна, США
Д. Грей, Британская ассоциация по изучению и профилактике жестокого обращения с детьми и безнадзорности (BASPCAN), Великобритания

Редакционная коллегия

О.И. Волжина, Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Россия
В.Л. Кабанов, ФГБОУ ВО МПГУ, Россия
О.В. Рубцова, ФГБОУ ВО МГППУ, Россия
А.Ю. Телицина, НИУ Высшая школа экономики, Россия
А.Ш. Шахманова, ФГБОУ ВО МПГУ, Россия
Л.Б. Шнейдер, ФГБОУ ВО МПГУ, Россия
Т.И. Шульга, ГОУ ВО МГОУ, Россия
С. Пиззи, организация «Обучение для детей и семей», Великобритания
И. Эрнер, Хантерский колледж Университета Нью-Йорк, США
Д. Гыну, Государственный педагогический университет Молдовы, Молдова
Л. Асоян, Ширакский государственный университет имени М. Налбандяна, Армения
Ю. Куоккане, Центральный Союз защиты детей, Финляндия

Социальные науки и детство

Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Издается с 2020 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство регистрации СМИ: Эл № ФС 77 — 77146.

Дата регистрации: 06.11.2019

Формат: сетевое издание SSCHJ.RU

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ ВО МГППУ и защищены авторским правом.

Перепечатка материалов и использование иллюстраций допускается только с письменного разрешения редакции.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», 2020, № 1

Social Sciences and Childhood

Editor-in-Chief:

G.V. Semya, MSUPE, Russia

Deputy Editors-in-Chief:

S.V. Alekhina, MSUPE, Russia
O.V. Vihriстыuk, MSUPE, Russia
E.Sh. Garifulina, Elena & Gennady Timchenko, Foundation, Russia
E.S. Romanova, MCU, Russia
V.N. Oslon, MSUPE, Russia

The Editorial Council

Co-chairs of the Editorial Council:

V.V. Rubtsov, MSUPE, Russia
K.G. Frank, Elena & Gennady Timchenko Foundation, Russia

The Members of the Editorial Council:

L.N. Antonova, MRSU, Russia
V.A. Ivannikov, Lomonosov Moscow state University, Russia
P.A. Sergomanov, Psychological Institute Russian Academy of Education (RAE), Russia
K. Sahonchik, University of Southern Maine, USA
J. Gray, The British Association for the Study and Prevention of Child Abuse and Neglect (BASPCAN), UK

The Editorial Board

O.I. Volzhina, The Russian Children in need Found, Russia
V.L. Kabanov, MPGU, Russia
O.V. Rubtsova, MSUPE, Russia
A.Yu. Telitsyna, National research University "Higher school of Economics", Russia
A.Sh. Shakhmanova, MPGU, Russia
L.B. Schneider, MPGU, Russia
T.I. Shulga, MRSU, Russia
S. Pizzey, The Child and Family Training, UK
E. Werner, Hunter College of The City University of New York, USA
D. Geun, State pedagogical University of Moldova, Moldova
L. Asoyan, M. Nalbandyan State University of Shirak, Armenia
J. Kuokkanen, The Central Union for child welfare Finland, Finland

Social Sciences and Childhood

Publisher MSUPE

Frequency: 4 times a year since 2020

The mass medium registration certificate: Эл № ФС 77 — 77146.

From: 06.11.2019

Format: online publication SSCHJ.RU

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all texts and images are the property of MSUPE and copyrighted.

Using reprints and illustrations is allowed only with the written permission of the publisher.

MSUPE, 2020, no. 1

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКЦИИ

Г.В. Семья 5

ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В СФЕРЕ ДЕТСТВА

ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЕ:

ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПРИНЦИПЫ, ИСТОРИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Н.П. Бусыгина, Т.Г. Подушкина, В.В. Станилевский 8

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ И ПЛАНИРОВАНИЯ
ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ В ОБЛАСТИ БЛАГОСОСТОЯНИЯ ДЕТЕЙ

К. Сахончик 27

ОБУЧЕНИЕ ОДАРЕННЫХ И ТАЛАНТЛИВЫХ ДЕТЕЙ
В КОНТЕКСТЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Н.Б. Шумакова 34

К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ПРОГРАММАХ ПРОФИЛАКТИКИ
СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ
(ОБЗОР НЕКОТОРЫХ ЗАРУБЕЖНЫХ ПРОГРАММ)

О.В. Вихрстюк 47

СПЕЦИФИКА ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ВМЕШАТЕЛЬСТВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С РАС

А.Б. Сорокин, Е.Ю. Давыдова, А.В. Хаустов 58

ГОЛОС РЕБЕНКА — ПРАВО БЫТЬ УСЛЫШАНЫМ

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В РОССИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ
И РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ

Т.О. Арчакова, Э.Ш. Гарифуллина 68

АНАЛИТИЧЕСКИЕ ОБЗОРЫ

К ТРИДЦАТИЛЕТИЮ СОЗДАНИЯ КОНВЕНЦИИ О ПРАВАХ РЕБЕНКА:
ИСТОРИЯ И НОВЫЕ ЗАДАЧИ

В.Л. Кабанов 88

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ДЕТСТВА

ТЕХНОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ (ИТОГИ ВСЕРОССИЙСКОГО КОНКУРСА

ЛУЧШИХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОГРАММ И ТЕХНОЛОГИЙ

В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ — 2019)

В.В. Рубцов, Е.С. Романова 100

РЕЗОЛЮЦИЯ XV МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ «ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ:

ЛУЧШИЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ С ДЕТСТВОМ» 114

CONTENTS

EDITOR'S NOTE

<i>G.V. Semya</i>	5
-------------------------	---

EVIDENCE-BASED APPROACH IN THE FIELD OF CHILDHOOD

EVIDENCE-BASED APPROACH IN THE SOCIAL AREA: BASIC CONCEPTS AND GUIDELINES, HISTORY, PROSPECTS

<i>N.P. Busygina, T.G. Podushkina, V.V. Stanilevsky</i>	8
---	---

UTILIZING STRATEGIC MANAGEMENT AND PLANNING TO IMPROVE CHILD WELFARE OUTCOMES

<i>K. Sahonchik</i>	27
---------------------------	----

TRAINING GIFTED AND TALENTED CHILDREN IN THE CONTEXT OF EVIDENCE-BASED PRACTICE

<i>N.B. Shumakova</i>	34
-----------------------------	----

ON THE ISSUE OF MODERN PROGRAMS FOR THE PREVENTION OF SUICIDAL BEHAVIOR OF ADOLESCENTS AND YOUNG PEOPLE (REVIEW OF SOME FOREIGN PROGRAMS)

<i>O.V. Vihristyuk</i>	47
------------------------------	----

PECULIARITY OF EFFICIENCY ASSESSMENT FOR EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL INTERVENTIONS USED WITH CHILDREN WITH ASD

<i>A.B. Sorokin, E.Yu. Davydova, A.V. Khaustov</i>	58
--	----

VOICE OF THE CHILD — RIGHT TO BE HEARD

CHILD PARTICIPATION IN RUSSIA: THEORETICAL AND PRACTICAL DEVELOPMENTS

<i>T.O. Archakova, E.Sh. Garifulina</i>	68
---	----

ANALYTICAL REVIEWS

ON THE THIRTIETH ANNIVERSARY OF THE CREATION OF THE CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD: HISTORY AND NEW CHALLENGES

<i>V.L. Kabanov</i>	88
---------------------------	----

PROFESSIONAL COMPETENCES OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF CHILDHOOD

TECHNOLOGIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL WORK IN THE EDUCATION SYSTEM (THE RESULTS OF THE ALL-RUSSIAN COMPETITION FOR THE BEST PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROGRAMS AND TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT — 2019)

<i>V.V. Rubtsov, E.S. Romanova</i>	100
--	-----

THE RESOLUTION OF THE 15th INTERNATIONAL SCIENTIFIC AND PRACTICAL CONFERENCE “PSYCHOLOGY OF EDUCATION: BEST PRACTICES IN WORKING WITH CHILDREN”

.....	114
-------	-----

ОТ РЕДАКЦИИ | EDITOR'S NOTE

Уважаемые читатели!

Перед Вами первый номер журнала «Социальные науки и детство». Журнал является междисциплинарным, и его миссия, прежде всего, состоит в стимулировании междисциплинарных исследований в сфере детства и аккумуляции наиболее значимых результатов о развитии современных детей, накопленных в социальных науках.

В задачи журнала входят:

- консолидация интеллектуальных сил научно-профессионального сообщества в нашей стране и за рубежом вокруг задачи изучения феномена детства;
- обеспечение отечественных и зарубежных психологов, педагогов полноценной профессиональной информацией теоретического, методологического и методического характера в области обеспечения благополучия детей, подростков, молодых людей;
- обеспечение специалистов социальной сферы актуальной и полезной информацией о возможностях применения доказательного подхода в социальной, в том числе образовательной сфере, технологиями научной верификации собственных практик. Данное направление особенно актуально в связи с созданием в Российской Федерации реестра лучших социальных практик на основе единых критериев оценки (п. 129 Плана мероприятий Десятилетия детства);
- фасилитация межотраслевого и международного сотрудничества и интеллектуального обмена в полидисциплинарной области детства и защиты прав детей.

Динамичность, непредсказуемость, информационная насыщенность, появление новых технологий, как открывающих широкий спектр возможностей для развития и самореализации, так и создающих новые риски, — все это быстро меняет специфику социальной ситуации развития современного детства. В журнале будут публиковаться как популяционные, лонгитюдные научные исследования в области детства, так и поисковые работы, помогающие раскрыть современный портрет ребенка — психологический, физиологический, социальный и даже «цифровой». Все это — оригинальные научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы. Вместе с этим журнал планирует публикацию информации о социальных практиках, программах, проектах, методах, технологиях, применяемых в работе с детьми разных категорий.

В соответствии с задачами структура журнала включает следующие базовые рубрики:

- Исследования феноменов современного детства в разных социальных науках (исследования в области психологии, педагогики, физиологии, социологии, управления и пр.) входят в рубрики в соответствии с направлениями науки: «Психология развития», «Возрастная психология», «Педагогическая психология», «Междисциплинарные исследования» и другие.
- Рубрика «Детское благополучие» посвящена изучению разных аспектов благополучия детей, включая субъективное благополучие в разных условиях развития и жизни ребенка, рассмотрению его как социально-психологического феномена.
- Рубрика «Доказательный подход в сфере детства» включает описание практик, прошедших научную верификацию.

- Рубрика «Голос ребенка» посвящена исследованиям и практикам учета мнения детей при принятии решений, затрагивающих их интересы, и участию самих детей в оценках оказываемой им помощи и поддержки. Это одно из четырех основных прав ребенка, закрепленных в Международной Конвенции о правах ребенка, которое в сегодняшнем мире звучит голосом ребенка как «ничего для нас без нас».

- Рубрика «Профессиональные компетенции специалистов в сфере детства» посвящена современным подходам к подготовке и повышению квалификации специалистов, где обучение построено на кейсах, включающих практики с доказанной эффективностью.

- Рубрика «Аналитические обзоры» содержит анализы статистических данных, результатов мониторингов в области детства, федеральных и региональных дорожных карт, а также обзоры диссертационных исследований, круглых столов, конференций, касающихся проблем детства.

К целевой аудитории журнала можно отнести научных работников, занимающихся исследованиями в сфере детства, специалистов-практиков, работающих с детьми разных категорий и статусов, их семьями, преподавателей системы общего, среднего и высшего образования, руководителей разных уровней, принимающих решения, некоммерческие социально ориентированные организации и фонды, а также студентов и родительское сообщество.

Редакция убеждена в том, что специалисты социальной сферы, работающие с различными проблемами детей, оценят новую дискуссионную площадку, где станет возможным профессионально и адресно обсуждать особенности современного детства, содействовать формированию культуры доказательного подхода в оценке эффективности социальных практик работы с детством, что особенно востребовано сейчас в условиях новых рисков и социальных перемен.

Главный редактор, доктор психологических наук, профессор Г.В. Семья

Dear Readers!

I am delighted to welcome you to the first issue of the journal «Social Sciences and Childhood». The journal is interdisciplinary and its mission, first of all, is to stimulate interdisciplinary research in the field of childhood and to accumulate the most significant results on the development of modern children, accumulated in the social sciences.

The objectives of the journal include:

- consolidation of the intellectual forces of the scientific and professional community in our country and abroad around the task of studying the phenomena of childhood;
- providing domestic and foreign psychologists and teachers with comprehensive professional information of a theoretical, methodological and methodical nature on the welfare of children, adolescents and young people;
- providing social specialists with relevant and useful information about the possibilities of applying the evidence-based approach in the social, including educational, sphere, with technologies for scientific verification of their own practices. This direction is especially relevant in connection with the creation in the Russian Federation the Register of best social practices based on common evaluation criteria (p. 129 of the Action Plan for the Decade of Childhood);
- facilitating cross-sectoral and international cooperation and intellectual exchange in the multidisciplinary field of childhood and the protection of children's rights.

Dynamism, unpredictability, information saturation, the emergence of new technologies that open up a wide range of both opportunities for development and self-realization, and create new risks — all this is rapidly changing the specifics of the social situation of the development of modern childhood. The journal will publish both population-based, longitudinal scientific research in the field of childhood, as well as research papers that help to reveal the modern portrait of a child — psychological, physiological, social, and even «digital». All these are original scientific articles, scientific surveys, scientific reviews, reception. Also the journal plans to publish information on social practices, programs, projects, methods, technologies used in working with children of different categories.

In accordance with the objectives, the structure of the journal includes the following basic sections:

- Studies of the phenomena of modern childhood in various social sciences (research in the field of psychology, pedagogy, physiology, sociology, management, etc.) are included in the sections in accordance with the directions of science: «Developmental Psychology», «Age-related Psychology», «Educational Psychology», «Interdisciplinary Research» and others.

- The section «Children's well-being» is devoted to the study of various aspects of the well-being of children, including subjective well-being, in different conditions of development and being of a child, considering it as socio-psychological phenomena. The section «Evidence-Based Approach in the Field of Childhood» includes a description of scientifically verified practices.

- The «Voice of the Child» section is devoted to research and practice of taking children's opinions into account when making decisions that affect their interests and the participation of children themselves in assessing the assistance and support provided to them. This is one of the four basic rights of the child, enshrined in the International Convention on the Rights of the Child, which in today's world sounds like the voice of a child, as «nothing for us without us». The journal invites teachers, psychologists, sociologists, lawyers and other specialists, both theoreticians and practitioners, to discuss the participation of children in solving issues affecting their interests.

- The section «Professional Competencies of Specialists in the Field of Childhood» is devoted to modern approaches to training and advanced training of specialists, where training is based on cases that include practices with proven effectiveness.

- The section «Analytical Reviews» contains analyzes of statistical data, monitoring results in the field of childhood, federal and regional road maps, reviews of dissertation research, round tables, conferences on childhood problems. In this section, it is planned to publish various state concepts regarding systemic changes in the system of protecting children's rights. All these issues will be analyzed from the perspective of developmental needs and interests of children.

The target audience of the journal includes researchers engaged in research in the field of childhood, practitioners working with children of different categories and statuses and their families, teachers of the system of general, secondary and higher education, decision-making leaders of different levels, non-profit socially oriented organizations and foundations, as well as students and the parenting community.

We are convinced that specialists in the social sphere working with various problems of children will appreciate the new discussion platform, where it will become possible to professionally and to discuss specifically the features of modern childhood, to support the promotion of a culture of evidence-based approach that particularly relevant with the effectiveness of social practices of working with childhood, which is especially in demand now in conditions of new risks and social changes.

Chief Editor, Doctor of Psychology, Professor Galina V. Semya

ДОКАЗАТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД В СФЕРЕ ДЕТСТВА
EVIDENCE-BASED APPROACH IN THE FIELD OF CHILDHOOD

Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы

Бусыгина Н.П.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Подушкина Т.Г.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Станилевский В.В.

Американский Университет (Университет American University),
г. Вашингтон, округ Колумбия, Соединенные Штаты Америки
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

Статья посвящена развитию доказательного подхода в области психологических и социальных практик. Анализируются понятие доказательной практики, ее основные аспекты и составляющие. Авторы показывают, что перенос доказательного подхода из медицины, где он первоначально зародился, в социальную сферу сопровождался существенными изменениями в самой концепции доказательной практики. Опора на научные исследования эффектов практики остается главным принципом доказательного подхода, однако в области психосоциальных практик не менее значимым признается акцент на роли межличностного взаимодействия в процессе осуществления практики, вовлечения в принятие решений всех ее участников, включая пациентов/клиентов/благополучателей. В отличие от медицины, где приоритет отдается рандомизированным контролируемым исследованиям, эмпирическое обоснование практик в социальной сфере может опираться и на другие методологии, в том числе квазиэкспериментальные исследования и даже качественные описания случаев. Обсуждается опасность бюрократизации социальной сферы в связи с внедрением в нее доказательного подхода. По мнению авторов, существует тенденция понимать доказательную практику как выбор из ограниченного числа решений, подтвержденных исследованиями и/или поддерживаемых донорами. Однако такая упрощенная «лекарственная модель» хотя и удобна для финансирующих организаций, не соответствует сути доказательного подхода. Сторонники доказательного подхода, безусловно, поддерживают специалистов-практиков в том, чтобы они использовали практики с солидным эмпирическим базисом, но ориентировались при этом на весь контекст взаимодействия с пациентом/клиентом, его потребности и возможности системы социальной поддержки.

Ключевые слова: доказательная практика, практика с эмпирически подтвержденной эффективностью, обоснованный процесс осуществления практики, исследование эффектов практик, этика практической работы.

Для цитаты: Бусыгина Н.П., Подушкина Т.Г., Станилевский В.В. Доказательный подход в социальной сфере: основные понятия и принципы, история, перспективы // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 8—26. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101>

Evidence-based approach in the social area: basic concepts and guidelines, history, prospects

Natalya P. Busygina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Tatyana G. Podushkina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Victor V. Stanilevsky

American University, Washington, DC, USA

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

The article is devoted to the development of the evidence-based approach in the field of psychological and social practices. The article analyzes the concept of evidence-based practice, its main aspects and components. The authors show that the transfer of the evidence-based approach from medicine, where it originated, to the social sphere was accompanied by significant changes in the very concept of evidence-based practice. Reliance on scientific research of the effects of practice remains the main principle of the evidence-based approach, but in the field of psychosocial practices, the emphasis on the role of interpersonal interaction in the implementation of the practice, involving all its participants in decision-making, including patients/clients/beneficiaries, is no less significant. Unlike medicine, where priority is given to randomized controlled trials, the empirical justification of social practices can be based on other methodologies too, including quasi-experimental studies and even qualitative case descriptions. The danger of bureaucratization of the social sphere due to the introduction of the evidence-based approach is discussed. According to the authors, there is a tendency to understand evidence-based practice as a choice from a limited number of decisions supported by research and/or supported by donors. However, this simplified “drug model”, although convenient for funding organizations, does not correspond to the essence of the evidence-based approach. Proponents of the evidence-based approach certainly support practitioners to use practices with a solid empirical basis, but at the same time to focus on the entire context of interaction with a patient/client, their needs and the capabilities of the social support system.

Keywords: evidence-based practice, practice with empirically proven effectiveness, justified process of practice implementation, study of the effects of practices, ethics of practical work.

For citation: Busygina N.P., Podushkina T.G., Stanilevsky V.V. Evidence-based approach in the social area: basic concepts and guidelines, history, prospects. *Social`ny`e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 8—26. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010101> (In Russ.).

Одним из важнейших движений, повлиявших на развитие психологических и социальных практик в последние три десятилетия, стало внедрение в социальную сферу доказательного подхода. Его главная характеристика — тесная взаимосвязь практической работы и научных исследований, формирование комплекса сотрудничающих друг с другом научно обоснованной практики и практико-ориентированной науки [32].

Общий вектор развития психосоциальных практик в доказательном ключе наблюдается и в нашей стране. Однако мы включились в это движение несколько позже многих западных стран, и в целом можно констатировать, что культура обращения к научной методологии при разработке и оценке результатов психосоциальных практик у нас еще только начинает складываться¹.

Как отмечается в ряде публикаций [16; 28], формирование и развитие доказательного подхода можно оценивать как парадигмальный сдвиг в области понимания и реализации психологических и социальных практик. В социальную сферу доказательный подход пришел из медицины, став альтернативой господствовавшему там в течение долгого времени подходу, ключевым положением которого была опора на личный опыт и/или авторитет специалиста. Однако было бы неверно думать, что доказательный подход в социальной сфере лишь копирует доказательную медицину. Безусловно, из последней заимствуется ряд наиболее важных принципов, но развитие психосоциальных практик в доказательном ключе основывается в большей степени на анализе их специфики, что особенно ярко стало проявляться в последнее десятилетие. К тому же в самой медицине доказательная практика отнюдь не понимается как следование некоему установленному в результате проведенных научных исследований единому для всех алгоритму, а представляет собой сложный процесс принятия решений о медицинской помощи с опорой как на имеющиеся исследования эффектов, так и на клиническую экспертизу, ценности и предпочтения пациента.

В настоящей работе мы ставим задачу прояснить наиболее важные характеристики доказательного подхода как особой парадигмы взаимодействия науки и практики в социальной сфере. Опираясь на англоязычные источники, мы дадим определение доказательной практики, раскроем ее основные составляющие и кратко представим историю доказательного подхода. Проведенный нами анализ развития доказательного подхода в социальной сфере позволил нам систематизировать несколько тенденций, определяющих современную концепцию доказательности психосоциальных практик. За три десятилетия своего существования в качестве сформулированной и представленной профессиональному сообществу позиции рассматриваемый нами подход получил очень много критики, включая претензии отсутствия доказательности в самом доказательном подходе [20]. При этом его сторонники всегда были открыты к диалогу, в том числе диалогу с оппонентами и критиками, вся история формирования доказательного подхода — это история его пере-

¹ Важным этапом систематизации процедуры, нацеленной на профессиональную проверку эффектов психосоциальных практик, стала разработка «Стандарта доказательности социальных практик в сфере детства», в котором описаны общие принципы доказательного подхода, а также представлен алгоритм практических действий, необходимых для теоретико-методологического обоснования и оценки результатов социальных практик. Следует подчеркнуть, что разработанный документ носит не предписывающий, а рекомендательный характер, его цель — ориентирование специалистов в сфере детства в отношении возможных стратегий обоснования и оценки предлагаемых ими практик. Со Стандартом можно ознакомиться здесь: https://ep.org.ru/wp-content/uploads/2019/11/sbornik_small_13_11-1.pdf

осмысления, продолжающихся попыток найти и сформулировать рациональные основания принятия решений перед лицом новых социально-политических и концептуальных вызовов.

Доказательная практика

Англоязычный термин «evidence-based practice» чаще всего переводят на русский язык как «доказательная практика» или «практика с доказанной эффективностью». На наш взгляд, такой перевод не совсем соответствует смыслу англоязычного термина с учетом контекста, в котором он употребляется. В русском языке слова «доказательный», «доказанный» предполагают несколько большую, чем характерно для англоязычного термина, степень определенности и часто используются для описания действий в математике и дедуктивной логике: доказанное значит истинное; в английском языке применительно к математике используется слово «proof» (доказательство), слово «evidence» применяется по отношению к вероятностной логике и часто имеет смысл эмпирического факта: having evidence не означает непременно истинное. Evidence-based practice, эмпирически обоснованная практика или практика с эмпирически подтвержденной эффективностью (такой перевод мы предлагаем) — это практика, эффективность которой была продемонстрирована в научных эмпирических исследованиях, иными словами, это практика, в пользу эффективности которой есть эмпирические свидетельства, полученные в научных исследованиях и представленные профессиональному сообществу в соответствующих научных публикациях. Строго говоря, клиническими эмпирическими исследованиями невозможно ничего доказать, но можно показать, что то или иное действие (совокупность действий) предположительно ведет к определенным эффектам. Наличие эмпирического базиса у той или иной практики отнюдь не означает, что раз и навсегда доказана ее эффективность, но дает возможность специалисту-практику критически оценить, в чем именно состоят эффекты тех или иных практических действий и как именно, при помощи каких научных процедур они были продемонстрированы².

В англоязычных источниках речь идет о практике как продукте — практике, имеющей эмпирический базис, или практике с эмпирически подтвержденной эффективностью (evidence-based practice), а также о практике как процессе — об организации самого процесса практики в соответствии с рядом правил (evidence-based process). Учитывая уже имеющуюся традицию использовать слово «доказательный», в особенности применительно к доказательной медицине (evidence-based medicine), мы предлагаем говорить о доказательной практике, которая включает в себя два аспекта: во-первых, ориентацию на применение практик с эмпирически подтвержденной эффективностью, чьи эффекты зафиксированы в соответствующих научных исследованиях, и, во-вторых, обоснованный процесс осуществления практики. В последнем могут быть выделены несколько этапов, упорядочивающих действия специалиста-практика.

В ряде авторитетных пособий, посвященных доказательному подходу [32; 34], этапы обоснованного процесса осуществления практики представлены в виде набора пошаговых рекомендаций:

² В области психосоциальных практик употребляют также термин «evidence-informed practice» — похожий по смыслу, но менее сильный, чем evidence-based practice.

Шаг 1. Исходя из потребностей пациента/клиента/благополучателя, сформулируйте вопрос, на который можно получить ответ. Примерами таких вопросов могут быть следующие: какие формы воздействия наиболее эффективны при работе с симптомами посттравматического стрессового воздействия? Есть ли эффекты от использования практики ведения дневников при работе с вытесненными воспоминаниями о событиях, связанных с детским абюзом? Какие типы воздействия и взаимодействия с детьми, страдающими расстройствами аутистического спектра, наиболее эффективны для решения проблемы дезадаптации?

Шаг 2. Обратитесь к научной литературе, позволяющей ответить на поставленный вопрос. Авторы пособий рекомендуют обращаться к специализированным библиотекам и журналам, в которых представлены исследования эффективности соответствующих практик³. Сторонники доказательного подхода обращают внимание на необходимость составления практических руководств по работе с теми или иными проблемами или уязвимыми группами. Сегодня такие руководства, как правило, носят междисциплинарный характер, поскольку они адресованы команде, состоящей из специалистов разных дисциплин.

Шаг 3. Критически проанализируйте имеющиеся эмпирические обоснования тех или иных типов практик с точки зрения валидности проведенных исследований, величины эффекта и применимости в практической работе. В ряде пособий речь идет об уровнях обоснованности (доказанности). Однако авторы предупреждают, что если имеются лишь так называемые слабые формы доказанности (эффекты продемонстрированы в качественных исследованиях случаев или исследованиях без использования контрольных групп), это вовсе не означает, что нельзя обращаться к такому типу практики, просто необходимо осознавать большую степень риска в таких случаях, быть более осторожным, внимательно наблюдать за состоянием пациента/клиента и, возможно, способствовать наращиванию эмпирического материала.

Шаг 4. Примените соответствующие типы практик в собственной работе с учетом своего клинического и практического опыта, а также особенностей, ценностей и предпочтений пациента/клиента. Безусловно, специалистам-практикам необходимо иметь в виду собственные возможности и компетенции, а также доступные им ресурсы. В конечном счете именно они принимают решение о том, какую помощь они будут оказывать и как будут это делать с учетом целого комплекса факторов.

Шаг 5. Оцените эффективность вашей работы и при необходимости скорректируйте свои действия. Авторы пособий подчеркивают, что специалистам-практикам необходимо всегда сохранять некоторую бдительность, постоянно анализировать результаты своих воздействий и принимать ситуативные решения о продолжении или изменении собственных действий.

³ Здесь можно выделить библиотеки Cochrane Collaboration (<https://www.cochrane.org>), где собраны исследования клинических практик, и Campbell Collaboration (<https://campbellcollaboration.org>), специализирующуюся на исследованиях в области социальных практик. Среди журналов, в которых публикуются исследования эффективности психосоциальных практик, можно назвать Journal of Consulting and Clinical Psychology, Research on Social Work Practice, Evidence-Based Mental Health, Brief Treatment and Crisis Intervention. Развитие доказательного подхода в нашей стране с необходимостью требует разработки соответствующих библиотек, где были бы систематизированы русскоязычные публикации, в которых представлены результаты исследований практик, разработанных и/или применяемых в России.

Таким образом, доказательная практика — это процесс, в ходе которого специалисты-практики ищут эмпирически обоснованные пути помощи пациентам/клиентам, критически оценивают описанные в научной литературе исследования практических воздействий и используют лучшие из них, чтобы вместе с пациентом/клиентом найти оптимальные способы работы с проблемой [32]. Как можно видеть, доказательная практика предполагает, прежде всего, опору на рациональные обоснования, и научные исследования оказываются частью этого общего процесса обоснованного осуществления практики, привнося в него логику систематических проверок эффектов практических действий.

Доказательная медицина и доказательный подход в социальной сфере

Как уже было сказано, первоначально доказательный подход появился в области медицины. Согласно определению анонимной рабочей группы, сформулированному в 1992 году, под доказательной медициной (*evidence-based medicine*) понимается подход к медицинской практике, при котором решения о применении профилактических, диагностических и лечебных мероприятий принимаются на основе имеющихся эмпирических свидетельств их эффективности и безопасности [12]. В 1996 году один из пионеров доказательной медицины канадский эпидемиолог Д. Сакетт с соавторами определил ее как ответственное, корректное и рациональное использование полученных в исследованиях фактов при принятии решения о подходе к лечению пациентов [33]. Позже, однако, это определение было заменено более широким, и доказательная медицина стала включать в себя три составляющие: полученные в исследованиях показатели эффективности, клиническую экспертизу специалиста и индивидуальные ценности, а также предпочтения конкретного пациента. Такое более широкое понимание легло в основу доказательного подхода и в социальной сфере, где доказательная практика обычно описывается как интеграция в процессе принятия решений лучшего доступного на данный момент эмпирического базиса, экспертизы специалиста-практика и ценностей и предпочтений клиента [24]. Некоторые авторы (например, Э. Мюллен [25]) рекомендуют добавить к этим трем составляющим еще четвертую — внешние условия, такие как социальные, организационные и др. ресурсы организации-исполнителя, финансирующих органов и т.п.

Хотя более или менее ясное формулирование доказательного подхода в социальной сфере произошло только в конце 1990-х—начале 2000-х годов (под влиянием доказательной медицины), предпосылки характерного для данного подхода синтеза науки и практики в области разработки психосоциальных практик стали складываться гораздо раньше — уже в 70-е годы XX века. Отправной точкой этого процесса многие считают 1972 год, когда была опубликована книга под редакцией Э. Мюллена и Дж. Дампсона, посвященная оценке социального воздействия [27]. Авторы изучили все известные социальные проекты, проводившиеся в 1971 году, а пятнадцать международных экспертов критически оценили результат их исследований. По итогам деятельности этой рабочей группы была проведена конференция с участием 125 представителей ведущих американских институтов, занимавшихся разработкой основ социальной работы, участники которой вынесли рекомендации о необходимости использования в социальной сфере того, что позже будет осмыслено как доказательный подход [27].

После публикации в 1973 году статьи Дж. Фишера «Эффективна ли социальная работа с отдельными случаями?» [13] возникло немало споров о роли исследований в социальной практике. Нужно ли специалисту-практику опираться на сравнительные данные, полученные в ходе исследований процесса и результатов других проектов, чтобы оценить успешность своего собственного, или же личный опыт должен оставаться основным инструментом оценки эффективности проектов? Следует сказать, что этот спор продолжается до сих пор. И хотя доказательный подход постепенно получает приоритет, у многих специалистов до сих пор нет уверенности в том, должна ли эффективность психосоциальных практик оцениваться путем применения научного (по большей части измерительного) инструментария, или подобный подход к оценке исключает такие важные моменты психологической и социальной работы, как акцент на индивидуальности каждого случая или трудно операционализируемый опыт специалистов-практиков, вовлеченных в процесс оказания помощи пациенту/клиенту. Кроме того, нередко поднимается вопрос о целесообразности превращения специалистов-практиков в исследователей, неизбежного в случае следования правилам и принципам доказательного подхода.

В работе, опубликованной в 1999 году, Э. Гамбрилл отмечала, что при подготовке той статьи ей удалось найти в источниках очень мало информации о доказательном подходе в социальной сфере (статья была переиздана почти 20 лет спустя) [15]. Тогда она призвала специалистов в области социальной работы обратить более пристальное внимание на доказательный подход, особенно в свете развития парадигмы научной доказательности в медицине [15]. Однако уже в 2003 году был опубликован первый учебник о психосоциальных практиках в доказательном ключе [17], за которым последовало немалое количество публикаций, освещающих общие и частные вопросы доказательного подхода в социальной сфере. Некоторые авторы считают, что именно на рубеже XX и XXI веков в области психосоциальных практик произошла смена парадигмы — от эмпирической клинической практики (*empirical clinical practice*) к доказательной (*evidence-based practice*) [30]. За последние 10—15 лет получили распространение доказательные практики психологического консультирования, психотерапии, социальной работы. Помимо доказательных практик помощи (уязвимым группам населения, людям, пережившим насилие и травму, страдающим зависимостями пациентам, школьникам с трудностями в обучении и т.п.) широко развиваются доказательная социальная политика и доказательный менеджмент. В наибольшей мере доказательный подход представлен в США и Великобритании, однако и другие страны активно включились в это движение, прежде всего стоит сказать о странах Северной Европы — Швеции, Дании, Норвегии, Финляндии, Нидерландах, где исследования эффективности и измерения результатов практик становятся важной частью социальной политики.

Практико-ориентированное исследование

Доказательная практика предполагает, прежде всего, опору на научные знания. Э. Мюллен [25] отмечает, что скептицизм ряда специалистов-практиков в отношении доказательного подхода в социальной сфере связан, прежде всего, с имеющимся разрывом между областью научных исследований и практической деятельностью специалистов: включенные в практики психологи и социальные работники часто отмечают нерелевантность исследований, проводимых представителями академического сообщества, их соб-

ственным — практическим — вопросам и нуждам⁴. Ученые нередко решают проблемы такого уровня абстракции, который совершенно не отвечает запросам практики, а научные исследования проводятся в условиях, далеких от реальных практических ситуаций [25]. В этом контексте одна из задач доказательного подхода состояла в том, чтобы выстроить мосты между наукой и практикой, осмыслить принципы и методологию исследований, которые могли бы работать на поддержку и развитие практик. Одна методологическая линия разработок была связана с решением проблемы переноса результатов научных исследований в другие ситуации и контексты — проблемы экологической валидности исследований, а другая состояла в том, чтобы предложить тип исследования, в котором академические исследователи и специалисты-практики сотрудничали бы друг с другом, проводя анализ процесса и оценку результатов тех или иных практик⁵. Взаимное движение навстречу друг другу исследователей и практиков стало важнейшим принципом философии и идеологии доказательного подхода в социальной сфере.

В большинстве руководств традиционно описываются несколько типов исследовательских дизайнов, которые могут быть использованы для оценки и обоснования практики. Обычно они представляются как методологии, ранжированные в соответствии с научной значимостью и точностью полученных результатов — от методологий, способных давать наименее точные и надежные результаты, к методологиям, обладающим максимальной степенью надежности и валидности:

- Качественные исследования отдельных случаев
- Корреляционные исследования
- Экспериментальные исследования с одним испытуемым: пробы до и после воздействия
- Неконтролируемые клинические исследования (без использования контрольных групп)
- Квазиэкспериментальные контролируемые исследования (например, экспериментальная и контрольная группы формируются из тех, кто получает разный тип помощи, без процедуры рандомизации — в группы приглашаются те, кто доступен, и исследователи не проводят специальный анализ того, почему одни стали получать один тип помощи, а другие — другой)
- Рандомизированные контролируемые исследования с использованием межсубъектных и внутрисубъектных экспериментальных планов

Многие авторы подчеркивают, что исследования должны проводиться независимыми командами, не включенными в разработку и продвижение практики, эффекты которой они исследуют. Приветствуется использование слепых и двойных слепых проб.

Сегодня получили распространение систематические обзоры эффектов, а также метаанализ — статистическая процедура, позволяющая объединять результаты нескольких

⁴ Среди русскоязычных авторов о сдвиге в психологии, разрыве между академической наукой и психологической практикой писал Ф.Е. Василюк (1996). Им самим было сделано очень много для преодоления сложившейся ситуации. Свои идеи интеграции науки и практики он обобщил в созданном им психотехническом подходе, который, как нам представляется, может быть осмыслен в качестве одного из теоретико-методологических оснований концепции доказательности в области психологического консультирования и психотерапии (Василюк, 2007).

⁵ Интересным в этом смысле может быть подход к исследованиям социальной практики, реализуемый датскими коллегами — исследование практики как практика сотрудничества (collaborative practice research) (Højholt, Kousholt, 2019).

исследований для более точной оценки эффекта. Сторонники доказательного подхода подчеркивают, что при проведении метаанализа необходимо иметь в виду, что публикуются в основном положительные результаты, поэтому во избежание искажений необходимо включать в метаанализ и неопубликованные результаты.

Следствием иерархических представлений о научных методологиях стало убеждение ряда авторов, что действительно эмпирически обоснованной практикой — практикой с эмпирически подтвержденной эффективностью — является лишь та, которая продемонстрировала свои эффекты в серии рандомизированных контролируемых экспериментов. Например, У. Торрей с соавторами [35] отмечает, что практика должна удовлетворять 4-м критериям, чтобы считаться практикой с эмпирически подтвержденной эффективностью: 1) практика должна быть стандартизована и описана в соответствующих руководствах; 2) эффекты практики должны быть оценены посредством применения рандомизированных контролируемых исследований; 3) наиболее важные результаты должны быть продемонстрированы путем объективного измерения; 4) исследования должны проводиться независимыми исследовательскими командами.

На наш взгляд, такие представления в большой степени диктуются верой в идеологию сциентизма, одной из характерных черт которой является абсолютизация количественных методов в социальных науках. По-видимому, иерархия методологий в исследованиях эффектов социальных практик является прямым перенесением исследовательских принципов, характерных для доказательной медицины. Медицина имеет давнюю историю связи практики с позитивистской наукой, в то время как в психологии и социальных науках связь между ними далеко не столь очевидна, да и исследовательские методологии и их обоснования в этих науках гораздо более разнообразны, чем это принято в медицинских исследованиях. Существуют методологические работы, обосновывающие возможность обобщений на основе исследования отдельных случаев [2; 14] и раскрывающие суть ситуативных, контекстуальных обобщений, в которых большую роль играют различные типы теоретизаций [22]. Многие сторонники доказательного подхода в социальной сфере отказываются от однозначной иерархии методологий, но при этом сохраняют основной принцип этого подхода — опору на научные исследования, необходимость осознанного, внимательного и индивидуализированного обращения к практикам, получившим эмпирическое подтверждение в научных исследованиях, для принятия решений о помощи тому или иному пациенту/клиенту/благополучателю. Так же как и в медицине, сторонники доказательного подхода в социальной сфере призывают практиков больше использовать данные исследований. При этом, как справедливо подчеркивает Р. ван дер Звет [38], важно понимать, что одним из неверных суждений о практике с эмпирически подтвержденной эффективностью является то, что она должна быть исключительно экспериментально подтверждена. Нам нужно искать наилучшие доступные доказательства и, если нет возможности экспериментального подтверждения, можно делать выводы на основе квазиэкспериментальных, не-экспериментальных или качественных исследований либо экспертного опыта. Доказательная практика возможна без рандомизированных контролируемых экспериментов [38].

Критика доказательного подхода и ответ его сторонников

С одной стороны, можно сказать, что именно доказательный подход задает сегодня основные правила в области разработки и применения психологических и социальных

практик. Однако, с другой стороны, ряд исследований убедительно показывает, что есть разница между объемом внимания, которое данный подход получает в научном мире, и количеством специалистов, которые применяют его на практике, поэтому говорить о безоговорочной победе доказательной практики преждевременно [31].

Принимают ли специалисты-практики доказательный подход в качестве наилучшего выбора, зависит от того, как они видят суть самой практики: интерпретируют ли они ее как творческий процесс, в котором изменения достигаются за счет выстраивания правильных межличностных отношений между сотрудником и клиентом, или же для них это, скорее, научный процесс, в котором достижение результата возможно лишь благодаря применению особых техник и подходов, эффективность которых изучена в ходе практико-ориентированных исследований [26]. Первая позиция относится к герменевтическому подходу, базирующемуся на философской традиции обоснования специфики гуманитарных наук [1; 5], в ней акцентируется неподвластность жизненного мира инструментальному разуму, наиболее полным выражением которого является современная наука, психосоциальные практики рассматриваются в интерпретативной рамке живого взаимодействия и со-участия в культурном процессе, анализ которого требует принимать во внимание личность и жизненный опыт всех его участников. Без этой составляющей, полагают сторонники данной позиции, психологическая и социальная работа превратится в сухой функциональный процесс, в котором люди будут рассматриваться как лишенные индивидуальности объекты для оказания помощи, и станет просто инструментом для решения проблем, вместо того чтобы исполнять свое изначальное предназначение — поддерживать, сопровождать и помогать людям достойно и умело справляться с жизненными трудностями [23].

Основная критика в адрес доказательного подхода состоит в том, что он нацелен на механистическое применение рациональных идей, что чревато опасностью формирования менеджерской позиции у специалистов-практиков. Нередко речь идет о том, что доказательный подход сам является частью идеологии менеджериализма, характерной для современных неолиберальных обществ. В нем недооцениваются элементы неопределенности, внимания к индивидуальным человеческим реакциям и отношению к событиям, а именно это и является самым важным в практической работе с людьми в конкретных социально-политических и культурных условиях. Практическая работа, для которой необходимы, в первую очередь, человеческая гибкость и сензитивность, в доказательном подходе регулируется набором неких, зачастую неполных, «объективных данных», и процесс принятия решений основывается на идее оптимального поведения в условиях упорядоченного мира, что обесценивает профессиональную оценку, опыт и знания специалиста-практика [36].

Подобную критику можно признать справедливой, однако сторонники доказательного подхода напоминают, что практическая работа подразумевает ответственность за ее результаты как перед клиентами, так и перед обществом в целом. Применение тех или иных форм воздействия должно быть обоснованным и соответствовать критериям качества, доказательности и целесообразности. Дж. Мюллен пишет о том, что, действительно, в более ранний период развития социальных практик не было еще достаточного количества данных и исследований предыдущей работы, поэтому специалистам-практикам приходилось полагаться только на опыт и интуицию — свои собственные и/или коллег. Сейчас же накоплена достаточная информативная база, позволяющая принимать во внимание опыт

предыдущих проектов в использовании различных методологий, методов и техник практической работы, которые показали свою успешность [26].

В целом, как показывают опросы специалистов-практиков, в своем большинстве они не против доказательного подхода, однако у них есть опасения, что строгое следование его правилам помешает им быть гибкими в принятии решений, снизит значимость их практического опыта и опыта их коллег. Н. Окпыч и Дж. Ю [30] суммируют ряд методологических недочетов доказательного подхода:

— Ориентация на четкие инструкции и формализацию процесса помощи акцентирует доказательность, но отчуждает от самой практики. Специалист-практик работает с людьми, которых может оттолкнуть подход, применяемый в медицине.

— Система рейтинговых оценок практик может исключить эффективные подходы, которые успешно используются в практической работе, но пока еще не имеют достаточной эмпирической базы, в особенности результатов масштабных и многоэтапных экспериментальных исследований.

— Практика всегда встроена в более широкий социальный контекст и подвержена влияниям макросоциального уровня, что отражается как на тех вопросах, которым уделяется наибольшее внимание в исследованиях, так и на приоритетах финансирования практик. Таким образом, декларируемый уровень доказанности практики будет зависеть не столько от их реальной эффективности, сколько от настроений в обществе.

— Замечено, что в исследованиях основное внимание уделяется «раскрученным» моделям и проектам, в то время как все больший объем данных говорит о том, что и более скромные практики, и даже обычное человеческое общение могут вести к очень хорошим результатам.

Критика становится поводом к переосмыслению некоторых положений доказательного подхода, смещению акцентов, переформулированию отдельных деталей и даже введению новых принципов. Сторонники доказательного подхода в социальной сфере очень серьезно осмысливают роль межличностного взаимодействия как важнейшего компонента и залога успеха психологической и социальной работы. И опора на науку, и живой процесс коммуникации должны быть переплетены в реальной работе так, чтобы она была одновременно и прозрачным, поддающимся учету процессом, и сохраняла свою глубокую этическую составляющую.

Бюрократизация социальной сферы и перспективы доказательного подхода

К сожалению, в настоящее время применение доказательного подхода нередко служит усилению бюрократизации социальной сферы. Есть тенденция понимать доказательную практику как выбор из ограниченного числа решений, подтвержденных исследованиями и/или поддерживаемых донорами. Такая весьма упрощенная трактовка действительно используется финансирующими организациями, чтобы снизить стоимость социальных проектов. Однако доказательная практика — это прежде всего особый процесс осуществления практики, который необходимо отделять от административных или донорских списков рекомендованных практик. Хотя, безусловно, психологи и социальные работники понимают важность такого фактора, как стоимость услуг, они также стоят на страже интересов клиента и осознают значимость выстраивания хорошего рабочего альянса с ним. «Лекарственная модель» социальной работы ограничивает количество доступных услуг и

тем самым снижает затраты, а потому она удобна администраторам и донорам, но далека от реальности, с которой имеют дело вовлеченные в нее специалисты [8; 10; 29]. И если представители академического сообщества включаются в продвижение доказательного подхода в области психологических и социальных практик, не разработка критериев отбора и составление списков «лучших практик», а улучшение и развитие практик, отвечающих нуждам людей, должны быть метатцелью их научных исследований.

В условиях бюрократизации применение доказательных практик рискует превратиться в фикцию, вместо того чтобы способствовать повышению качества оказываемых услуг. Ограничение специалистов списком «одобренных услуг», который зачастую идет вразрез либо не учитывает интересы пациента/клиента или опыт специалиста и, кроме того, ведет к приукрашиванию действительности, не соответствует этическим требованиям практической работы. Сторонники доказательного подхода, безусловно, поддерживают специалистов-практиков в том, чтобы они использовали практики с солидным эмпирическим базисом, но ориентировались при этом на весь контекст взаимодействия с пациентом/клиентом, его потребности и возможности системы социальной поддержки [6; 9]. Целью нашей работы, — пишут Дж. Дриско и М. Грэди, — является обучение специалистов применять практики с эмпирически подтвержденной эффективностью так, чтобы это было этично, и чтобы учитывались интересы всех участников процесса [10].

На наш взгляд, в концептуализации доказательного подхода сегодня явно наметились два момента, представляющиеся нам очень перспективными. Во-первых, доказательный подход предполагает, что «встреча» науки и практики возможна лишь в случае взаимных изменений и того, и другого: научный инструментарий должен гибко подстраиваться под конкретные особенности той или иной практики, чтобы быть чувствительным к производимым ею эффектам, а практика, в свою очередь, должна быть открыта критическим проверкам собственной результативности, осуществляемым наукой. Во-вторых, современный доказательный подход можно рассматривать не столько как оппозицию герменевтическим представлениям о психосоциальной практике, сколько как «третью силу», способную снять противоречия между сциентизмом и герменевтикой. В этом смысле ключевую роль играет концепция обоснованного процесса осуществления практики и трех взаимосвязанных составляющих доказательной практики (лучшего эмпирического базиса, экспертизы специалиста-практика и ценностей клиента). Современная доказательная практика — это действительно процесс, сфокусированный на поиске лучших решений для помощи пациентам/клиентам. Она предполагает максимальное вовлечение пациента/клиента в планирование работы, внимательное отношение к его нуждам, запросам и ценностям. В то же время специалисты, работающие в парадигме доказательной практики, предлагают пациентам/клиентам ясные и в большинстве случаев измеряемые индикаторы, обращение к которым позволяет как специалисту, так и клиенту оценивать прогресс работы. Тем самым создаются условия для повышения прозрачности процесса помощи и усиления ответственности специалистов-практиков перед их клиентами. Использование практик, подтвержденных эмпирическими исследованиями, делает работу более научной в глазах благополучателей, а также повышает доверие к ней у представителей естественных наук и у широкого круга людей.

Как показывает опыт ряда западных стран, вовлечение специалистов-практиков в реализацию доказательного подхода в их практической работе сталкивается с рядом трудностей. Даже если у специалистов-практиков есть достаточно поддержки, и они в целом

имеют представление о том, что такое доказательный подход, многие находят его чересчур сложным в использовании. Дж. Беллами с соавторами (Bellamy et al., 2008) пишет, что есть организационные и логистические проблемы в применении доказательного подхода в реальной работе, специалисты подчас чувствуют себя не очень уверенно при интерпретации результатов исследований, зачастую подход сложно применять из-за нехватки времени и большой загруженности, специалисты бывают в замешательстве, как и где искать ответы на их текущие вопросы, и говорят, что чтение профессиональной литературы далеко не всегда им помогает. Кроме того, они серьезно опасаются, что ориентация на доказательный подход делает их работу более механистической и теоретической и лишает их экспертной автономии в принятии решений.

В самом начале развития доказательного подхода его сторонники направляли значительные усилия на то, чтобы разработать практические руководства по работе с теми или иными проблемами или уязвимыми группами, а также предложить оптимальные формы обучения, позволяющие вовлечь в доказательный подход как можно большее число специалистов-практиков. Именно обучение специалистов оказалось наиболее сложной задачей. В 2010 году М. Грэди с соавторами [19] отмечала, что несмотря на рекомендации включать доказательный подход в программы обучения специалистов по социальной работе, этого не происходило в должном объеме. В академической и преподавательской среде США (а это, как мы уже говорили, страна, в которой доказательный подход получил наибольшее развитие) не было четкого понимания того, что такое доказательная практика, ни администраторы, ни супервизоры, ни студенты не могли уловить, в чем ее суть, в результате создавалась цепная реакция: студенты не получали должных знаний, специалисты — правильной супервизии, администраторы тоже далеко не всегда были в курсе, что именно требовать, и такое положение дел воспроизводилось в следующих поколениях специалистов.

Похоже, в нашей стране мы сейчас начинаем переживать нечто подобное. Однако у нас есть преимущество, поскольку мы можем обратиться к уже накопленному в других странах опыту. Прежде всего, нам необходимо делать акцент на процессуальном аспекте доказательной практики и в нашем понимании доказательного подхода исходить из того, что научная информация — только один из важных моментов практики, который имеет смысл лишь в более широком контексте отношений специалиста и клиента. При обучении специалистов необходимо подчеркивать, что доказательная практика обязательно включает в себя значительный элемент критического мышления и творчества, а не сводится к набору установленных правил — как отмечают западные коллеги, именно такая установка может способствовать тому, что специалисты-практики будут более открытыми к использованию доказательного подхода в своей работе [37]. Наиболее уязвимые места имеющейся концепции доказательной практики — стратегии работы с запросом пациентов/клиентов и экспертиза специалиста, именно их концептуальная проработка является сегодня насущной теоретической задачей сторонников доказательного подхода.

В публикациях последних лет можно встретить высказывания о недостатке хороших исследований практик. Авторы высказывают мнение, что многие работающие методы не могут быть рекомендованы, потому что они просто недостаточно исследованы или эти исследования не задокументированы должным образом. Так что поиск нужной информации в самом деле занимает много времени и усилий [37]. Нарращивание исследований, их публикация, создание систематизированных библиотек — еще одна важнейшая задача для академического сообщества, вовлеченного в развитие доказательного подхода.

Наконец, необходимо сказать о круге вопросов, появившихся сравнительно недавно. Насколько подходы и методы, модифицированные в соответствии с нуждами и запросами пациентов/клиентов, как того требует акцент на процессуальной стороне доказательной практики, соответствуют практике с эмпирически подтвержденной эффективностью? И вообще на основании каких критериев можно прийти к выводу, что применение так модифицированной практики окажется наилучшим выбором? Ведь получается, что модификация рекомендованных подходов создает новый подход, который еще не исследован и результат которого сложно предсказать. Сегодня в концепцию доказательной практики все чаще включаются дополнительные переменные, анализ которых позволяет прогнозировать успешность применения практики в различных условиях социальной реальности (например, структурные особенности организации, оказывающей помощь, наличие в ней лидера, предпочтения и компетенции специалистов-практиков и др.). Дж. Дриско и М. Грэди [10] подчеркивают, что вопросу доказательности модификаций, неизбежно появляющихся в процессе применения психологических и социальных практик в реальности, необходимо уделять самое пристальное внимание.

Выводы и заключение

Мы дали общую характеристику доказательного подхода в социальной сфере и попытались показать, что перенос его принципов из медицины в область психологических и социальных практик сопровождался существенным пересмотром самой концепции доказательной практики. Можно сказать, что в настоящее время доказательный подход в социальной сфере занял доминирующее положение, и большинство программ психологической и социальной помощи ориентируются именно на разработанные в нем принципы и стратегии работы. Вместе с тем в концепции доказательной практики остается немало «белых пятен», кроме того, ее сторонникам приходится сталкиваться с новыми вызовами, идущими от постоянно меняющейся социальной реальности.

В заключение мы артикулируем несколько положений, которые можно воспринимать одновременно и как выводы, и как нашу систематизацию возможных действий, способствующих практической реализации и развитию доказательного подхода в области психологических и социальных практик. Положения касаются трех областей реализации доказательного подхода — применения, исследований и обучения.

Применение

а. Процесс доказательной практики предполагает интеграцию нацеленности на использование эмпирически обоснованных практик с опытом специалиста-практика, принимающего решения на основе учета многих факторов, в том числе ценностей и предпочтений клиента. Опора на данные исследований — обязательная часть доказательной практики, однако она не означает механистического следования алгоритму. Специалисты-практики, работающие в русле доказательного подхода, принимают решения в условиях конкретных обстоятельств, ориентируясь на понимание всего контекста практической работы.

б. Особое значение для реализации доказательного подхода имеет «культура участия» — вовлечение в процесс принятия решений всех участников практики. Одной из практических задач работы является создание атмосферы, в которой пациенты/клиенты хорошо понимают, что у них есть право на участие в организации процесса, и знают, как этим правом пользоваться.

Исследования

а. Установка воспринимать в качестве эмпирического базиса доказательной психосоциальной практики лишь данные контролируемых экспериментов сегодня должна быть признана неудовлетворительной. Эффекты практик могут быть исследованы с использованием различной методологии, включая качественные исследования на основе интервью с пациентами/клиентами и членами их семей, наблюдения специалистов, а также анализа отдельных случаев из практики [18]. Например, в исследованиях психотерапии хорошо зарекомендовали себя так называемые исследования процесса психотерапевтических изменений (psychotherapy change process studies), сочетающие в себе оценку изменений (путем применения различных дизайнов и методов, в том числе «мягких» методологий) и анализ самого процесса психотерапии, предположительно влияющего на эти изменения (путем применения стратегий качественного анализа, прежде всего, дискурс-анализа и анализа разговоров, к материалу психотерапевтических сессий) (Elliott, 2012).

б. Практико-ориентированные исследования должны проводиться не в искусственных условиях с ограниченной группой лиц, а, по возможности, в реальном мире с реальными пациентами/клиентами.

с. Необходимо уделять больше внимания исследованиям различных модификаций практик, получающих свое применение. В таком случае у специалистов-практиков будет больше возможностей критической оценки того, как работает практика с разнообразными группами пациентов/клиентов и в различных социальных условиях [9].

Обучение

а. В обучении доказательному подходу хорошо зарекомендовал себя баланс дисциплин, знакомящих будущих специалистов-практиков с основами исследовательской деятельности, и дисциплин, нацеленных на тренировку навыков принятия решений на основе анализа конкретных практических ситуаций. При этом важно прояснять обучающимся значение всех трех составляющих концепции доказательной практики и уделять внимание обсуждению этических и философских вопросов доказательного подхода.

б. Сторонники доказательного подхода подчеркивают, что в процессе обучения желательно вовлекать студентов в проекты, моделирующие эмпирические исследования эффектов практик и применение полученных результатов в практической работе.

с. Доказательный подход необходимо осваивать «в поле» — в процессе учебной практики под наблюдением супервизора.

д. Основой обучения должен быть анализ случаев, извлеченных из живых проектов, зарекомендовавших себя в реальном мире.

Литература

1. *Апель К.О.* Трансформация философии / Пер. с нем. В. Куренного, Б. Скуратова. М.: Логос, 2001. 339 с.
2. *Бусыгина Н.П.* Научный статус методологии исследования случаев // Московский психотерапевтический журнал. 2009. №1. С. 9—34.
3. *Василюк Ф.Е.* Методологический смысл психологического схизиса // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25—40.
4. *Василюк Ф.Е.* Понижающая психотерапия как психотехническая система: дисс. ... докт. психол. наук. М., 2007. 472 с.

5. Гадамер Х.Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики: Пер. с нем. / Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. М.: Прогресс, 1988. 704 с.
6. Arnd-Caddigan M., Pozzuto R. Evidence-based practice and the purpose of clinical social work // Smith College Studies in Social Work. 2010. Vol. 80. P. 35—53.
7. Bellamy J.L., Bledsoe S.E., Mullen E.J., Fang L., Manuel J. Agency-university partnerships for evidence-based practice in social work // Journal of Social Work Education. 2008. Vol. 44. P. 55—75.
8. Drisko J. Common factors // In Roberts A. (ed.). The Social Worker's Desk Reference. New York: Oxford University Press, 2013. P. 220—225.
9. Drisko J., Grady M. Evidence-Based Practice. New York: Springer, 2012.
10. Drisko J., Grady M. Evidence-based practice in social work: A contemporary perspective // Clinical Social Work Journal. 2015. Vol. 43. P. 274—282.
11. Elliott R. Qualitative methods for studying psychotherapy change process // In Harper D., Thompson A.R. (eds.). Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy. Wiley-Blackwell, 2012. P. 69—82.
12. Evidence-Based Medicine Working Group Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine // JAMA. 1992. Vol. 268(17). P. 2420—2425.
13. Fischer J. Is casework effective? A review // Social Work. 1973. Vol. 18(1). P. 5—20. DOI:10.1093/sw/18.1.5
14. Flyvbjerg B. Five misunderstandings about case-study research // Qualitative Inquiry. 2006. Vol. 12 (2). P. 219—245.
15. Gambrill E.D. Evidence-based practice: an alternative to authority-based practice // Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services. 2018. Vol. 99(3). P. 283—294. DOI:10.1177/1044389418786699
16. Gambrill E.D. Evidence-based practice: Sea change or emperor's new clothes // Journal of Social Work Education. 2003. Vol. 39. P. 3—23.
17. Gibbs L.E. Evidence-Based Practice for the Helping Professions: A Practical Guide with Integrated Multimedia. Paific Grove, CA: Brooks/Cole-Thompson Learning, 2003. 292 p.
18. Gilgun J. The four cornerstones of evidence-based practice // Research on Social Work Practice. 2005. Vol. 15 (1). P. 52—61.
19. Grady M.D., Rozas L.W., Bledsoe S.E. Are curriculum decisions based on the evidence? How social work faculty members make choices in curriculum decisions // Journal of Evidence-Based Social Work. 2010. Vol. 7. P. 466—480.
20. Gray M., Plath D., Webb S. Evidence-Based Social Work: A Critical Stance. London: Routledge, 2009. 240 p.
21. Højholt Ch., Kousholt D. Developing knowledge through participation and collaboration: research as mutual learning processes [Электронный ресурс] // Annual Review of Critical Psychology. 2019. Vol. 16. P. 575—604. URL: <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/0575.pdf> (дата обращения: 25.09.2020)
22. Højholt Ch., Schraube E. Subjectivity and Knowledge: Generalization in the Psychological Study of Everyday Life. Springer, 2019. 250 p.
23. Lorenz W. Practicing history: Memory and contemporary professional practice // International Social Work. 2007. Vol. 50(5). P. 597—612.
24. McNeece C.A., Thyer B.A. Evidence-based practice and social work // Journal of Evidence-Based Social Work. 2004. Vol. 1(1). P. 7—25.
25. Mullen E.J. Reconsidering the “idea” of evidence in evidence-based policy & practice // European Journal of Social Work. 2015a. P. 310—335.
26. Mullen E.J. Should social work be evidence-based? 2015b [Электронный ресурс]. URL: <https://blog.oup.com/2015/11/social-work-evidence-based> (дата обращения: 25.09.2020)
27. Mullen E.J., Dumpson J.R. (Eds.) Evaluation of Social Intervention. San Francisco: Jossey-Bass, 1972. 282 p.

28. Mullen E.J., Streiner D.L. The evidence for and against evidence-based practice // In Roberts A.R., Yeager K.R. (eds.) *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. New York: Oxford University Press, 2006. P. 21—34.
29. Norcross J.C. (Ed.) *Psychotherapy Relationships That Work: Evidence-Based Responsiveness*. New York: Oxford University Press, 2011.
30. Okpych N.J., Yu J.L.H. A historical analysis of evidence-based practice in social work: the unfinished journey toward an empirically grounded profession // *Social Service Review*. 2014. Vol. 88 (1). P. 3—58.
31. Parrish D., Rubin A. An effective model for continuing education training in evidence-based practice // *Research on Social Work Practice*. 2011. Vol. 21 (1). P. 77—87.
32. Roberts A.R., Yeager K.R. (Eds.) *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. New York: Oxford University Press, 2006. 440 p.
33. Sackett D.L., Rosenberg W.M., Gray J.A., Haynes R.B., Richardson W.S. Evidence-based medicine: what it is and what it isn't // *British Medical Journal*. 1996. Vol. 312(7023). P. 71—72.
34. Straus S.E., Richardson W.S., Haynes R.B., Glasziou P. *Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*. Edinburgh: Elsevier, 2005. 315 p.
35. Torrey W.C., Drake R.E., Dixon L., Burns B.J., Flynn L., Rush A.J. et al. Implementing evidence-based practices for persons with severe mental illnesses // *Psychiatric Services*. 2001. Vol. 52. P. 45—50.
36. Webb S. Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work // *The British Journal of Social Work*. 2001. Vol. 31(1). P. 57—79.
37. Wike T., Bledsoe S.E., Manuel J., Despard M., Johnson L., Bellamy J., Killian-Farrell C. Evidence-based practice in social work: Challenges and opportunities for clinicians and organizations // *Clinical Social Work*. 2014. Vol. 42. P. 161—170.
38. Zwet R van der. *Implementing Evidence-Based Practice in Social Work: A Shared Responsibility*. Ipskamp Drukkers BV, Enschede, the Netherlands, 2018. 172 p.

References

1. Apel' K.O. Transformaciya filosofii. Per. s nem. V. Kurenogo, B. Skuratova [The Philosophy transformation, translated from German by V. Kurennoy, B. Skuratov]. Moscow: Logos, 2001. 339 p. (In Russ.).
2. Busygina N.P. Nauchnyi status metodologii issledovaniya sluchaev [Scientific status of case study methodology]. *Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal = Moscow psychotherapeutic journal*, 2009, no. 1, pp. 9—34. (In Russ.).
3. Vasilyuk F.E. Metodologicheskii smysl psikhologicheskogo skhizisa [Methodological meaning of psychological schism]. *Voprosy psixologii = Voprosy Psychologii*, 1996, no. 6, pp. 25—40. (In Russ.).
4. Vasilyuk F.E. Ponimayushhaya psixoterapiya kak psixotexnicheskaya sistema. Diss. dokt. psikhol. nauk [Understanding psychotherapy as a psychotechnical system. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2007. 472 p.
5. Gadamer X.G. Istina i metod: Osnovy filosofskoj germenевtiki: Per. s nem. Obshh. red. i vstup. st. B.N. Bessonova [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics: translation from German, general edition and introduction B.N. Bessonova]. Moscow: Progress, 1988. 704 p.
6. Arnd-Caddigan M., Pozzuto R. Evidence-based practice and the purpose of clinical social work. *Smith College Studies in Social Work*, 2010. Vol. 80, pp. 35—53.
7. Bellamy J.L., Bledsoe S.E., Mullen E.J., Fang L., Manuel J. Agency-university partnerships for evidence-based practice in social work. *Journal of Social Work Education*, 2008. Vol. 44, pp. 55—75.
8. Drisko J. Common factors. In Roberts A. (ed.). *The Social Worker's Desk Reference*. New York: Oxford University Press, 2013, pp. 220—225.
9. Drisko J., Grady M. *Evidence-Based Practice*. New York: Springer, 2012.
10. Drisko J., Grady M. Evidence-based practice in social work: A contemporary perspective. *Clinical Social Work Journal*, 2015. Vol. 43, pp. 274—282.

11. Elliott R. Qualitative methods for studying psychotherapy change process. In Harper D., Thompson A.R. (eds.). *Qualitative Research Methods in Mental Health and Psychotherapy*. Wiley-Blackwell, 2012, pp. 69—82.
12. Evidence-Based Medicine Working Group Evidence-based medicine. A new approach to teaching the practice of medicine. *JAMA*, 1992. Vol. 268(17), pp. 2420—2425.
13. Fischer J. Is casework effective? A review. *Social Work*, 1973. Vol. 18(1), pp. 5—20. DOI:10.1093/sw/18.1.5
14. Flyvbjerg B. Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative Inquiry*, 2006. Vol. 12 (2), pp. 219—245.
15. Gambrill E.D. Evidence-based practice: an alternative to authority-based practice. *Families in Society: The Journal of Contemporary Human Services*, 2018. Vol. 99(3), pp. 283—294. DOI:10.1177/1044389418786699
16. Gambrill E.D. Evidence-based practice: Sea change or emperor's new clothes. *Journal of Social Work Education*, 2003. Vol. 39, pp. 3—23.
17. Gibbs L.E. Evidence-Based Practice for the Helping Professions: A Practical Guide with Integrated Multimedia. Paific Grove, CA: Brooks in Cole-Thompson Learning, 2003. 292 p.
18. Gilgun J. The four cornerstones of evidence-based practice. *Research on Social Work Practice*, 2005. Vol. 15 (1), pp. 52—61.
19. Grady M.D., Rozas L.W., Bledsoe S.E. Are curriculum decisions based on the evidence? How social work faculty members make choices in curriculum decisions. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2010. Vol. 7, pp. 466—480.
20. Gray M., Plath D., Webb S. Evidence-Based Social Work: A Critical Stance. London: Routledge, 2009. 240 p.
21. Højholt Ch., Kousholt D. Developing knowledge through participation and collaboration: research as mutual learning processes. *Annual Review of Critical Psychology*, 2019. Vol. 16, pp. 575—604. Available at: <https://thediscourseunit.files.wordpress.com/2019/12/0575.pdf> (Accessed: 25.09.2020)
22. Højholt Ch., Schraube E. Subjectivity and Knowledge: Generalization in the Psychological Study of Everyday Life. Springer, 2019. 250 p.
23. Lorenz W. Practicing history: Memory and contemporary professional practice. *International Social Work*, 2007. Vol. 50(5), pp. 597—612.
24. McNeece C.A., Thyer B.A. Evidence-based practice and social work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2004. Vol. 1(1), pp. 7—25.
25. Mullen E.J. Reconsidering the “idea” of evidence in evidence-based policy & practice. *European Journal of Social Work*, 2015a, pp. 310—335.
26. Mullen E.J. Should social work be evidence-based? 2015b. Available at: <https://blog.oup.com/2015/11/social-work-evidence-based> (Accessed: 25.09.2020)
27. Mullen E.J., Dumpson J.R. (Eds.) Evaluation of Social Intervention. San Francisco: Jossey-Bass, 1972. 282 p.
28. Mullen E.J., Streiner D.L. The evidence for and against evidence-based practice. In Roberts A.R., Yeager K.R. (eds.). *Foundations of Evidence-Based Social Work Practice*. New York: Oxford University Press, 2006, pp. 21—34.
29. Norcross J.C. (Ed.) Psychotherapy Relationships That Work: Evidence-Based Responsiveness. New York: Oxford University Press, 2011.
30. Okpych N.J., Yu J.L.H. A historical analysis of evidence-based practice in social work: the unfinished journey toward an empirically grounded profession. *Social Service Review*, 2014. Vol. 88(1), pp. 3—58.
31. Parrish D., Rubin A. An effective model for continuing education training in evidence-based practice. *Research on Social Work Practice*, 2011. Vol. 21(1), pp. 77—87.
32. Roberts A.R., Yeager K.R. (Eds.) Foundations of Evidence-Based Social Work Practice. New York: Oxford University Press, 2006. 440 p.

33. Sackett D.L., Rosenberg W.M., Gray J.A., Haynes R.B., Richardson W.S. Evidence-based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 1996. Vol. 312(7023), pp. 71—72.
34. Straus S.E., Richardson W.S., Haynes R.B., Glasziou P. Evidence-Based Medicine: How to Practice and Teach EBM. Edinburgh: Elsevier, 2005. 315 p.
35. Torrey W.C., Drake R.E., Dixon L., Burns B.J., Flynn L., Rush A.J. et al. Implementing evidence-based practices for persons with severe mental illnesses. *Psychiatric Services*, 2001. Vol. 52, pp. 45—50.
36. Webb S. Some considerations on the validity of evidence-based practice in social work. *The British Journal of Social Work*, 2001. Vol. 31(1), pp. 57—79.
37. Wike T., Bledsoe S.E., Manuel J., Despard M., Johnson L., Bellamy J., Killian-Farrell C. Evidence-based practice in social work: Challenges and opportunities for clinicians and organizations. *Clinical Social Work*, 2014. Vol. 42, pp. 161—170.
38. Zwet R van der. Implementing Evidence-Based Practice in Social Work: A Shared Responsibility. Ipskamp Drukkers BV, Enschede, the Netherlands, 2018. 172 p.

Информация об авторах

Бусыгина Наталья Петровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Подушкина Татьяна Геннадьевна, психолог, руководитель сектора «Центр доказательного социального проектирования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Станилевский Виктор Валерьевич, магистр международных отношений, Американский Университет (Университет American University), г. Вашингтон, округ Колумбия, Соединенные Штаты Америки, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

Information about the authors

Natalya P. Busygina, PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Counselling and Clinical Psychology, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2344-9543>, e-mail: boussyguina@yandex.ru

Tatyana G. Podushkina, Psychologist, Head of the Sector «Center for Evidence-Based Social Design», Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5966-8342>, e-mail: poduschkina@mail.ru

Victor V. Stanilevsky, MS in International Affairs, American University, Washington, DC, USA, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8808-7387>, e-mail: victor.stanilevskiy@gmail.com

Получена 25.09.2020

Received 25.09.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020

Utilizing Strategic Management and Planning to Improve Child Welfare Outcomes

Kris Sahonchik

University of Southern Maine, Portland, USA

e-mail: Kris.Sahonchik@maine.edu

This article should be treated as a tool for thinking about or rethinking how strategic management and planning can be used to achieve better outcomes for the children and families serviced by social service systems. The article summarizes some of the challenges facing the field of child welfare; identifies the benefits of utilizing strategic management and planning to improve outcomes, create accountability and achieve sustainable system reform; and explores relevant research on strategic management and planning for governmental agencies and non-profit organizations.

Keywords: child welfare, strategic management and planning.

For citation: Sahonchik K. Utilizing Strategic Management and Planning to Improve Child Welfare Outcomes. *Social'ny'e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 27—33. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010102> (In Engl.).

Использование стратегического управления и планирования для улучшения результатов в области благосостояния детей

Крис Сахончик

Университет Южного Мэна, Портленд, США

e-mail: Kris.Sahonchik@maine.edu

Эту статью следует рассматривать в качестве инструмента для осмысления или переосмысления того, как стратегическое управление и планирование могут быть использованы для достижения более высоких результатов в области социального обслуживания детей и семей системами социальной защиты. В статье обобщаются некоторые проблемы, стоящие перед сферой социального обеспечения и защиты детей; определяются преимущества использования стратегического управления и планирования для улучшения результатов, создания подотчетности и достижения устойчивой реформы системы; а также рассматриваются соответствующие исследования по стратегическому управлению и планированию для государственных учреждений и некоммерческих организаций.

Ключевые слова: благополучие детей, стратегическое управление и планирование.

Для цитаты: Сахончик К. Использование стратегического управления и планирования для улучшения результатов в области благополучия детей // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 27—33. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010102>

*Those who cannot tell what they desire or expect,
still sigh and struggle with indefinite thoughts and vast wishes*
(Ralph Waldo Emerson)

Challenges of Child Welfare Management and Practice

The child welfare system in the U.S. is complex. It includes not only public child welfare agencies (State, local and tribal), but also courts and the legal system, community and private service providers, foster and adoptive parents, many other stakeholders and, most importantly, the children and families served.

Child welfare workers are called upon every day to make difficult decisions about the children and families they serve, and these ultimately could be life-or-death decisions. All child welfare staff live with the weight of the daily decisions they make and with the fear of the scrutiny if, or when, something goes wrong. Child welfare administrators and supervisors, at all levels, manage a system that is generally under-resourced, with a young and inexperienced workforce, and with a lack of evidence-based practices and services. There are daily challenges of high caseloads, the absence of needed services, and the irrelevance of strategic planning initiatives to the day-to-day-work. Child welfare directors are expected to not just manage this system, but to “reform” it in a frequently changing and politically charged environment replete with conflicting priorities and demands.

Child welfare has gone through tremendous change. There have been cycles of national system reform — from the design of family preservation and State Automated Child Welfare Information Systems, to kinship care, systems of care, practice models, getting to outcomes and implementation frameworks. In the past 30 years, Congress has passed significant laws impacting the priorities, services and outcomes of child welfare agencies in the U.S. The incremental changes in these laws reflect the evolution of the child welfare system in terms of federal oversight, State management and program administration requirements, and expected outcomes for children and families served. Each piece of legislation focused on legitimate, systemic issues that needed attention at the time, and the sum total has increased the complexity and challenges of managing State/tribal child welfare systems as more requirements for administering programs and serving children and families have been imposed.

There has been a renewed focus on early intervention with the passage of the Family First Prevention Services Act in 2018. Well-being outcomes have been reexamined and refined, influenced by a preventive and multi-systemic approach. Child welfare agencies are adopting and adapting services to focus more on the individualized needs of families by building integrated service systems that engage families in service planning and system governance, and quality assessment. Many agencies have developed practice models that incorporate agreed upon principles and approaches that guide the agency’s work, while frequently implementing evidence-based practices and evaluating child welfare practitioners to better improve intervention efficiency and effectiveness in real world settings. There is an ongoing effort to identify and adopt evidence-informed practices, strategies and interventions. Agencies are able to collect an

enormous amount of qualitative and quantitative data and exhibit increased capacity to analyze and translate the data into information that may be used to improve management and practice.

These management and service complexities drive, at least in part, the need for strategic management and planning. Strategic management allows States and tribes to respond to the inter-related needs identified by their constituents, not by changing one system, but by directing their efforts at the system as a whole. A planning process provides a structure within which agencies can make decisions about priorities and allocation of resources. Participants can identify areas needing improvement and areas of strength in the agency and determine how resources, time, and effort will be deployed. Managers can coordinate work across units and divisions to avoid duplication and align policy and practice.

Benefits of Strategic Management and Planning

Today, we understand planning as a more inclusive, action oriented, non-linear process, undertaken by stakeholders throughout the organization. Good planning promotes a common vision to guide and anchor the organization; fosters leadership and accountability at all levels of organizations; builds organizational capacity; and facilitates partnerships within and across systems. Strategic planning provides an aerial view, a systems perspective in which each subsystem/systemic factor is viewed as part of an integrated whole. A systems framework that focuses on integration of practice, in relationship to identified outcomes, should be a constant touchstone — a source of frequent checking and validating that we are seeing, and helping others to see, the whole picture. It's a way to connect the dots.

There is also a need for strategic management. Frequently, there is a chasm between “the plan,” and the context in which it is developed and implemented. So often planning becomes a parallel process disconnected from strategic priorities and identified needs. There is a need to embed planning within management and link day-to-day activities with the development of organizational capacity and outcomes for children, youth and families.

A Useful Tool

Strategic planning is now a common practice in public and non-profit organizations. The strategic planning process is an effective tool that agencies can use to facilitate system change to improve outcomes for children and families. A thoughtful and comprehensive planning process can focus the agency's vision and direction; embody and imbue agency values and principles; and foster intra- and cross-agency systems integration.

Good Professional Practice

Today, strategic planning is seen as the best practice in organizational development. The U.S. associations and organizations that have developed national standards for the management of child welfare agencies — the Child Welfare League of America, the Council on Accreditation of Services for Children and Families, and the National Association of Public Child /Welfare Administrators — all specify that agencies should develop a strategic plan.

Linking Practice to Outcomes

There is a need for social service agencies to build systems that support and improve practice to achieve better outcomes for children, youth and families. This includes a collaborative process that involves a broad range of stakeholders, the development of a shared vision and outcomes, goals, and practices, and methods to measure progress. Joint development and implementation of a strate-

gic plan make all staff members and stakeholders more aware of the agency's purpose and overall direction. It helps ensure that everyone is working together in a concerted effort for the same purpose. When plans are strategically managed, they help caseworkers see how their day-to-day work with children and families relates to agency outcomes. A strategic plan can also help managers and supervisors at all levels see how the work they oversee helps the agency move in desired directions. The continual cycle of strategic planning allows agencies to assess, plan, implement, evaluate progress, and adapt as needs change, similar to the child and family assessments and case planning processes. A well-executed planning process offers decision makers a rare opportunity to step back and look at their organization as a whole. For those unfamiliar with the organization, a strategic plan provides a clear understanding of a vision and strategic priorities.

Legal Mandates

The planning process is also responsive to federal and State planning requirements. Federal and State requirements for planning have often been established in response to calls for greater efficiency and/or increased accountability. Federal and State legislators have increasingly required child welfare agencies to define agency goals and priorities, and/or to report regularly on outcomes. State child welfare agencies are required to develop comprehensive 5-year Child and Family Service Plans (CFSP) under Title IV-B. The Child and Family Services Review process was developed in response to a 1994 Congressional mandate to ensure compliance with State plan requirements. The review builds directly on requirements for the CFSP; elements of Program Improvement Plans (PIP) developed in response to the Child and Family Services Review process must be integrated into the CFSP.

Research Resources

There are thousands of articles, books, websites, and tools to help government agencies and non-governmental organizations develop strategic plans. Few are devoted to planning and managing implementation in child welfare. It is a field where there is little evidence-based practice. Instead, practice-based evidence, lessons learned through application, often guides improvements in management, supervision and practice.

Practitioners can look to research and scholarship for guidance. Poister, Pitts and Edwards provide a conceptual strategic planning and management model and a thorough analysis of planning and management research initiatives. Bryson offers a foundational planning approach. Fixen and Blasé examine implementation management and organizational drivers and offer ways to assess and create readiness for change. Kotter helps us understand the stages of organizational change, and Wandersman presents an accessible way to incorporate outcomes and quality assurance. The following section summarizes some of these ideas and how they may be applied to child welfare management and planning.

Strategic Management: Poister, Pitts and Edwards

In 2010, Theodore Poister, David Pitts and Lauren Hamilton Edwards published their comprehensive analysis of research on strategic planning in the public sector. After examining 34 research articles published in the major public administration journals over the past 20 years, the researchers found numerous efforts to assess and document the impact of environmental and organizational factors on strategic management. The purpose of their work was to understand which planning tools were utilized, which factors contribute to or impede effective planning, and which efforts are

beneficial in linking strategic planning processes to outcomes. They also hoped to identify gaps in knowledge. To help them organize and understand the existing research, the authors created a conceptual model linking environmental and institutional/organizational determinants to strategic management and organizational capacity and performance improvement outcomes. The researchers defined strategic management as "...the broader process of managing an organization in a strategic manner on a continuing basis. Strategic planning is a principal element of strategic management, which also involves resource management, implementation, and control and evaluation".

Their analytical model focused on the strategic management process, namely, the plan formulation; the strategy content; and implementation of the plan. The researchers explored the impact of two types of determinants on the strategic management process and, ultimately, on outcomes.

Determinants are defined as "influencing factors." Environmental determinants are influenced by the operating environment. They are created by the concerns of constituency groups and policy advocates, as well as trends in the field. Institutional/Organizational determinants include external mandates or constraints, autonomy and structure; governmental and intergovernmental systems such as legislative or executive mandates; level of fiscal/statutory autonomy; decentralized program structure or service delivery; self-contained or networked agency size, type of governing body; value system and organizational culture; leadership and management; and analytical capacity.

Outcomes are framed as two stages — enhanced organizational capacity and longer-term changes in performance. Organizational capacity is defined both internally and externally. External capacity could include stronger partnerships and stakeholder relations, more positive public image and political support. Internal capacity includes increased management or analytic capacity, improved ability to respond effectively with rapidly changing environmental circumstances, more effective leadership, and more positive organizational culture. Performance outcomes may include improvements in quality, productivity and cost-effectiveness.

Though developed and employed as a conceptual model to review and analyze research on strategic management and planning in the public sector, the model helps us understand which efforts are effective. The authors emphasize the importance of strategic management and the need to incorporate a strategic planning process into strategic management. They emphasize the relationship of environmental and organizational factors to sustainable organizational capacity and performance improvement. They point out the need to focus on outcomes throughout all stages of strategic planning and management and the significant role of a continuous quality improvement (CQI) process that monitors activities and intermediate outcomes. Finally the authors highlight the value of an evaluation process that is designed to assess expected outputs and outcomes. Unlike other planning models, the conceptual model fully embraces the importance of strategic management and its impact on capacity, performance and culture.

Strategic Planning as a Way of Knowing and Learning: Bryson

For over thirty years, Bryson has helped public and non-profit agencies understand the theory and practice of strategic planning. Bryson defines strategic planning as "a deliberative, disciplined effort to produce fundamental decisions and actions that shape and guide what an organization is, what it does..." It is a way of knowing and learning, and a continual process for improving organizational performance. It involves looking at where the agency wants to go, assessing the agency's current situation, and developing, implementing, and evaluating activities that move toward future goals.

Bryson helps us understand that planning is strategic when it focuses on what the agency wants to accomplish and on moving the agency incrementally toward these larger goals. By constantly fo-

cusing attention on a shared vision and on specific goals, strategic thinking, and acting and learning, strategic planning has the potential to permeate the culture of the agency, becoming a tool for creating systemic change. Leaders at all levels — directors, managers, supervisors, and caseworkers, as well as external partners — are engaged in developing a sense of direction and identifying priorities.

Leading Change: Kotter

Kotter’s process for “leading” successful organizational change is particularly well-suited to change efforts in child welfare. Built on Kurt Lewin’s “foundational change model” (unfreezing—embracing the need for change; transitioning—making the change; and refreezing—allowing time to re-establish stability), Kotter provides an eight stage process: 1. Establish a sense of urgency, 2. Form a guiding coalition, 3. Create a vision, 4. Communicate the vision, 5. Empower staff to implement sustainable change, 6. Generate short-term wins, 7. Encourage additional changes and 8. Anchor new approaches in the organization. Successful change efforts must cycle through each of the stages and, because of this, generally require a great deal of time. Kotter’s steps are particularly applicable to strategic management in child welfare where change initiatives involve multiple stakeholders (both internal and external); competing priorities; and multi-layered strategies.

Implementation: Fixsen, et al

The art and science of implementing innovations in social service and educational settings is now being explored and evaluated. The National Implementation Research Network (NIRN) has focused on researching the stages of implementation and developed tools to help leaders assess their organization’s competence and overall capacity to plan and evaluate. NIRN has defined implementation as “a specified set of activities designed to put into practice an activity or program of known dimensions... Implementation processes are purposeful and are described in sufficient detail such that independent observers can detect the presence and strength of the ‘specified set of activities’ related to implementation”.

Frequently, there is a gap between “the plan” and the context in which it is developed and implemented. So often planning becomes a parallel process disconnected from strategic priorities and identified needs. There is a need to embed implementation planning within strategic management, linking day-to-day activities with the development of organizational capacity and outcomes. In some cases, leadership or management teams within an organization or system have fully explored a “change initiative” and have decided on a course of action. The same leaders and managers then are surprised when collaborators, staff, or colleagues display what some call “resistance to change”. Resistance occurs when people are not ready for change, and perceptions of priorities and needs are misaligned.

Getting to Outcomes: Wandersman, et al

The Getting to Outcomes (GTO) model was developed to address the gap between prevention research and practice by building competency and capacity at the individual and program levels for effective prevention practices. The model helps us understand how communities and organizations can design, implement and evaluate practice interventions. Evaluators, working in close collaboration with program implementers, utilize a framework and tools that include process outcome evaluations. The process evaluation determines if the practice was implemented with fidelity, as intended, and the outcome evaluation determines whether the practice model achieved the intended results. This formative evaluation approach helps practitioners address issues as they occur and make strategic changes accordingly.

Conclusion

The research publications referenced above and cited below provide insight into the systemic organizational challenges that hinder managers and policy makers from designing and implementing impactful social services. The resources may be useful to the many stakeholders in child welfare, as well as those in other fields, such as technical assistance providers, researchers, evaluators, and educators that think about how government and non-governmental systems may be improved to better serve children, youth and families. The publications may be best used as planning and management resource materials rather than planning and management frameworks to be adopted or rejected in their entirety.

References

1. Bertram R.M., Blasé K.A., Fixsen D.L. Improving programs and outcomes: Implementation frameworks and organizational change. *Research on Social Work Practice*, 2015. Vol. 25, pp. 477—487.
2. Bryson J.M. (Rev. Ed.) *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organizations: A Guide to Strengthening and Sustaining Organizational Achievement*. July 2011, 4th Edition. San Francisco, CA: Josse Bass Publishers, 1995.
3. Bryson J.M. The future of public and nonprofit strategic planning in the United States. *Public Administration Review*, 70. 2010.
4. Fixsen D.L., Naoom S.F., Blase K.A., Friedman R.M., Wallace F. *Implementation Research: A Synthesis of the Literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network (FMHI Publication #231), 2005.
5. Kotter J.P. *Leading change* (2nd Ed.). United States: Harvard Business Review Press, 2012.
6. Poister T.H., Pitts D.W., Edwards L.H. Strategic management research in the public sector: A review, synthesis, and future directions. *The American review of Public Administration*, 2010. Vol. 40, no. 5, pp. 522—545.
7. Wandersman A., Victoria H. Chien, Jason Katz. Toward an evidence-based system for innovation support for implementing innovations with quality: tools, training, technical assistance, and quality assurance/quality improvement. *American journal of community psychology*, 2012. Vol. 50, no. 3-4, pp. 445—459.
8. Wandersman A. Four keys to success (theory, implementation, evaluation, and resource/system support: High hopes and challenges in participation. *American Journal of Community Psychology*, 2009. Vol. 43, pp. 3—21.

Information about the authors

Kris Sahonchik, J.D. Director, University of Southern Maine, Research & Cutler Institute, University of Southern Maine 34 Bedford Street Portland, Maine 04104-9300, Portland, USA, e-mail: Kris.Sahonchik@maine.edu

Информация об авторах

Крис Сахончик, доктор юриспруденции, директор Института по здравоохранению и социальной политике им. Катлер, Университет Южного Мэна, Портленд, США, e-mail: Kris.Sahonchik@maine.edu

Получена 15.09.2020

Received 15.09.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020

Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики

Шумакова Н.Б.

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО),
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

В статье анализируются современные исследования эффективности применения разных практик обучения одаренных и талантливых школьников, основанных на стратегиях акселерации и обогащения. Обсуждаются данные зарубежных исследований о размерах эффекта влияния на академические успехи, социальное и личностное развитие одаренных и талантливых школьников в зависимости от применяемых стратегий и программ обучения, а также ступеней образования. Можно считать доказанным положительное влияние большинства форм акселерации и обогащения на академические успехи одаренных школьников, хотя размер эффекта различен для разных форм и разных ступеней образования. В отношении социально-эмоционального и личностного развития одаренных школьников данные о положительном влиянии не так однозначны, при этом преимущество имеют программы обогащения, а максимальный размер эффекта показан для учащихся средней школы. Выявлена проблема дефицита эмпирических данных об эффективности применения обогащенных программ для одаренных школьников и более всего — для одаренных учащихся начальной школы. Представлен пример реализации стратегии обогащения для одаренных детей этой ступени образования в отечественной практике — программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок», которая имеет достаточную, хотя и не полную доказательную базу. Более широкое ее внедрение и распространение связаны с проблемой психолого-педагогической подготовки учителя.

Ключевые слова: одаренность, стратегии обучения, эффективность обучения, одаренные и талантливые дети.

Для цитаты: Шумакова Н.Б. Обучение одаренных и талантливых детей в контексте доказательной практики // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 34—46. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103>

Training gifted and talented children in the context of evidence-based practice

Natalia B. Shumakova

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

CC BY-NC

The article analyzes modern research on the effectiveness of the application of different teaching practices for gifted and talented students based on acceleration and enrichment strategies. The data of foreign studies on the size of the educational effect on academic success, social and personal development of gifted and talented students, depending on the applied strategies and training programs, as well as educational levels, are discussed. The positive influence of most forms of acceleration and enrichment on the academic success of gifted students can be considered proven, although the size of the effect is different for different forms and different levels of education. With regard to the socio-emotional and personal development of gifted students, the data on the positive impact is not so clear, while enrichment programs have an advantage, and the maximum effect size is shown for high school students. The problem of the lack of empirical data on the effectiveness of enriched programs for gifted students and most of all for gifted elementary school students has been identified. An example of the implementation of the enrichment strategy for gifted children of this educational level in domestic practice is presented — the program of creative interdisciplinary training “The gifted child”, which has a sufficient, although not complete, evidence base. Its wider implementation and distribution is associated with the problem of psychological and pedagogical training of teachers. The article presents.

Keywords: giftedness, learning strategies, learning effectiveness, gifted and talented students preschool, child.

For citation: Shumakova N.B. Training gifted and talented children in the context of evidence-based practice. *Social'ny'e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 34—46. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010103> (In Russ.).

Одной из мировых тенденций в образовательной политике многих стран можно считать повышение внимания к проблеме обучения одаренных и талантливых детей. И это не случайно, так как такая тенденция тесно связана с особенностями развития современного мира. Так, например, ведущие зарубежные эксперты отмечают, что поскольку разные страны «все больше стремятся получить конкурентное преимущество в глобальной экономике знаний, расширение и совершенствование образования одаренных и талантливых детей неизбежно будет ускоряться» [14, с. 12]. Более того, все большая важность открытий во всех областях научных исследований также предполагает смещение приоритетов и в развивающихся странах от предоставления обучения в областях STEM к культивированию все большего числа инновационных и предпринимательских умов [14].

Наша страна следует в русле мировых тенденций к повышению внимания к образованию одаренных и талантливых детей. Неслучайно поэтому и усиление внимания отечественных исследователей к анализу зарубежного и российского опыта решения проблемы выявления и развития одаренных детей [2; 3; 6]. Значительные усилия государственной образовательной политики по расширению системы поиска и поддержки одаренных и талантливых детей ярко демонстрируются развернувшейся работой по созданию региональных центров образования по типу «Сириус» во всех субъектах Российской Федерации. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о том, какие стратегии обучения и практики поддержки одаренных и талантливых детей являются наиболее эффективными? При каких условиях? Для каких детей? Каковы последствия

вмешательства? Фактически эти вопросы сейчас выступают в роли мощных катализаторов развития тех направлений теоретического анализа и эмпирических исследований в психологии образования и педагогике, которые непосредственно с ними связаны. Для того чтобы убедиться в этом, достаточно посмотреть на зарубежные обзоры и дискуссии последних лет [13; 14; 16; 17; 19]. В этой связи представляется весьма актуальным проведение симпозиума «Поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности» в рамках состоявшейся недавно XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» [7], который привлек внимание специалистов к вопросам эффективности и доказательности разных практик поддержки одаренных и талантливых детей. Вопросы, поднятые в выступлениях участников симпозиума и в рамках дискуссии, ярко продемонстрировали наиболее актуальные проблемы и «белые пятна» в теории и практике поддержки и развития одаренных детей. Среди них есть как «старые вопросы» о том, что такое одаренность и как выявлять одаренных детей, так и те, которые адресуют нас к оценке эффективности и последствий разного рода вмешательств в развитие детей разных возрастных групп, проявляющих высокие или выдающиеся способности. Все это позволило нам определить цель данной статьи: проанализировать состояние зарубежных и отечественных исследований в области обучения и развития одаренных и талантливых школьников и определить примеры доказательной практики, а также направления, нуждающиеся в дальнейшем развитии.

Анализ исследований и практик обучения одаренных и талантливых детей невозможен без краткого изложения вопроса о современном научном определении понятий «одаренность» и «одаренные дети», поскольку именно от этого зависит понимание того, как выявлять одаренных и талантливых детей, а также того, что должно быть в центре развития таких детей.

Понимание одаренности в современных исследованиях

На рубеже 21 века началось сближение разных точек зрения на понимание детской одаренности, в результате чего наибольшее распространение получили интегрированные модели. Такие модели подчеркивают не только многомерность обсуждаемого конструкта и значение взаимодействия разных факторов (когнитивных, мотивационно-личностных и средовых), но и особо выделяют роль социокультурных взаимодействий и их изменчивость со временем и в разных контекстах [16; 18; 19; 23]. Важно отметить, что отечественное определение одаренности, данное в хорошо известной в нашей стране «Рабочей концепции одаренности» [8], и ряд моделей, предложенных учеными [11], также свидетельствуют об этой тенденции в нашей стране и, кроме того, о сближении позиций в мировом научном пространстве. Не углубляясь в рассмотрение подробностей разных моделей и определений одаренности, которые возникли в указанный период времени, выделим лишь основные положения этого «нового взгляда» и приведем некоторые примеры.

Эволюция представлений об одаренности хорошо изложена в одной из последних статей Д.Б. Богоявленской [1], поэтому мы сразу приведем пример зарубежной модели, предложенной Р. Субботник, Ольшевским-Кубилиусом и Уореллом, потому что она не только хорошо иллюстрирует основные положения «нового взгляда», но и имеет большое влияние на развитие практики обучения одаренных и талантливых детей в разных странах [13; 14; 17; 19]. Одаренность определяется авторами как высокая продуктив-

ность человека в определенной области таланта по сравнению с другими людьми в этой области. При этом одаренность рассматривается как развивающаяся характеристика личности, и на разных этапах она имеет разное измерение. Так, на начальных этапах ключевой переменной является потенциал, на следующем этапе основным индикатором выступает достижение, и только полностью развитый талант, проявляющийся в выдающихся результатах в какой-то области деятельности, может быть основанием для обозначения («приклеивания ярлыка») «одаренный человек». Кроме того, подчеркивается, что одаренность является результатом развивающегося взаимодействия когнитивных и психосоциальных переменных, и на разных этапах развития одаренности можно выделить как общие медиаторы этого процесса (например, внутренняя мотивация, настойчивость, восприимчивость к обучению и его скорость, родительская поддержка), так и специфические, важные для перехода от одного этапа к другому (например, доверие к себе или склонность к риску). В данном случае мы четко можем отметить такие важные «вехи» в понимании одаренности, как фиксация того, что это, прежде всего, развивающаяся характеристика личности, и в период дошкольного и школьного возраста одаренность рассматривается как потенциал. Далее следует отметить и значимость взаимодействия как когнитивных, так и психосоциальных переменных, результатом которого и является в конечном итоге превращение одаренности в те или иные таланты, значимость развития и обучения в определенной области таланта, наконец, понимание того, что одаренность не может быть данностью «раз и навсегда».

Для сравнения приведем два примера определения одаренности (представленные в работе Е.И. Щерблановой и в «Рабочей концепции одаренности»), чтобы убедиться в сближении позиций в понимании детской одаренности в мировом научном пространстве. Так, Е.И. Щербланова, предлагая свою эмпирически обоснованную интегративную модель, определяет одаренность как высокий творческий потенциал, который представляет собой единую и целостную характеристику ребенка, складывающуюся в процессе его психического развития в результате системного взаимодействия личностных свойств и условий окружения [11]. Так же как это было сделано ранее в трудах А.М. Матюшкина, высокий творческий потенциал рассматривается Е.И. Щерблановой как особо благоприятная внутренняя предпосылка дальнейшего развития ребенка [5; 11; 12]. В рабочей же концепции одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение всей жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [8]. Наконец, в качестве резюме по вопросам понимания одаренности в современных исследованиях, изменений в подходах к выявлению одаренных детей, которые произошли за последние 10-15 лет, приведем основные выводы, сделанные для школьных психологов американскими авторами М.-С. McClain, S. Pfeiffer в своей статье [16].

Результаты их исследования показали, что среди политиков и преподавателей разных штатов США по-прежнему нет консенсуса в отношении определения одаренного ребенка/ученика. В то же время, учитывая основные моменты концептуализации понятия, которой придерживается большинство авторитетов в этой области, они сочли возможным сформулировать рекомендации для школьных психологов, работающих с одаренными учащимися [16]. Прежде всего, оценка детской одаренности должна быть многомерной и многогранной. Школьные психологи должны проводить всестороннюю оценку, которая включает в себя измерение не только общих интеллектуальных способностей, но и специфических

способностей/талантов, мотивации, интереса, приверженности задаче, а также и психосоциальных переменных, которые способствуют или, наоборот, препятствуют академическому успеху. Кроме того, важнейшее значение имеет постоянный мониторинг развития учащихся, который должен стать повторяющимся явлением, а не разовым событием. Это обусловлено тем, что «некоторые ученики, которые не были идентифицированы как одаренные в раннем возрасте, позже развивают дары и таланты» [16, с. 78]. Рекомендация в отношении повторяющегося мониторинга фактически является следствием положения о том, что многие факторы (когнитивные, психосоциальные, средовые) играют роль на каждом этапе процесса развития талантов, и «любое количество вещей в жизни одаренного ученика может либо усилить, либо сдерживать реализацию его потенциала» [16, с. 78]. Наконец, чрезвычайно важным, на наш взгляд, является четко сформулированный вывод о том, что не существует единственного правильного ответа на вопрос, какой порог IQ или процентная доля учащихся определяют количество детей, которых мы относим к группе одаренных, т.к. цифры могут меняться в зависимости как от изменяющихся критериев одаренности, так и от имеющихся в стране (или даже штате, области) ресурсов.

Стратегии обучения одаренных детей и проблема эффективности

Несмотря на то, что практика обучения одаренных детей имеет достаточно давнюю историю, новые вызовы времени и потребность в расширении пространства обучения для таких детей ставят перед научным сообществом новые задачи. Особую актуальность приобретают вопросы об эффективности применения разных программ обучения и практик поддержки одаренных и талантливых детей, оценке последствий вмешательства. По мнению зарубежных специалистов, этот вопрос еще далек от решения. Разочарование в эффективности применения каких-то программ, а также дефицит эмпирических данных при необходимости расширять практику выявления и поддержки одаренных детей создают кризисную ситуацию в этой области [19; 20]. Тем более это касается и нашей страны, так как наша история применения разных программ поддержки одаренных детей и оценки их эффективности значительно более короткая, чем, например, в США.

Среди разнообразных практик обучения одаренных детей разных возрастных групп, включая дошкольников, наиболее распространены те программы и модели, которые основаны на стратегиях акселерации и обогащения [20]. Неудивительно поэтому, что больше всего эмпирических данных о влиянии обучения на развитие одаренных и талантливых детей накоплено именно в отношении применения разных вариантов этих стратегий. Заслуживают особого внимания результаты метаанализа эффектов влияния различных вариантов академической акселерации и обогащенных программ на академические достижения, личностное, социальное и эмоциональное развитие одаренных детей [15; 20; 22]. На их анализе мы и остановимся.

Под ускоренным обучением обычно понимают такое изменение учебного плана, которое позволяет осваивать одаренным ученикам материал быстрее (по одному предмету или по всем дисциплинам школьного курса) или в более раннем возрасте. Оно означает соответствие уровня сложности и темпа учебной программы степени готовности и мотивации ученика. Таким образом, существуют разные варианты ускоренного обучения, среди которых наиболее распространены практики тотального (по всем предметам, что приводит к более раннему окончанию школы) или парциального (по одному-двум предметам) ускорения, раннего начала обучения, участия старших школьников в системе университетских

зачетов. К этому следует добавить и существование разных форм организации такого обучения. Дети могут учиться в специальных классах или школах, в обычных классах, но с применением разных вариантов группового обучения, в обычных классах, но с частичным посещением специальных занятий в отдельные дни и т.п. Все это затрудняет анализ эффектов влияния разных программ.

В статье К. Rogers [20] проанализированы результаты метаанализа 26 форм академической акселерации, которые применялись по отношению к одаренным и талантливым ученикам начальной, средней и старшей школы. Более систематического анализа эмпирических данных относительно практики академической акселерации, выполненного в самое последнее время, мы не нашли ни в отечественной, ни в зарубежной литературе. В работе содержатся данные о размерах эффекта влияния. Более того, проанализированы размеры эффекта на академические достижения, успешность социализации и, наконец, «психологические эффекты».

Академические, как и другие категории достижений, анализировались по целому ряду показателей. Так, например, оценка влияния на академические достижения проводилась не только по таким показателям, как академические успехи, прогресс, затрачиваемое на выполнение академических задач, оценка академических компетенций и достигнутый образовательный уровень, но и по таким, как: восприятие школьного климата, восприятие собственного продвижения, удовлетворенность школой, установки в отношении школы/изучаемых предметов, родительские оценки, отдаленные результаты — получение PhD и т.п. Успешность социализации оценивалась по таким параметрам, как уровень социального познания, социальной зрелости и социальных умений, дружелюбие, принятие сверстников, лидерские проявления и т.д. Психологические же эффекты включали оценку восприятия значимости академических усилий и собственного благополучия, а также вовлеченность, настойчивость, учебную мотивацию, самооценку, самоэффективность, локус контроля, положительные/отрицательные эмоции и прочее.

Анализ данных о размерах эффектов влияния разных форм акселерации убедительно показывает, что именно оказывает наибольшее влияние на академическую успешность [20]. Максимальный эффект подтвержден для таких форм, как «субботние классы», т.е. когда одаренные дети из разных классов и школ учатся вместе по ускоренной программе один день в неделю, компьютерные online-курсы и программа международного бакалавриата. Влияние акселерации на успешность социализации и психологические составляющие значительно более скромное и иногда даже отрицательное (например, раннее начало школьного обучения в отношении психологических параметров). Важно отметить также, что положительные эффекты акселерации в отношении академических успехов, социализации и психологических характеристик выражены в начальной и средней школе существенно меньше, чем в старшей. Что касается начальной школы, то здесь еще отмечается и дефицит данных, что вполне понятно, так как многие формы акселерации начинают применяться только на этапе средней школы.

Таким образом, подводя итоги, отметим, что можно считать доказанным положительное влияние большинства проанализированных форм акселерации на академические успехи одаренных школьников, хотя размер эффекта различен для разных форм и разных ступеней образования. Самые лучшие результаты были зафиксированы для старшеклассников. Что касается влияния на социальное и личностное развитие, то здесь оно существенно меньше, и данные противоречивы в случаях разных вариантов акселерации.

Интерес педагогов и специалистов в области образования к обогащенным программам был во многом обусловлен заинтересованностью не только в прогрессе одаренных школьников в области академической успешности, но и в их социально-эмоциональном развитии. По мнению исследователей, именно обогащенные программы для одаренных школьников могут обеспечить оптимальное развитие их талантов, причем на разных ступенях образования. И хотя определение понятия «обогащенное обучение» значительно более расплывчатое, чем ускоренное, под ним обычно понимают обучение, более полно отвечающее потребностям одаренных детей и направленное на развитие мышления высокого уровня и креативности [15]. Программы обогащенного обучения обеспечивают простор для развития исследовательской активности одаренных детей, углубленного изучения тем из разных областей знания, создания проектов на основе собственных интересов и оригинальных продуктов интеллектуальной или творческой деятельности. Такие программы основаны на модификации стандартного содержания обучения и/или его процесса. В отечественной психологии такая стратегия обучения многим знакома больше под термином «амплификация» развития, важность которой была обоснована в работах А.В. Запорожца [4].

В статье М. Kim [15] представлены результаты метаанализа 26 исследований, направленных на оценку эффекта влияния обогащенных программ на развитие одаренных и талантливых детей. В отношении размера эффекта положительного влияния обогащенных программ на академические достижения получены результаты, близкие к таковым в случае акселерации. То есть положительный эффект отмечается во всех исследованиях, но самый большой его размер зафиксирован для старшекласников, меньший — для средней школы и самый незначительный — для начальной. Кроме того, есть различия в размере эффекта и в зависимости от варианта обогащенного обучения. Так, показано, что самый большой эффект обнаружен в случае летних программ (как программ «одного дня», так и летних смен с проживанием). В то же время отмечается, что данных для доказательства их эффективности недостаточно [15, с. 109].

Для изучения эффекта влияния программ обогащения на социально-эмоциональное развитие автору удалось отобрать лишь 16 исследований, большинство из которых относились к одаренным учащимся средней и старшей школы и были основаны на сравнении изучаемых характеристик до и после применения программы (pre-post test). Только в 6 исследованиях представлены данные о влиянии на основе квазиэксперимента: сравнения экспериментальной и контрольной групп. В связи с этим важно понимать и ограниченность сделанных выводов. Тем не менее показано, что наиболее позитивное влияние данные программы оказывают на социально-эмоциональное развитие учеников средней школы. Позитивный эффект отмечен как у старшекласников, так и у одаренных учащихся начальной школы, хотя и в меньшей мере. Показано также, что для социально-эмоционального развития одаренных школьников наиболее эффективно сочетание летних программ (летних смен) с применением обогащенных программ в течение всего учебного года.

Программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок»

Программа творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок», разработанная под нашим руководством, является ярким примером реализации стратегии обогащения. Она была создана на основе концепции творческой одаренности А.М. Матюшкина и предложенной нами модели развития одаренности в школьном обучении [5;

9]. Основной целью такой программы для начальной школы было создание условий для выявления потенциальной одаренности школьников, развития их мотивации, интересов и познавательной активности, интеллектуальных и творческих способностей [9]. Эта программа, представленная в виде специальных учебных курсов для каждого класса школы, позволяет создавать обогащенную, развивающую среду благодаря междисциплинарному содержанию обучения, методу обучения, моделирующему процесс открытия ребенком новых знаний о мире, и особым отношениям сотрудничества, диалога и творчества, складывающимся в процессе познания. Основной ценностью, конституирующей отношения детей с учителем и друг с другом, психологическую атмосферу во время занятий, является ценность исследовательской, творческой активности ребенка.

Таким образом, фактически обучение построено так, чтобы каждый младший школьник мог осуществлять разнообразные «пробные действия», познакомиться с разными сторонами окружающей действительности и в то же время углубиться в изучение интересующей темы, попробовать себя в разных ролях (прежде всего, в роли исследователя), научиться решать проблемы в команде, сотрудничая как с одаренными, так и обычными сверстниками. Познавая мир с помощью учебного исследования, дети приобретают исследовательские умения и навыки, развивают свои исследовательские способности. Более того, то, что изучают дети, во многом определяется их вопросами, интересами, проблемами. Такая гибкая индивидуализация обучения способствует развитию внутренней мотивации и познавательной активности учащихся. Наконец, высокий уровень сложности, обусловленный изучением основополагающих тем, установлением междисциплинарных связей и обобщений, поиском решения открытых проблем, сочетается с широтой и гибкостью содержания обучения. Установление связей между темами и дисциплинами, как подчеркивают многие исследователи, способствует становлению творческой установки ума и развитию креативности [21; 24].

Важно отметить и своеобразную двойственность творческого междисциплинарного обучения. С одной стороны, оно представлено и применяется в школьной практике в виде специальных курсов междисциплинарного обучения, разработанных на основе одной из глобальных тем для каждого возраста, класса, например, «изменение», «влияние», «порядок». Такие отдельные курсы могут достаточно независимо сосуществовать с традиционной программой и применяться как дополнительные к основной программе обучения для одаренных и талантливых школьников. С другой стороны, творческое междисциплинарное обучение выступает и как технология гибкой дифференциации учебных программ по отдельным предметам школьного курса, которая помогает учителю создать такую образовательную среду, в которой творческая активность и креативность будут «востребованы» в школе, а внутренняя мотивация детей получит поддержку и стимулы для развития. В этом случае перестраивается весь учебный процесс, и образовательная среда наиболее полно может отвечать потребностям и возможностям одаренных детей.

Многолетнее применение междисциплинарной программы «Одаренный ребенок» и технологии творческого междисциплинарного обучения в образовательной практике разных школ и городов России позволили проанализировать имеющиеся данные. Они представлены в независимых исследованиях Е.И. Щербановой [11], а также исследованиях, выполненных под нашим руководством [9]. В связи с тем, что многие исследования были выполнены более чем 10 лет назад, и результаты их опубликованы в том числе в диссертационных работах, то ограничимся лишь изложением основных выводов. Так, например, показана эффективность междисциплинарного обучения с точки зрения развития общего и вербального интеллекта, познавательной мотивации, творческой активности, креатив-

ности и универсальных учебных действий, предусмотренных ФГОС для младших школьников. Важно подчеркнуть, что эмпирические данные были получены на основе проведения лонгитюдных исследований и с участием контрольной группы.

В последние годы также была сделана попытка оценить эффективность обогащенной программы междисциплинарного обучения, но уже более дифференцированно в отношении выделенных ранее показателей. Так, в 2019 году нами была опубликована статья с изложением результатов влияния такого обучения на проявления познавательной активности и вербальной креативности интеллектуально одаренных младших школьников. С помощью сравнительного дисперсионного анализа обнаружены достоверно более высокие показатели вербальной креативности, а также уровня, глубины и широты познавательной активности у одаренных детей в случае применения практики междисциплинарного обучения, по сравнению с их одаренными сверстниками, обучающимися в условиях типовой (традиционной) программы [10].

Большой интерес, на наш взгляд, представляют и данные, собранные Ю.В. Павловой в 2017 году у выпускников разных лет, закончивших школу, реализующую программу междисциплинарного обучения, не менее 5 лет назад (от 5 до 20 лет). Все выпускники в свои школьные годы прошли полный цикл творческого междисциплинарного обучения. Участником исследования была предложена анкета, в которой содержались вопросы, связанные с профессиональным выбором и удовлетворенностью профессией, стремлением к дальнейшему развитию и профессиональному совершенствованию, оценкой значимости полученного опыта школьного обучения и т.п. В исследовании принял участие 101 человек. Приведем некоторые важные, с нашей точки зрения, результаты этого исследования:

1. 69% опрошенных выпускников отметили высокий уровень удовлетворенности своей профессией и сделанным выбором, а 88% удовлетворены своим профессиональным ростом.

2. 85% опрошенных выпускников обнаружили высокий уровень стремления к развитию, самосовершенствованию.

3. 95% выпускников продемонстрировали высокий уровень надежды на успех.

4. Практически 100% выпускников высоко оценили значимость личностных качеств, мыслительных и коммуникативных умений, которые развивались у них в процессе обогащенного обучения.

Прекрасно понимая имеющиеся ограничения такого рода исследований, связанные со смещенной выборкой (не все выпускники откликнулись и заполнили анкету), подчеркнем значимость полученных результатов для дальнейшего изучения эффектов влияния (как краткосрочных, так и долгосрочных) применения обогащенных программ в начальной школе. В заключение отметим, что три года назад нами было начато новое лонгитюдное исследование, одной из задач которого является оценка размера эффекта влияния программы творческого междисциплинарного обучения на когнитивно-личностное развитие одаренных школьников начальной, средней и старшей школы.

Заключение и выводы

Изменение представлений об одаренности, активно заявившее о себе в науке 21 века, тесно связано как с изменением подходов к выявлению одаренных и талантливых детей, так и с изменением ключевых задач их обучения, реализующихся с помощью разных стратегий и форм.

Выполненный нами анализ современного состояния практики обучения одаренных и талантливых детей с точки зрения доказательного подхода показал, что можно считать доказанным положительное влияние большинства форм акселерации на академические успехи одаренных школьников, хотя размер эффекта различен для разных форм и разных ступеней образования. Самые лучшие результаты характерны для старшекласников. Что касается влияния на социальное и личностное развитие, то здесь оно существенно меньше, и данные противоречивы в случаях разных вариантов акселерации. В то же время показано, что наибольшее влияние на социально-эмоциональное развитие оказывают программы обогащения, хотя размер этого эффекта различается как для разных возрастных групп (максимальный — для подростков), так и разных вариантов применения таких программ (наибольший эффект дает сочетание летних программ с применением обогащенных программ в течение всего учебного года). Эффекты положительного влияния обогащенных программ на академические достижения очень близки к таковым в случае акселерации: положительный эффект отмечается во всех исследованиях, но самый большой его размер зафиксирован для старшекласников, поменьше — для учащихся средней школы и самый маленький — для учеников начальной.

Анализ имеющихся данных в отношении доказательности применения стратегий акселерации и обогащения, реализованных в разных вариантах программ для одаренных школьников, свидетельствует о наличии дефицита эмпирических данных. Особо следует подчеркнуть недостаточность данных об эффективности применения обогащенных программ в младшем школьном возрасте, в то время как именно этот возрастной период содержит богатейшие возможности для выявления и развития потенциальной одаренности ребенка, что становится все более актуальным в свете современного представления об одаренности как развивающемся потенциале. Если учесть, что существуют много вариантов как обогащенных, так и ускоренных программ, то вопрос о доказанной эффективности той или иной программы стоит еще более остро.

Наконец, мы вкратце представили и яркий пример реализации стратегии обогащения для одаренных детей начальной школы в отечественной практике — программу творческого междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок». Накопленные к настоящему времени эмпирические данные о влиянии творческого междисциплинарного обучения на развитие интеллектуально одаренных детей позволяют утверждать, что обогащенная программа «Одаренный ребенок» имеет достаточную, хотя и не полную доказательную базу и может применяться как минимум для детей младшего школьного возраста. Более широкое ее внедрение и распространение связано с проблемой психолого-педагогической подготовки и переподготовки учителя. Тем не менее сегодня как никогда мы понимаем, что время не ждет и требует как новых исследований, направленных на комплексное изучение эффективности программ для одаренных и талантливых детей, так и более широкого применения тех практик и подходов, которые уже имеют достаточную доказательную базу.

Литература

1. Богоявленская Д.Б. Философские основы теории одаренности // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 2. С. 14—21. DOI:10.17759/chp.2019150202
2. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Ретроспектива или взгляд в будущее: возможность развития общей умственной одаренности старших дошкольников [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 27—41. DOI:10.17759/psyedu.2019110103

3. *Ермаков С.С.* Зарубежные образовательные программы для одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2. С. 72—83. URL: <http://psyjournals.ru/jmfr/2014/n2/70109.shtml> (дата обращения: 16.01.2020).
4. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
5. *Матюшкин А.М.* Концепция творческой одаренности // Московская психологическая школа: История и современность. Т. 1. Кн. 2. М.: ПИ РАО, МГППУ, 2004. С. 84—91.
6. *Мешикова Н.В.* Зарубежные исследования одаренности: социально-психологический аспект [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4. № 1. С. 26—44. URL: <http://psyjournals.ru/jmfr/2015/n1/76175.shtml> (дата обращения: 10.01.2020).
7. Психология образования: лучшие практики работы с детством // Сборник материалов XV международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (г. Москва, 19-21 ноября 2019 г.). М.: МГППУ, 2019. 202 с.
8. Рабочая концепция одаренности // Под ред. Д.Б. Богоявленской, В.Д. Шадрикова и др. М.: Министерство образования РФ, 2003. 94 с.
9. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 336 с.
10. *Шумакова Н.Б.* Познавательная активность и креативность младших школьников с высокими интеллектуальными способностями в разных образовательных средах [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. № 1. С. 57—69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105 (дата обращения: 16.01.2020).
11. *Щебланова Е.И.* Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 368 с.
12. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. М.: Бином, 2014. 245 с.
13. *Brown E.F., Wishney L.R.* Equity and Excellence: Political forces in the education of gifted students in The United States and abroad // *Global Education Review*. 2017. Vol. 4 (1). P. 22—33.
14. *Heuser Brian L., Wang Ke, Shahid S.* Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices // *Global Education Review*. 2017. Vol. 4 (1). P. 4—21.
15. *Kim M.* A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students // *Gifted Child Quarterly*. 2016. Vol. 60 (2). P. 102—116. DOI:10.1177/0016986216630607
16. *McClain M.-C., Pfeiffer S.* Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices // *Journal of Applied School Psychology*. 2012. Vol. 28. P. 59—88. DOI:10.1080/15377903.2012.643757
17. *Pfeiffer S., Shaughnessy M.F.* A reflective conversation with Steven Pfeiffer: serving the gifted // *Gifted Education International*. 2015. Vol. 3 1(1). P. 25—33. DOI:10.1177/0261429413486860
18. *Pfeiffer Steven I.* Lessons learned from working with high-ability students// *Gifted Education International*. 2013. Vol. 29 (1). P. 86—97. DOI:10.1177/0261429412440653
19. *Plucker J., Callahan C.M.* Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future // *Exceptional Children*. 2014. Vol. 80 (4). P. 390—406. DOI:10.1177/0014402914527244
20. *Rogers, Karen B.* Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents // *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education* / In B. Wallace, D. Sisk (eds.). 2019. P. 309—321. DOI:10.4135/9781526463074.n26
21. *Sriraman Bh., Dahl B.* On Bringing Interdisciplinary Ideas to Gifted Education // *International Handbook on Giftedness* / In L.V. Shavinina (ed.). 2009. P. 1235—1256. DOI:10.1007/978-1-4020-6162-2_64
22. *Steenbergen-Hu S., Moon S.M.* The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis // *Gifted Child Quarterly*. 2011. Vol. 55. P. 39—53. DOI:10.1177/0016986210383155
23. *Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C.* Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science // *Psychological Science in the Public Interest*. 2011. Vol. 12 (1). P. 3—54. DOI:10.1177/1529100611418056

24. Top 20 principles from psychology for pre K—12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning [Электронный ресурс] // American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. 2017. URL: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (дата обращения: 15.07.2018).

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. Filosofskie osnovy teorii odarennosti [Philosophical Fundamentals of the Theory of Giftedness]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2019. Vol. 15, no. 2, pp. 14—21. DOI:10.17759/chp.2019150202 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Burlakova I.A., Klopotova E.E. Retrospektiva ili vzglyad v budushchee: vozmozhnost' razvitiya obshchei umstvennoi odarennosti starshikh doshkol'nikov [Elektronnyi resurs] [Retrospective or Look into the Future: Possibility of General Mental Giftedness Development of Senior Preschoolers]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 27—41. DOI:10.17759/psyedu.2019110103 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Ermakov S.S. Zarubezhnye obrazovatel'nye programmy dlya odarennykh uchashchikhsya [Elektronnyi resurs] [Foreign educational programs for gifted students]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 2, pp. 72—83. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70109.shtml> (Accessed: 16.01.2020). (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Zaporozhets A.V. Izbrannye psikhologicheskie trudy: v 2 t. T. 1. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1 Psychological Development of a Child]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p. (In Russ.).
5. Matyushkin A.M. Kontsepsiya tvorcheskoi odarennosti [The Concept of Creative Giftedness]. *Moskovskaya psikhologicheskaya shkola: Istoriya i sovremennost'. T. 1, kn. 2. [Moscow psychological school: History and modernity. Vol. 1, book 2]*. Moscow: PI RAO, MGPPU, 2004. pp. 84—91. (In Russ.).
6. Meshkova N.V. Zarubezhnye issledovaniya odarennosti: sotsial'no-psikhologicheskii aspekt [Elektronnyi resurs] [Foreign research on giftedness: a socio-psychological aspect]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2015. Vol. 4, no 1, pp. 26—44. Available at: <http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76175.shtml> (Accessed: 10.01.2020). (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Psikhologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom [Psychology of education: best practices of working with Childhood]. *Sbornik materialov XV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Psikhologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom» (g. Moskva, 19—21 noyabrya 2019 g.) [Collection of materials The XV International Scientific and Practical Conference "Psychology of Education: Best Practices of Working with Childhood"]*. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education, 2019. 202 p. (In Russ.).
8. Rabochaya kontsepsiya odarennosti [The working concept of giftedness]. In Bogoyavlenskaya (eds.). Moscow: Ministerstvo obrazovaniya RF [Ministry of Education of the Russian Federation], 2003. 94 p. (In Russ.).
9. Shumakova N.B. Obuchenie i razvitie odarennykh detei [Education and Development of Gifted Children]. Moscow: Izdatel'stvo MPSI [Moscow Psychological and Social Institute Publ]; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODEK», 2004. 336 p. (In Russ.).
10. Shumakova N.B. Poznavatel'naya aktivnost' i kreativnost' mladshikh shkol'nikov s vysokimi intellektual'nymi sposobnostyami v raznykh obrazovatel'nykh sredakh [Elektronnyi resurs] [Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 57—69. DOI:10.17759/psyedu.2019110105. (Accessed: 16.01.2020). (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Shcheblanova E.I. Psikhologicheskaya diagnostika odarennosti shkol'nikov: problemy, metody, rezul'taty issledovaniy i praktiki [The Psychological Diagnostics of gifted schoolchildren: problems, methods, results of research and practice]. Moscow: Izdatel'stvo MPSI [Moscow Psychological and Social Institute Publ.]; Voronezh: NPO «MODEK», 2003. 368 p. (In Russ.).

12. Shcheblanova E.I. Neuspeshnye odarennyye shkol'niki [Unsuccessful Gifted Schoolchildren]. Moscow: Binom, 2014. 245 p. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Brown E.F., Wishney L.R. Equity and Excellence: Political forces in the education of gifted students in The United States and abroad. *Global Education Review*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 22—33.
14. Heuser Brian L., Wang Ke, Shahid S. Global dimensions of gifted and talented education: The influence of national perceptions on policies and practices. *Global Education Review*, 2017. Vol. 4, no. 1, pp. 4—21.
15. Kim M. A Meta-Analysis of the Effects of Enrichment Programs on Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 2016. Vol. 60, no. 2, pp. 102—116. DOI:10.1177/0016986216630607
16. McClain M.-C., Pfeiffer S. Identification of Gifted Students in the United States Today: A Look at State Definitions, Policies, and Practices. *Journal of Applied School Psychology*, 2012. Vol. 28, pp. 59—88. DOI:10.1080/15377903.2012.643757.
17. Pfeiffer S., Shaughnessy M.F. A reflective conversation with Steven Pfeiffer: serving the gifted. *Gifted Education International*, 2015. Vol. 31, no. 1, pp. 25—33. DOI:10.1177/0261429413486860
18. Pfeiffer Steven I. Lessons learned from working with high-ability students. *Gifted Education International*, 2013. Vol. 29, no. 1, pp. 86—97. DOI:10.1177/0261429412440653.
19. Plucker J., Callahan C.M. Research on Giftedness and Gifted Education: Status of the Field and Considerations for the Future. *Exceptional Children*, 2014. Vol. 80, no. 4, pp. 390—406. DOI:10.1177/0014402914527244
20. Rogers, Karen B. Meta-analysis of 26 Forms of Academic Acceleration: Options for Elementary (Primary) and Secondary Learners with Gifts or Talents. In B. Wallace, D. Sisk (eds.). *The SAGE Handbook of Gifted and Talented Education*, 2019, pp. 309—321. DOI:10.4135/9781526463074.n26
21. Sriraman Bh., Dahl B. On Bringing Interdisciplinary Ideas to Gifted Education. In L.V. Shavinina (ed.). *International Handbook on Giftedness*, 2009, pp. 1235—1256. DOI:10.1007/978-1-4020-6162-2_64
22. Steenbergen-Hu S., Moon S.M. The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 2011. Vol. 55, pp. 39—53. DOI:10.1177/0016986210383155.
23. Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F.C. Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 2011. Vol. 12, no. 1, pp. 3—54. DOI:10.1177/1529100611418056
24. Top 20 principles from psychology for pre-K—12 creative, talented, and gifted students' teaching and learning [Electronic resource]. American Psychological Association, Center for Psychology in Schools and Education. 2017. Available at: <http://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles.aspx> (Accessed 15.07.2018).

Информация об авторах

Шумакова Наталья Борисовна, доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии им. Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ); ведущий научный сотрудник, лаборатория психологии одаренности, ФГБНУ «Психологический институт РАО» (ФГБНУ ПИ РАО), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Information about the authors

Natalia B. Shumakova, PhD in Psychology, Assistant Professor at the Developmental Psychology Chair, the Educational Psychology Faculty, Moscow State University of Psychology and Education; Leading Researcher at the Institute of Psychology at the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 15.05.2020

Received 15.05.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020

К вопросу о современных программах профилактики суицидального поведения подростков и молодежи (обзор некоторых зарубежных программ)

Вихристюк О.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

В статье представлен обзор некоторых современных зарубежных (Европа, США, Австралия, Канада) профилактических программ в области превенции суицидального поведения подростков и молодежи. Анализируются новейшие тенденции в области построения немедицинских программ профилактики суицидов среди подростков и молодежи. Выделены основные направления в области разработки, применения, оценки эффективности превентивных программ.

Ключевые слова: суицид, подростки, молодежь, суицидальное поведение, профилактика суицида, превенция, программа профилактики суицида.

Для цитаты: *Вихристюк О.В.* К вопросу о современных программах профилактики суицидального поведения подростков и молодежи (обзор некоторых зарубежных программ) // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 47—57. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010104>

On the issue of modern programs for the prevention of suicidal behavior of adolescents and young people (review of some foreign programs)

Olesya V. Vihristyuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

The article presents an overview of some modern foreign prevention programs (Europe, USA, Australia, Canada) in the field of prevention of suicidal behavior of adolescents and young people. The article analyzes the latest trends in the construction of non-medical suicide prevention programs among adolescents and young people. The main trends in the development, application, and evaluation of the effectiveness of preventive programs are highlighted.

Keywords: suicide, adolescents, youth, suicidal behavior, suicide prevention, prevention, suicide prevention program.

For citation: Vihristuk O.V. On the issue of modern programs for the prevention of suicidal behavior of adolescents and young people (review of some foreign programs). *Social'ny'e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 47—57. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010104> (In Russ.).

Введение

Несмотря на многолетние исследования в области применения практик превенции суицидов, самоубийства остаются актуальной общественной проблемой во всем мире. Отмечается, что вопреки возросшему вниманию общественности и продолжающимся исследованиям в области профилактики самоубийств, например, в США на протяжении последних 20 лет число самоубийств быстро растет: количество самоубийств увеличилось на 30% за период с 1999 по 2016 годы и является 10-ой ведущей причиной смерти среди населения США [14; 28]. Суицид — вторая по распространенности причина смерти в возрасте 15—29 лет [26]. По другим данным, самоубийство является третьей по значимости причиной смерти молодых людей в возрасте 10—19 лет во всем мире [10], и уровень самоубийств среди молодежи (15—19 лет) растет быстрее, чем среди населения в целом (45% против 26%) [17]. Подростковый возраст знаменует собой начало и быстрое развитие многих психических расстройств (например, депрессии, тревоги), которые способствуют повышенному риску самоубийства [12].

По данным исследования 2005 года, примерно четверть подростков имели суицидальные намерения в течение своей жизни [15]. Повышенный риск суицида наблюдается в период с 12 до 17 лет, на каждую смерть от самоубийства среди молодежи приходится от 50 до 100 попыток суицида [22; 27]. Риск суицидального поведения в молодежной среде очень высок, поэтому тема разработки и реализации эффективных инициатив по предотвращению самоубийств — крайне важна [1; 2; 31].

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) считает актуальным разработку, внедрение и оценку инновационных стратегий профилактики самоубийств [21].

В соответствии с рядом нормативных правовых актов Российской Федерации [4; 5], федеральным и региональным министерствам и ведомствам необходимо совершенствовать комплекс мер по профилактике суицидов среди несовершеннолетних [4; 5].

Целью данной статьи является обзор зарубежных современных направлений, тенденций в сфере разработки и применения немедицинских профилактических программ в области суицидального поведения подростков и молодежи.

Метод: проведен анализ отечественных обзоров и зарубежных публикаций, касающихся современных зарубежных тенденций в сфере профилактики суицида среди подростков и молодежи.

По оценке ВОЗ, образовательные учреждения (школы) являются одним из наиболее важных инструментов распространения знаний о здоровье и принятия мер превентивного вмешательства среди молодежи [24]. Считается, что современная школа является: 1) местом, где подростки проводят большую часть своего активного времени; 2) привычным для ребенка, подростка контекстом для обсуждения серьезных вопросов; 3) наиболее удобным местом для реализации системы мер по раннему выявлению молодых людей, подверженных риску; 4) основным учреждением в области развития личных навыков и здорового образа жизни (для детей и молодежи) [8].

Исследователями на основе анализа факторов, приведших к завершённым суицидам (Великобритания, 2014—2015 гг.) среди молодежи до 20 лет [26], подчеркивается, что, несмотря на ведущую роль системы здравоохранения в деле предотвращения самоубийств, не менее важную роль играют школы, первичная медико-санитарная помощь, социальные службы, система правосудия в отношении подростков и молодежи.

Результаты исследования

Анализ реализации Комплексной программы (профилактика и исследование) Saving and Empowering Young Lives in Europe (SEYLE) на территориях таких европейских стран, как Франция, Италия, Словения, Эстония, Израиль, Болгария, Германия, Австрия, Швеция и др. ведущими центрами (департаментами) этих государств, ответственными за профилактику суицидов, показал следующее [33].

Рандомизированная выборка из 11000 школьников (11 европейских стран) испытывала на себе три активных вмешательства и одно минимальное вмешательство в качестве контрольной группы. Активные мероприятия включали в себя:

— средство 1 — *«опроси-убеди-перенаправь»*, в рамках которого происходило обучение так называемых «посредников» (учителей, персонала школ) для выявления, перенаправления специалистам обучающихся группы риска;

— средство 2 — *«осведомленность о самом себе»* — общая программа «Молодежь в курсе психического здоровья», направленная на повышение осведомленности по вопросам укрепления психического здоровья подростков (в том числе для снижения рискованного поведения);

— средство 3 — *скрининг* подростков из группы риска специалистами системы здравоохранения для дальнейшего направления под наблюдение психиатров и клинических психологов [8].

Основным показателем программы было число попыток самоубийства, совершенных в течение 3 и 12 месяцев наблюдения (по окончании программы) [32]. Исследовательская фаза программы проводилась в 2009—2010 гг. и показала, что на 3-месячном сроке наблюдения достоверных различий между группами вмешательства и контрольной группой отмечено не было. Одним из важных результатов программы-исследования стало то, что при 12-месячном наблюдении *средство 2* («осведомленность о самом себе») ассоциировалось со значительным снижением числа попыток самоубийства и тяжелых суицидальных замыслов, по сравнению с контрольной группой. Так, 14 учащихся, участвовавших в программе «Молодежь в курсе психического здоровья», сообщили об инцидентах суицидальных попыток в течение 12 месяцев наблюдения против 34 в контрольной группе, и 15 учащихся-участников той же программы сообщили об инцидентах суицидальных мыслей против 31 в контрольной группе. Ни один из участников не покончил с собой в течение периода исследования [32].

Кроме того, в свете результатов другого исследования [23], проведенного в Калифорнии в 2013—2015 гг., важнейшую роль в профилактике суицидального поведения подростков и молодежи играет непосредственная доступность для учащихся психиатрических услуг. Так, учащиеся школ-центров здоровья, увеличивших доступность психиатрических услуг, реже сообщали о депрессивных эпизодах, суицидальных мыслях и попытках самоубийства, по сравнению с учащимися других школ [23].

Важно отметить, что аналитический обзор эффективности тринадцати учебных программ для родителей и учителей по предотвращению самоубийств в подростковой среде,

проведенный в Австралии (2018 г.) [31], показал, что, несмотря на доказанное повышение осведомленности о проблеме у учителей и родителей после участия в программах, повышение выявляемости и направления (детей группы риска) к специалистам, серьезного положительного эффекта они не продемонстрировали. Другими словами, обучение учителей и родителей влечет за собой повышение грамотности в контексте темы суицидов, но существует мало доказательств того, что это способствует поведенческим изменениям.

Те же авторы сообщают [31], что в настоящее время имеется относительная нехватка методологически обоснованных исследований в области изучения эффекта влияния просветительских программ на изменения, происходящие после их применения. По некоторым данным, обучение педагогов и родителей является безопасной стратегией повышения осведомленности среди доверенных взрослых о риске самоубийства среди молодежи. Тем не менее пока нет явных доказательств того, что эти программы позволяют взрослым людям заблаговременно распознавать угрозу суицидального риска у молодежи и превентивно реагировать на нее. Вместе с тем, по мнению авторов [31], существует возможность улучшения поведенческого воздействия от реализации таких программ обучения, а именно: 1) использование цифровых технологий (специализированных электронных приложений) для повышения доступности просветительских программ; 2) максимальное привлечение родителей к обучению, учитывая то, что они являются одними из наиболее надежных источников поддержки подростков группы риска.

Еще одна крупномасштабная программа (США) по предотвращению самоубийств среди школьников среднего и старшего возрастов — «Signs of Suicide Middle School and High School Prevention Programs» (SOS) [29] — предназначена для средней (11—13 лет) и старшей (13—17 лет) школы. Ее основные цели состоят в том, чтобы: 1) уменьшить количество самоубийств и попыток самоубийства путем повышения знаний учащихся и «адаптивного отношения» к депрессии; 2) поощрять личное обращение за помощью и/или обращение за помощью для друга; 3) уменьшить стигматизацию психических заболеваний и признать важность обращения за помощью или лечением; 4) привлекать родителей и школьный персонал в качестве партнеров в профилактике суицида; 5) поощрять школы к развитию партнерских отношений на уровне общин для поддержки психического здоровья учащихся.

С 2008 года учебная программа SOS ежегодно внедряется в 2374 средних школах и 2710 старших школах. Рекомендованное соотношение сотрудников — 2 исполнителя программы для не более чем 45 учащихся. Она включает в себя: 1) уроки по повышению осведомленности о признаках депрессии, факторах риска суицидального поведения, помогая школьникам определить предупреждающие признаки у себя и других; 2) краткий скрининг на выявление факторов риска, связанных с депрессией и суицидальными идеями. Школьники учат обращаться за помощью, используя технику АСТ («Признавайте, Заботьтесь, Рассказывайте») — распознавать проблемы у себя и других, заботиться о получении помощи, рассказывать о проблемах доверенному взрослому. По окончании программы учащимся выдаются карточки ответов, в которых указывается, хотели бы они поговорить с доверенным взрослым о себе или о своем друге. Программа SOS хорошо структурирована, содержит обучающие форматы (по ее использованию) для специалистов всех уровней, множество методических, наглядных материалов (например, видеофильмы для подростков) и пр. [29].

Стоит отметить, что использование новых технологий в профилактических программах все чаще упоминается как эффективное средство распознавания суицидального риска и поддержки молодых людей группы риска. Например, упоминается европейская

программа укрепления психического здоровья с помощью интернета и средств массовой информации (SUPREME) [13], включавшая многоязычный, культурно адаптированный, высокоинтерактивный веб-сайт, доступный для широкой общественности и предназначенный, в первую очередь, для подростков и молодежи 14—24 лет. Веб-сайт предоставлял пользователям доступ: 1) к интерактивным услугам, таким как чат в режиме реального времени и дискуссионный форум, модераторами которого являются специалисты в области психического здоровья; 2) к информации, касающейся различных проблем психического здоровья. Как показывают данные, собранные в SUPREME, подавляющее большинство европейских подростков проводят значительное время в интернете каждый день. Интернет-интервенции, если они осуществляются надлежащим образом, обладают огромным потенциалом для того, чтобы сделать деятельность по укреплению психического здоровья более эффективной, доступной для молодых людей независимо от их социально-экономического статуса. Это дает возможность предложить укрепление психического здоровья даже тем людям, которые вряд ли будут говорить о своих проблемах со специалистами или другими людьми [13].

Есть данные о том, что современные мобильные устройства (смартфоны) могут стать полезным терапевтическим дополнением к лечению депрессивных состояний и суицидальных идей. Канадская исследовательская группа [20] разработала мобильное приложение «@ Psy ASSISTANCE» (ПСИ-помощь), которое является источником информации, оказывает терапевтическую поддержку, собирает данные и служит экстренным инструментом в случае возникновения кризиса. Ключевой функцией приложения является его «суицидальный кризисный план безопасности». Этот план из шести частей оценивает как безопасность окружающей среды человека, так и предупреждающие признаки суицидального поведения, а затем предлагает соответствующие стратегии совладания. Если эмоциональное, психическое состояние человека требует срочной помощи, прибор осуществляет вызов пяти заранее определенных людей. Кроме того, приложение геолокирует вызывающего абонента и близлежащие учреждения скорой медицинской помощи [20].

Также в Канаде (Нунавут, канадский арктический архипелаг) с 2004 г. (и как минимум до 2014 г.) действует программа по предотвращению суицида среди молодежи (Tunngajuq), направленная на снижение высокого уровня самоубийств среди инуитов — местного коренного населения. Цель программы — повышение жизнестойкости у приполярной молодежи; изучение их социального опыта, улучшение стратегий преодоления трудностей, факторов защиты и устойчивости (в том числе с ориентацией на более тесные и безопасные отношения с друзьями и членами семьи) [9]. В рамках программы запущен сайт, на котором местная молодежь имеет возможность осветить свои успехи и описать проблемы [19].

Заслуживают внимания и отдельные профилактические мероприятия, направленные на различные звенья формирования жизнестойкости у молодежи. Канадский проект «We Light the Fire» («Мы зажигаем огонь») [16] «призван укрепить психическое здоровье молодежи через вовлечение в искусство» [9, с. 15]. «По мнению авторов проекта, молодые люди, приобретая творческие навыки и умения, соответствующие их культурным потребностям, приобретают большую уверенность в себе» [9, с. 15].

Интересен и опыт использования современных технологий в деле профилактики суицидов среди молодежи. Например, проект цифрового сторителлинга (рассказ историй) проводится на Аляске [34]. «Авторы и участники проекта, в основном это молодежь, за-

писывают короткие цифровые истории, в которых делятся своими соображениями, ради чего стоит жить» [9, с. 16]. При этом «участники проекта в ходе повествования могут комбинировать голосовую запись с видеосюжетами, фотографиями и музыкой» [9, с. 16]. «Молодые люди имеют возможность рассказывать о своих достижениях и важных событиях, происходящих в жизни. Показано, что участие в проекте положительно влияет на улучшение психического здоровья молодежи» [9, с. 16]. Также в мире разрабатываются приложения для мобильных устройств (в т.ч. телефонов), позволяющие получить медицинскую (и иную) помощь в режиме online-консультирования. Одной из таких стран, внедряющих данные приложения, является Австралия [30]. «Цель внедрения мобильного приложения заключается в уменьшении суицидальных мыслей, признаков депрессии, психологического стресса и импульсивности среди коренной молодежи, проживающей в отдаленных районах» [9, с. 16]. «Оценка эффективности данного вида помощи показала, что мобильные приложения уменьшают проявления стресса и депрессии, но не снижают суицидальных мыслей и не уменьшают импульсивность» [9, с. 16].

Стоит отметить, что Австралия была одной из первых стран, внедривших в 1995 г. государственную Программу предупреждения суицидального поведения среди молодежи [7], многолетний законодательно закрепленный национальный приоритет [11], «что отражено в уровне ее финансирования» [6, с. 5]. «Общая часть программы направлена на усиление резервов жизнестойкости учащихся; избирательные части программы — на психологическую поддержку отдельных категорий населения (беженцев, аборигенов)» [6, с. 5]. Несколько крупных суицидологических центров Австралии заняты тем, что:

- развивают доказательные практики в области применения превентивных программ, активно используют интернет-ресурсы в качестве одной из основных форм поддержания контакта с молодежью (например, с помощью социальных сетей) [25];

- разрабатывают Клинические руководства для онлайн-консультирования и профилактической работы в социальных сетях [6; 7];

- «поддерживают после самоубийства учащегося его соучеников, воплощая содержание поственции, снижающей риск психической травмы и суицидального поведения в окружении суицидента» [6, с. 5].

Кроме того, «в рамках программы работает интернет-ресурс, направленный на раннюю диагностику (онлайн-тестирование) и выявление учащихся группы риска, а также обучение персонала школ, поддержку при непосредственном консультировании учащегося» [6, с. 5].

Австралийские специалисты сосредоточены на поиске доказательных подходов (критериев), описывающих эффективность программ превенции. Однако большинство специалистов сходится на том, что слишком разнонаправленные программы затрудняют использование единого инструментария в оценке их эффективности.

Кроме того, ряд авторов [18] (США), проанализировав современные подходы к построению превентивных программ, считают, что, помимо необходимости дополнительных исследований в области эффективности применяемых тех или иных профилактических мер, программ, необходимо сосредоточить усилия сообщества на предупреждении межличностного насилия (в школе и вне ее), злоупотребления ПАВ и в целом на создании более безопасных условий для детей и подростков. Также необходимо разрабатывать инструменты скрининговых обследований и психотерапии краткосрочных (кризисных) вмешательств.

Выводы

Таким образом, в ходе анализа доступных источников о зарубежном опыте можно выделить некоторые актуальные тенденции в разработке и применении программ профилактики суицидального поведения подростков и молодежи:

1) системный подход — вовлечение всех участников образовательного процесса (детей, родителей, педагогов);

2) рост исследований по оценке эффективности применяемых программ; доказательный подход к особенностям содержания и внедрения программ;

3) применение цифровых технологий для повышения доступности программ (мобильные приложения, дистанционное консультирование специалистами и интернет-диагностика посредством новейших цифровых технологий);

4) объединение усилий специалистов, сотрудничество ряда программ и инициатив (сочетание нескольких типов профилактических программ для повышения эффективности превентивных мер);

5) законодательные инициативы (например, национальные программы превенции суицидов), предписывающие обучение сотрудников и организацию профилактики;

6) использование в практике применения программ постулата о том, что необходимо не только минимизировать факторы риска развития суицидального поведения, но и укреплять факторы защиты (антисуицидальные факторы);

7) большинство программ профилактики пропагандируют (в том или ином контексте, с учетом социально-культурного, этнического аспектов) среди адресатов программы (и широкого круга лиц в целом) важность психического здоровья, необходимость обращения за помощью для нуждающихся в ней;

8) повышение осведомленности, информированности подростков и молодежи о психическом здоровье, а также предоставление безбарьерного доступа к ресурсам помощи (например, медицинским), что играет даже более важную роль в превенции суицидального поведения, чем обучение педагогов и родителей.

Также стоит отметить, что авторы, анализирующие эффекты превенции, считают, что для более адекватной оценки профилактических программ у специалистов должна быть возможность сравнения, систематизации этих программ в контексте единой методологии, единого структурированного набора мероприятий. Однако на практике это невозможно вследствие культурных, социальных, экономических и прочих различий в разных регионах [9].

ВОЗ подчеркивает, что основная проблема при оценке эффективности профилактических программ связана с трудностью отнесения наблюдаемых результатов или конечных эффектов именно к проводимым мероприятиям, поскольку существует множество других факторов, оказывающих воздействие на частоту самоубийств [24].

Литература

1. Банников Г.С., Вихристюк О.В., Федунина Н.Ю. Применение технологии выявления факторов риска развития суицидального поведения среди подростков и молодежи // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 4. С. 91—101. DOI:10.17759/pse.2018230409
2. Банников Г.С., Вихристюк О.В. Раннее выявление актуальных и потенциальных факторов риска суицидального поведения среди несовершеннолетних // Психическое здоровье и образование.

Сборник научных статей по материалам II Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». 2018. С. 237—240.

3. Предотвращение самоубийств: глобальный императив. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2014. 102 с.
4. Протокол заседания Правительственной комиссии по делам несовершеннолетних и их прав от 25 сентября 2019 г. № 23 [Электронный ресурс] // URL: http://suz.informio.ru/files/directory/documents/2019/10/23_ot_25_09.2019.pdf (дата обращения: 30.01.2020).
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 18.09.2019 № 2098-р «Об утверждении комплекса мер до 2020 года по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних» [Электронный ресурс] // Сайт Центр российского образования. URL: <https://rusedu.center/docs/category/10-rasp.html> (дата обращения: 30.01.2020).
6. Робинсон Д., Херрман Х. Suicide Prevention among Young People in Australia (Профилактика суицидального поведения молодежи Австралии) // Суицидология. 2014. Т. 5. № 4 (17).
7. Робинсон Д., Херрман Х. Профилактика суицидального поведения молодых в Австралии // Социальная и клиническая психиатрия. 2014. Т. 24. № 4. С. 20—23.
8. Саркьяпоне М. Базовые принципы и лучшие практики предупреждения суицида среди детей и подростков // Материалы Республиканской научно-практической конференции «Состояние и перспективы развития социально-психологической службы в системе образования Республики Казахстан» (Казахстан, Астана, 10 февраля 2012 г.).
9. Семенова Н.Б. Современные стратегии профилактики суицида у коренных народов: обзор зарубежной литературы // Суицидология. 2017. Том 8. № 2 (27).
10. Adolescent mental health: reasons to be cheerful // The Lancet Psychiatry. 2017. Vol. 4 (7). P. 507. DOI:10.1016/S2215-0366(17)30190-6
11. Bita N. Child suicides trigger inquiry // The Australian. Sydney, Australia, News Corp., 2014.
12. Boden J.M., Fergusson D.M., Horwood L.J. Anxiety disorders and suicidal behaviours in adolescence and young adulthood: Findings from a longitudinal study // Psychological Medicine. 2007. Vol. 37 (3). P. 431—440. DOI:10.1017/S0033291706009147
13. Carli V. Preventing Suicidality Through Online Tools: The SUPREME Project // Understanding Suicide / In Courtet P. (eds). Springer, Cham. 2016. P. 281—289. DOI:10.1007/978-3-319-26282-6_23
14. Centers for Disease Control and Prevention: Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS) from National Center for Injury Prevention and Control. 2016 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html> (дата обращения: 30.01.2020).
15. Evans E., et al. The prevalence of suicidal phenomena in adolescents: A systematic review of population-based studies // Suicide and Life-Threatening Behavior. 2005. Vol. 35 (3). P. 239—250.
16. Fanian S., et al. Evaluation of the Kòts'iitłá (“We Light the Fire”) Project: building resiliency and connections through strengths-based creative arts programming for Indigenous youth // Int. J. Circumpolar Health. 2015. Vol. 10 (74). DOI:10.3402/ijch.v74.27672
17. Griffin E., et al. Increasing rates of self-harm among children, adolescents and young adults: a 10-year national registry study 2007-2016 // Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. 2018. Vol. 53 (7). P. 663—671. DOI:10.1007/s00127-018-1522-1
18. King C.A., Arango A., Ewell C. Foster Emerging trends in adolescent suicide prevention research // Current Opinion in Psychology. 2018, 22-89-94. DOI:10.1016/j.copsyc.2017.08.037
19. Kral M.J., et al. Tunngajuq: stress and resilience among Inuit youth in Nunavut, Canada // Transcult Psychiatry. 2014. Vol. 51 (5). P. 673—692. DOI:10.1177/1363461514533001
20. Labelle R., et al. Innovating to Treat Depression and Prevent Suicide: The iPhone @PSY ASSISTANCE Application // Suicide Prevention and New Technologies / In Mishara B.L., Kerkhof A.J.F.M. (eds). London. 2013. P. 166—180. DOI:10.1057/9781137351692_12
21. National Suicide Prevention strategies: progress, Examples and Indicators. World Health Organization, Geneva, Switzerland. WHO, 2018. P. 74.

22. Nock M.K., et al. Prevalence, correlates, and treatment of lifetime suicidal behavior among adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement // JAMA Psychiatry. 2013. Vol. 70(3). P. 300—310. DOI:10.1001/2013.jamapsychiatry.55
23. Paschall M.J., Bersamin M. School-based health centers, depression, and suicide risk among adolescents // Am J Prev Med. 2018 Jan. Vol. 54(1). P. 44—50. DOI:10.1016/j.amepre.2017.08.022.
24. Preventing suicide: A global imperative. World Health Organization. Geneva, Switzerland, WHO, 2014. P. 92.
25. Robinson J., et al. A systematic review of school based interventions aimed at preventing, treating, and responding to, suicide-related behavior in young people // Crisis Interv. Suicide Prev. 2013. Vol. 34 (3). P. 1—19. DOI:10.1027/0227-5910/a000168.
26. Rodway C., et al. Suicide in children and young people in England: a consecutive case series // Lancet Psychiatry. 2016. № 3. P. 751—59. Published Online May 25, 2016. DOI:10.1016/S2215-0366(16)30094-3
27. Shain B. Suicide and Suicide Attempts in Adolescents // Pediatrics. 2016. Vol. 138 (1). DOI:10.1542/peds.2016-1420
28. Stone D.M., et al. Vital signs: trends in state suicide rates — United States, 1999-2016 and circumstances contributing to suicide — 27 States, 2015 // Morbidity Mortal Weekly Rep (MMWR). 2018. № 67. P. 617—624. DOI:10.15585/mmwr.mm6722a1.
29. Suicide Prevention Resource Center [Электронный ресурс]. URL: <https://www.sprc.org/resources-programs/sos-signs-suicide> (дата обращения: 30.01.2020).
30. Tighe J., et al. Ibbobly mobile health intervention for suicide prevention in Australian Indigenous youth: a pilot randomised controlled trial // BMJ Open. 2017. Vol. 7 (1). DOI:10.1136/bmjopen-2016-013518
31. Toroka M., et al. Preventing adolescent suicide: A systematic review of the effectiveness and change mechanisms of suicide prevention gatekeeping training programs for teachers and parents // Journal of Adolescence. 2019. № 73. P. 100—112. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.04.005
32. Wasserman D., et al. School-based suicide prevention programmes: the SEYLE cluster-randomised, controlled trial // Lancet. 2015, Apr 18. DOI:10.1016/S0140-6736(14)61213-7.
33. Wasserman D., et al. Saving and empowering young lives in Europe (SEYLE): a randomized controlled trial // BMC Public Health. 2010. Apr 13;10:192. DOI:10.1186/1471-2458-10-192.
34. Wexler L., et al. Promoting positive youth development and highlighting reasons for living in Northwest Alaska through digital storytelling // Health Promot. Pract. 2013. Vol. 14 (4). P. 617—623. DOI:10.1177/1524839912462390

References

1. Bannikov G.S., Vihristjuk O.V., Fedunina N.Ju. Primenenie tehnologii vyjavlenija faktorov riska razvitija suicidal'nogo povedenija sredi podrostkov i molodezhi [Application of technology for identifying risk factors for developing suicidal behavior among adolescents and young people]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no 4, pp. 91—101. DOI:10.17759/pse.2018230409
2. Bannikov G.S., Vihristjuk O.V. Rannee vyjavlenie aktual'nyh i potencial'nyh faktorov riska suicidal'nogo povedenija sredi nesovershennoletnih [Early identification of current and potential risk factors for suicidal behavior among minors]. *Psihicheskoe zdorov'e i obrazovanie sbornik nauchnyh statej po materialam II Kongressa "Psihicheskoe zdorov'e cheloveka XXI veka"* [Mental health and education. The collection of scientific articles based on the materials of the II Congress "Mental Health of the XXI Century"], 2018, pp. 237—240.
3. Predotvrashchenie samoubiistv: global'nyi imperative [Suicide prevention: a global imperative]. Zheneva: *Vsemirnaya organizatsiya zdravookhraneniya* [World Health Organization], 2014. 102 p.
4. Protokol zasedaniya Pravitel'svennoi komissii po delam nesovershennoletnikh i ikh prav ot 25 sentyabrya 2019 g., № 23 [Elektronnyi resurs] [A Protocol of the Meeting of the Government Commission

- on Minors and Their Rights dated September 25, 2019]. Available at: URL: http://suz.informio.ru/files/directory/documents/2019/10/23_ot_25_09.2019.pdf (Accessed: 30.01.2020).
5. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 18.09.2019 N 2098-r «Ob utverzhdenii kompleksa mer do 2020 goda po sovershenstvovaniyu sistemy profilaktiki suitsida sredi nesovershennoletnikh» [Elektronnyi resurs] [Order of the Government of the Russian Federation of 18.09.2019 № 2098-R “On Approval of a Set of Measures Until 2020 to Improve the System of Suicide Prevention Among Minors”]. Sait Tsentr rossiiskogo obrazovaniya. Available at: URL: <https://rusedu.center/docs/category/10-rasp.html> (Accessed: 30.01.2020).
 6. Robinson J., Herrman H. Profilaktika suitsidal'nogo povedeniya molodezhi Avstralii [Suicide Prevention among Young People in Australia]. *Suitsidologiya = Suicidology*, 2014. T. 5, vol. 4, no. 17.
 7. Robinson D., Kherrman Kh. Profilaktika suitsidal'nogo povedeniya molodykh v Avstralii [Prevention of suicidal behavior of young people in Australia]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya = Social and clinical psychiatry*, 2014. Vol. 24, no. 4, pp. 20—23.
 8. Sark'yapone M. Bazovye printsipy i luchshie praktiki preduprezhdeniya suitsida sredi detei i podrostkov [Basic principles and best practices for suicide prevention among children and adolescents]. *Materialy Respublikanskoi nauchno-prakt. konf. «Sostoyanie i perspektivy razvitiya sotsial'no-psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya Respubliki Kazakhstan» [Materials of the Republican scientific practice. Conference “State and Prospects of Development of Social and Psychological Services in the Education System of the Republic of Kazakhstan”]*. Kazakhstan, Astana, 10 fevralya 2012 g. [10th of February, 2012]
 9. Semenova N.B. Sovremennye strategii profilaktiki suitsida u korennykh narodov: obzor zarubezhnoi literatury [Modern strategies for suicide prevention in indigenous peoples: review of foreign literature]. *Suitsidologiya = Suicidology*, 2017. T. 8, vol. 2, no. 27.
 10. Adolescent mental health: reasons to be cheerful. *The Lancet Psychiatry*, 2017. Vol. 4, no. 7, p. 507. DOI:10.1016/S2215-0366(17)30190-6
 11. Bitá N. Child suicides trigger inquiry. *The Australian*. Sydney, Australia, News Corp., 2014.
 12. Boden J.M., Fergusson D.M., Horwood L.J. Anxiety disorder s and suicidal behaviours in adolescence and young adulthood: Findings from a longitudinal study. *Psychological Medicine*, 2007. Vol. 37, no. 3, pp. 431—440. DOI:10.1017/S0033291706009147
 13. Carli V. Preventing Suicidality Through Online Tools: The SUPREME Project // Understanding Suicide / Courtet P. (eds). Springer, Cham, 2016, pp. 281—289. DOI:10.1007/978-3-319-26282-6_23
 14. Centers for Disease Control and Prevention: Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS) from National Center for Injury Prevention and Control. 2016. Available at: URL: <https://www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html> (Accessed: 30.01.2020).
 15. Evans E., et al. The prevalence of suicidal phenomena in adolescents: A systematic review of population-based studies. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 2005. Vol. 35, no. 3, pp. 239—250.
 16. Fanian S., et al. Evaluation of the Kóts'iitla (“We Light the Fire”) Project: building resiliency and connections through strengths-based creative arts programming for Indigenous youth // *Int. J. Circumpolar Health*. 2015. Vol. 10, no. 74. DOI:10.3402/ijch.v74.27672
 17. Griffin E., et al. Increasing rates of self-harm among children, adolescents and young adults: a 10-year national registry study 2007-2016. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 2018. Vol. 53, no. 7, pp. 663—671. DOI:10.1007/s00127-018-1522-1
 18. King C.A., Arango A., Ewell C. Foster Emerging trends in adolescent suicide prevention research. *Current Opinion in Psychology*, 2018. 22-89-94. DOI:10.1016/j.copsy.2017.08.037
 19. Kral M.J., et al. Tunngajuq: stress and resilience among Inuit youth in Nunavut, Canada. *Transcult Psychiatry*, 2014. Vol. 51, no. 5, pp. 673—692. DOI:10.1177/1363461514533001.
 20. Labelle R., et al. Innovating to Treat Depression and Prevent Suicide: The iPhone @PSY ASSISTANCE Application. *Suicide Prevention and New Technologies*. In Mishara B.L., Kerkhof A.J.F.M. (eds). London, 2013, pp. 166—180. DOI:10.1057/9781137351692_12

21. National Suicide Prevention strategies: progress, Examples and Indicators. World Health Organization, Geneva, Switzerland. WHO, 2018, p. 74.
22. Nock M.K., et al. Prevalence, correlates, and treatment of lifetime suicidal behavior among adolescents: results from the National Comorbidity Survey Replication Adolescent Supplement. *JAMA Psychiatry*, 2013. Vol. 70, no. 3, pp. 300—310. DOI:10.1001/2013.jamapsychiatry.55
23. Paschall M.J., Bersamin M. School-Based Health Centers, Depression, and Suicide Risk Among Adolescents. *Am J Prev Med*, 2018. Vol. 54, no. 1, pp. 44—50. DOI:10.1016/j.amepre.2017.08.022.
24. Preventing suicide: A global imperative. World Health Organization. Geneva, Switzerland, WHO, 2014, p. 92.
25. Robinson J., et al. A systematic review of school based interventions aimed at preventing, treating, and responding to, suicide-related behavior in young people. *Crisis Interv. Suicide Prev*, 2013. Vol. 34, no. 3, pp. 1—19. DOI:10.1027/0227-5910/a000168.
26. Rodway C., et al. Suicide in children and young people in England: a consecutive case series. *Lancet Psychiatry*, 2016, no. 3, pp. 751—59. Published Online May 25, 2016. DOI:10.1016/S2215-0366(16)30094-3
27. Shain B. Suicide and Suicide Attempts in Adolescents. *Pediatrics*, 2016. Vol. 138, no. 1. DOI:10.1542/peds.2016-1420
28. Stone D.M., et al. Vital signs: trends in state suicide rates. United States, 1999-2016 and circumstances contributing to suicide — 27 States, 2015. *Morbidity Mortal Weekly Rep (MMWR)*, 2018, no. 67, pp. 617—624. DOI:10.15585/mmwr.mm6722a1.
29. Suicide Prevention Resource Center [Electronic resource]. Available at: URL: <https://www.sprc.org/resources-programs/sos-signs-suicide> (Accessed: 30.01.2020).
30. Tighe J., et al. Ibobly mobile health intervention for suicide prevention in Australian Indigenous youth: a pilot randomised controlled trial. *BMJ Open*, 2017. Vol. 7, no. 1. DOI:10.1136/bmjopen-2016-013518
31. Toroka M., et al. Preventing adolescent suicide: A systematic review of the effectiveness and change mechanisms of suicide prevention gatekeeping training programs for teachers and parents. *Journal of Adolescence*, 2019, no 73, pp. 100—112. DOI:10.1016/j.adolescence.2019.04.005
32. Wasserman D., et al. School-based suicide prevention programmes: the SEYLE cluster-randomised, controlled trial. *Lancet*, 2015, Apr 18. DOI:10.1016/S0140-6736(14)61213-7.
33. Wasserman D., et al. Saving and empowering young lives in Europe (SEYLE): a randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 2010. Apr 13;10:192. DOI:10.1186/1471-2458-10-192.
34. Wexler L., et al. Promoting positive youth development and highlighting reasons for living in Northwest Alaska through digital storytelling. *Health Promot. Pract*, 2013. Vol. 14, no. 4, pp. 617—623. DOI:10.1177/1524839912462390

Информация об авторах

Вихристюк Олеся Валентиновна, кандидат психологических наук, руководитель Центра экстренной психологической помощи, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Information about the authors

Olesya V. Vihristyuk, PhD in Psychology, Director of Center for Emergent Psychological Aid, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Получена 15.05.2020

Received 15.05.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020

Специфика оценки эффективности психолого-педагогических вмешательств при работе с детьми с РАС

Сорокин А.Б.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, SorokinAB@mgppu.ru

Давыдова Е.Ю.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: el-davydova@mail.ru

Хаустов А.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ),

г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Своевременный выбор адекватного вмешательства является залогом улучшения состояния ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС). Этот выбор затруднен из-за чрезвычайной гетерогенности проявлений РАС и недостаточной изученности эффективности методов помощи. В статье представлен подход, позволяющий специалистам различных профессий, которые планируют психолого-педагогические вмешательства для детей с РАС, а также родителям детей с РАС оценить методы помощи с точки зрения их соответствия критериям доказательности с учетом этой специфики. Подобная оценка производится на основании опубликованных исследований. В статье приводятся параметры, на которые следует обратить внимание при принятии информированного решения о том, какому вмешательству следует отдать предпочтение. К ним относятся как формальные признаки, такие как объемы экспериментальных групп, продолжительность исследования, соответствие испытуемых целевой группе и валидность, так и субъективные критерии, которые помогут правильно выбрать вмешательство на индивидуальном уровне.

Ключевые слова: эффективность вмешательств, расстройства аутистического спектра, критерии доказательности.

Для цитаты: Сорокин А.Б., Давыдова Е.Ю., Хаустов А.В. Специфика оценки эффективности психолого-педагогических вмешательств при работе с детьми с РАС // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 58—67. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010105>

Peculiarity of Efficiency Assessment for Educational and Psychological Interventions Used with Children with ASD

Aleksandr B. Sorokin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, e-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: el-davydova@mail.ru

Artur V. Khaustov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Timely identification of appropriate intervention is prerequisite for amelioration of deficits in children with autism spectrum disorder (ASD). It is a complicated choice because of the high heterogeneity of ASD manifestations and insufficient state of knowledge about intervention efficiency. The article introduces an approach that will allow professionals who plan educational and psychological interventions for children with ASD and caregivers to assess the methods in terms of their congruence with the evidence-based criteria. Such assessment is conducted based on published experimental data. The article presents characteristics that are worth considering while making an informed decision about the preferred intervention. They include formal features, such as sample sizes, study length, compliance with the target group description, and validity, as well as subjective criteria that enable appropriate choice of intervention at the individual level.

Keywords: intervention efficiency, autism spectrum disorders, evidence-based.

For citation: Sorokin A.B., Davydova E.Yu., Haustov A.V. Peculiarity of Efficiency Assessment for Educational and Psychological Interventions Used with Children with ASD. *Social`ny`e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 58—67. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010105> (In Russ.).

В условиях повышенного внимания общества к проблеме аутизма разработка подходов к оценке эффективности психолого-педагогических вмешательств при работе с детьми с РАС приобретает актуальность сразу в нескольких аспектах. Это и выбор наиболее оптимальной стратегии помощи с учетом комплекса факторов специалистами и родителями детей с РАС, и проведение научных и научно-практических исследований, и разработка новых психолого-педагогических методов помощи. Семьи, воспитывающие детей с РАС и другими ОВЗ, сталкиваются со множеством проблем не только медицинского и психолого-педагогического плана, но и социокультурного и экономического [10; 19; 24]. Способов, которыми можно оказать помощь этим семьям, множество, причем работа с сопутствующими проблемами не менее важна и может существенно улучшить качество жизни семьи [15]. И результативность такой помощи, конечно, нельзя точно спрогнозировать и оценить объективно [8]. В то же время специалистам психолого-педагогического профиля для использования в рамках своей

профессиональной компетенции конкретных вмешательств, заявленных как метод помощи детям с РАС, необходимо иметь четкие критерии оценки соответствия метода принципам доказательности.

Оценка эффективности вмешательства для детей с РАС производится на основании исследований, которые были опубликованы разработчиками вмешательства или независимыми исследователями.

Исследования вмешательств отличаются большим разнообразием, и решение о применении и рекомендации того или иного вмешательства в практической деятельности принимается на основании большого количества факторов [26]. Кроме того, как к пилотным исследованиям отдельных случаев, так и к масштабным рандомизированным исследованиям предъявляются определенные требования со стороны регулирующих органов, грантодателей и редакций журналов [17], принимающих к публикации отчеты о исследованиях эффективности [25]. Некоторые организации и независимые авторы публикуют списки вмешательств, ранжированных по степени соответствия принципам доказательности [9; 12; 14]. В идеальном случае они указывают, какие факторы принимались во внимание, однако практически невозможно полностью избежать хотя бы минимальной субъективности из-за неравнозначности признаков исследований. Если разным факторам придавался разный вес в виде коэффициентов, это должно быть указано во вступлении. С целью объективизации процесса оценки вмешательств с точки зрения соответствия принципам доказательности были предложены формулы расчета, однако они не получили широкого применения [22].

Какими бы удобными ни были готовые списки вмешательств, практическим специалистам, организаторам здравоохранения и образования, исследователям и людям с РАС и членам их семей должны быть понятны критерии, по которым эффективность вмешательства считается подтвержденной или неподтвержденной. Основными ориентирами при оценке вмешательств являются наличие и характеристики публикаций, а также ряд параметров проведенных исследований.

Анализ публикаций

Первым и основным признаком того, что вмешательство соответствует принципам доказательности, является наличие опубликованных текстов. Устные сообщения, рассказы коллег и родителей, публикации в неспециализированной прессе и упоминания в средствах массовой информации и интернете могут приниматься во внимание при принятии решений специалистом в рамках его профессиональной компетенции на индивидуальном уровне, но не являются признаками доказательной базы для того или иного вмешательства. Критерии, по которым может оцениваться этот показатель, и признаки, повышающие уровень соответствия признакам доказательности:

- Наличие подробного описания протокола вмешательства, которое может быть опубликовано в журналах и сборниках или являться частью руководства к вмешательству.
- Наличие руководства к вмешательству [13], особенно если в нем приведены результаты пилотных исследований.
- Наличие публикаций о результатах исследований, проведенных разработчиками вмешательства и независимыми авторами. Уровень доказательности тем выше, чем больше авторских групп участвовало в подготовке публикаций и чем выше рейтинг (импакт-фактор) журнала, в котором опубликовано исследование.

Количество исследований

Для того, чтобы вмешательству был присвоен статус «надежно установленный», недостаточно одного исследования. Желательно исследование результатов вмешательства в следующих ситуациях:

- городская, пригородная и сельская местность;
- разные типы учебных заведений (инклюзия/раздельное обучение и т.д.);
- разный уровень квалификации специалиста.

Высшая степень надежности вмешательства устанавливается на основании качественного метаанализа нескольких исследований. Вмешательство не может получить установленный статус основанного на доказательствах, если было проведено меньше двух исследований двумя разными группами специалистов в двух разных географических регионах.

Количество испытуемых в исследованиях, связанных с оценкой эффективности вмешательств у детей и подростков, должно быть увеличено по сравнению с другими рандомизированными исследованиями, так как обычно педагогические и психологические мероприятия проводятся опосредованно, через семью, школу или другое сообщество, от которого ребенок является зависимым. Кроме того, для детского возраста характерно постоянное изменение, происходящее и без вмешательства, одним из способов снизить его влияние на эффективность вмешательства также является увеличение числа испытуемых.

Не существует единого стандарта относительно количества исследований, которое бы позволило считать вмешательство подтвержденным. Даже одного эмпирического исследования часто бывает недостаточно для того, чтобы оно считалось возможно эффективным [20]. Число исследований, необходимых для подтверждения эффективности вмешательств, зависит от типа исследования: двух исследований со сравнением групп, выполненных разными авторами, может быть достаточно в отличие от исследований одного случая, которых требуется больше — не менее девяти [23].

Оценка исследований

Описание групп испытуемых

Все испытуемые экспериментальной и контрольной группы должны относиться к РАС, то есть должны соответствовать клиническим критериям для нарушения F84 Международной классификации болезней МКБ-11. Соответствие принципам доказательности повышается при соблюдении следующих условий. Желательно подтверждение диагноза стандартизированными методами, доступными для обследования взрослых и детей, начиная с 12 месяцев [6], например, «Интервью для диагностики аутизма» ADI-R [4] и «План диагностического обследования при аутизме» ADOS-2 [3]. Более свободное определение диагностической группы возможно, только если оно однозначно допускается разработчиками с соответствующим указанием в руководстве. В любом случае необходимо указать, какие диагностические мероприятия были проведены, например, применялись ли методы краткого прямого наблюдения, опросники или другие скрининговые методики [7]. Для всех испытуемых должны быть приведены данные о поле (сколько мальчиков и девочек участвовало в исследовании) и возрасте, хотя бы в виде средних значений. Если вмешательство требует участия специалистов с особыми навыками, членов семьи или происходит в группе с другими детьми, должны быть приведены максимально подробные данные об этом. В целом из описания экспериментальной группы специалисту должно быть по-

нятно, соответствует ли она характеристикам его пациентов, клиентов или учеников и применимо ли вмешательство в рамках его профессиональной деятельности.

Объем выборки

Для групповых исследований необходимо определить объем экспериментальной и контрольной выборки испытуемых. Желательно привлечь опытного специалиста в области статистики и экспериментальной психологии или медицины. В любом случае из описания вмешательства должно быть понятно, кто или что является единицей анализа, в большинстве случаев это будут люди с РАС. Однако в ряде вмешательств единицей анализа может оказаться учитель, тьютор или другой специалист. Это происходит, если вмешательство предполагает получение специалистом каких-либо навыков, которые он затем применяет при работе с людьми с аутизмом. Например, если вмешательство является курсом повышения квалификации для специалистов.

Объем выборки зависит от ожидаемой степени значимости, желаемой величины эффекта и выбранного статистического показателя. Так, при сравнении среднего значения показателя (например, сырого балла в экспериментальной и контрольной группе) для средней величины эффекта при степени значимости $p < 0.05$ необходимо 64 испытуемых в экспериментальной группе и 64 испытуемых в контрольной группе [18]. Дополнительно нужно учесть высокую вероятность выбывания испытуемых из экспериментальной и контрольной группы. При превышении определенного уровня выбывания исследование может потерять статус рандомизированного.

Цель вмешательства

Цель вмешательства оформляется в виде переменных, которые соответствуют следующим требованиям: должен быть подробно описан метод расчета или измерения переменной с уровнем детализации, необходимым для воспроизведения исследования; должна быть понятна связь между зависимыми и независимыми переменными (в том числе с предметом вмешательства); переменные должны измеряться в течение заранее определенного временного периода, сравнимого для всех испытуемых.

Продолжительность исследования

Должны исследоваться средне- и долгосрочные результаты с измерениями в начале и в конце вмешательства, а также через 6 и 12 месяцев по его окончании и более отставленные, если это соответствует специфике вмешательства.

Расчет статистической силы

Многие журналы рекомендуют рассчитывать статистическую мощность исследования. Один из инструментов можно найти по ссылке: <http://www.psychologie.hhu.de/arbeitsgruppen/allgemeine-psychologie-und-arbeitspsychologie/gpower.html>

Валидность и надежность результатов

Согласно требованиям WWC — подразделения Института образовательных наук при Департаменте образования США, от вмешательства ожидается внутренняя согласованность на уровне не менее 60%, надежность тест-ретест — не менее 40%, надежность между исследователями — не менее 50-70% в зависимости от того, применялись ли стандартизированные тесты [16].

Исследование обязательно должно иметь указание на содержательную валидность, то есть на то, что методы измерения эффективности соответствовали природе вмешательства. Преимущество должно отдаваться исследованиям, которые не ограничиваются очевидной валидностью, а изучают конструктивную валидность [11; 21]. Для этого исследуемое вмешательство должно базироваться на теоретических представлениях, транслируемых в способы оценки эффективности. В случаях, когда в описании присутствуют указания только на очевидную валидность, по меньшей мере необходимо, чтобы она была оценена представителями нескольких групп (например, для вмешательства в виде программы обучения — учителями, родителями, организаторами образования, врачами) с высокой долей согласованности.

Помимо внутренней валидности в исследовании должна быть предпринята попытка оценить внешнюю валидность, то есть степень, с которой результаты исследования эффективности могут быть генерализованы на другие группы людей (популяционная валидность), другие условия вмешательства (экологическая валидность) и другие периоды вмешательства (историческая валидность).

Эффект подгрупп

Должен быть проведен статистический анализ влияния факторов возраста, пола, социально-экономического статуса, расы/национальности, родного языка, степени выраженности аутистических проявлений, если группа является неоднородной по одному из этих показателей. Особенно следует обратить внимание на области, которые часто нарушены у людей с РАС, а именно уровень интеллекта [5], сформированность навыка владения речью и адаптивное поведение. Здесь следует также учесть гетерогенность с точки зрения сформированности жизненных компетенций [1; 2].

Субъективные критерии

Вмешательства, эффективность которых устанавливается в рамках экспериментальных исследований, не всегда удобны, доступны и безопасны при использовании в практической деятельности. Особенно если вмешательство предусматривает использование электронного устройства, в экспериментальных условиях неполадки могут быть оперативно устранены сотрудниками технической поддержки. При самостоятельном применении устройства людьми с аутизмом или членами их семей решение технических проблем может быть затруднено. Подобные особенности в идеале должны исследоваться при помощи опросников пользователей с оценкой:

— функциональности вмешательства (например, насколько оно надежно с технической точки зрения);

— вовлекаемости (насколько вмешательство интересно, нескучно, приятно для человека с аутизмом и членов его семьи; необходимы ли организационные усилия, из-за которых вероятно досрочное прекращение вмешательства);

— прогресса (заметны ли положительные и отрицательные изменения окружающими, при этом они не обязательно должны соответствовать заявленному ожидаемому результату, например, вмешательство должно улучшать навыки самообслуживания, но родители отмечают, что после занятий у ребенка лучше сон и т.д.).

Несмотря на то, что эти критерии не относятся к принципам доказательности, попытки обобщить и тем более исследовать эту информацию следует приветствовать, так как они предоставляют возможность специалистам и пользователям сделать более осознанный выбор, а разработчикам — учитывать доступность.

В заключение следует отметить, что отсутствие доказанной эффективности не следует рассматривать как автоматическое свидетельство неэффективности — возможно, этот метод еще ждет своих исследователей. В ряде случаев оценить эффективность вмешательства «классическим» способом вообще не представляется возможным в силу ряда факторов, например, при вариабельности и трудновоспроизводимости воздействия. При работе с детьми с РАС особое значение имеет индивидуальный подход, требующий учета особенностей развития сенсорной, эмоциональной и коммуникативной сфер, что требует разработки новых подходов к описанию вмешательств. При вовлечении в работу родителей параметров, которые трудно контролировать и учитывать, становится еще больше [23]. Следует с осторожностью относиться к ситуациям, когда наличие доказанной эффективности приводит к распространению вмешательства без учета конкретных условий исследований. Так, например, метод, оказавшийся эффективным при работе с одной возрастной группой, не может автоматически считаться эффективным и для других групп без дополнительных исследований. Так как специфика РАС зачастую сопряжена с длительными и затратными вмешательствами, экономический аспект выбора вариантов помощи играет не последнюю роль, что требует от специалистов понимания основных принципов оценки эффективности психолого-педагогических вмешательств. При несомненных преимуществах методов, основанных на строгих принципах доказательности, вопрос о том, насколько возможно ограничить помощь только такими методами в настоящее время, остается открытым.

Литература

1. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Жизненные компетенции в контексте планирования обучения детей с расстройствами аутистического спектра // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 3. С. 120—130. DOI:10.17759/pse.2016210314
2. Давыдова Е.Ю., Сорокин А.Б. Оценка жизненных компетенций учащихся на начальном этапе общего образования // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 16—27. DOI:10.17759/pse.2019240602
3. План диагностического обследования при аутизме ADOS-2 / К. Лорд [и др.] // Western Psychological Services; Giunti O.S. 2016.
4. Раттер М., Купто Э., Лорд К. Интервью для диагностики аутизма ADI-R // Western Psychological Services; Giunti O.S. 2014.
5. Сорокин А.Б. Нарушения интеллекта при расстройствах аутистического спектра // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 38—44. DOI:10.17759/jmfp.2018070104
6. Сорокин А.Б., Давыдова Е.Ю. Изучение особенностей поведения и общения у детей ясельного возраста с подозрением на наличие расстройства в спектре аутизма при помощи «Плана диагностического обследования при аутизме» ADOS-2 // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 2. С. 38—44. DOI:10.17759/autdd.2017150204
7. Сорокин А.Б., Зотова М.А., Коровина Н.Ю. Скрининговые методы для выявления целевой группы «спектр аутизма» педагогами и психологами // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 3. С. 7—15. DOI:10.17759/pse.2016210302
8. Факторы, влияющие на успешность преодоления расстройств аутистического спектра / Н.Л. Горбачевская [и др.] // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 4. С. 39—50. DOI:10.17759/autdd.2016140407
9. A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders / Warren Z. [и др.] // Pediatrics. 2011. Vol. 127. P.e1303—e1311. DOI:10.1542/peds.2011-0426

10. Buescher A.V., Cidav Z., Knapp M., Mandell D.S. Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States // *JAMA Pediatr.* 2014. Vol. 168(8). P. 721—8. DOI:10.1001/jamapediatrics.2014.210
11. Construct Validity of the Autism Impact Measure (AIM) / Mazurek M.O. [и др.] // *J Autism Dev Disord.* 2018. Jan 17. DOI:10.1007/s10803-018-3462-8
12. Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research / Zwaigenbaum L. [и др.] // *Pediatrics.* 2015. Vol. 136. P. S60—S81. DOI:10.1542/peds.2014-3667
13. Evidence-based practice in psychology // *Am Psychol.* 2006. Vol. 61 (4). P. 271—285.
14. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder / Wong C. [и др.] // Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group. 2014.
15. Hyman S.L., Levy S.E., Myers S.M. Council on children with disabilities, section on developmental and behavioral pediatrics. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder // *Pediatrics.* 2020. Vol. 145(1). DOI:10.1542/peds.2019-3447
16. IES. WWC Evidence Review Protocol: Interventions For Children With An Autism Spectrum Disorder, Institute of Education Sciences. 2011.
17. JESP Editorial Guidelines [Электронный ресурс]. URL: <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-social-psychology/news/jesp-editorial-guidelines> (дата обращения: 01.03.2020).
18. Kratochwill T.R., Stoiber K.C. Procedural and Coding Manual for Review of Evidence-Based Interventions, American Psychological Association. 2008.
19. Leigh J.P., Du J. Brief Report: Forecasting the Economic Burden of Autism in 2015 and 2025 in the United States // *J Autism Dev Disord.* 2015. Vol. 45 (12). P. 4135—9. DOI:10.1007/s10803-015-2521-7
20. Lonigan C.J., Elbert J.C., Johnson S.B. Empirically supported psychosocial interventions for children: an overview // *J Clin Child Psychol.* 1998. Vol. 27 (2). P. 138—145.
21. Mandy W.P., Charman T., Skuse D.H. Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder // *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry.* 2012. Vol. 51 (1). P. 41—50. DOI:10.1016/j.jaac.2011.10.013
22. Reichow B., Doehring P., Cicchetti D.V., Volkmar F.R. Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism. Boston, MA, Springer US, 2011.
23. Rogers S.J., Vismara L.A. Evidence-based comprehensive treatments for early autism // *J Clin Child Adolesc Psychol.* 2008. Vol. 37 (1). P. 8—38.
24. Sanchack K.E., Thomas C.A. Autism Spectrum Disorder: Primary Care Principles // *Am Fam Physician.* 2016. Vol. 94 (12). P. 972—979.
25. Smith T., Scahill L., Dawson G., Guthrie D., Lord C., Odom S., Rogers S., Wagner A. Designing research studies on psychosocial interventions in autism // *J Autism Dev Disord.* 2007. Vol. 37 (2). P. 354—66. DOI:10.1007/s10803-006-0173-3
26. Stahmer A.C. Effective strategies by any other name // *Autism.* 2014. Vol. 18 (3). P. 211—212. DOI:10.1177/1362361314523357

References

1. Davydova E.Yu., Sorokin A.B. Zhiznennye kompetentsii v kontekste planirovaniya obucheniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Life Competencies in the Context of Education Planning in Children with Autism Spectrum Disorders]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 120—130. DOI:10.17759/pse.2016210314 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Davydova E.Yu., Sorokin A.B. Otsenka zhiznennykh kompetentsii uchashchikhsya na nachal'nom etape obshchego obrazovaniya [Assessment of Life Competencies in Elementary School Students]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 6, pp. 16—27. DOI:10.17759/pse.2019240602 (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Plan diagnosticheskogo obsledovaniya pri autizme ADOS-2 [Autism Diagnostic Observation: A Manual (ADOS-2)]. In K. Lord (eds.). Western Psychological Services; Giunti O.S., 2016. 544 p. (In Russ).
4. Ratter M., Kuto E., Lord K. Interv'yu dlya diagnostiki autizma ADI-R [Autism Diagnostic Interview: A Manual]. Western Psychological Services; Giunti O.S., 2014. 122 p. (In Russ).
5. Sorokin A.B. Narusheniya intellekta pri rasstroistvakh autisticheskogo spektra [Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorders]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol 7, no. 1, pp. 38—44. DOI:10.17759/jmfp.2018070104
6. Sorokin A.B., Davydova E.Yu. Izuchenie osobennosti povedeniya i obshcheniya u detei yasel'nogo vozrasta s podozreniem na nalichie rasstroistva v spektre autizma pri pomoshchi «Plana diagnosticheskogo obsledovaniya pri autizme» ADOS-2 [Autism Diagnostic Evaluation Schedule (ADOS-2) for Evaluation of Behavior and Communication in Toddlers with Concern of Autism Spectrum Disorder]. *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2017. Vol 15, no. 2, pp. 38—44. DOI:10.17759/autdd.2017150204 (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Sorokin A.B., Zotova M.A., Korovina N.Yu. Skringovye metody dlya vyyavleniya tselevoi gruppy «spektr autizma» pedagogami i psikhologami [Screening Methods for Identification of the Target Group Autism Spectrum For Special Education Teachers and Psychologists]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 3, pp. 7—15. DOI:10.17759/pse.2016210302 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Faktory, vliyayushchie na uspeshnost' preodoleniya rasstroistv autisticheskogo spektra [Factors Influencing the Success Of Autism Spectrum Disorders Overcoming]. In Gorbachevskaya N.L. (ets.). *Autizm i narusheniya razvitiya = Autism and Developmental Disorders*, 2016. Vol. 14, no. 4, pp. 39—50. DOI:10.17759/autdd.2016140407 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. A systematic review of early intensive intervention for autism spectrum disorders in Warren Z. (ets.). *Pediatrics*, 2011. Vol. 127, pp. 1303—1311. DOI:10.1542/peds.2011-0426
10. Buescher A.V., Cidav Z., Knapp M., Mandell D.S. Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. *JAMA Pediatr*, 2014. Vol. 168 (8), pp. 721—8. DOI:10.1001/jamapediatrics.2014.210
11. Construct Validity of the Autism Impact Measure (AIM). In Mazurek M.O. (ets.). *J Autism Dev Disord*, 2018. Jan 17. DOI:10.1007/s10803-018-3462-8
12. Early Intervention for Children With Autism Spectrum Disorder Under 3 Years of Age: Recommendations for Practice and Research. In Zwaigenbaum L. (ets.). *Pediatrics*, 2015. Vol. 136, pp. S60—S81. DOI:10.1542/peds.2014-3667
13. Evidence-based practice in psychology. *Am Psychol*, 2006. Vol. 61 (4), pp. 271—285.
14. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. In Wong C. (ets.). *Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group*. 2014.
15. Hyman S.L., Levy S.E., Myers S.M. Council on children with disabilities, section on developmental and behavioral pediatrics. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. *Pediatrics*, 2020. Vol. 145 (1). DOI:10.1542/peds.2019-3447
16. IES. WWC Evidence Review Protocol: Interventions for Children with An Autism Spectrum Disorder, Institute of Education Sciences. 2011.
17. JESP Editorial Guidelines [Electronic resource]. Available at: <https://www.journals.elsevier.com/journal-of-experimental-social-psychology/news/jesp-editorial-guidelines> (Accessed: 01.03.2020).
18. Kratochwill T.R., Stober K.C. Procedural and Coding Manual for Review of Evidence-Based Interventions, American Psychological Association. 2008.
19. Leigh J.P., Du J. Brief Report: Forecasting the Economic Burden of Autism in 2015 and 2025 in the United States. *J Autism Dev Disord*, 2015. Vol. 45 (12), pp. 4135—4139. DOI:10.1007/s10803-015-2521-7
20. Lonigan C.J., Elbert J.C., Johnson S.B. Empirically supported psychosocial interventions for children: an overview. *J Clin Child Psychol*, 1998. Vol. 27 (2), pp. 138—145.

21. Mandy W.P., Charman T., Skuse D.H. Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 2012. Vol. 51 (1), pp. 41—50. DOI:10.1016/j.jaac.2011.10.013
22. Reichow B., Doehring P., Cicchetti D.V., Volkmar F.R. Evidence-Based Practices and Treatments for Children with Autism. Boston, MA, Springer US, 2011.
23. Rogers S.J., Vismara L.A. Evidence-based comprehensive treatments for early autism. *J Clin Child Adolesc Psychol*, 2008. Vol. 37 (1), pp. 8—38.
24. Sanchack K.E., Thomas C.A. Autism Spectrum Disorder: Primary Care Principles. *Am Fam Physician*, 2016. Vol. 94(12), pp. 972—979.
25. Smith T., Scahill L., Dawson G., Guthrie D., Lord C., Odom S., Rogers S., Wagner A. Designing research studies on psychosocial interventions in autism. *J Autism Dev Disord*, 2007. Vol. 37 (2), pp. 354—66. DOI:10.1007/s10803-006-0173-3
26. Stahmer A.C. Effective strategies by any other name. *Autism*, 2014. Vol. 18 (3), pp. 211—212. DOI:10.1177/1362361314523357

Информация об авторах

Сорокин Александр Борисович, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, e-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Давыдова Елизавета Юрьевна, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, доцент кафедры дифференциальной психологии и психофизиологии факультета «Клиническая и специальная психология», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: el-davydova@mail.ru

Хаустов Артур Валерьевич, кандидат педагогических наук, директор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Information about the authors

Aleksandr B. Sorokin, PhD in Biology, Leading Researcher, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4148-6719>, e-mail: SorokinAB@mgppu.ru

Elizaveta Yu. Davydova, PhD in Biology, Leading Researcher, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Associate Professor of the Department of Differential Psychology and Psychophysiology Faculty of “Clinical and Special Psychology”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5192-5535>, e-mail: el-davydova@mail.ru

Artur V. Khaustov, PhD in Pedagogy, Director of the Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Получена 26.08.2020

Received 26.08.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020

ГОЛОС РЕБЕНКА — ПРАВО БЫТЬ УСЛЫШАНЫМ
VOICE OF THE CHILD — RIGHT TO BE HEARD

Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики

Арчакова Т.О.

Благотворительный детский фонд «Виктория»,
Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам»,
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2946>, e-mail: tatyana.archakova@gmail.com

Гарифулина Э.Ш.

Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко,
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

В статье анализируется развитие практики и разработки теоретических оснований участия детей в современной России. Участие детей рассматривается как междисциплинарная область исследований и как практика учета мнения ребенка на разных уровнях: в быту, в семье и в местном сообществе, в организациях и в органах самоуправления. Дети рассматриваются как субъекты рефлексии: соавторы исследований и оценки социальных проектов. Для анализа используются публикации с описанием практики, результатов исследований участия детей; ключевые правовые документы; материалы экспертных дискуссий, а также данные о релевантном международном опыте. Соотносятся данные о представлениях разных стейкхолдеров — специалистов, родителей, самих детей — о проблематике участия детей. Сделаны выводы об отсутствии единой системы участия детей и о различиях в наиболее распространенных методологических подходах к ее изучению. Такая ситуация не несет в себе серьезных противоречий и угроз для развития детского участия: скорее, она является благоприятной средой для многообразия и конкуренции подходов к развитию практики участия детей и ее изучению. Даются рекомендации по тематике дальнейших прикладных исследований.

Ключевые слова: участие детей в принятии решений, партисипаторные исследования, оценка с участием детей, междисциплинарные исследования детства.

Для цитаты: Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш. Участие детей в России: теоретическое осмысление и развитие практики // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 68—87. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010106>

Child participation in Russia: Theoretical and practical developments

Tatyana O. Archakova

Charity child foundation “Victoria”, Charity foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2946>, e-mail: tatyana.archakova@gmail.com

Elvira Sh. Garifulina

Elena & Gennady Timchenko Foundation,
Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

The article analyzes the development of practice and development of theoretical grounds for child participation in contemporary Russia. Children’s participation is considered as an interdisciplinary field of research, and as the practice of taking into account children’s views at different levels: in everyday life, in family and in local community, in organizations and in self-government bodies. Children are considered as reflective actors: co-authors of research and evaluation of social projects. The analysis uses publications describing the practice and results of researching children’s participation; key legal documents; materials from expert discussions, as well as data on relevant international experience. Data on the views of various stakeholders — specialists, parents, and children themselves — on the issues of child participation are compared and contrasted. The authors conclude that there is no unified system of child participation in Russia, and the most common approaches to its study vary in their methodological groundings. The current situation does not pose serious controversy and threats to the development of children’s participation; it may be favorable for the diversification and competition of approaches to development of child participation practices and their study. Recommendations are given on the themes of further applied research.

Keywords: child participation in decision-making, participatory research, child participation in evaluation, interdisciplinary research of childhood.

For citation: Archakova T.O., Garifulina E.Sh. Child participation in Russia: Theoretical and practical developments. *Social’ny’e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 68—87. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010106> (In Russ.).

Участие детей заключается в возможности выражать мнение, которое влияет на принятие решения в любых вопросах, которые непосредственно или косвенно касаются их. Право на выражение мнения зафиксировано как в Конвенции ООН о правах ребенка (ст. 12; далее — Конвенция), так и в российском законодательстве (применительно к определенному контексту/ситуациям). В подавляющем большинстве стран Евросоюза право детей на участие закреплено в национальном законодательстве — в конституциях, в специальных законодательных актах, описывающих участие — или распределено по отдельным актам в сфере защиты прав детей [37]. Содержание статьи 12 Конвенции — и суть «участия», и обязательства государства по его обеспечению — раскрывается в Расширенном комментарии [38]. Интересно, что в Конвенции, принятой в 1989 г., речь идет о требованиях к компетенциям ребенка («способный сформулировать свои собственные взгляды») и об учете мнения «в соответствии с возрастом и зрелостью ребенка», а в Расширенном комментарии, опубликованном 20 лет спустя, акцент смещается на обязанность взрослых создавать условия для того, чтобы дети могли выражать свое мнение независимо от возраста и уровня развития.

Совет Европы определяет участие как «право молодых людей быть включенными в общественную жизнь и право принимать на себя ответственность и обязанности в повседневной жизни на местном уровне, а также право демократичными методами влиять на их жизнь». В Российской Федерации такая же сильная формулировка, подчеркивающая влиятельную позицию детей, впервые появилась в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы, в направлении «Дети — участники реализации Национальной стратегии». В Плане основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, пришедшего на смену Национальной стратегии, нет прямых указаний на участие детей, но в профессиональной сфере уже сложилось понимание важности их участия, например, в расстановке приоритетов Десятилетия детства (см., например, [8]).

В России есть длительная предыстория развития практики участия детей в принятии решений: еще в 1917 г. К.Н. Вентцель опубликовал Декларацию прав ребенка, основанную на его экспериментах с детским самоуправлением («Дом свободного воспитания»). Эта Декларация не была принята официально, но стала первым в мире документом подобного рода. В 1920-ые гг. педагогические эксперименты в сфере детского самоуправления, помимо знаменитой колонии А.С. Макаренко, проводились в опытно-показательных учреждениях Наркомпроса; существовали производственные кооперативы детей (кооперации школ). На протяжении существования СССР педагогические эксперименты не прекращались, время от времени приводя к небольшим практическим преобразованиям (так, в 1977 г. в школах появились ученические комитеты), но революционный потенциал был исчерпан, и детское участие «кристаллизовалось» в рамках пионерской организации. Даже в рамках сложившейся системы возникали декларируемые ценности («самовоспитание») и реальные практики (коммунарское движение), созвучные с идеей ребенка-субъекта, активно участвующего в общественной жизни и определяющего собственное развитие. В 1980-1990-ые эта идея развивались в рамках «педагогике сотрудничества» и других педагогических экспериментов [24]. В настоящее время практика участия детей в России формально соответствует основным международным стандартам в этой сфере, но есть много задач для развития. Чтобы успешно решать их, требуется осмыслить уже пройденный путь.

Исследования участия детей требуют междисциплинарного подхода; их основой является «новая социология детства», рассматривающая детей как активных субъектов своей жизни, как особый неоднородный «социальный класс» и как авторов новых «культур детства» [9]. Актуальные направления исследований включают в себя: анализ накопленного опыта и достигнутых результатов в сфере участия детей; теоретическое осмысление этой практики, включая критический подход; использование самого процесса исследования как пространства для диалога между практиками и теоретиками, взрослыми и детьми [40]. С одной стороны, исследования показывают высокую значимость возможности участия для самих детей и их способность к эффективному выражению мнения и принятию решений [39]. С другой стороны, критический анализ практики приводит к парадоксальным результатам: «одна из самых больших проблем на пути к развитию участия детей и молодых людей — это сама идея “участия”. Она привлекает своей универсальностью, но при этом она слишком размыта и эклектична» [41, с. 21]: ведь она охватывает весь спектр детской активности — от участия в исследовательских проектах в школе до участия в уличных протестных акциях.

Цель данной статьи — проанализировать развитие практики участия детей в современной России на разных уровнях на основе публикаций с описанием практики и/или результатов исследований участия детей, ключевых правовых документов (российских или

ратифицированных в РФ международных), а также материалов экспертных дискуссий с практикующими специалистами в данной сфере.

Интерес к проблематике участия детей растет, однако оригинальных академических русскоязычных исследований на эту тему публикуется сравнительно мало. Поэтому дополнительными целями данной статьи являются активизация научной дискуссии об участии детей и формирование тематического профессионального сообщества.

Участие детей как междисциплинарная сфера

Права детей одновременно являются и нормами — тем, что не должно быть нарушено, и стандартами — тем, что может быть достигнуто как желаемый результат реализации этих прав [35]. Конструирование желаемых результатов в сфере участия детей, методов и инструментов их достижения затрагивает сразу несколько сфер жизни детей. Ребенок одновременно переживает процессы физического и психологического развития, является субъектом правовых и общественных отношений, а также выступает в специфически детских ролях (ученик, воспитанник). В междисциплинарном подходе разрабатывается общая теория участия детей, включая этические принципы участия детей, а в отдельных дисциплинах — частные теории (теории среднего уровня), на основе которых можно обобщать результаты конкретных исследований и создавать инструменты для организации и/или изучения участия детей.

Психология и право

Участие детей активно осмысливается на стыке правового подхода и позитивной психологии: реализуя право детей на участие, взрослые создают необходимые условия для осознания и выражения детьми своих потребностей и в итоге — роста уровня их благополучия [34]. Работая в рамках правового подхода, приходится обращаться к понятийному аппарату и практическому инструментарию психологии: например, для установления наилучших интересов детей и для максимальной реализации права на участие у детей раннего возраста или с особыми потребностями.

Субъективное мнение детей служит основой для определения их наилучших интересов в той или иной ситуации. Чтобы гарантировать реализацию наилучших интересов детей, страны, ратифицировавшие Конвенцию, должны ввести в практику процедуры, помогающие «прислушиваться к детям» [38]. Мы видим, что даже в правовом поле «интересы ребенка» определяются через такую систему психолого-педагогических понятий, как «полноценное физическое, психическое и духовное развитие»¹. Наилучшие интересы ребенка ситуативны, их нельзя установить раз и навсегда, поэтому в идеале для этого нужны не отдельные экспертные заключения, а постоянный диалог с ребенком [12].

Конвенция не устанавливает возрастных ограничений для учета мнения детей. Комментарий общего характера к статье 12 Конвенции поясняет, что дети могут выражать свои взгляды с самого раннего возраста и независимо от особенностей развития. Не владеющие речью дети могут выражать мнение с помощью жестов и мимики, игры или творчества, средств альтернативной коммуникации. Не требуется, чтобы ребенок досконально разобрался в подробностях затрагивающей его ситуации: ему должно хватать информации,

¹ Постановление Пленума Верховного Суда Российской Федерации от 4 июля 1997 г. № 9 «О применении судами законодательства при рассмотрении дел об установлении усыновления».

чтобы он мог выбрать, какой вариант развития событий для него предпочтительнее [38]. Это задает высокую планку требований ко взрослым: им нужно не только выяснять мнение ребенка, но и находить способы понятно донести до него даже когнитивно сложную или эмоционально насыщенную информацию.

Социология

С точки зрения социологии различные формы участия детей рассматриваются как социальные практики — «упорядоченные совокупности навыков целесообразной деятельности, которые в то же время раскрывают человеку возможности состояться в том или ином социальном качестве» [3]. Социологическая наука фокусируется на том, как разные вовлеченные стороны конструируют смысловые основания практик участия детей; какими способами эти практики проявляются и закрепляются (или не закрепляются). С.Н. Майорова—Щеглова выделяет следующие социологические подходы к исследованию участия детей в принятии решений: социально-исторический, институциональный, социоправовой, социокультурологический, факторный, социопсихологический, деятельностный, рискологический и социоинженерный [19].

Социоинженерный подход — социальное проектирование, оценка программ и проектов в социальной сфере — заслуживает особого внимания, поскольку помогает не только исследовать, но и развивать практики участия детей, делая их массовыми, привычными, повседневными и непроблематичными [17]. Социологическая практика занимается адаптацией классического инструментария (опросов, фокус-групп) для применения его в работе с детьми. На первый план выходят качественные методы исследований, включая визуальные (коллажи, комиксы, фото- и видеоистории) и перформативные (социальный театр) [6]. Их сложность для обработки и интерпретации компенсируется их смысловой насыщенностью, диалогизмом, а также развивающим эффектом для детей.

Педагогика

Участие детей представляет собой и педагогическую технологию: «педагогически организованный коммуникационный процесс между педагогами (взрослыми) и детьми, ориентированный на рациональный выбор альтернатив, направленных на достижение конкретных целей детей в решении проблем, затрагивающих их интересы» [32]. Анализ работ отечественных авторов по проблематике участия детей за 2009—2019 гг. показал, что научный дискурс в данной сфере в нашей стране является преимущественно педагогическим [11].

Систематический обзор оценочных исследований, в которых активное участие принимали дети, демонстрирует позитивное влияние участия на развитие детей с психолого-педагогической точки зрения: у детей улучшаются отношения со взрослыми и повышается уровень уверенности в себе, они приобретают новые знания и навыки и совершенствуют способность к постановке целей [34].

Участие детей на разных уровнях

Участие детей обеспечивается через их осведомленное и добровольное вовлечение в те или иные формы деятельности. Разнообразие форм участия служит залогом того, что дети будут так или иначе включены в процесс принятия решений независимо от возрастных особенностей, социально-экономического статуса или особых потребностей. Формы участия можно систематизировать, соотнося их с разными институциональными уровня-

ми, «начиная с частного уровня и заканчивая правительственным, от регионального до международного уровня» [27].

1. Принятие решений в повседневной жизни

Ребенок осознает свои права на участие и учится их реализовывать на уровне семьи, например, в форме совместного выбора досуга, распределения обязанностей по хозяйству, планирования семейного бюджета. В современной России участие ребенка в принятии решений в повседневной жизни является общепринятой нормой, но конкретные области, в которых ребенок может делать самостоятельный выбор, обсуждать свои пожелания со взрослыми или подчиняться авторитету родителя, сильно зависят от большого количества культурных и психологических факторов. Есть особо уязвимые группы детей, которым нужна дополнительная поддержка для реализации прав на участие даже на бытовом уровне.

1.1. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей

В международной практике особое внимание уделяется механизмам, обеспечивающим детям, находящимся на всех формах альтернативной заботы (вне кровной семьи), возможность выразить свое мнение таким образом, чтобы ему придалось должное внимание при решении вопросов о внесемейном размещении детей, о правилах функционирования фостерных семей или учреждений, об организации их повседневной жизни [26; 38, с. 97].

Постановление Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» не раскрывает участие детей как систему мер, но предписывает несколько конкретных вариантов такого участия. Приобретение личных вещей осуществляется по возможности с участием детей, а перевод детей в другие организации для детей-сирот — с учетом их мнения. Детям предоставляется возможность самостоятельного выбора формы проведения досуга.

Ряд организаций для детей-сирот учитывает мнение детей и в других вопросах: в составлении меню, в ремонте и оформлении комнат, при планировании встреч с родственниками [5]. Сейчас эти разнообразные формы участия детей развиваются преимущественно по личной инициативе администрации и сотрудников организаций.

1.2. Дети с ОВЗ

Конвенция ООН о правах инвалидов² требует, чтобы «инвалиды могли пользоваться правом на свободу выражения мнения и убеждений, включая свободу искать, получать и распространять информацию и идеи наравне с другими» (ст. 21). Участие детей с ОВЗ в принятии решений усложняется физическими, сенсорными или интеллектуальными трудностями и в доступе к информации, и в возможностях сформировать или выразить свою позицию.

Участие детей не тождественно их активности, то есть самостоятельному выполнению тех или иных действий. Активность и самостоятельность важны в повседневной жизни ребенка с ОВЗ, но для их реализации иногда достаточно автоматизировать навыки. Участие предполагает «мотивированное выполнение комплекса координированных действий в жизненной ситуации как самостоятельно, так и при взаимодействии с партнерами». На субъективном уровне участие переживается как чувство включения в целенаправленную

² Ратифицирована в России. Федеральный закон № 46-ФЗ «О ратификации Конвенции о правах инвалидов» (вступил в силу 15.05.2012).

активность и чувство контроля над этим процессом: «участие ... отражает выбор ребенка по выполнению действий в повседневных жизненных ситуациях» [13].

Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья, версия для детей и подростков (МКФ-ДП) определяет «участие» как «вовлечение в жизненную ситуацию». Существуют разные подходы к оценке уровня вовлечения детей с ОВЗ: сравнение с интенсивностью такового у большинства сверстников, учет выражаемого ребенком удовольствия и предпочтений; оценка устойчивости внимания и выраженности инициативы и др. Соответствующие им инструменты переведены и адаптированы в России, однако все имеющиеся разработки критикуют за их фрагментарный подход к понятиям участия и вовлечения [13].

Во многих странах именно развитие инклюзивного образования стало одной из движущих сил институционализации принципа участия детей: движение за адвокацию прав ребенка в системе образования конкретизировало понимание того, что значит право быть услышанным [35]. В России такой тенденции не отмечается, но существуют отдельные проекты по разработке методик учета мнения детей с тяжелыми множественными нарушениями развития, которые потенциально могут стать «точками роста» для изменения представлений профессионального сообщества об участии детей в сторону большей инклюзивности (см., например, [30]).

2. Принятие решений в жизни семьи и местного сообщества

2.1. Учет мнения ребенка в суде

Согласно законодательству (СК РФ), ребенок имеет право быть заслушанным в ходе любого судебного или административного разбирательства, и с 10-летнего возраста учет его мнения обязателен, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам. Эта оговорка имеет принципиальное значение, поскольку на представления специалистов о (не)желательности личного участия детей в судебных разбирательствах влияют несколько соображений:

- Присутствие на суде является стрессовой ситуацией для детей (как и для самих взрослых).
- Споры о праве на воспитание детей при раздельном проживании родителей влекут риски давления, манипуляций или целенаправленного формирования одним из родителей негативного отношения ко второму [31].
- В делах о лишении или ограничении в родительских правах по причине наркологического или психиатрического заболевания ключевая проблема представляется «объективной», не зависящей от чьего-либо мнения [28].

Участие детей в судебных процедурах является самой проблематичной формой участия: во многих странах Европы такое право дается детям только с 12—13 лет.

Кроме непосредственного выяснения мнения ребенка, нормы СК РФ предусматривают и другие способы выявления судом его интересов: опрос родителей и свидетелей, заключение органа опеки и попечительства. Диагностика особенностей и уровня психического развития ребенка и его способности к выработке и принятию самостоятельных решений является задачей судебного эксперта-психолога, если он привлекается [31]. Поэтому интересы детей не всегда определяются как их субъективное мнение о сложившейся ситуации, и не все дети считаются способными сформировать такое мнение.

Возникают два типа рисков: причинить ребенку эмоциональный вред или нарушить его право быть услышанным. Предотвратить их позволяют такие альтернативные процедуры, как «цифровые истории жизни» (фильмы, снимаемые детьми о своей жизненной

ситуации) и неформальные видеointервью с детьми. Судебный процесс должен быть последним этапом учета мнения ребенка, которому в норме предшествует ряд неформальных договоренностей. Выражение мнения ребенка по поводу его усыновления — это завершение предварительного общения с кандидатами в усыновители, а начинаться такое общение должно с видеоанкеты — информации о кандидатах, которая позволит ребенку принять решение, хочет ли он вообще знакомиться с этими людьми [21].

2.2. Участие детей в разработке индивидуальных планов сопровождения

Социальное сопровождение детей и/или семей, находящихся в трудной жизненной ситуации (ТЖС), подразумевает разработку индивидуальных планов сопровождения, желательно — совместно с самими благополучателями. Это актуально и на этапе профилактики социального сиротства, и при работе по воссоединению ребенка с кровной семьей. В пояснительном докладе к Рекомендации Rec(2005)5 Комитета министров стран-участниц Совета Европы по проблеме прав детей, проживающих в интернатных учреждениях, конкретизируются права ребенка на получение любой информации о решении по его отобранию из семьи; условия проживания вне кровной семьи; стратегии, направленные на его интеграцию или реинтеграцию в семью, или те условия, при которых он может быть освобожден от государственной опеки [26]. Примером конкретных инструментов для вовлечения детей, которые заимствуются и адаптируются российскими НКО, могут служить методики для совместной оценки ситуации и планирования работы «Три домика» и для обсуждения с детьми кризисного размещения вне семьи и других острых ситуаций «История здесь и сейчас» [22].

В некоторых регионах России практикуются такие формы работы с семьей в ТЖС, как семейные групповые конференции и сетевые встречи — это организованные встречи членов семьи и специалистов для принятия коллегиального решения и выработки плана по выходу из трудной жизненной ситуации. Все решения и ответственность за них берет на себя именно семья и ее непосредственное окружение (родные, друзья). Дети участвуют в таких встречах наравне со взрослыми, а одна из ключевых целей работы — «услышать голос ребенка» [4].

2.3. Разрешение конфликтов и работа с детьми, совершившими правонарушения

Разрешение конфликтов или примирение в ситуациях правонарушений в русле восстановительного правосудия позволяют передавать несовершеннолетним правонарушителям ответственность за свои действия, вступая в диалог с пострадавшей стороной и совершая поступки для исправления причиненного вреда. Для этого существует ряд хорошо отработанных технологий: в случае конфликтов — медиация; в случае буллинга или правонарушений — восстановительные практики, например, «круги сообществ» [4].

Создание и развитие школьных служб примирения в Российской Федерации было заложено в «Концепции развития до 2017 года сети служб медиации...» и в «Национальной стратегии...», откуда перешло в план мероприятий «Десятилетия детства» до 2020 года. На данный момент они развиваются по принципу «анклавной модернизации» в отдельных регионах (лидерами среди которых являются Пермский край и Волгоградская область) [16].

Восстановительная медиация относится к узкому кругу ситуаций, затрагивающих детей, но она имеет большой потенциал для продвижения ценности участия детей. В более радикальной трактовке она говорит даже не об «участии людей в разрешении конфликтов», а о «праве собственности на конфликт» [18]. В работе школьных служб медиации дети в роли волонтеров-медиаторов играют уникальную роль, не дублирующую функции

взрослых: их вмешательство, в отличие от вмешательства педагогов, не создает дисбаланса власти (они находятся «на одном уровне» со сторонами конфликта) [20]. Практика «медиации ровесников» (peer mediation) распространена в школах Европы и США. Ее исследования показывают, что медиаторы-школьники действуют не менее эффективно, чем взрослые, и что положительные результаты достигаются не только для сторон конфликта, но для самих юных медиаторов — они используют навыки конструктивного общения со сверстниками, педагогами и родителями [36].

3. Принятие решений в организациях и органах самоуправления

Конвенция ООН о правах ребенка утверждает, что «наилучшие интересы детей как группы должны устанавливаться таким же образом, как интересы отдельных детей». Если встает вопрос об интересах группы, руководство организаций, администраций или государственных органов должно создавать возможности для того, чтобы услышать детей как представителей группы, затронутой данной проблемой, и придать их взглядам должный вес при планировании действий, включая законодательные решения, которые прямо или косвенно влияют на детей [38, с. 73].

Практически во всех странах Евросоюза есть форматы детского участия на национальном уровне (молодежные советы или парламенты), большое количество некоммерческих и правозащитных организаций помогают реализовывать этот процесс на муниципальном уровне. В ряде стран на «низовых» уровнях существуют детские движения с минимальным вмешательством взрослых, но наиболее распространенным типом участия детей являются консультации с ними для обсуждения конкретных проектов или инициатив. В Евросоюзе практикуется выделение бюджетных расходов на обеспечение участия детей, но значительная его часть идет на организацию мероприятий в сферах самоуправления и культуры, адресованных старшим подросткам и молодым взрослым (14—25 лет) [37].

3.1. Участие детей в школьном самоуправлении

В российских образовательных учреждениях практикуются различные формы участия детей в принятии решений: Управляющий (администрация, родители, старшеклассники) и Ученический советы; дни самоуправления; механизмы обратной связи (электронная почта, ящики для анонимных жалоб и предложений); дискуссионные площадки (акции «Открытый микрофон», проведение референдумов, например, о школьной форме); создание школьных СМИ; школьные уполномоченные по правам ребенка [14]. 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 26) требует «в целях учета мнения обучающихся (и других участников учебного процесса)... по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, создавать советы обучающихся или иные органы».

«Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» предполагает «поддержку ученического самоуправления и повышение роли организаций обучающихся в управлении образовательным процессом», но не указывает на конкретные механизмы и ожидаемые результаты такой поддержки. Во ФГОС основной образовательной программы (ООП) основного общего образования (ООО) действительно-практический компонент личностных результатов освоения ООП ООО включает «участие в школьном самоуправлении и общественной жизни в пределах возрастных компетенций с учетом региональных, этнокультурных, социальных и экономических особенностей». Помещая «участие в школьном самоуправлении» в число «личностных результатов», ФГОС смешивает уровни результатов и путей их достижения (иными словами, чтобы участвовать

в общественной жизни, школьнику нужны для этого не только личностные компетенции, но и внешние условия).

Анализ состояния школьного самоуправления показывает, что в реальную практику вовлечены в основном дети старшего школьного возраста [14]. Возможно, на представления о готовности к участию («возрастных компетенциях») влияет более широкий дискурс нормативных этапов психологического развития. Дело не только в том, что младшие дети считаются не готовыми к участию, но и в том, что подростки рассматриваются как приоритетная целевая группа с высокой потребностью в участии. Среди «кандидатов» на роль ведущей деятельности в подростковом возрасте называют виды деятельности, тесно связанные с участием в принятии и реализации значимых решений: «общественно-полезную деятельность» (Д.И. Фельдштейн), «общественно-значимую деятельность» (В.В. Давыдов) или «проектную деятельность», в которой реализуется «авторское действие» подростка (К.Н. Поливанова) [33].

3.2. Участие детей в принятии решений на федеральном, региональном и местных уровнях

В России существует несколько органов молодежного самоуправления на федеральном, региональном и местном (муниципальном) уровнях. Большинство из них возникло еще в первой половине 2010-ых гг. По состоянию на 2017 г. молодежные правительства действовали в 75% регионов Российской Федерации, а молодежные парламенты — в 87,5% регионов. В остальных регионах они либо существовали, но прекратили на тот момент свои полномочия, либо их функции выполняли советы молодых депутатов [25].

Органы молодежного самоуправления представляют собой так называемые «элитарные» формы детского (точнее, подросткового) участия: часто в них специально включаются дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации (как правило, дети-сироты), но взрослые-организаторы часто ориентируются на детей с высоким уровнем мотивации, развития социальных и коммуникативных навыков. «Стратегия развития воспитания...» выступает с позиций меритократии, называя целью поддержки взаимодействия детских общественных объединений с образовательными организациями «содействие реализации и развитию лидерского и творческого потенциала детей». С другой стороны, «Стратегия развития воспитания...» не ограничивается развитием внутреннего потенциала детей, ставя в качестве задачи и «развитие правовой и политической культуры детей, расширение конструктивного участия в принятии решений, затрагивающих их права и интересы».

Помимо «элитарных» форм участия распространено массовое разовое участие — детские и молодежные форумы, молодежные слеты, волонтерские акции. Но в них детям, как правило, отводится роль активных и творческих исполнителей, и реже — роль авторов замысла, проектировщиков [15].

4. Дети как субъекты рефлексии

4.1. Исследования с участием детей

Партисипаторные исследования, в которых участники рассматриваются как равноправные соисследователи, а не как «испытуемые» — это популярный методологический тренд во всех науках о человеке (включая медицину — исследования, проводимые пациентскими организациями). Участие детей в прикладных и оценочных исследованиях — это способ вовлечения детей в принятие решений на всех этапах, от формулирования исследовательских вопросов до разработки практических рекомендаций по результатам исследования.

Участие в исследованиях может вполне органично встраиваться в учебную деятельность детей с самым разным уровнем успеваемости и социальным статусом, в том числе детей из уязвимых групп. Социальные и образовательные организации, оказывающие им поддержку, могут стать площадкой для проведения исследований и внедрения результатов. Опыт исследований в рамках конкурса «Голос ребенка: Дети как эксперты опыта» показывает, что партисипаторные исследования позволяют глубже изучить различные аспекты жизни детей и молодых взрослых (как проблем, так и ресурсов/стратегий совладания с ними); оценить результаты социальных проектов для разных стейкхолдеров; апробировать новые исследовательские инструменты и выявить потребности для проектирования новых услуг или форматов их оказания [2].

4.2. Оценка с участием детей

Оценка социальных программ и проектов с участием детей — это подход к оценке, который нацелен на активное вовлечение ребенка в процесс принятия решений о планировании и реализации оценки программ, а также разработки плана действий по их улучшению [34]. В России уже сложилось профессиональное сообщество специалистов по оценке в сфере детства и с участием детей³.

Понятие «практики с доказанной эффективностью» (evidence-based), изначально возникшее в медицине и адаптированное к сфере защиты детства, включает в себя три ключевых параметра: 1) высокое качество исследовательских данных, 2) передовой опыт практиков и 3) учет ценностей клиентов (детей и их семей). Таким образом, без включения детей в оценку и/или сбора от них обратной связи невозможно сделать полностью обоснованный вывод об эффективности той или иной практики.

Оценка с участием детей может проходить и в формате мониторинга соблюдения их прав и интересов. Примером может служить учет мнения детей в ходе общественного мониторинга организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [23].

Соотношение представлений об «участии детей» у различных стейкхолдеров

Системными проблемами в развитии участия детей являются низкий уровень компетенций взрослых, работающих с детьми, и культура, при которой ребенка воспринимают как объект приложения усилий, воздействия, а не субъект, самостоятельную личность [6]. Решение этих проблем — «преодоление стереотипов, связанных с возможностью участия детей; создание образовательных программ и методик обучения по вопросам обеспечения и защиты прав ребенка» — планировалось в Национальной стратегии.

Представления разных стейкхолдеров о практике участия детей сильно различаются на всех уровнях. Одна из линий разделения пролегает между «двумя типами взрослых», вовлеченных в развитие темы участия детей — «энтузиастами и чиновниками», каждому из которых требуется разная подготовка [14].

В образовательных организациях педагоги более оптимистично оценивают возможности для учеников высказать свое мнение и быть услышанными, чем родители: «вдвое больше учителей, чем родителей, считает, что у школьников есть возможность обратиться к ним напрямую, чтобы высказать свое мнение; педагоги в три раза чаще упоминают возможность электронных средств связи и анкетирования» [15].

³ Официальный сайт сообщества: ozenka.info

На уровне региональной политики сравнение отчетов региональных властей и публикаций региональных СМИ о реализации раздела «Участие детей» Национальной Стратегии действий в интересах детей показало, что сотрудники СМИ чаще, чем сотрудники профильных министерств, правильно понимали концепцию участия: «ребенок-актер, имеющий собственное мнение и собственную жизненную позицию». Также СМИ давали детям площадку для выражения мнения. В региональных отчетах отмечалась тенденция трансформировать смыслы детского участия в «привычные» формы — участия детей в творческой работе, массовых мероприятиях, которые взрослые для них организуют [1].

Есть расхождения между позициями взрослых и самих детей. Анализ моделей участия детей в процессах принятия решений показал, что взрослые опирались на потребность детей в самореализации, развитии способностей и общении со сверстниками, делая акцент на развитие личности детей, навыков общения и организаторских способностей. Дети же говорили о своих правах, интересах, возможностях, расширении круга общения, уважении со стороны окружающих; подчеркивали, что уверены в пользе детского участия для улучшения качества жизни в школе, в городе [14].

Насколько детям важно участвовать в принятии решений? Яркой иллюстрацией служит доклад молодых взрослых — выпускников организаций для детей-сирот, которые выделили ситуацию «Не учитывают мнение (нет собственного мнения, навязывают мнение, за меня решают)» как основной недостаток жизни в организации. Далее они выделяют еще одну проблему — общий для всех режим дня — и на примерах демонстрируют влияние невозможности выразить свои потребности и быть услышанным на все аспекты повседневной жизни [7].

Проблема взрослых-практиков — не столько в «сопротивлении» идеям участия детей, сколько в отсутствии конкретных представлений о том, что и как можно делать в этом направлении, а также дефицит практических инструментов. Пилотное социологическое исследование показало «широкий спектр мнений» о необходимости участия детей. При этом большинство специалистов считают это важным направлением работы и знакомы с теоретическими основами, но более 20% респондентов не смогли привести конкретных примеров участия детей [10]. Таким образом, отношение к участию детей в принятии решений в целом позитивное, но ему не хватает конкретности и согласованности междустейхолдерами.

В публичном поле представлены два дискурса: «традиционный», в котором ребенок был «видимым, но не слышимым» [35], и «постмодернистский», сфокусированный на праве детей на участие и конструирование способов такого участия во всех сферах жизни, включая политическую.

Они реализуются в двух разных направлениях исследований участия детей: первое изучает внутригрупповые отношения, ценностные ориентации и развитие личности ребенка в процессе участия (ориентируясь на отечественную педагогику и психологию образования); второе — содержание организационно-структурного учебного самоуправления как условий развития не только детей и их коллективов, но и демократического устройства общественной жизни в целом (ориентируясь на международный опыт) [29].

Эта двойственность отражена в стратегических документах, которые говорят и об участии детей как технологии их личностного и социального развития, и об усилении влияния детей на жизнь образовательных организаций и включенности их в гражданское общество и в политический процесс.

В данный момент в России нет системного представления об участии детей на разных уровнях и в разных сферах (в качестве элементов, из которых могла бы состоять такая система, Е. Калабахина указывает развитие законодательства, инфраструктуры, типовых моделей участия, стандартов мониторинга и отчетности, тиражирование позитивного опыта) [15]. Такая ситуация является потенциальным источником уникальных возможностей для «состязательности» разных практических форм и способов участия, дает возможность предложить каждому ребенку подходящие именно ему варианты участия, а также не позволяет сложиться «монополии» на понимание участия детей.

Выводы и рекомендации

За прошедшее десятилетие профессиональное сообщество специалистов, работающих с детьми, в России прошло большой путь от привычных эпизодических и элитарных форм участия детей в принятии решений к более глубокому пониманию участия как универсального права и практики, пронизывающей всю жизнь ребенка. Ценность участия разделяется всеми стейкхолдерами на декларативном уровне и реализуется в растущем количестве исследовательских и социальных проектов.

Возникают новые инициативы в этой области, способствующие приросту и распространению научных знаний: Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко проводит конкурс «Голос ребенка: дети как эксперты опыта», поддерживающий партисипаторные исследования (ежегодно с 2018 г.); Лаборатория комплексных исследований детства (г. Владивосток) организовала международную конференцию «Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы» (2019); НГОО «Стеллит» (г. Санкт-Петербург) реализует проекты по исследованию субъективного благополучия детей-сирот и соблюдения их прав, включая право на участие (2016—2019). В рамках магистерской программы «Доказательное проектирование и оценка программ в области управления социальными рисками в сфере детства» Московского государственного психолого-педагогического университета проводится учебный курс «Оценка с участием детей».

Важно рассматривать участие детей и как системный процесс, одни компоненты которого усиливают другие по принципу обратной связи. Новые эмпирические данные включаются в практику участия детей и повышают ее качество (доступность, результативность), а обратная связь от детей об этих изменениях служит источником новых данных. Таким образом и трансформируется среда, в которой живет ребенок, и сам ребенок как активный участник процесса, пробуя влиять на среду и получающий обратную связь о своем влиянии. Поэтому дальнейшие исследования могут значительно усилить практику участия детей.

В качестве важных направлений деятельности мы выделяем:

- Внимательную апробацию разработанных/адаптированных инструментов для организации участия детей и для проведения партисипаторных исследований/оценки с участием детей; систематизацию и распространение уже апробированных. Важно формировать широкий спектр инструментов, дружественных детям, в том числе детям дошкольного возраста и детям с тяжелыми множественными нарушениями развития.

- Исследования с участием уязвимых групп: детей с ОВЗ/инвалидностью; детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; детей-мигрантов; детей в конфликте с законом.

- Описание и анализ случаев неудачной реализации права детей на участие на разных уровнях, в которых не были достигнуты желаемые результаты или реализовались те или иные риски (этические, правовые, эмоциональные); создание модели факторов риска на основе этих данных (grounded theory) и разработка системы мер по их преодолению.
- Разработку способов информирования детей о возможностях и результатах участия (в том числе в реализации плана мероприятий Десятилетия детства) в понятной и доступной для них форме.

Литература

1. *Абросимова Е.Е., Бухтиярова И.Н., Филипова А.Г.* Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: анализ региональных образовательных мероприятий и материалов СМИ // Ойкумена. Регионоведческие исследования. 2019. № 3. С. 50—64. DOI:10.24866/1998-6785/2019-3/50-64
2. *Арчакова Т.О., Гарифулина Э.Ш.* Дети в роли исследователей, оценщиков и соавторов социальных практик: опыт конкурса «Голос ребенка: Дети как эксперты опыта» [Электронный ресурс] // Материалы конференции «Детские инициативы — путь в будущее»: эффективные практики поддержки детских социальных инициатив, участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы. М.: Фонд поддержки детей в трудных жизненных ситуациях, 2019. С. 56—76. URL: <https://www.fond-detyam.ru/upload/iblock/5e7/Детские%20инициативы%20-%20путь%20в%20будущее.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
3. *Волков В.В., Хархордин О.В.* Теория практик. СПб.: Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. 298 с.
4. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации (сборник материалов). М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2018.
5. *Гарифулина Э.Ш.* Подходы к учету мнения ребенка при принятии решений, затрагивающих его интересы [Электронный ресурс] // Вебинар «Подходы к учету мнения ребенка при принятии решений, затрагивающих его интересы при организации защиты прав детей, в том числе специалистами органов опеки и попечительства». М.: МГППУ, 2017. URL: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2017/12/Подходы-к-учету-мнения-ребенка-при-принятии-решений-затрагивающих-его-интересы.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
6. *Гарифулина Э.Ш.* Реализация права ребенка быть услышанным: введение в тему [Электронный ресурс]. URL: http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2018/Гарифулина-Э_Фонд-Тимченко_Участие-детей_120918.pdf (дата обращения: 30.01.2020)
7. «Голос ребенка»: зачем он нам и что мы от него ждем? [Электронный ресурс] // Акватория партнерства (Рязань, 13-14 ноября 2019 г.). URL: <http://timchenkofoundation.org/novosti/akvatorija-partnorstva/> (дата обращения: 30.01.2020)
8. Десятилетие детства: необходимо учитывать мнение общественников и самих детей [Электронный ресурс]. URL: https://www.oprf.ru/ru/about/interaction/region_chambers/431/2527/newsitem/46309 (дата обращения: 30.01.2020).
9. Детство XXI века в социогуманитарной перспективе: новые теории, явления и понятия. Научная монография / Отв. ред. С.Н. Майорова-Щеглова. М., 2017. 203 с.
10. Доклад по итогам мониторинга эффективности реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы. Т. 2 / Под. ред. В.В. Рубцова, Г.В. Семья. М.: Издание Совета Федерации, 2018. 192 с.
11. *Зубова О.Г.* Участие детей в принятии решений: российский научный дискурс (анализ публикаций за 2009-2019 гг.) // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы: материалы междунар. научной конф. (Владивосток, 9—11 октября 2019 г.). СПб.: Астерион, 2019. С. 31—34.

12. *Ильина О.Ю.* Интересы ребенка в семейном праве Российской Федерации. М.: Издательский дом «Городец», 2006. 192 с.
13. *Казьмин А.М.* Участие: теоретические аспекты и оценка в практике ранней помощи [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2015. Том 4. № 2. С. 115—127. URL: <https://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Kazmin.shtml> (дата обращения: 01.10.2020)
14. *Калабихина И.Е., Ионцева С.В., Козлов В.* Анализ моделей участия детей в процессах принятия решений по вопросам, затрагивающим интересы ребенка (на примере российских городов, присоединившихся к инициативе ЮНИСЕФ «Города, доброжелательные к детям») [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/6m2ui85k63/direct/60563832> (дата обращения: 30.01.2020).
15. *Калабихина И.Е., Кучмаева О.В.* Проблемы и перспективы мониторинга участия детей в реализации «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.» [Электронный ресурс] // Журнал исследований социальной политики. 2016. № 4. С. 507—520. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/6m2ui85k63/direct/60563832> (дата обращения: 30.01.2020).
16. *Коновалов А.Ю.* Мониторинг деятельности школьных служб примирения за 2018 год, проведенный в рамках Всероссийской ассоциации восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. 2019. № 16. С. 149—181.
17. *Кочнев С.В., Васильева Н.В.* Участие детей и молодежи в принятии общественно значимых решений: методическое пособие. М.: Изд-во ООО «РУТА», 2013. 138 с.
18. *Кристи Н.* Конфликты как собственность // Восстановительная ювенальная юстиция / Сост. А. Коновалов. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2007. С. 40—58.
19. *Майорова—Щеглова С.Н.* Основные исследовательские подходы в прикладной социологии для оценки участия детей в принятии решений // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы: материалы междунар. научной конф. (Владивосток, 9—11 октября 2019 г.). СПб.: Астерион, 2019. С. 43—45.
20. *Маловичко И.С. Погорелова О.П.* Дети-волонтеры в школьной службе примирения: методы и формы привлечения, организации, обучения, мотивации и поддержки (из опыта Волгоградской области). Методическое пособие. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2017. 23 с.
21. *Меркуль И.А., Бусыгина Н.П.* Хочу все знать о будущем приемном родителе [Электронный ресурс]. URL: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/МГОУ-ОЦЗС.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
22. Методики и инструменты для работы с детьми и семьями в трудной жизненной ситуации в ориентированном на решение подходе [Электронный ресурс]. М.: БДФ «Виктория», 2019. URL: <https://victoriacf.ru/wp-content/uploads/2012/12/Instrumenty-dlya-sotsial-noj-raboty-v-ORKT.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
23. Общественный мониторинг организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: Методические рекомендации по проведению мониторинга соответствия организаций постановлению Правительства Российской Федерации от 24 мая 2014 г. № 481 [Электронный ресурс]. М.: БФ «Волонтеры в помощь детям-сиротам», 2018. 66 с. URL: https://otkazniki.ru/files/metod_2018.pdf (дата обращения: 30.01.2020).
24. *Острова утопии: педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940—1980-ые).* Коллективная монография. М.: Новое литературное обозрение, 2015. 720 с.
25. *Отроков О.Ю., Пупыкин Р.А.* Молодежное самоуправление в России на современном этапе: основные признаки, функции и уровни деятельности // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. №129. С. 443—457.
26. Пояснительный доклад к Рекомендации Rec(2005)5 Комитета министров странам-участникам Совета Европы по проблеме прав детей, проживающих в интернатных учреждениях. [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046ce29> (дата обращения: 30.01.2020).

27. Практические требования к работе по участию детей [Электронный ресурс]. Мурманск: РПО «Спасем Детей», 2017. URL: http://ozenka.info/usefuldata/metodics/prakticheskie_trebovaniya_k_rabote_po_uchastiyu_detey/196_file_1.pdf (дата обращения: 30.01.2020).
28. Проект «Право быть услышанным: участие детей и молодежи в развитии социальной политики в Российской Федерации»: информационно-методические материалы по итогам работы с несовершеннолетними детьми категории риска в трех регионах Российской Федерации (2010—2014). Екатеринбург: Издательство АМБ, 2013.
29. Реморенко И.М. Деятельность общественно-активных школ и ученическое самоуправление // Сибирский педагогический журнал. 2018. №5. С. 104—112.
30. Романова Е., Кошелева Н. Необычные дети — обычное исследование [Электронный ресурс] // Конкурс исследовательских грантов Фонда Тимченко «Голос ребенка: дети как эксперты опыта». М., 2019. URL: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/09/Расправь-крылья.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
31. Русаковская О.А., Сафуанов Ф.С., Харитонова Н.К. Факторы, подлежащие установлению при проведении КСППЭ по спорам о воспитании детей раздельно проживающими родителями [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Том 3. № 1. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39936.shtml (дата обращения: 06.10.2020)
32. Скрынникова Е.М. Роль взрослого в реализации участия детей в принятии решений // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 6. С. 50—53.
33. Терехина Н.В. Ведущая деятельность подросткового возраста с точки зрения основных задач развития // Психологическая наука и образование. 2010. Т. 15. № 5. С. 43—51.
34. Шамрова Д.П., Тихомирова А.В., Подушкина Т.Г. Системный анализ доказательств влияния участия детей в оценке социальных программ на их психологическое развитие [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 39—50. DOI:10.17759/jmfp.2016050205
35. Шмидт В.Р. Формация дискурсов прав ребенка: от политики патернализма к контролю над государством // Социальная политика и мир детства в современной России / Под ред. Е.Р. Ярской-Смирновой и Е.П. Антоновой. М.: ООО «Вариант», 2009. С. 6—150.
36. Cremin H. Peer mediation: Citizenship and social inclusion revisited // Open University Press. UK, Berkshire. 2015.
37. Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU). Final Report. 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3f3c50b2-6a24-465e-b8d1-74dcac7f8c42> (дата обращения: 30.01.2020).
38. GENERAL COMMENT No. 12, 2009. The right of the child to be heard [Электронный ресурс]. URL: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
39. Lansdown G. The evolving capacities of the child. Innocenti Research Centre, UNICEF/Save the Children, Florence. 2005 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf> (дата обращения: 30.01.2020).
40. Percy-Smith B., Thomas N. Introduction // A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice / In B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.). Oxon, UK: Routledge, 2010.
41. Woodhead M. Foreword // A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice / In B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.). Oxon, UK: Routledge, 2010.

References

1. Abrosimova E.E., Bukhtiyarova I.N., Filipova A.G. Uchastie detei v reshenii voprosov, zatragivayushchikh ikh interesy: analiz regional'nykh obrazovatel'nykh meropriyatii i materialov SMI [Children's participation in issues affecting their interests: analysis of regional educational events and media materials]. *Oikumena. Regionovedcheskie issledovaniya = Ecumene. Regional studies*, 2019, no. 3, pp. 50—64. DOI:10.24866/1998-6785/2019-3/50-64 (In Russ.)

2. Archakova T.O., Garifulina E.Sh. *Deti v roli issledovatelei, otsenshchikov i soavtorov sotsial'nykh praktik: opyt konkursa «Golos rebenka: Deti kak eksperty opyta»* [Children as researchers, evaluators and co-authors of social practices: experience of the Contest “Voice of the Child: Children as Experiences Experts”]. *Materialy konferentsii «Detskie initsiativy — put' v budushchee»: effektivnye praktiki podderzhki detskikh sotsial'nykh initsiativ, uchastiya detei v prinyatii reshenii, zatragivayushchikh ikh interesy* [Elektronnyi resurs] [Materials of the conference “Children’s Initiatives — the Way to the Future”: effective practices for supporting children’s social initiatives, children’s participation in decision-making affecting their interests]. Moscow: Fond podderzhki detei v trudnykh zhiznennykh situatsiyakh [Fund to Support Children in Difficult Life Situations], 2019, pp. 56—76. (Accessed: 30.01.2020) Available at: <https://www.fond-detyam.ru/upload/iblock/5e7> Детские%20инициативы%20-%20путь%20в%20будущее.pdf (Accessed: 30.01.2020).
3. Volkov V.V., Kharkhordin O.V. *Teoriya praktik* [The Practice Theory]. Saint-Petersburg: Izdatel'stvo Evropeiskogo universiteta v Sankt-Peterburge [Publishing House of the European University in St. Petersburg], 2008. 298 p.
4. Vosstanovitel'nye programmy v rabote s det'mi i sem'yami, nakhodyashchimisya v trudnoi zhiznnoi situatsii (sbornik materialov) [Recovery programs for working with children and families in difficult situations. Work with difficult cases (collection of materials)]. Moscow: MOO Tsentr “Sudebno-pravovaya reforma” [MOO Center “Judicial and Legal Reform”], 2018. 142 p.
5. Garifulina E.Sh. *Podkhody k uchetu mneniya rebenka pri prinyatii reshenii, zatragivayushchikh ego interesy* [Approaches to taking the child’s opinion into account when making decisions that affect their interests]. *Vebinar «Podkhody k uchetu mneniya rebenka pri prinyatii reshenii, zatragivayushchikh ego interesy pri organizatsii zashchity prav detei, v tom chisle spetsialistami organov opeki i popechitel'stva»* [Elektronnyi resurs] [Webinar “Approaches to taking a child’s opinion into account when making decisions that affect their interests in organizing the protection of children’s rights including by specialists from the guardianship and guardianship authorities”]. Moscow: Moscow State University of Psychology & Education, 2017. Available at: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2017/12/Podkhody-k-uchetu-mneniya-rebenka-pri-prinyatii-reshenii-zatragivayushchikh-ego-interesy.pdf> (Accessed: 30.01.2020).
6. Garifulina E.Sh. *Realizatsiya prava rebenka byt' uslyshannym: vvedenie v temu* [Elektronnyi resurs] [Implementation of the child’s right to be heard: introduction to the subject]. Available at: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2018/> Garifulina-E_Fond-Timchenko_Uchastie-detей_120918.pdf (Accessed: 30.01.2020).
7. «Golos rebenka»: zachem on nam i chto my ot nego zhdem? [“The voice of a child”: why do we need it and what do we expect from it?] *Akvatoriya partnerstva* [Aquatory of Partnership] (Ryazan', November, 13-14, 2019). Available at: <http://timchenkofoundation.org/novosti/akvatorija-partniorstva/> (Accessed: 30.01.2020).
8. *Desyatiletie detstva: neobkhodimo uchityvat' mnenie obshchestvennikov i samikh detei* [Elektronnyi resurs] [Decade of Childhood: it is necessary to take into account the opinion of social activists and children themselves]. Available at: https://www.oprf.ru/ru/about/interaction/region_chambers/431/2527/newsitem/46309 (Accessed: 30.01.2020).
9. *Detstvo XXI veka v sotsiogumanitarnoi perspektive: novye teorii, yavleniya i ponyatiya. Nauchnaya monografiya* [The childhood of XXI century in the socio-humanistic perspective: new theories, phenomena, and concepts. Scientific monograph]. In Maierova-Shcheglova S.N. Moscow, 2017. 203 p.
10. *Doklad po itogam monitoringa effektivnosti realizatsii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012—2017 gody* [Report on the Results of Implementation Efficiency of the National Action Strategy for Children 2012—2017]. T. 2. In Rubtsova V.V. (ets.). Moscow: Izdanie Soveta Federatsii, 2018. 192 p.
11. Zubova O.G. *Uchastie detei v prinyatii reshenii: rossiiskii nauchnyi diskurs (analiz publikatsii za 2009—2019 gg.)* [Children’s participation in decision-making: Russian scientific discourse (analysis of publications for 2009—2019)] // *Uchastie detei v reshenii voprosov, zatragivayushchikh ikh interesy: sovremennoe sostoyanie, problemy i perspektivy: materialy mezhdunar. nauchnoi konf. (Vladivostok,*

- 9—11 oktyabrya 2019 g.) [Participation of children in solving issues affecting their interests: current state, problems and prospects: proceedings of the international scientific conference, Vladivostok, October 9—11, 2019]. Saint-Petersburg: Asterion, 2019, pp. 31—34.
12. Il'ina O.Yu. Interesy rebenka v semeinom prave Rossiiskoi Federatsii [The interests of a child in Family Law of the Russian Federation]. Moscow: Izdatel'skii dom «Gorodets» [Publishing house “Gorodets”], 2006. 192 p.
13. Kaz'min A.M. Uchastie: teoreticheskie aspekty i otsenka v praktike rannei pomoshchi [Elektronnyi resurs] [Participation: Theoretical Aspects and Assessment in Early Intervention Practice]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2015. Vol. 4, no. 2, pp. 115—127. Available at: <https://psyjournals.ru/psyclin/2015/n2/Kazmin.shtml> (Accessed: 01.10.2020). (In Russ., abstr. in Engl.)
14. Kalabikhina I.E., Iontseva S.V., Kozlov V. Analiz modelei uchastiya detei v protsessakh prinyatiya reshenii po voprosam, zatragivayushchim interesy rebenka (na primere rossiiskikh gorodov, prisoedinivshikhsya k initsiative YuNISEF «Goroda, dobrozhelatel'nye k detyam») [Elektronnyi resurs] [Analysis of models of children's participation in decision-making processes on issues affecting the interests of the child (on the example of Russian cities that joined the UNICEF initiative “Cities Friendly to Children”). Available at: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/6m2ui85k63/direct/60563832> (Accessed: 30.01.2020).
15. Kalabikhina I.E., Kuchmaeva O.V. Problemy i perspektivy monitoringa uchastiya detei v realizatsii «Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012-2017 gg.» [Elektronnyi resurs] [Problems and prospects of monitoring children's participation in the implementation of the “National Strategy of Action for Children for 2012-2017”]. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noi politiki = Journal of Social Policy Research*, 2016, no. 4, pp. 507—520.
16. Konovalov A.Yu. Monitoring deyatel'nosti shkol'nykh sluzhbb primireniya za 2018 god, provedennyi v ramkakh Vserossiiskoi assotsiatsii vosstanovitel'noi mediatsii [Monitoring of school reconciliation services in 2018, conducted within the framework of the all-Russian Association of Restorative Mediation]. *Vestnik vosstanovitel'noi yustitsii = Bulletin of restorative justice*, 2019, no. 16, pp. 149—181.
17. Kochnev S.V., Vasil'eva N.V. Uchastie detei i molodezhi v prinyatii obshchestvenno znachimykh reshenii: metodicheskoe posobie [The participation of children and youth in making socially significant decisions: a methodological guide]. Moscow: Publ. OOO «RUTA», 2013. 138 p.
18. Kristi N. Konflikty kak sobstvennost' [Conflicts as property]. In Konovalov A. Vosstanovitel'naya yuvenal'naya yustitsiya. Moscow: Publ. MOO Tsentri «Sudebno-pravovaya reforma», 2007, pp. 40—58.
19. Maiorova—Shcheglova S.N. Osnovnye issledovatel'skie podkhody v prikladnoi sotsiologii dlya otsenki uchastiya detei v prinyatii reshenii [Main research approaches in applied sociology for assessing children's participation in decision-making]. Uchastie detei v reshenii voprosov, zatragivayushchikh ikh interesy: sovremennoe sostoyanie, problemy i perspektivy: materialy mezhdunar. nauchnoi konf. [Participation of children in solving issues affecting their interests: current state, problems and prospects: materials of the international journal. scientific Conf.] (Vladivostok, October 9—11, 2019). Saint-Petersburg: Asterion, 2019, pp. 43—45.
20. Malovichko I.S. Pogorelova O.P. Deti-volontery v shkol'noi sluzhbe primireniya: metody i formy privilecheniya, organizatsii, obucheniya, motivatsii i podderzhki (iz opyta Volgogradskoi oblasti). Metodicheskoe posobie [Children-volunteers in the school reconciliation service: methods and forms of involvement, organization, training, motivation and support (from the experience of the Volgograd region)]. Moscow: Publ. MOO Tsentri «Sudebno-pravovaya reforma», 2017. 23 p.
21. Merkul' I.A., Busygina N.P. Khochu vse znat' o budushchem priemnom roditele [Elektronnyi resurs] [I want to know everything about my future foster parent]. Available at: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/MGOU-OTsSZS.pdf> (Accessed: 30.01.2020).
22. Metodiki i instrumenty dlya raboty s det'mi i sem'yami v trudnoi zhiznnoi situatsii v orientirovannom na reshenie podkhode [Elektronnyi resurs] [Methods and tools for working with children and families in difficult situations in a solution-oriented approach]. Moscow: BDF «Viktoria», 2019. Available at: <https://>

victoriacf.ru/wp-content/uploads/2012/12/Instrumenty-dlya-sotsial-noj-raboty-v-ORKT.pdf (Accessed: 30.01.2020).

23. Obshchestvennyi monitoring organizatsii dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditel'ei: Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu monitoringa sootvetstviya organizatsii postanovleniyu Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 24 maya 2014 g. no. 481 [Elektronnyi resurs] [Public monitoring of organizations for orphaned children and children left without parental care: guidelines for monitoring compliance of organizations with the Decree of the Government of the Russian Federation No. 481 of May 24, 2014]. Moscow: BF «Volontery v pomoshch' detyam-sirotam» [Charitable Fund “Volunteers to Help Orphans”], 2018. 66 p. Available at: https://otkazniki.ru/files/metod_2018.pdf (Accessed: 30.01.2020).

24. Ostrova utopii: pedagogicheskoe i sotsial'noe proektirovanie poslevoennoi shkoly (1940—1980-ye). Kollektivnaya monografiya [Islands of utopia: pedagogical and social design of post-war schools (1940s—1980s). Collective monograph.]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie [New Literary Review], 2015. 720 p.

25. Otkrov O.Yu., Pupykin R.A. Molodezhnoe samoupravlenie v Rossii na sovremennom etape: osnovnye priznaki, funktsii i urovni deyatel'nosti [Youth self-government in Russia at the present stage: main features, functions and levels of activity]. *Politematicheskii setevoi elektronnyi nauchnyi zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta = Polythematic network electronic scientific journal of Kuban state agrarian University*, 2017, no. 129, pp. 443—457.

26. Poyasnitel'nyi doklad k Rekomendatsii Rec (2005)5 Komiteta ministrov stranam-uchastnitsam Soveta Evropy po probleme prav detei, prozhivayushchikh v internatnykh uchrezhdeniyakh [Elektronnyi resurs] [The explanatory report to Recommendation Rec (2005)5 Of the Committee of Ministers to the member States of the Council of Europe on the rights of children living in residential institutions]. Available at: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168046ce29> (Accessed: 30.01.2020).

27. Prakticheskie trebovaniya k rabote po uchastiyu detei [Elektronnyi resurs] [Practical work requirements for the participation of children]. Murmansk: RPO «Spasem Detei» [RPO “Save the Children”], 2017. Available at: http://ozenka.info/usefuldata/metodics/prakticheskie_trebovaniya_k_rabote_po_uchastiyu_detey/196_file_1.pdf (Accessed: 30.01.2020).

28. Proekt «Pravo byt' uslyshannym: uchastie detei i molodezhi v razvitiu sotsial'noi politiki v Rossiiskoi Federatsii»: informatsionno-metodicheskie materialy po itogam raboty s nesovershennoletnimi det'mi kategorii riska v trekh regionakh Rossiiskoi Federatsii (2010—2014) [Project “The Right to be heard: participation of children and youth in the development of social policy in the Russian Federation”]: information and methodological materials on the results of work with underage children at risk in three regions of the Russian Federation (2010-2014)]. Ekaterinburg: Publ. AMB, 2013.

29. Remorenko I.M. Deyatel'nost' obshchestvenno-aktivnykh shkol i uchenicheskoe samoupravlenie [Activity of socially active schools and students' self-government]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian pedagogical journal*, 2018, no. 5, pp. 104—112.

30. Romanova E., Kosheleva N. Neobychnye deti — obychnoe issledovanie [Elektronnyi resurs] [Unusual children — ordinary research]. Konkurs issledovatel'skikh grantov Fonda Timchenko «Golos rebenka: deti kak eksperty opyta» [Competition of research grants of the Timchenko Foundation “Voice of the Child: Children as Experiences Experts”]. Moscow, 2019. Available at: <http://deti.timchenkofoundation.org/wp-content/uploads/2019/09/Rasprav'-kryl'ya.pdf> (Accessed: 30.01.2020).

31. Rusakovskaya O.A., Safuanov F.S., Kharitonova N.K. Faktory, podlezhashchie ustanovleniyu pri provedenii ksppe po sporam o vospitanii detei razdel'no prozhivayushchimi roditelyami [Elektronnyi resurs] [Factors to be Established During CFPPE in Disputes about Parenting by Estranged Parents]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2011. Vol. 3, no. 1, pp. 60—70. (In Russ., abstr. in Engl.)

32. Skrypnikova E.M. Rol' vzroslogo v realizatsii uchastiya detei v prinyatii reshenii [Adult Role in Implementing the Involvement of Children Decision-Making]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 6, pp. 50—53. (In Russ., abstr. in Engl.)

33. Terekhina N.V. Vedushchaya deyatel'nost' podrostkovogo vozrasta s tochki zreniya osnovnykh zadach razvitiya [The Leading Activity of the Adolescence in Terms of the Main Developmental Objectives]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 15, no. 5, pp. 43—51.
34. Shamrova D.P., Tikhomirova A.V., Podushkina T.G. Sistemnyi analiz dokazatel'stv vliyaniya uchastiya detei v otsenke sotsial'nykh programm na ikh psikhologicheskoe razvitiye [Elektronnyi resurs] [System analysis of evidences of the impact of child involvement in evaluating social programs on their psychological development]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 39—50. DOI:10.17759/jmfp.2016050205
35. Shmidt V.R. Formatsiya diskursov prav rebenka: ot politiki paternalizma k kontrolyu nad gosudarstvom [Formation of child rights discourses: from the policy of paternalism to state control]. In Yarskoi-Smirnovoi E.R., Antonovoi E.P. Sotsial'naya politika i mir detstva v sovremennoi Rossii [Social policy and the world of childhood in modern Russia]. Moscow: OOO «Variant», 2009, pp. 6—150.
36. Cremin H. Peer mediation: Citizenship and social inclusion revisited. *Open University Press*. UK, Berkshire. 2015.
37. Evaluation of legislation, policy and practice on child participation in the European Union (EU). Final Report. 2015 [Electronic resource]. Available at: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3f3c50b2-6a24-465e-b8d1-74dcac7f8c42> (Accessed: 30.01.2020).
38. General Comment No. 12, 2009. The right of the child to be heard [Electronic resource]. Available at: <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/AdvanceVersions/CRC-C-GC-12.pdf> (Accessed: 30.01.2020).
39. Lansdown G. The evolving capacities of the child. Innocenti Research Centre, UNICEF/Save the Children, Florence. 2005 [Electronic resource]. Available at: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/evolving-eng.pdf> (Accessed: 30.01.2020).
40. Percy-Smith B., Thomas N. Introduction. A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice. In B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.). Oxon, UK: Routledge, 2010.
41. Woodhead M. Foreword. A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from theory and practice. In B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.). Oxon, UK: Routledge, 2010.

Информация об авторах

Арчакова Татьяна Олеговна, психолог-методист, Благотворительный детский фонд «Виктория», Благотворительный фонд «Волонтеры в помощь детям-сиротам», г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2946>, e-mail: tatyana.archakova@gmail.com

Гарифулина Эльвира Шамильевна, кандидат социологических наук, руководитель программ Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко, доцент кафедры юридической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

Information about the authors

Tatyana O. Archakova, Psychologist and Methodologist, Charity Child Foundation “Victoria”, Charity Foundation “Volunteers to Help Orphans”, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6161-2946>, e-mail: tatyana.archakova@gmail.com

Elvira Sh. Garifulina, PhD in Sociology, Program Manager of the Elena & Gennady Timchenko Foundation, Associate Professor of the Department of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4306-3899>, e-mail: egarifulina@timchenkofoundation.org

Получена 26.08.2020

Received 26.08.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020

К тридцатилетию создания Конвенции о правах ребенка: история и новые задачи

Кабанов В.Л.

ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6090-2186>, e-mail: vlkabanov@mail.ru

В статье проанализирована история разработки Конвенции о правах ребенка 1989 г. Даны краткие характеристики «Декларации прав ребенка» К.Н. Вентцеля, Декларации прав ребенка 1924 г., Декларации прав ребенка 1959 г., рассмотрены особенности Конвенции о правах детей. Приводится авторская концепция реализации принципа наилучшего обеспечения интересов детей.

Ключевые слова: права человека, права детей, международные договоры о защите прав детей, Конвенция ООН о правах ребенка 1989 года, Комитет ООН по правам ребенка, принципы Конвенции о правах ребенка, лучшая поддержка интересов ребенка.

Для цитаты: Кабанов В.Л. К тридцатилетию создания Конвенции о правах ребенка: история и новые задачи // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 88—99. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010107>

On the thirtieth anniversary of the creation of the Convention on the rights of the child: history and new challenges

Vladimir L. Kabanov

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
«Moscow Pedagogical State University» (MPGU), Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6090-2186>, e-mail: vlkabanov@mail.ru

The article analyzes the history of the development of the 1989 Convention on the Rights of the Child. Brief characteristics of the “Declaration of the Rights of the Child” by K.N. Wenzel, 1924 Declaration of the Rights of the Child, 1959 Declaration of the Rights of the Child, features of the Convention on the Rights of the Child. The author’s concept of the implementation of the principle of the best procuring of children interests is presented.

Keywords: human rights, children’s rights, international treaties for the protection of children’s rights, the UN Convention on the Rights of the Child 1989, the UN Committee on the Rights of the Child, principles of Convention on the Rights of the Child, the Best support of Interests of the Child.

For citation: Kabanov V.L. On the thirtieth anniversary of the creation of the Convention on the rights of the child: history and new challenges. *Social ny'e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 88—99. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010107> (In Russ.).

В конце 2019 года исполнилось 30 лет с даты принятия Конвенции о правах ребенка, которая в истории человечества положила начало новой форме международного сотрудничества государств в виде периодического отчета на международном уровне о выполнении государствами-участниками международных обязательств по Конвенции [18]. Россия уже четыре раза (1993, 1998, 2002 и 2006 годы) представляла Доклады о выполнении Конвенции и принимала замечания. Сразу же важно отметить, что в нашей стране в последние 10-15 лет произошло серьезное формирование нормативного правового обеспечения защиты прав детей, детства. В России в 2017 году Указом Президента Российской Федерации объявлено Десятилетие Детства, что беспрецедентно для мировой практики. В рамках плана реализации Десятилетия Детства сформирован раздел «Обеспечение и защита прав и интересов детей», реализация которого даст возможность еще большего совершенствования законодательства, в том числе и по наилучшему обеспечению интересов ребенка. За время существования Конвенция о правах ребенка стала универсальным международно-правовым актом как по участию в ней государств (все государства, кроме США) [15], так и по применению ее положений на национальном уровне и для юриспруденции, и для всех социальных наук [17; 19].

Ранее в статье «История разработки конвенции ООН о правах ребенка 1989 г. К 25-летию принятия» мною был подробно проанализирован процесс создания и принятия Конвенции ООН о правах ребенка 1989 г., раскрыты основные позиции государств и международных организаций по отдельным положениям Конвенции [10]. Данную статью можно рассматривать как продолжение, дополненное результатами, полученными в ходе работы над диссертационным исследованием «Реализация принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка в международном праве» [15].

Сегодня понятной истиной и аксиомой является тезис о том, что взрослые дееспособные люди, а также общественные и государственные структуры обязаны оказывать особые (специальные) заботу и уход по отношению к детям.

Однако к данной мысли человечество пришло не сразу: первая «Декларация прав ребенка» (в России) [5] была создана русским мыслителем и педагогом Константином Николаевичем Вентцелем в 1917 году. В своей работе К.Н. Вентцель сформулировал 18 параграфов важнейших прав ребенка, которые необходимо соблюдать родителям, обществу и государству. Право ребенка на жизнь, независимо от его происхождения, а также равные права со взрослыми — важнейшие условия для «существования» детей. Уже в то время К.Н. Вентцель пророчески написал, что в принятии общих принципов осуществления прав детей, юридическом закреплении прав детей должно быть «заинтересовано все человечество, потому что только всеобщее и наиболее полное и широкое проведение в жизнь декларации прав ребенка даст возможность человечеству в его целом составе достигнуть возрождения и полного обновления всех сторон и личной, и общественной жизни, достигнуть установления на земле того, что на языке религии называется “царством Божиим”» [4; 5]. Подробнее данный этап становления «Конвенции о правах ребенка» мною рассматривается в статье «История разработки конвенции ООН о правах ребенка 1989 г. К 25-летию принятия» [10].

«Права детей» Вентцеля во многом перекликаются с текстом Конвенции о правах ребенка, ее основополагающими принципами, и, конечно, сегодня необходимо ретройновационное осмысление его замечательной работы.

Вместе с тем, понимая, что дети ввиду их физической и умственной незрелости нуждаются в специальной поддержке, мировому сообществу долгое время не удавалось утвердить такие правовые нормы на международном уровне в качестве документа межгосударственного сотрудничества.

И вот первый международно-правовой акт по правам детей был принят в рамках международной организации Пятой ассамблеи Лиги Наций 26 ноября 1924 г. в Женеве в виде Декларации прав ребенка [14], автором текста которой была Эглантайн Джебб [2]. Декларация включала пять принципов, которые провозглашали ребенка субъектом заботы против рабства, торговли и проституции. Второй параграф наиболее доходчиво и простыми словами определяет суть заботы о детях и звучит заклинанием для взрослых: «каждый ребенок должен быть накормлен; больному ребенку должна быть оказана помощь; ошибающийся должен быть поправлен; ребенку, имеющему отставание в развитии, должна быть оказана помощь; а сирота и бездомный ребенок должны получить приют и поддержку в трудную минуту» [14].

В период между Первой и Второй мировыми войнами была сформулирована научная концепция осуществления прав детей, которая рассматривала ребенка как «человеческое существо, имеющее свои нужды, права и интересы» [3; 10]. При этом ребенок выступал в качестве «объекта заботы и беспокойства, а также субъекта, чьи интересы и права должны быть соблюдены». В соответствии с этой концепцией за детьми (на определенном этапе развития) признавалась способность выражать свое мнение, которое должно быть принято во внимание взрослыми (дееспособными) гражданами. Одним из сторонников такой концепции детства стал мыслитель, доктор медицинских наук и педагог Януш Корчак [10].

Следующая веха ответственного отношения мирового сообщества к детству — новая международная организация ООН 20 ноября 1959 г. приняла первый правовой акт по защите прав детей, который назывался Декларация прав ребенка, главное послание которой заключается в том, что мировое сообщество обязано предоставить детям все лучшее, что имеет. Декларация состоит из десяти социально-правовых принципов, которые защищают права детей на национальном и международном уровнях. Декларация рекомендовала родителям, обществу, неправительственным организациям, государствам признать права детей и поддерживать их осуществление. Декларация 1959 года оказала заметное воздействие на политику и практические действия государств и людей во всем мире.

В дальнейшем в международных договорах [1], «касающихся прав человека, закреплялись правовые нормы о специальном особом статусе ребенка. Также ряд государств провозглашал необходимость принятия комплексного соглашения о правах ребенка, которое будет обязывать государства отвечать за соблюдение прав детей. Безусловной важности решения этих вопросов способствовали новости о жестоких условиях жизни детей в отдельных странах, о беспричинно высочайшей младенческой смертности, пренебрежении охраной здоровья детей, отсутствии каких-либо форм получения детьми элементарного образования. Также огромную озабоченность вызывала информация о многих детях, подвергавшихся жестокому обращению и эксплуатации в форме проституции, нечеловеческого сурового труда, о детях беженцев или жертв бесконечных войн» [10].

Международное правовое соглашение — Конвенция ООН о правах ребенка — было принято, рассмотрено и утверждено резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеи ООН 20 ноября 1989 г. «Знаковым поводом для рассмотрения инициативы о рассмотрении проекта Конвенции о правах ребенка стала подготовка мероприятий в связи с 20-ой годовщиной принятия Декларации ООН о правах ребенка. Тогда 1979 год был провозглашен Генеральной Ассамблеей ООН Международным годом ребенка. Именно в эти дни представители Польской Народной Республики вынесли вопрос о разработке Конвенции о правах ребенка на суд мировой общественности» [10; 25]. Представители Правительства Польши представили проект конвенции Комиссии ООН по правам человека с предложением включить вопрос разработки такого международного соглашения в повестку дня комиссии [6; 10], тем самым не только распространяя концепцию защищенного детства Януша Корчака, но и увековечив его память в мировом масштабе. Особое значение данного шага заключалось в том, что Польская Народная Республика «как государство социалистического лагеря сумела предложить новую конструктивную, инновационную инициативу в области международного права защиты прав человека. И это стало прекрасной возможностью показать, что предложения в области осуществления прав человека могут исходить от некапиталистических государств» [10].

Комиссия ООН по правам человека «поддержала ходатайство правительства Польской Народной Республики о включении вопроса в повестку дня Генеральной ассамблеи» [10]. После предварительного обсуждения документ был направлен государствам-членам ООН для самостоятельного рассмотрения и, конечно, международным межправительственным и неправительственным организациям, которые подчеркнули заинтересованность и хотели предложить свои комментарии о проекте. Большинство межправительственных организаций одобрили проект Конвенции. Многие специалисты, представители негосударственных организаций, известные ученые поддержали включение в текст Конвенции всех существующих прав ребенка (экономических, социальных, гражданских и культурных) с условием сохранения надлежащего баланса между ними. При этом особое внимание уделялось правам таких уязвимых категорий детей, как дети-беженцы, дети в чрезвычайных ситуациях, дети-инвалиды, дети в конфликте с законом, дети-сироты, а также гарантиям равных прав для девочек и мальчиков [1; 12; 21].

Новый виток связан со вторым, переработанным вариантом проекта Конвенции, который был представлен на заседании Комиссии по правам человека в 1979 г. [14]. «Комиссия по правам человека специальным решением назначила сессионную Рабочую группу, открытую для специалистов всех заинтересованных государств. В 1979 г. и в 1980 г. заседания проходили одновременно с заседаниями Комиссии и других Рабочих групп открытого состава, созданных Комиссией. Это, конечно, ускорило прогресс в разработке окончательного варианта проекта Конвенции. К сожалению, известный период так называемой “холодной войны” затормозил процесс принятия Конвенции в связи с тем, что во время обсуждения наблюдалось частое столкновение позиций Соединенных Штатов Америки и Союза Советских Социалистических Республик» [10].

В 1981 г. Комиссия ООН по правам человека «разрешила Рабочей группе провести свои заседания за несколько дней до сессии Комиссии, также утвердила решение о возможности продолжения работы Рабочей группы в ходе самой сессии. Это, конечно, значительно продвинуло продуктивность Рабочей группы. На завершающем этапе согласования проекта Конвенции Исполнительный директор ЮНИСЕФ вовлек эту международную

организацию в процесс завершения работы над проектом, чтобы завершить его до 1989 г., в честь 30-ой годовщины принятия Декларации о правах ребенка и 10-ой годовщины Международного года ребенка» [10].

На заключительном этапе создания Конвенции приняли участие такие международные организации, как Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ), Международная организация труда, Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) и Международный Комитет Красного Креста. Важно отметить, что многие конференции и совещания по обсуждению текста проекта были организованы в разных странах, так, в рамках конференции в Аммане (Иордания) была разработана концепция будущего международного контроля за соблюдением Конвенции. Участники договорились о необходимости создания Комитета по правам ребенка, его финансирование предусматривалось из средств регулярного бюджета ООН [10]. «С самого начала своей деятельности Рабочая группа применила принцип принятия всех положений Конвенции на основе единого мнения (консенсуса). Таким образом, каждое предложение обсуждалось и подвергалось поправкам, если не применялось вето какой-либо стороной в ходе обсуждения» [27].

Проект Конвенции был подготовлен на шести официальных языках ООН. В ходе работы специалисты столкнулись с рядом трудностей, связанных с пониманием и интерпретацией переводов некоторых положений текста и терминологией [10]. Важно отметить такую специфику подготовки сложнейшего международного документа, поскольку в дальнейшем это приводит к появлению новых терминов, их неверному толкованию, возможному появлению недопонимания. В этой связи необходимо остановиться на «первом смысле» упоминающейся терминологии [15]. «Конвенция о правах ребенка 1989 г. является специальным международным соглашением по отношению к иным главным международным договорам по правам человека универсального характера, закрепляющим основные принципы и нормы о правах детей, и основывается на вытекающем из сего статуса приоритете положений Конвенции о правах ребенка, включая формулировку принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка. Одновременно принимая во внимание фиксацию и упоминание данного принципа по-разному в документах региональных правозащитных органов и на доктринальном уровне, мы научно обосновывали необходимость однообразного применения данного принципа как он закреплен в Декларации прав ребенка 1959 г. (Принцип 2) и в пункте 1 статьи 3 Конвенции о правах ребенка: принцип «наилучшего обеспечения интересов ребенка» (англ. — *“the best interests of the child”*), что служит единственным условием для избегания разногласий в понимании сути и предписаний данного принципа при его реализации на универсальном, региональном и национальном уровнях. Обоснованность нашего заключения подтверждается, в частности, статьей 54, согласно которой тексты Конвенции о правах ребенка на шести рабочих языках ООН являются равно аутентичными, и отсюда вытекающим международно-правовым последствием в случае возникновения спора по пониманию и применению положений Конвенции о правах ребенка и Факультативных протоколов к ней» [15].

Анализируя процесс создания Конвенции о правах детей, также важно уточнить вопрос отношения самих детей к разработке Конвенции.

Отрадно также сегодня подчеркнуть, что уже тогда, в далеком 1988 году, сами дети принимали участие в разработке проекта Конвенции. Так, делегаты из Франции, Швеции, Канады и других государств опубликовали мнения детских и молодежных общественных

организаций. А представители Швеции направили ходатайство от лица «своих» детей (подписанное более двенадцатью тысячами), в котором высказывалась поддержка Конвенции и предложения о том, что ребенок не должен призываться на службу в вооруженные силы или участвовать в вооруженных конфликтах [10].

После принятия Конвенции Генеральной Ассамблеей ООН тысячи детей со всего мира совместно с официальными представителями (Генеральный секретарь ООН, Исполнительный директор ЮНИСЕФ, послы и другие члены организаций, работающих в области культуры и науки) собрались в штаб-квартире ООН в Нью-Йорке для отмечаемого события столетия — церемонии празднования принятия Конвенции [10].

Безусловно, члены Рабочей группы никак не прогнозировали и не предполагали, что за короткий период времени почти все государства-члены ООН присоединятся к Конвенции, которая вступила в силу очень быстро, всего за несколько месяцев, что стало рекордом международного договора в области прав человека.

За тридцать лет Конвенцию ратифицировали 194 государства (в ООН входят 193 государства-члена), 4 государства, не являющиеся членами ООН: острова Кука, Святой Престол, Ниуэ и Государство Палестина, а следовательно, они обязаны уважать и защищать права и интересы детей [15]. В настоящее время «Конвенция о правах ребенка является единственным всеобъемлющим с точки зрения всего земного шара ратифицированным международным соглашением по правам человека. Всего более 530 государств ратифицировали Конвенцию и три факультативных протокола к ней — это свидетельство приверженности тому, чтобы права и законные интересы детей соблюдались во всем мире» [15].

Стоит отметить тот факт, что международно-правовой режим, в основе которого лежит Конвенция ООН по правам ребенка, эволюционирует. Так, в рамках Комиссии по правам человека ООН за прошедшее время были разработаны и приняты два важных факультативных протокола к Конвенции: «Факультативный протокол о правах ребенка, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах» (принят Генеральной Ассамблеей ООН 25 мая 2000 г., вступил в силу 12 февраля 2002 г.) и «Факультативный протокол о правах ребенка, касающийся торговли детьми, детской проституции и детской порнографии» (принят Генеральной Ассамблеей ООН 25 мая 2000 г., вступил в силу 18 января 2002 г.). В соответствии с деятельностью Совета ООН по правам человека был разработан третий факультативный протокол, касающийся процедуры сообщений, который позволит детям обращаться в Комитет с жалобами о нарушениях их прав. Факультативный протокол был принят Генеральной Ассамблеей ООН и открыт для подписания в феврале 2012 г., вступил в силу 14 апреля 2014 г. после его ратификации десятью государствами-членами [22; 23; 24].

Под влиянием Конвенции многие государства внесли изменения в свое законодательство, приводя его в соответствие с требованиями данного договора, что, в свою очередь, способствовало улучшению благосостояния ребенка [10].

Обязательная сила Конвенции существенно повлияла на деятельность международных и национальных неправительственных организаций, приоритетом которых является защита прав и интересов детей и повышение их уровня благополучия (ООН, ЮНИСЕФ, ЮНЕСКО, ВОЗ, МОТ и др.). «Конвенция о правах ребенка» стимулировала принятие региональных конвенций, направленных на улучшение положения детей, а именно: Африканской хартии о правах и благополучии ребенка 1990 г., Европейской конвенции об осуществлении прав детей 1996 г. и Соглашения о правах детей в исламе 2005 г. [8; 10; 13; 20]. «Конвенция о правах ребенка является результатом консенсуса представителей

правительств всех государств мира. Конечно, даже самые серьезные оптимисты не могли бы предсказать, что спустя 30 лет после принятия Конвенции права и законные интересы детей во всех государствах мира будут эффективно защищены, а все дети счастливы, накормлены, имеют кров и так далее» [15].

Важно подчеркнуть, что фундаментом Конвенции ООН о правах ребенка являются четыре основополагающих специальных принципа:

— принцип наилучшего обеспечения интересов ребенка, который изложен в пункте 1 ст. 3 и подтверждается в различных контекстах. Его руководящее начало, на наш взгляд, заключается в том, что во всех действиях в отношении детей первоочередное внимание должно уделяться наилучшему обеспечению интересов ребенка;

— принцип недискриминации, закрепленный в ст. 2 Конвенции;

— принцип обеспечения права на жизнь, выживание и здоровое развитие ребенка, закрепленный в ст. 6 Конвенции;

— принцип обеспечения права ребенка быть заслушанным, закрепленный в ст. 12 Конвенции [18].

Также фундаментальное значение принципа наилучшего обеспечения прав интересов ребенка подчеркивается в Замечании общего порядка № 14, где остальные специальные принципы (из вышеперечисленных четырех) должны реализовываться с учетом принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка [16].

В настоящее время назрела необходимость разработки общего подхода к пониманию, в чем же выражаются наилучшим образом интересы ребенка. Для достижения обозначенной цели потребуется выработка согласованных подходов по учету конкретных обстоятельств и критериев по определению содержательной части и определению их значимости применительно к наилучшим интересам ребенка. Безусловно, потребуется разработать правила, обеспечивающие государственные юридические гарантии по надлежащей реализации данного принципа.

В своем концептуальном и предметном юридическом значении понятие «интересы ребенка» обозначает себя в качестве субъективных прав ребенка как субъекта соответствующих правоотношений. Позитив права здесь обозначен востребованностью соблюдения корпуса субъективных прав и законных интересов ребенка в аспекте поддержания юридической безопасности ребенка в качестве задействованного участника системы конкретно определяемых правоотношений: государство—родители и все члены семьи—ребенок. Объективная констатация понятия «интересы ребенка» в качестве субъективных прав ребенка логически вписывается в общепризнанные постулаты системы современного международного права как целостной по форме и законченной по содержанию системы права.

Важно подчеркнуть, что оценка наилучших интересов ребенка вероятна во время поиска равновесия между всеми составляющими в момент, когда принимается решение относительно конкретных интересов конкретного ребенка в определенной ситуации. Такая оценка производится только официальным, ответственным лицом и при непосредственном участии самого ребенка [15].

Как мы видим, нормативное содержание принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка является динамичным, оно в состоянии воспринимать различные постоянно изменяющиеся аспекты. Учитывая это обстоятельство, в каждой отдельной ситуации нужно оценивать и определять наилучшие интересы ребенка персонально [15].

В концептуальном плане всеобъемлющее обоснование принципа наилучшего обеспечения интересов детей будет способствовать реальному изменению отношения государств, их органов к детям и реальному уважению детей как лиц, наделенных конкретными юридически защищенными правами. Такой подход, как мы считаем, предполагает разработку правительственных нормативных мер по осуществлению решения по индивидуальным случаям, принимаемых судебными или административными органами; контроль над частным сектором, который оказывает услуги, касающиеся детей; наличие руководящих положений, определяющих деятельность лиц, работающих с детьми [24].

Становление такого предписания права, как наилучшее обеспечение интересов ребенка в качестве отраслевого принципа международного права человека, впоследствии перешедшего (по факту единообразного применения и наличия понимания юридической обязательности со стороны государств в форме *apinio juris sive necessitates*) в режим международного обычая, является логическим следствием прогрессивного развития международного права и кодификационной деятельности Комиссии международного права ООН. Правовая позиция «наилучшее обеспечение интересов ребенка» обозначает себя в качестве востребованности поддержания юридической безопасности (совокупность субъективных прав и законных интересов) ребенка как субъекта правоотношений в параметрах: государство—родители и члены семьи—ребенок. В заявленной системе, как и в любой системе правового взаимодействия субъектов права, востребованность поддержания юридической безопасности каждого субъекта обозначена по обстоятельствам юридически значимого правомерного поведения и недопустимости злоупотребления правом. Международно-правовая значимость принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка в формате института «Защита уязвимых» и понятия «Безопасность человека» предметно подтверждена в основополагающих международно-правовых актах современного миропорядка [7; 9], а именно нормативное содержание принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка как отраслевого принципа международного права человека определяется объективными показателями включенности заявленного принципа в систему правоотношений (государство—родители и все члены семьи—ребенок) и вытекающей отсюда востребованностью поддержания юридической безопасности (совокупность субъективных прав и законных интересов) всех задействованных в системе правоотношений (государство—родители и все члены семьи—ребенок) субъектов права. По обстоятельствам востребованности добросовестного юридически значимого правомерного поведения и недопустимости злоупотребления правом каждый субъект права может пользоваться своими правами в той степени, в какой он не нарушает обязательство по ненанесению ущерба правам другого субъекта. Установочная востребованность добросовестного поведения субъекта права в сочетании со значимостью суда как органа по обеспечению права содействует поступательному развитию современного миропорядка на основе верховенства права.

Таким образом, исторически сложившийся фундамент Конвенции о правах ребенка, состоящий из четырех общих принципов, и существующие международная, национальная и региональная практики по их взаимодействию подготовили необходимость выработки, согласования и утверждения нового документа «О соблюдении разумного баланса между соображениями, вытекающими одновременно из установок руководящих принципов, закрепленных в Конвенции о правах ребенка» [15].

Также безусловный первоочередной учет принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка при разработке законодательства и политики и их реализации на всех

уровнях государственного управления требует непрерывной оценки воздействия на права детей и осуществление их прав любого предлагаемого закона, социальной политики или выделяемых бюджетных ассигнований и фактического воздействия на них процесса осуществления [11].

Литература

1. Алисиевич Е.С. Актуальные вопросы защиты девочек от дискриминации: международно-правовой аспект // Молодые ученые ЕНУ и РУДН о современных проблемах международного права: Материалы II совместной международной научно-практической конференции ЕНУ и РУДН, 2 апреля 2014 г. / отв. ред. А.Х. Абашидзе, Е.М. Абайдельдинов, М.Ж. Куликпаева. Астана: ЕНУ им. Л.Н. Гумилева, 2014. С. 10—17.
2. Анишакоева Ю.Ю. Эглантайн Джебб и создание фонда спасения детей // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2018. Т. 20. № 3. 176 с.
3. Валева Р.А. Гуманистическая педагогика Януша Корчака: Учебное пособие. Казань: КГПИ, 1994.
4. Венцель К.Н. Освобождение ребенка. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Земля и фабрика, 1923. 20 с.
5. Венцель К.Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка. М.: Типолит. т-ва И.Н. Кушнерев и К, 1918. 16 с.
6. Декларация о воспитании народов в духе мира, принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/2565463/> (дата обращения: 28.09.2020).
7. Декларация тысячелетия Организации Объединенных Наций [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (дата обращения: 28.09.2020).
8. Европейская конвенция об осуществлении прав детей 25 января 1996 года (ETS N 160) [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901953345> (дата обращения: 05.09.2020).
9. Итоговый документ Всемирного саммита 2005 года [Электронный ресурс] // Организация Объединенных Наций. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/outcome2005_ch1.shtml (дата обращения: 25.09.2020).
10. Кабанов В.Л. История разработки конвенции ООН о правах ребенка 1989 г. К 25-летию со дня принятия // Евразийский юридический журнал. 2014. С. 48—52.
11. Кабанов В.Л. К вопросу о концептуальном содержании принципа наилучших интересов ребенка в международном праве // Евразийский юридический журнал. 2014. № 10 (77). С. 65—68.
12. Кабанов В.Л. Отмена усыновления (удочерения) детей и проблемы их интересов: социально-гуманитарные аспекты // Семейное и жилищное право. 2012. № 4. С. 17—21.
13. Кабанов В.Л. Проблематика реализации принципа наилучших интересов ребенка в Африке на примере дела «Дети нубийского происхождения в Кении» // Правовое государство: теория и практика. 2015. № 3 (41). С. 159—164.
14. Кабанов В.Л. Реализация общепризнанного международно-правового принципа, обеспечивающего наилучшие интересы ребенка: универсальные и региональные аспекты. М.: РУДН, 2016. 192 с.
15. Кабанов В.Л. Реализация принципа наилучшего обеспечения интересов ребенка в международном праве: дисс. ... докт. юр. наук. М., 2019. 407 с.
16. Комитет ООН по правам ребенка (КПР), Замечание общего порядка № 14 (2013) о праве ребенка на уделение первоочередного внимания наилучшему обеспечению его интересов (пункт 1 статьи 3), 29 мая 2013, CRC /C/GC/14 [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. URL: <https://www.refworld.org.ru/docid/528b2c874.html> (дата обращения: 16.09.2020).

17. Конвенция о правах ребенка. Комментарий к статье 31 [Электронный ресурс] // Электронный сборник статей портала психологических изданий PsyJournals.ru. 2013-1. Том 4. № 2013-1. URL: https://psyjournals.ru/pj/2013_1/581133.shtml (дата обращения: 08.10.2020).
18. Конвенция ООН о правах ребенка 1989 г. // Основные международные договоры по правам человека. Нью-Йорк и Женева: Организация Объединенных Наций, 2014. С. 131—161.
19. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Право на игру: новый комментарий к статье 31 конвенции о правах ребенка // Психологическая наука и образование. 2013. Том 18. № 1. С. 5—10.
20. Соглашение о правах ребенка в Исламе, 2005 [Электронный ресурс] // Исламская мысль (Исламское право). URL: <https://www.worldislamlaw.ru/?p=2188> (дата обращения: 08.10.2020).
21. Солнцев А.М., Конева А.Е. Международные обязательства Российской Федерации в сфере защиты прав детей в свете деятельности международных универсальных и региональных контрольных органов по правам человека // Евразийский юридический журнал. 2013. № 10. С. 38—42.
22. Факультативный протокол к Конвенции о правах ребенка, касающийся процедуры сообщений. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 66/138 от 19 декабря 2011 г. [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. URL: www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/child_optprot.shtml (дата обращения: 16.09.2020).
23. Факультативные протоколы к Конвенции о правах ребенка, касающиеся участия детей в вооруженных конфликтах и торговли детьми, детской проституции и детской порнографии 2000 г. [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций. URL: <https://undocs.org/ru/A/RES/54/263> (дата обращения: 26.09.2020).
24. Факультативный протокол о правах ребенка, касающийся участия детей в вооруженных конфликтах от 25 мая 2000 года [Электронный ресурс]. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol1.shtml (дата обращения: 26.09.2020).
25. Brems E. Human Rights: Universality and Diversity. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 2001. P. 78.
26. Legislative History of the Convention on the rights of the child. United Nations. Office of the High Commissioner for Human Rights, Geneva, 2007. Vol. I-II. 937 p.

References

1. Alisievich E.S. Aktual'nye voprosy zashchity devochek ot diskriminatsii: mezhdunarodno-pravovoi aspect [Current issues of protecting girls from discrimination: international legal aspect]. Molodye uchenye ENU i RUDN o sovremennykh problemakh mezhdunarodnogo prava: Materialy II sovместnoi mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii ENU i RUDN, 2 aprelya 2014 g. [Young scientists of ENU and RUDN on modern problems of international law: Materials of the II joint international scientific and practical conference of ENU and RUDN, April 2, 2014]. By Abashidze A.Kh. (eds). Astana: ENU im. L.N. Gumileva, 2014, pp. 10—17.
2. Anshakova Yu. Yu. Eglantain Dzhebb i sozdanie fonda spaseniya detei [Eglantine Jebb and the Creation of the Children's Rescue Fund]. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo tsentra Rossiiskoi akademii nauk = Izvestia of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*, 2018. Vol. 20, no. 3. 176 p.
3. Valeeva R.A. Gumaniticheskaya pedagogika Yanusha Korchaka: Uchebnoe posobie [Humanistic pedagogy of Janusz Korczak: textbook]. Kazan: KGPI, 1994.
4. Venttsel' K.N. Osvobozhdenie rebenka [Liberation of the child]. Ed. 3rd, rev. and add. Moscow: Land and Factory, 1923. 20 p.
5. Venttsel' K.N. Otdelenie shkoly ot gosudarstva i Deklaratsiya prav rebenka [Separation of the school from the state and the declaration of the rights of the child]. Moscow: Tipolite. t-va I.N. Kushnerev and K, 1918. 16 p.
6. Deklaratsiya o vospitanii narodov v dukhe mira, prinyata Rezolyutsiei General'noi Assamblei OON [Elektronnyi resurs] [Declaration on the Education of Nations in the Spirit of Peace, adopted by the UN General Assembly Resolution]. Garant. Available at: <https://base.garant.ru/2565463/> (Accessed: 28.09.2020).

7. Deklaratsiya tysyacheletiya Organizatsii Ob"edinennykh Natsii [Elektronnyi resurs] [UN Millennium Declaration]. United Nations. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/summitdecl.shtml (Accessed: 28.09.2020).
8. Evropeiskaya konventsiya ob osushchestvlenii prav detei 25 yanvarya 1996 goda (ETS N 160) [Elektronnyi resurs] [European Convention on the Exercise of Children's Rights 25 January 1996 (ETS N 160)]. Elektronnyi fond pravovoi i normativno-tehnicheskoi dokumentatsii [Electronic fund of legal and normative-technical documentation]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/901953345> (Accessed: 05.09.2020).
9. Itogovi dokument Vsemirnogo sammita 2005 goda [Elektronnyi resurs] [The world summit outcome document 2005]. United Nations. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/outcome2005_ch1.shtml (Accessed: 25.09.2020).
10. Kabanov V.L. Istoriya razrabotki konventsii OON o pravakh rebenka 1989 g. K 25-letiyu so dnya prinyatiya [History of the development of the 1989 UN convention on the rights of the child. to the 25th anniversary of adoption]. *Evraziiskii yuridicheskii zhurnal = Eurasian law journal*, 2014, pp. 48—52.
11. Kabanov V.L. K voprosu o kontseptual'nom soderzhanii printsipa nailuchshikh interesov rebenka v mezhdunarodnom prave [Conceptual content of the principle of best interests of the child in the international law]. *Evraziiskii yuridicheskii zhurnal = Eurasian law journal*, 2014, no. 10 (77), pp. 65—68.
12. Kabanov V.L. Otmena usnovleniya (udochereniya) detei i problemy ikh interesov: sotsial'no-gumanitarnye aspekty [Cancellation of children's adoption and problems of their interests: social and humanitarian aspects]. *Semeinoe i zhilishchnoe parvo = Family and housing law*, 2012, no. 4, pp. 17—21.
13. Kabanov V.L. Problematika realizatsii printsipa nailuchshikh interesov rebenka v Afrike na primere dela «Deti nubiskogo proiskhozhdeniya v Kenii» [The Issue of Implementation of the Principle of the Best Interests of the Child in Africausing Example of the Case “Children of Nubian Descent in Kenya”]. *Pravovoe gosudarstvo: teoriya i praktika = The Rule-of-Law State: Theory and Practice*, 2015, no. 3 (41), pp. 159—164.
14. Kabanov V.L. Realizatsiya obshchepriзнannogo mezhdunarodno-pravovogo printsipa, obespechivayushchego nailuchshie interesy rebenka: universal'nye i regional'nye aspekty [The implementation of the universally recognized international legal principle that ensures the best interests of the child: universal and regional aspects]. Moscow: Publ. RUDN, 2016. 192 p.
15. Kabanov V.L. Realizatsiya printsipa nailuchshego obespecheniya interesov rebenka v mezhdunarodnom prave. Diss. dok. yur. nauk. [The implementation of the principle of the best interests of the child under international and national law. Dr. Sci. (Law) diss.]. Moscow, 2019. 407 p.
16. Komitet OON po pravam rebenka (KPR), Zamechanie obshchego poryadka № 14 (2013) o prave rebenka na udelenie pervoocherednogo vnimaniya nailuchshemu obespecheniyu ego interesov (punkt 1 stat' i 3), 29 maya 2013, CRC/C/GC/14 [General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1)]. United Nations. Available at: <https://www.refworld.org.ru/docid/528b2c874.html> (Accessed: 16.09.2020).
17. Konventsiya o pravakh rebenka. Kommentarii k stat'e 31 [Elektronnyi resurs] [Convention on the Rights of the Child. Commentary on Article 31]. Elektronnyi sbornik statei portala psikhologicheskikh izdaniy PsyJournals.ru [Russian Psychology Review], 2013-1. Vol. 4, no. 2013-1. Available at: https://psyjournals.ru/pj/2013_1/58133.shtml (Accessed: 08.10.2020).
18. Konventsiya OON o pravakh rebenka 1989 g. [Convention of the Rights of the Child, 1989]. Osnovnyye mezhdunarodnyye dogovory po pravam cheloveka. N'yu-Iork i Zheneva: Organizatsiya Ob"edinennykh Natsii [Major of International Human Rights Treaties. New York and Geneva. United Nations]. 2014, pp. 131—161.
19. Smirnova E.O., Sokolova M.V. Pravo na igru: novyi kommentarii k stat'e 31 konventsii o pravakh rebenka [The right to play: A new comment on Article 31 of the Convention on the Rights of the Child]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2013. Vol. 18, no. 1, pp. 5—11. (In Russ., abstr. in Engl.)

20. Soglasenie o pravakh rebenka v Islame, 2005 [Elektronnyi resurs] [Agreement on the rights of the child in islam, 2005]. Islamskaya mysl' (islamskoe pravo) [Islamic thought (Islamic law)] Available at: <https://www.worldislamlaw.ru/?p=2188> (Accessed: 08.10.2020).
21. Solntsev A.M., Koneva A.E. Mezhdunarodnye obyazatel'stva Rossiiskoi Federatsii v sfere zashchity prav detei v svete deyatel'nosti mezhdunarodnykh universal'nykh i regional'nykh kontrol'nykh organov po pravam cheloveka [International obligations of russian federation related to children's rights in the light of the activities of universal and regional human rights control mechanisms]. *Evraziiskii yuridicheskii zhurnal = Eurasian law journal*, 2013, no.10, pp. 38—42.
22. Fakul'tativnyi protokol k Konventsii o pravakh rebenka, kasayushchiysya protsedury soobshchenii. Rezolyutsiya General'noi Assamblei OON 66/138 ot 19 dekabrya 2011 g. [Elektronnyi resurs] [Optional protocols to the Convention on the Rights of the Child on a communications procedure. Resolution adopted by the General Assembly 66/138]. United Nations. Available at: www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/child_optprot.shtml (Accessed: 16.09.2020).
23. Fakul'tativnye protokoly k Konventsii o pravakh rebenka, kasayushchiesya uchastiya detei v vooruzhennykh konfliktakh i trgovli det'mi, detskoj prostitutsii i detskoj pornografii 2000g. [Elektronnyi resurs] [Optional protocols to the Convention on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict and on the sale of children, child prostitution and child pornography. Resolution adopted by the General Assembly 54/263]. United Nations. Available at: <https://undocs.org/ru/A/RES/54/263> (Accessed: 26.09.2020).
24. Fakul'tativnyi protokol o pravakh rebenka, kasayushchiysya uchastiya detei v vooruzhennykh konfliktakh ot 25 maya 2000 goda [Elektronnyi resurs] [Optional protocol on the Rights of the Child on the involvement of children in armed conflict of 25 May 2000]. United Nations. Available at: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/rightschild_protocol1.shtml (Accessed: 26.09.2020).
25. Brems E. Human Rights: Universality and Diversity. Dordrecht: Martinus Nijhoff, 2001. P. 78.
26. Legislative History of the Convention on the rights of the child. United Nations. Office of the High Commissioner for Human Rights, Geneva, 2007. Vol. I-II. 937 p.

Информация об авторах

Кабанов Владимир Львович, доктор юридических наук, кандидат педагогических наук, директор ГБУ города Москвы Центр поддержки семьи и детства «Красносельский» ЦАО города Москвы (ГБУ ЦПСИД «Красносельский»), профессор кафедры судебной власти, правоохранительной и правозащитной деятельности, профессор кафедры педагогики и психологии семейного образования, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (ФГБОУ ВО МПГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6090-2186>, e-mail: vlkabanov@mail.ru

Information about the authors

Vladimir L. Kabanov, Doctor of Law, PhD in Education, Director of Centre of family and childhood support «Krasnoselskiy» CAO Moscow (State-Funded Institution CFCS «Krasnoselskiy»); Professor at the Department of Judiciary, law-enforcement and human rights function, Professor at the Department of Pedagogic and Psychology of family education, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University» (MPGU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6090-2186>, e-mail: vlkabanov@mail.ru

Получена 10.10.2020

Принята в печать 26.10.2020

Received 10.10.2020

Accepted 26.10.2020

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ДЕТСТВА
PROFESSIONAL COMPETENCES OF SPECIALISTS IN THE SPHERE OF CHILDHOOD

**Технологии психолого-педагогической работы
в системе образования (итоги Всероссийского конкурса
лучших психолого-педагогических программ и технологий
в образовательной среде — 2019)**

Рубцов В.В.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Романова Е.С.

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>, e-mail: romanovaes@mgpu.ru

Статья подготовлена по результатам анализа программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования — участников Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019, который является программной частью XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (20—22 ноября 2019 г., г. Москва). Ежегодный конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде является практической программой, ориентированной на повышение профессионального уровня и наиболее полную реализацию творческого потенциала психологов образования России. Основанный на критериях деятельностного и культурно-исторического подходов анализ опыта реализации региональных программ оказания психолого-педагогической помощи детям направлен на совершенствование методического обеспечения психолого-педагогической деятельности. Рекомендованные по итогам конкурса программы и технологии демонстрируют место и роль коррекционно-развивающей, профилактической и просветительской работы педагогов-психологов, а также опыт развития междисциплинарного взаимодействия специалистов в процессе психолого-педагогического сопровождения образования.

Ключевые слова: профессиональный конкурс, раскрытие профессионального мастерства, повышение социального статуса педагогических работников, программы и технологии психолого-педагогического сопровождения образования с научно обоснованной эффективностью.

Для цитаты: Рубцов В.В., Романова Е.С. Технологии психолого-педагогической работы в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019) // Социальные науки и детство. 2020. Том 1. № 1. С. 100—113. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010108>

Technologies of psychological and pedagogical work in the education system (the results of the all-Russian competition for the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment — 2019)

Vitaly V. Rubtsov

Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Evgeniya S. Romanova

Moscow City University (MCU), Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>, e-mail: romanovaes@mgpu.ru

The article is based on the results of the analysis of programs and technologies of psychological and pedagogical work in the education system — the participants of the all-Russian competition for the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment — 2019, which is a program part of the XV International scientific and practical conference “Psychology of education: best practices in working with children” (November 20—22, 2019, Moscow). The annual contest for the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment is a practical program aimed at improving the professional level and the most complete realization of the creative potential of the educational psychologists in Russia. Based on the criteria of activity and cultural-historical approaches, the analysis of the experience of implementing regional programs for providing psychological and pedagogical assistance to children is aimed at improving the methodological support for psychological and pedagogical activities. The programs and technologies recommended according to the results of the competition demonstrate the place and role of correctional and developmental, preventive, and educational work of teachers-psychologists, as well as the experience of developing interdisciplinary interaction of specialists in the process of psychological and pedagogical support of education.

Keywords: professional competition, disclosure of professional skills, improvement of the social status of teaching employees, programs and technologies of psychological and pedagogical support of education with scientifically based effectiveness.

For citation: Rubtsov V.V., Romanova E.S. Technologies of psychological and pedagogical work in the education system (the results of the all-Russian competition for the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment — 2019). *Social`ny'e nauki i detstvo = Social Sciences and Childhood*, 2020. Vol. 1, no. 1, pp. 100—113. DOI:<https://doi.org/10.17759/ssc.2020010108> (In Russ.).

Изменения социально-экономической ситуации в стране, принятие новых законодательных актов в сфере образования, учитывающих государственные, социальные и личные потребности граждан, требуют совершенствования психологического обеспечения образовательной деятельности, более глубокого участия педагогов-психологов в образовательной и воспитательной практике для контроля и обеспечения необходимого развития различных категорий обучающихся, что предполагает высокий уровень профессиональной подготовки соответствующих специалистов [2].

«Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года» однозначно определяет основное содержание деятельности практических психологов в системе образования, обусловленное необходимостью повышения научной и организационной составляющих этой работы, предполагающей создание единой структуры, контролирующей практическую работу конкретных специалистов, обобщающей и нормативно закрепляющей лучший опыт и новые разработки [1].

Разработка и практическая работа с учетом требований профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [13] значительно активизировали деятельность психологов образования по психолого-педагогическому контролю образовательного процесса в образовательных организациях с учетом возрастных и личностных особенностей обучающихся. Определены конкретные целевые проблемы, связанные с решением кадровых, квалификационных и правовых аспектов всей этой работы. Обнаруживается устойчивая тенденция в реализации организациями моделей психолого-педагогической командной работы на основе межведомственного и междисциплинарного взаимодействия [12].

Итогом последних 5 лет, связанных с обсуждением, апробацией и внедрением профессионального стандарта, стало:

- совершенствование организации психологической работы на всех уровнях образовательной практики и развитие профессионализма психологов образования в решении проблем подрастающего поколения;

- развитие информационного и методического обеспечения психологической работы в сфере образования;

- развитие новых форм совместной деятельности разных организаций образовательной сферы в практике психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [13].

Эффективную работу в данном направлении в соответствии со своими целями, задачами и основными направлениями деятельности осуществляет Федерация психологов образования России (ФПО) [3; 4].

Помимо многих других мероприятий ФПО ежегодно проводит «Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде». Конкурс ориентирован на последовательное обогащение опыта разработки и внедрения психолого-педагогических проектов на основе достижений современной науки и современных технологий, а также методов психологической работы. В настоящее время создан банк эффективных психолого-педагогических проектов, соответствующих требованиям современной образовательной практики.

Конкурс проводился по 7 номинациям, предусматривающим следующие основные направления психолого-педагогической работы в школе:

1. Организация работы психологической службы в образовательной организации для решения задач, предусмотренных Концепцией развития психологической службы.

2. Психолого-педагогическая работа, направленная на раннее выявление и предупреждение возможных трудностей в обучении и воспитании обучающихся, а также предупреждение отклонений в их развитии и поведении.

3. Психологическая работа по преодолению проблем и компенсации недостатков обучающихся, отстающих в обучении и развитии и испытывающих трудности в адаптации в образовательной среде.

4. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной среды образовательной организации.

5. Психолого-педагогическая и консультационная практика работы с обучающимися, помогающая им в развитии личностного и социального потенциала в своем профессиональном будущем.

6. Просветительская психолого-педагогическая работа, направленная на повышение уровня психологической компетентности обучающихся, их родителей и педагогов.

7. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса, направленное на создание необходимых условий их всестороннего развития.

Представляемые на конкурс программы должны были в максимальной степени соответствовать профессиональным требованиям к специалистам, ведущим психолого-педагогическую работу в образовательных организациях, быть включены в общий педагогический процесс, содержать показатели и критерии оценки развития обучающихся. Согласно условиям конкурса, программа проходила апробацию и подтвердила эффективность.

В конкурсе приняли участие 36 субъектов Российской Федерации (рис. 1). Представленные на рисунке данные свидетельствуют о больших резервах в развитии и совершенствовании квалификационного уровня психологов образования и внедрении новых организационных подходов в организации психолого-педагогической практики из разных регионов.

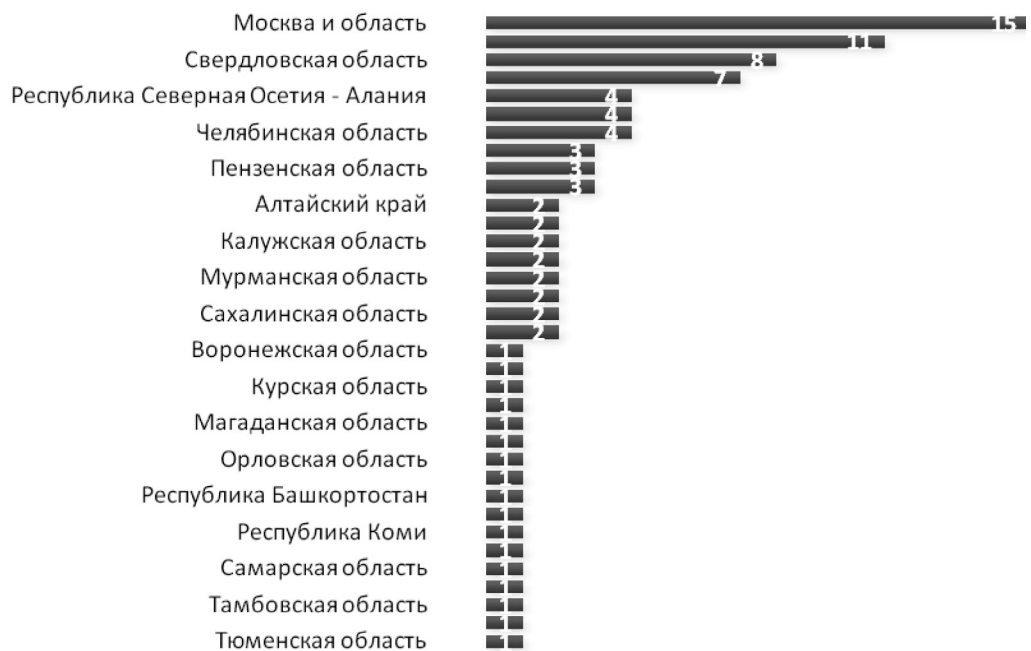


Рис. 1. Субъекты Российской Федерации, принявшие участие в конкурсе

На рис. 2 показано распределение 95 проектов, представленных на конкурс, по 7 номинациям и 40 проектов-лауреатов по этим номинациям, им присвоен гриф «Рекомендо-

вано общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» для реализации в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». По итогам конкурса определено 20 победителей, занявших I, II и III места в номинациях конкурса.



Рис. 2. Программы, поданные на конкурс, и программы-лауреаты

Результаты конкурса показали, какие психолого-педагогические направления стали самыми актуальными и востребованными областями деятельности психолога в образовании в этом конкурсном году (по количеству программ-лауреатов) (см. рис. 3).

Первое место в конкурсе заняли 7 программ (<https://rospsy.ru/KP2019-results>), для которых характерна глубокая научная и содержательная авторская проработка разных современных форм практических занятий с обучающимися, рассчитанных на период до одного года. Авторы данных программ максимально используют и развивают практику психолого-педагогической работы в образовательных организациях, учитывают опыт конкурсных программ предыдущих лет.

В качестве общих положительных результатов конкурса можно отметить следующее.

— На экспертизу поступило большое количество работ педагогов-психологов разных субъектов Российской Федерации, что подчеркивает значимость психологической работы в системе образования.

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ РАБОТА

РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА

раскрытие интеллектуально-личностного потенциала обучающихся, воспитанников, формирование и развитие их социально-психологических умений и навыков

ПРОФИЛАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА

профилактика трудностей в обучении, воспитании и социализации, отклонений в развитии и поведении обучающихся

психолого-педагогическая работа с обучающимися, воспитанниками, испытывающими трудности в обучении и развитии

Рис. 3. Наиболее актуальные области деятельности психолога в образовании

— Темы, представленные на конкурс, отличаются актуальностью и важностью для системы образования в связи с модернизацией, ориентированной на ФГОС.

— Неоспоримой заслугой всех работ необходимо назвать желание авторов усовершенствовать конкретный вид деятельности путем выдвижения своего проекта.

— Представленные программы являются адресными, разработанными или модифицированными для конкретных образовательных учреждений или определенных категорий субъектов образовательной среды.

— Программы-лауреаты отличаются четкой структурой, логикой, соответствуют всем требованиям, предъявляемым к программам на конкурсе, являются готовым образовательным продуктом.

— Программы-лидеры ориентированы на решение поставленных задач комплексно, с привлечением всех участников образовательного процесса, с учетом специфики выбранного контингента.

В развивающих психолого-педагогических программах основной акцент делается на развитие эмоциональной сферы детей и подростков. Несмотря на единую направленность, средства и технологии, описанные в программах, весьма разнообразны, имеются оригинальные решения подбора методического инструментария [18].

Большое количество работ-лауреатов посвящено деятельности в дошкольных образовательных организациях.

Вместе с тем, учитывая стоящие перед психологами образования задачи, отраженные в концепциях развития психологической работы в образовании в Российской Федерации, необходима более глубокая проработка разделов программ по следующим аспектам:

— Теоретическое обоснование по выбранной проблеме практической деятельности с акцентом на современные концепции и существующие разработки.

— Соотнесение целей и задач с актуальными проблемами в образовательной и социальной средах.

— Инновационная составляющая предлагаемых программ и технологий.

— Отечественный и зарубежный научный опыт для решения диагностических и коррекционных задач.

— Привлечение возможностей современных цифровых технологий в реализации целей и задач работы педагога-психолога.

Анализ содержания конкурсных работ как проектных работ позволил выделить основные проблемы организации и проведения этой работы в школе. Как показали работы, практическая, проектно-инновационная деятельность предполагает наличие у исследователей следующего профессионального потенциала:

— способности разрабатывать и использовать инновационные технологии для решения новых психологических и социальных задач в образовательной и социальной сферах;

— способности создавать программы исследований социального и личностного статуса человека с применением современного психологического инструментария;

— способности к профессиональному проведению психологической диагностики и консультационной работы с обязательной оценкой эффективности психического развития обучающихся;

— способности к организации и проведению экспертизы эффективности реализации инновационной деятельности.

Такая сложная, комплексная инновационная деятельность обнаружила следующие проблемы внедрения проектов образовательной и социальной среды в образовательную практику:

организационные — неполное обеспечение педагогическими кадрами для участия в проекте (кадровый ресурс), неорганизованное повышение квалификации по участию в проектной деятельности, коллективном анализе деятельности;

содержательные — невладение современными методами проектной работы, технологиями обучения и воспитания, проектной деятельности;

научно-методические — неадекватный анализ ситуации, отсутствие четкой программы, плана действий и обучения коллектива;

мотивационно-психологические — недостаточность стимулирования педагогического труда, личная незаинтересованность в результатах проекта, отсутствие необходимых качеств и способностей, неподготовленность педагогов к инновационной деятельности.

Общий анализ итогов конкурса позволил выделить основные проектные направления, инициированные запросами образовательной и социальной среды города:

— развитие образовательной деятельности в системе основного и дополнительного образования;

— развитие консультационно-развивающей работы с обучающимися по проблемам социализации и личностного развития [8];

— развитие практик психологической помощи обучающимся в их профессиональном самоопределении [9];

— разработка новых психологических технологий защиты школьников от агрессивных проявлений среды [17];

— решение прикладных вопросов оптимизации организационной культуры школы;

— разработка тренинговых программ для горожан, направленных на преодоление стрессовых ситуаций;

— разработка новых социально-психологических практик помощи семьям [7], работы с подростками с разными видами зависимости, работы с детьми с ОВЗ, работы с разными группами населения [14; 15];

- исследование психологических закономерностей жизнедеятельности мегаполиса [11];
- развитие новых форм социальной работы в молодежной среде.

Выполнение проектов связано с решением вопросов координации и согласования теоретической и практической работы с заинтересованными образовательными и другими организациями. Такое взаимодействие обеспечивает:

- высокую взаимную ответственность за ожидаемый результат внедрения проекта в практику работы организации;
- возможность для организаций повысить эффективность решения воспитательных и образовательных задач в отношении всех категорий обучающихся;
- активное взаимодействие всех структур школьной жизни через связующее звено, построенное на совместной разработке и внедрении практико-ориентированных проектов.

В контексте состоявшейся практики разработки программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования можно выделить основные задачи совместной деятельности разных образовательных организаций на этапе внедрения психолого-педагогических программ (проектов) (см. рис. 4).



Рис. 4. Задачи внедренческого этапа психолого-педагогических проектов в образовательной сфере

Организация психолого-педагогической работы в образовательной организации совместно с другими организациями может рассматриваться как необходимый и обязательный элемент образовательной и воспитательной практики в отношении подрастающего поколения. На рис. 5 показаны организационные этапы развертывания такой работы.

Социальная среда на представленной схеме выступает как многообразие факторов, определяющих взаимоотношения участников образовательного процесса. Успешность вхождения в социальную среду выпускников образовательной системы рассматривается как результат и показатель эффективности деятельности субъектов образовательной среды. Взаимодействие образовательной и социальной среды — актуальная мировая тен-



Рис. 5. Организация практико-ориентированной деятельности образовательной организации и других учреждений образования

денция в развитии современных мегаполисов. Интеграция методов и технологий научно-исследовательской и проектной работы в области психологии в рамках деятельности разных организаций позволяет ставить и решать задачи взаимодействия в соответствии с запросами образовательной и социальной среды.

Запросы, поступающие от образовательной и социальной среды, составляют проблемное поле и являются основой для организации совместной практико-ориентированной деятельности разных образовательных организаций.

Основные работы, необходимые для реализации психолого-педагогического проекта, могут быть представлены в виде «дорожной карты» разработки и реализации практико-ориентированных проектов, включающей следующие позиции.

1. Разработка план-проекта будущего проекта и согласование с образовательной организацией.
2. Проведение мониторинга и разработка теоретических и методических подходов к реализации проекта.
3. Проведение целевой научно-исследовательской работы в образовательной организации.
4. Обобщение результатов и разработка теоретической модели работы по проекту.
5. Разработка совместного с образовательной организацией проекта практической работы в соответствии с согласованной моделью.
6. Реализация поэтапной программы работы по проекту. Анализ эффективности по целевым показателям проекта.

В рамках совместной деятельности разных образовательных организаций научный потенциал вуза, необходимый для разработки новых научно обоснованных практических

подходов в психологической работе в образовательной и социальной среде города, определяется следующей практикой вуза в образовательной среде города.

1. Создается и расширяется база научных моделей, программ и методических разработок по вопросам диагностики, экспертизы, коррекции, консультационной работы, тренингов (и др.).

2. Внедряется практика разработки и реализации практико-ориентированных проектов, привязанных к конкретным условиям работы школы (или группы школ).

3. Увеличивается объем и сложность практико-ориентированных проектов психологической и социальной помощи детям, родителям и педагогам.

4. Формируются устойчивые связи с разными образовательными учреждениями на основе развивающейся совместной деятельности.

5. Совершенствуются методики оценки эффективности по целевым показателям совместных со школами проектов.

6. Внедряется проектная направленность работы студентов по запросам образовательных учреждений во время учебных практик студентов [19; 20].

7. Апробируются модели разработки и реализации практико-ориентированных проектов.

8. Внедряются разные формы онлайн-работы в образовательной среде.

Целенаправленная практика реализации всех возможностей совместной работы вуза и образовательной организации будет наиболее эффективным образом способствовать решению стоящих перед образованием задач.

Итоги конкурсной работы позволяют сформулировать основные направления по развитию психолого-педагогической практики в системе образования:

— Создание банка методик, программ, технологий, являющихся лучшими практиками в деятельности педагога-психолога в России.

— Развитие проектно-исследовательской деятельности в образовательных организациях с подключением потенциала профильных вузов.

— Продвижение лучших практик, программ, технологий в регионы Российской Федерации (разработка технологий внедренческой практики).

— Развитие сетевой организации по взаимодействию и координации проектной деятельности образовательных организаций и вузов.

— Организация курсов повышения квалификации в регионах.

— Развитие различных форм конкурсных работ: практико-ориентированные проекты (программы, технологии), научные проекты, научно-исследовательские разработки.

— Определение наиболее актуальных направлений психолого-педагогической работы, в частности разработка программ с особой тематикой (суицидальные риски, работа с несовершеннолетними правонарушителями и т.д.).

— Специализация программ для работы в разных типах учреждений (школах, дошкольных учреждениях, ППС-центрах, образовательных организациях закрытого типа и др.).

Таким образом, можно констатировать, что новая практика проведения регулярных конкурсов по различным направлениям психолого-педагогической практики, организуемая ФПО, содержит в себе высокий конструктивный потенциал для развития и демонстрации лучшего профессионального опыта и технологий эффективной психолого-педагогической работы в системе образования России.

Литература

1. Берберян А.С., Романова Е.С., Корнилова О.А. Самопонимание этнической идентичности как сущностная характеристика самосознания студенческой молодежи / Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2019. № 2 (37). С. 66—72.
2. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2018/01/20180117-konceptsiya_17.pdf (дата обращения: 17.08.2020)
3. Романова Е.С., Абушкин Б.М. Психологическая помощь подросткам в ситуациях их профессионального самоопределения / Системная психология и социология. 2018. № 1 (25). С. 45—54.
4. Романова Е.С., Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н., Макшанцева Л.В. Конфликтологическая компетентность работников образования и безопасность образовательной среды: учеб.-метод. пособие / Авт.-сост.: Романова Е.С., Бершедова Л.И., Рычихина Э.Н., Макшанцева Л.В. М.: МГПУ, 2018. 204 с.
5. Романова Е.С., Иванов А.В. Развитие детской общности в условиях образовательной среды в концепции субъектности В.И. Слободчикова / ЦИТИСЭ. 2019. № 4 (21). С. 423—430.
6. Романова Е.С., Иванцов О.В., Чибискова О.В. Дистанционное консультирование как инновационный способ психологической помощи / Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Научный редактор В.И. Казаренков. 2018. С. 326—329.
7. Романова Е.С., Макшанцева Л.В. Психологическая помощь семьям, воспитывающих подростков с девиантным поведением // Человеческий капитал. 2018. № 6 (114). С. 77—91.
8. Романова Е.С., Макианцева Л.В. Оценка и развитие личностного и социального потенциала обучающихся общеобразовательных организаций / Проблемы общей и педагогической психологии: Коллективная монография. М.: РИТМ, 2019. С. 7—32.
9. Романова Е.С., Решетина С.Ю. Психологические проблемы выпускников вуза на рынке труда / Непрерывное дополнительное образование в государствах-участниках СНГ: опыт, приоритеты и перспективы развития. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Могилевский государственный университет имени А.А. Кулешова, 2018. С. 254—259.
10. Романова Е.С., Рычихина Э.Н. Научно-исследовательская деятельность студентов гуманитарного направления / Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: материалы XII Международной научно-практической конференции: в 2 частях. Российский университет дружбы народов, 2019. С. 8—12.
11. Рубцов В.В. Цели, задачи и основные направления деятельности Федерации психологов образования России // Вестник практической психологии образования. 2014. № 2. С. 10—15.
12. Рубцов В.В., Дубровина И.В., Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Романова Е.С., Семькин В.В. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года // Психологическая наука и образование. 2007. Том 12. № 1. С. 69—82. URL: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n1/Rubcov_Dubrovina_Zabrodin_Metelk_full.shtml.
13. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: региональный опыт [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 1. С. 6—14. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2019/n1/Rubtsov_Zabrodin_Leonova.shtml (дата обращения: 23.09.2020)
14. Bisbey T.M., Reyes D.L., Traylor A.M., Salas E. Teams of psychologists helping teams: The evolution of the science of team training // American Psychologist. 2019. Vol. 74. P. 278—289. DOI:10.1037/amp0000419
15. Haynes N.J., Vandenberg R.J., DeJoy D.M., Wilson M.G., Padilla H.M., Zuercher H.S., Robertson M.M. The workplace health group: A case study of 20 years of multidisciplinary research // American Psychologist. 2019. Vol. 74. P. 380—393. DOI:10.1037/amp0000445

16. Myers J. Why Support Students? Using the past to Understand the Present // Higher Education Research and Development. 2013. Vol. 32 (4). P. 590—602. DOI:10.1080/07294360.2012.700509
17. Phelps R., Bray J.H., Kearney L.K. A quarter century of psychological practice in mental health and health care: 1990—2016 // American Psychologist. 2017. Vol. 72 (8). P. 822—836. DOI:10.1037/amp0000192
18. Proctor R.W., Yu K.-P.L. How psychologists help solve real-world problems in multidisciplinary research teams: Introduction to the special issue // American Psychologist. 2019. Vol. 74 (3). P. 271—277. DOI:10.1037/amp0000458
19. Teaching Psychology around the World. Vol.4 / Ed. by Grant J. Rich, Alfredo Padilla-López, and Jas Laile Suzana Binti Jaafar, Luciana Karine de Souza, Lucy Zinkiewicz, Jacqui Taylor. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2018. 499 p.
20. Yale A.T. The personal tutor—student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education // Journal of Further and Higher Education. 2019. Vol. 43 (4). P. 533—544. DOI:10.1080/0309877X.2017.1377164

References

1. Berberian A.S., Romanova E.S., Kornilova O.A. Samoponimanie etnicheskoi identichnosti kak sushchnostnaya harakteristika samosoznaniya studencheskoj molodezhi [Self-understanding of ethnic identity as an essential characteristic of self-awareness of student youth]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology], 2019, no. 2 (37), pp. 66—72. (In Russ.).
2. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Elektronnyi resurs] [The concept of the development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period until 2025] Available at: https://psiholog-rmo.ru/wp/wp-content/uploads/2018/01/20180117-koncepciya_17.pdf (Accessed: 17.08.2020)
3. Romanova E.S., Abushkin B.M. Psikhologicheskaya pomoshch' podrostkam v situatsiyakh ikh professional'nogo samoopredeleniya [Psychological assistance to adolescents in situations of their professional self-determination]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = Systems psychology and sociology*, 2018, no. 1 (25), pp. 45—54. (In Russ.).
4. Romanova E.S., Bershedova L.I., Rychikhina E.N., Makshantseva L.V. Konfliktologicheskaya kompetentnost' rabotnikov obrazovaniya i bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: ucheb.-metod. posobie [Conflictological competence of educators and the safety of the educational environment: textbook-methodical manual]. Authors-compilers: Romanova E.S., Bershedova L.I., Rychikhina E.N., Makshantseva L.V. Moscow: MGPU, 2018. 204 p. (In Russ.).
5. Romanova E.S., Ivanov A.V. Razvitie detskoj obshchnosti v usloviyakh obrazovatel'noi sredy v kontseptsii sub'ektnosti V.I. Slobodchikova [The development of children's community in the educational environment in the concept of subjectivity by V.I. Slobodchikova] / Center for Innovative Technologies and Social Expertise, 2019, no. 4 (21), pp. 423—430. (In Russ.).
6. Romanova E.S., Ivantsov O.V., Chibiskova O.V. Distantcionnoe konsul'tirovanie kak innovatsionnyi sposob psikhologicheskoi pomoshchi [Distance counseling as an innovative way of psychological assistance]. Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy. Materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. V 2-kh chastyakh. Nauchnyi redaktor V.I. Kazarenkov. [Higher school: experience, problems, prospects. Materials of the XI International Scientific and Practical Conference. In 2 parts. Scientific editor V.I. Kazarenkov], 2018, pp. 326—329. (In Russ.).
7. Romanova E.S., Makshantseva L.V. Psikhologicheskaya pomoshch' sem'yam, vospityvayushchikh podrostkov s deviantnym povedeniem [Psychological assistance to families raising adolescents with deviant behavior]. *Chelovecheskii kapital = Human capital*, 2018, no. 6 (114), pp. 77—91. (In Russ.).
8. Romanova E.S., Makshantseva L.V. Otsenka i razvitie lichnostnogo i sotsial'nogo potentsiala obuchayushchikhsya obshcheobrazovatel'nykh organizatsii [Assessment and development of personal and

social potential of students of general educational organizations]. *Problemy obshchei i pedagogicheskoi psikhologii: Kollektivnaya monografiya* [Problems of general and educational psychology: Collective monograph]. Moscow: RITM, 2019, pp. 7—32. (In Russ.).

9. Romanova E.S., Reshetina S.Yu. *Psikhologicheskie problemy vypusknikov vuza na rynke truda* [Psychological problems of University graduates in the labor market]. *Nepreryvnoe Dopolnitel'noe Obrazovanie V Gosudarstvakh — Uchastnikakh Sng: Opyt, Prioritety I Perspektivy Razvitiya: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Continuous Additional Education in The States of the Union of Independent States: Experience, Priorities and Prospects of Development: Collection of materials of the III International Scientific and Practical Conference]. *Mogilevskii gosudarstvennyi universitet imeni A.A. Kuleshova* [Mogilev State University named after Kuleshov A.A.], 2018, pp. 254—259. (In Russ.).

10. Romanova E.S., Rychikhina E.N. *Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov gumanitarnogo napravleniya* [Scientific research activities of students of the humanitarian direction]. *Vyshshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy: materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: v 2 chastyakh. Rossiiskii universitet druzhby narodov*. [Higher school: experience, problems, prospects: materials of the XII International Scientific and Practical Conference: in 2 parts. Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)], 2019, pp. 8—12. (In Russ.).

11. Rubtsov V.V. *Tseli, zadachi i osnovnye napravleniya deyatel'nosti Federatsii psikhologov obrazovaniya Rossii* [Goals, objectives and main directions of activity of the Federation of educational psychologists of Russia]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2014, no. 2, pp. 10—15. (In Russ.).

12. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Dubrovina I.V., Metelkova E.I., Romanova E.S., Semikin V.V. *Kontsepsiya razvitiya sistemy psikhologicheskogo obespecheniya obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2010 goda* [Elektronnyi resurs] [Education in the Russian Federation Up to the Year 2010]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2007. Vol. 12, no. 1, pp. 69—82. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu/2007/n1/Rubcov_Dubrovina_Zabrodin_Metelk_full.shtml. (Accessed: 17.08.2020) (In Russ., abstr. in Engl.).

13. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. *Aprobatsiya i primenenie professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)": regional'nyi opyt* [Approbation and application of the professional standard "Educator-psychologist (psychologist in the field of education)": regional experience]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of practical psychology of education*, 2019, no. 1, pp. 6—14. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2019/n1/Rubtsov_Zabrodin_Leonova.shtml (Accessed: 23.09.2020) (In Russ.).

14. Bisbey T.M., Reyes D.L., Traylor A.M., Salas E. *Teams of psychologists helping teams: The evolution of the science of team training*. *American Psychologist*, 2019. Vol. 74, pp. 278—289. DOI:10.1037/amp0000419

15. Haynes N.J., Vandenberg R.J., DeJoy D.M., Wilson M.G., Padilla H.M., Zuercher H.S., Robertson M.M. *The workplace health group: A case study of 20 years of multidisciplinary research*. *American Psychologist*, 2019. Vol. 74, pp. 380—393. DOI:10.1037/amp0000445

16. Myers J. *Why Support Students? Using the past to Understand the Present*. *Higher Education Research and Development*, 2013. Vol. 32 (4), pp. 590—602. DOI:10.1080/07294360.2012.700509.

17. Phelps R., Bray J.H., Kearney L.K. *A quarter century of psychological practice in mental health and health care: 1990—2016*. *American Psychologist*, 2017. Vol. 72 (8), pp. 822—836. DOI:10.1037/amp0000192

18. Proctor R.W., Vu K.-P.L. *How psychologists help solve real-world problems in multidisciplinary research teams: Introduction to the special issue*. *American Psychologist*, 2019. Vol. 74 (3), pp. 271—277. DOI:10.1037/amp0000458

19. *Teaching Psychology around the World*. Vol. 4. Ed. by Grant J. Rich, Alfredo Padilla-López, and Jas Laile Suzana Binti Jaafar, Luciana Karine de Souza, Lucy Zinkiewicz, Jacqui Taylor. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2018. 499 p.

20. Yale A.T. The personal tutor—student relationship: student expectations and experiences of personal tutoring in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 2019. Vol. 43 (4), pp. 533—544. DOI:10.1080/0309877X.2017.1377164

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович, доктор психологических наук, академик РАО, профессор кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», президент ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), президент Федерации психологов образования России, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Романова Евгения Сергеевна, доктор психологических наук, профессор, директор Института психологии, социологии и социальных отношений, заведующая кафедрой общей и практической психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>, e-mail: romanovaes@mgpu.ru

Information about the authors

Vitaly V. Rubtsov, Doctor of Psychology, Professor, Academician of the Russian Academy of Education, President of the Moscow State University of Psychology and Education (MSUPE), President of the Federation of Educational Psychologists of Russia, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Evgeniya S. Romanova, Doctor of Psychology, Professor, Director of the Institute of Psychology, Sociology and Social Relations, Head of the Department of General and Practical Psychology at the Moscow City University (MCU), Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-6869>, e-mail: romanovaes@mgpu.ru

Получена 10.10.2020

Received 10.10.2020

Принята в печать 26.10.2020

Accepted 26.10.2020

ПРИЛОЖЕНИЕ

Резолюция XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»¹

XV Международная научно-практическая конференция «Психология образования: лучшие практики работы с детством»² (далее — Конференция), проведенная 20—22 ноября 2019 г. в открытом интерактивном режиме в рамках реализации Плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, и адресных социальных проектов³, обсудила результаты и перспективы формирования и развития реестра практик работы с детством с доказанной эффективностью.

Организаторами и соорганизаторами Конференции выступили: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Министерство просвещения Российской Федерации, Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», Агентство стратегических инициатив, Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по поддержке семьи, материнства и детства, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Рабочая группа «Ребенок и его право на семью» при Координационном совете при Правительстве Российской Федерации по реализации в России плана мероприятий Десятилетия детства на 2018—2020 гг., Секция «Образование в интересах детей» Совета при Правительстве Российской Федерации по попечительству в социальной сфере.

Партнеры Конференции: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее», ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Кафедра социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов».

¹ Текст приведен по изданию Резолюция XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 3. С. 40—45. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2019/n3/Resolution.shtml (дата обращения: 26.10.2020).

² Мероприятие проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-20198.

³ «Реформирование работы органов опеки и попечительства», «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей» (проект поддержан Фондом президентских грантов).

Информационными партнерами Конференции стали: Международный мультимедийный пресс-центр МИА «Россия сегодня», Агентство социальной информации, «Учительская газета», интернет-сайт ФГБОУ ВО МГППУ www.mgppu.ru, Медиагруппа «Актион-Образование», журнал «Справочник педагога-психолога. Школа», портал психологических изданий PsyJournals.ru, интернет-сайт Федерации психологов образования России <http://www.gospsy.ru>, сетевой журнал «Вестник практической психологии образования».

В Конференции приняли участие более шестисот человек из 68 субъектов Российской Федерации: представители органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования, специалисты в области детства, российские и зарубежные эксперты, представители общего и профессионального образования, аспиранты, ученые, педагогические работники, члены общественных организаций, представители социально ориентированных некоммерческих организаций и бизнес-сообщества, члены общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», представители системы здравоохранения, Министерства внутренних дел, Следственного комитета Российской Федерации.

В рамках Конференции 19 ноября 2019 года в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» при поддержке Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» было проведено целевое программное мероприятие «Special Event: Конференция «Система защиты детства на постсоветском пространстве», в ходе которого были представлены и обсуждены пути развития и перспективы систем защиты детства на территории постсоветских государств: Азербайджана, Армении, Беларуси, Казахстана, Киргизии, Латвии, Литвы, Молдовы, России, Таджикистана, Украины, Узбекистана, Эстонии.

Открытие Конференции состоялось 20 ноября 2019 года в ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», по поводу которого были организованы актовые лекции отечественных и зарубежных экспертов: «Методология формирования реестра практик с доказанной эффективностью»; «Проблемы девиантного поведения детей и подростков: подходы к оценке эффективности лучших практик», «Специальное образование и приемные/усыновленные дети: обзор литературы».

21 ноября 2019 года Конференция объединила семь круглых столов и симпозиумов по разным стратегическим направлениям развития государственной социальной политики в области детства: «Ребенок и его право на семью: практики с доказанной эффективностью», «Инклюзивные практики в общем образовании», «Профилактика суицидального и виктимного поведения несовершеннолетних в системе образования: презентация лучших практик», «Поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности», «Профилактика агрессивного, делинквентного, криминального поведения: лучшие практики психологической помощи», «Анализ лучших программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования», «Воспитание — основа качества образования: лучшие практики», что позволило выявить и обсудить отечественные и зарубежные социальные практики, в том числе с доказанной эффективностью; выполнить анализ наиболее успешных региональных практик, выявленных в ходе реализации мероприятий Десятилетия детства.

Симпозиумы и круглые столы прошли на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГБНУ «Психологический институт РАО», Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Общественной палаты

Российской Федерации, Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Программа симпозиумов и круглых столов включала презентацию социальных, психолого-педагогических практик в сфере детства, прошедших верификацию и рекомендуемых к расширенной апробации, а также научные доклады и открытые дискуссии по проблемам выявления и оценки лучших практик работы с детством в социальной сфере с научно-обоснованной эффективностью.

В рамках круглого стола «Ребенок и его право на семью: практики с доказанной эффективностью» был представлен передовой отечественный и международный опыт по обеспечению прав ребенка жить и воспитываться в семье, по повышению эффективности профилактической работы с семьями разных категорий, рассмотрены возможности применения доказательной базы специалистами при определении моделей поддержки для ребенка или семьи в целях повышения качества жизни детей, их благополучия, а также материалы по проекту «Реформирование работы органов опеки и попечительства».

На симпозиуме «Инклюзивные практики в общем образовании» были продемонстрированы технологии организации и практической реализации инклюзивного образования в форме «ресурсных практик» на базе коррекционных школ, региональные модели и программы развития ранней помощи, сетевые практики реализации инклюзивного образования, а также предложения по применению доказательного подхода в сфере развития инклюзивного образования.

Участники симпозиума «Профилактика суицидального и виктимного поведения несовершеннолетних в системе образования: презентация лучших практик» провели профессиональное обсуждение факторов, провоцирующих данное поведение, опыта работы по выстраиванию региональных систем превенции суицидального поведения и проблем эффективности реализованных программ профилактической работы.

В рамках симпозиума «Поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности» продемонстрированы практики работы с одаренными и талантливыми детьми с доказанной эффективностью; проведено обсуждение вопросов доказательности практик поддержки и развития одаренных детей.

Симпозиум «Профилактика агрессивного, делинквентного, криминального поведения: лучшие практики психологической помощи» был посвящен проблемам наполнения реестра практик с доказанной эффективностью, разработки научно-обоснованных подходов к внедрению российских и адаптации зарубежных методик работы с социальными рисками детства в системе образования.

В рамках симпозиума «Анализ лучших программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования» прошла отдельная сессия, посвященная подведению итогов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019.

На симпозиуме «Воспитание — основа качества образования: лучшие практики» состоялся открытый профессиональный диалог по обсуждению методологии доказательности социальных практик в области воспитания с экспертами — лауреатами Всероссийского конкурса «Успешная школа».

В рамках пленарного заседания Конференции 22 ноября 2019 года, проведенного в здании Правительства Москвы, участники обсудили вопросы доказательного подхода и формирования реестра лучших практик работы с детством, одобрили итоги формирова-

ния реестра лучших управленческих региональных и муниципальных практик в рамках Десятилетия детства, прошедших конкурсный отбор Агентства стратегических инициатив, ознакомились с результатами работы круглых столов и симпозиумов Конференции, одобрили итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019, рекомендовали к применению «Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства»⁴ в целях формирования практик с доказанной эффективностью, а также при подготовке и обучении специалистов сферы детства.

Участники Конференции выразили благодарность организаторам мероприятия ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Агентству стратегических инициатив, Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки, Общественной палате Российской Федерации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Федеральному ресурсному центру по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, предоставившим свои площадки для проведения профессионального обсуждения, а также модераторам и выступающим за личный вклад в профессиональное развитие научных и педагогических кадров и совершенствование психолого-педагогических, социальных и иных практик работы с детством.

Участники конференции приняли следующие рекомендации и предложения

1. В рамках выполнения п. 129 Плана основных мероприятий до 2020 года «Создание реестра лучших практик, выявленных в ходе реализации мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на основе выработанных единых критериев оценки» **рекомендовать:**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Агентству стратегических инициатив, Фонду поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации:

— разработать модель распределенного реестра лучших социальных практик (в числе практик с доказанной эффективностью), выявленных в ходе мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства;

— организовать описание представленных в рамках симпозиумов конференции практик работы с детством на основе стандарта доказательности социальных практик для обеспечения их дальнейшей независимой экспертизы на своих сайтах.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Агентству стратегических инициатив:

— разработать систему независимой оценки эффективности (качества) социальных практик в сфере детства на основе стандарта доказательной практики.

Министерству науки и высшего образования Российской Федерации:

— предусмотреть создание межрегиональной сети научных лабораторий для организации системы независимой оценки эффективности (качества) социальных практик на базе высших учебных заведений и научных организаций;

⁴ Разработан в рамках Проекта «Развитие СО НКО: доказательность социальных практик» с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов.

— разработать систему поддержки вузов и профессиональных объединений, которые осуществляют информационную, научно-методическую поддержку образовательных учреждений и социально-ориентированных НКО, включенных в экспертную и экспериментальную деятельность по апробации и оценке эффективности лучших практик.

Министерству просвещения Российской Федерации:

— предусмотреть грантовую поддержку для организаций в регионах с целью внедрения лучших практик, выявленных в ходе реализации Плана мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства;

— разработать программу поддержки экспериментальных и инновационных площадок по апробации лучших практик работы с детством, разработать типовое положение об их деятельности.

Органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования и социальной сфере:

— оказать всестороннюю поддержку внедрения стандарта доказательной практики в сфере детства и руководствоваться им при проведении региональных конкурсов на лучшие программы, практики, методы работы, а также при создании региональных банков программ и пр.;

— организовать поддержку, в том числе грантовую, организациям, разрабатывающим и реализующим на практике социальные технологии с доказанной эффективностью;

— участвовать в формировании заказа на проведение научно-исследовательских работ для обоснования доказательности практик в сфере детства по проблемам, актуальным для региона.

2. В целях повышения эффективности работы в области профилактики агрессивного, аутоагрессивного, суицидального, виктимного поведения среди обучающихся **рекомендовать:**

Министерству просвещения Российской Федерации:

— создать реестр валидных методик, рекомендованных для проведения психологической диагностики, направленной на выявление социально-психологической дезадаптации и риска аутоагрессивного поведения обучающихся;

— провести мероприятия в целях методической поддержки психологических служб коррекционных образовательных организаций по вопросам профилактики самоповреждающего, аутоагрессивного поведения несовершеннолетних (с интеллектуальными нарушениями и иными видами нарушений психического развития);

— рассмотреть возможность нормативного закрепления времени для проведения психологическими службами в образовательных организациях мероприятий по профилактике негативных проявлений среди обучающихся;

— рассмотреть возможность аккумулирования лучшего опыта региональных практик в сфере профилактики негативных проявлений среди обучающихся с целью их использования специалистами системы профилактики различных регионов.

Органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования:

— обеспечить системное, регулярное дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) по вопросам профилактики агрессивного, аутоагрессивного, суицидального поведения несовершеннолетних и молодежи, проблемам профессиональ-

ного выгорания для специалистов системы профилактики (педагоги-психологи, педагоги, педагоги дополнительного образования, специалисты КДНиЗП и пр.).

3. В целях выявления одаренности, обучения, развития и поддержки одаренных детей **рекомендовать:**

Министерству просвещения Российской Федерации:

— включить в задачи приоритетного развития одаренных детей воспитание гармонично развитой личности, развитие морально-нравственных качеств детей и подростков и их социальной ответственности;

— расширить направления исследований в области выявления детей с высоким потенциалом развития, не демонстрирующих высокие достижения в предметных олимпиадах. Обеспечить создание научно обоснованного и надежного банка отечественного инструментария, способствующего выявлению разных видов одаренности (высокого потенциала развития) у детей и подростков;

— обратить особое внимание на решение проблемы поддержки одаренных детей в массовых общеобразовательных школах. Способствовать распространению эффективных образовательных практик и моделей выявления, поддержки и развития одаренных детей в массовых общеобразовательных организациях;

— содействовать созданию системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми в системе образования на основе научно обоснованных требований (стандартов) к квалификации специалиста в этой области. Конкретизировать и расширить направления исследований ключевых проблем подготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми в системе образования.

Министерству просвещения Российской Федерации, Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»:

— выработать алгоритмы и механизмы эффективного взаимодействия науки и практики, всех участников образовательного процесса и представителей разных общественных и профессиональных сообществ в области поддержки и содействия развитию одаренных и талантливых детей и молодежи.

4. В целях развития психолого-педагогической практики в системе образования **рекомендовать:**

Министерству просвещения Российской Федерации:

— создать банк методик, программ, технологий, являющихся лучшими практиками в деятельности педагога-психолога в России.

Министерству просвещения Российской Федерации, Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации, Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»:

— обеспечить продвижение лучших практик, программ, технологий в регионы Российской Федерации;

— обеспечить развитие различных форм конкурсных работ для специалистов в области детства: практико-ориентированные проекты (программы, технологии), научные проекты, научно-исследовательские разработки.

5. Поддержать проект Агентства стратегических инициатив по реформированию деятельности специалистов органов опеки и попечительства и обеспечить размещение разработанного по итогам проекта законопроекта «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам организации деятельности органов опеки и попечительства» на Федеральном портале проектов нормативных правовых актов в целях расширенного общественного обсуждения и последующего представления в Правительство Российской Федерации.

6. В целях продвижения доказательного подхода в сфере детства и формирования реестра лучших практик **рекомендовать:**

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»:

— опубликовать в журнале «Социальные науки и детство» научные обзоры по тематике конференции, лучшие практики с доказательствами их эффективности.

Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»:

— создать на своей базе постоянно действующие экспертные комиссии с полномочиями проведения всероссийских конкурсов лучших практик на основе доказательного подхода по актуальным направлениям в сфере детства.

Социальные науки и детство
Издательство ФГБОУ ВО МГППУ

Редакция:

127051, Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29. Офис 209
Тел. (495) 632-99-75; факс (495) 632-92-52

Редакционно-издательский отдел:
123290, Россия, Москва. Шелепихинская набережная., д. 2а
Офис 409. Тел. (499) 244-07-06 доб. 223

Научный редактор – Ослон В.Н.
Редактор, корректор – Буторина А.А.
Компьютерная верстка – Баскакова М.А.
Секретарь – Колесникова У.В.

Social Sciences and Childhood
Publishing House MSUPE

Editor Office: Sretenka str., 29, Moscow, Russia, 127051, Off. 209
Printing Office: Shelepihinskaya emb., 2A, Moscow, Russia, 123290 Off. 409

Scientific editor – Oslon V.
Editor and proofreader – Butorina A.
DTP – Baskakova M.
Executive secretary – Kolesnikova U.

