БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ИММАНУИЛА КАНТА

А.О. Бударина, И.Н. Симаева, А.С. Чуприс

МЕДИАЦИЯ: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ПРАВО

Монография

Под редакцией И.Н. Симаевой

Издательство
Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта
2022

УДК 378.046.4
ББК 74.48; 88.8
Б903

Рецензенты

А.Н. Першин, д-р юр. наук, проф., Московский государственный юридический университет им. О.Е. Кутафина;
А.Б. Кондратенко, д-р пед. наук, проф., Военно-учебный центр Военно-морского флота «Военно-морская академия» (филиал, г. Калининград)

Бударина, А.О.
Б903 Медиация: психология, педагогика, право : монография / А.О. Бударина, И.Н. Симаева, А.С. Чуприс ; под ред. И.Н. Симаевой. — Калининград : Издательство БФУ им. И. Канта, 2022. — 139 с.
ISBN 978-5-9971-0667-6

Представлен обзор моделей, механизмов и истории медиации как социально-гуманитарной практики, ее правовых регламентов и стандартов. Критично оценивая перспективу подготовки «универсального» медиатора, способного к профессиональной деятельности в любых сферах науки, политики, общественной и личной жизни, авторы предлагают, методологически обосновывают и доказывают эмпирическим путем идею формирования готовности к медиации студентов гуманитарных направлений подготовки в процессе основного обучения в вузе как составляющей их профессиональной компетентности, актуальной для профессиональной деятельности в различных сферах общественной жизни. Даны детальная разработка модели универсальной компетенции «готовность к медиации» и ее паспорт. Описаны авторские диагностические методики, которые были использованы для проведения исследования.

Изложенный авторами опыт подготовки к деятельности медиатора студентов гуманитарных направлений может быть использован в процессе реализации основных образовательных программ в рамках модульного обучения, а также в процессе дополнительного образования на курсах повышения квалификации.

УДК 378.046.4
ББК 74.48; 88.8

ISBN 978-5-9971-0667-6
© БФУ им. И. Канта, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Введение 4
Глава 1. Сущность и механизмы медиации 13
1.1. Понятие медиации в современной науке 13
1.2. Краткая история медиации 17
1.3. Правовые регламенты и стандарты медиации 22
1.4. Модели и механизмы медиации 26
Глава 2. Психолого-педагогические основы готовности к деятельности медиатора 40
2.1. Компетентностный подход к профессиональной подготовке медиаторов 40
2.2. Проблема готовности к деятельности в педагогике и психологии 59
2.3. Готовность к выполнению профессиональных функций медиатора 67
Глава 3. Формирование универсальной компетенции «Готовность к медиации» в процессе профессиональной подготовки 74
3.1. Учебная программа «Основы медиации» 74
3.2. Оценка результатов программы «Основы медиации» 85
3.3. Опыт апробации программы и интерпретация полученных данных 95
Заключение 109
Список литературы 112
Приложения 123
Список основной и дополнительной литературы 137

ВВЕДЕНИЕ

Медиация — сравнительно новый для России вид профессиональной деятельности, происхождение которого обусловлено социально-политической трансформацией, демократизацией общества и внедрением в РФ международной практики решения социальных проблем. Медиация как альтернатива карательному правосудию изучается и практикуется во многих странах Европы и Азии, США более сорока лет и признана эффективной социальной технологией урегулирования международных и внутригосударственных споров и конфликтов, трудовых и семейных отношений; снижения уровня криминализации подростков и молодежи при одновременном ослаблении репрессивных мер, а также восстановительным способом реагирования против преступности.

Участие медиаторов актуально для международного сотрудничества в сфере политики, торговли, обмена информацией, науки и интеллектуальной собственности, искусства вследствие возникновения разногласий в данных процессах. Однако прежде всего высококвалифицированные медиаторы как проводники социально-гуманитарной практики необходимы в гражданском и уголовном судопроизводстве в связи с негативными тенденциями: огромным количеством дел в судах гражданской юрисдикции, большим числом заключенных в исправительных учреждениях, неэффективностью мер профилактики подростковой и молодежной преступности и ре прессивных практик регулирования взаимоотношений в различных социальных структурах.

Федеральный институт медиации (ФИМ) является единственным в России национальным исследовательским учреждением по изучению медиации и других способов альтернативного разрешения споров (АРС). Ведущие российские

ученые, создавшие институт медиации, в частности, научный руководитель Федерального института медиации Ц.А. Шамликашвили, ставят перед ним такие стратегические задачи, как интеграция медиации в систему общественных отношений с целью их либерализации, развитие культуры конструктивного поведения и способности к конструктивному диалогу взрослых и детей в ситуациях спора и конфликта, формирование менталитета сотрудничества для превенции преступного поведения [96]. На решение поставленных задач нацелена деятельность Координационного совета и Национальной организации медиаторов, Научно-методического центра медиации и права, подкомиссии по Альтернативному разрешению споров и медиации Ассоциации юристов РФ, Центра медиации и АРС в правовой практике при МГЮУ (МГЮА) им. О.Е. Кутафина, а также специализированного издательства «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», научных журналов «Медиация и право. Посредничество и примирение», «Вестник Федерального института медиации», «Третейский суд», «Вестник восстановительной юстиции» [139]. В качестве целей деятельности ФИМ заявлены, помимо исследований, разработка и внедрение новых педагогических технологий для подготовки кадров в области медиации и альтернативных способов решения споров.

Однако становлению и развитию профессиональной деятельности медиаторов в нашей стране препятствует ряд взаимосвязанных проблем социального, методологического и методического характера. Во-первых, медиация предполагает наличие у профессионала либерально-гуманитарного мировоззрения и владения социально-гуманитарными практиками, а у участников медиации — осознания ответственности за разрешение криминальной или конфликтной ситуации. Между тем в российской практике медиацию часто осуществляют специалисты права, которым другие участники традиционно пытаются делегировать ответственность. Следует учитывать и то, что профессиональное мировоззрение юристов базируется на репрессивно-карательном реагировании (наказании), что противоречит идеологии и методологии медиации. В системе об-

разования распространена тенденция вменения обязанностей медиатора педагогам-психологам, которые являются членами педагогического коллектива, априори не могут выступать в роли независимого посредника и не обладают необходимыми компетенциями.

Во-вторых, распространено узкоутилитарное понимание и применение деятельности медиаторов лишь для разрешения конфликтных ситуаций в межличностных отношениях, трудовых спорах и т. д. Понятие медиации как способа урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения законодательно определено в Федеральном законе «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника» от 27.07.2010 г. (ст. 2). Вариативность содержания и форм применения медиации в составе примирительных процедур и мирового соглашения предусмотрены в Арбитражном процессуальном кодексе РФ (гл. 15 АПК РФ «Примирительные процедуры. Мировое соглашение», ст. 138).

Остаются вне понимания антирепрессивная философия и методология, роль медиации в снижении социальной напряженности в условиях социально-экономического расслоения и поляризации доходов населения в поликультурном и мультинациональном пространстве. Недооценена медиация в системе социально-педагогической профилактики семейного насилия, а также преступности несовершеннолетних, в частности — в условиях системы образования.

Проблема методически отягощается тем, что нормативная база современной профессиональной подготовки медиаторов — ФЗ о медиации (2010) и Профессиональный стандарт специалиста в области медиации (2014) — установили только самые общие рамки требований к специалисту-медиатору и не раскрыли сущность компетенций, необходимых для данной профессиональной деятельности. Так, Профессиональный стандарт трактует медиацию ограниченно как урегулирование споров с помощью специальной процедуры с участием в качестве посредника независимого медиатора — специалиста в области права или социальных проблем с соответствующей профессиональной подготовкой.

Данная альтернатива требований к квалификации проецируется на два аспекта требований к необходимым знаниям и умениям для выполнения функций медиатора — знание основ гражданского, семейного, трудового права, с одной стороны, и основ социальной, когнитивной, гуманистической психологии, а также умения ведения переговоров и социально-психологической коррекции — с другой. Однако знаниевый подход не отражает других составляющих готовности к профессиональной деятельности медиатора: профессионального мировоззрения, владения методами разрешения противоречий между ценностями участников процесса, оценки значения ситуации для обеспечения превентивных социальных функций медиации и т.д. Современной методологической основой для повышения качества и практической направленности профессионального образования общепризнан компетентностный подход. Компетентностный подход дает возможность определять квалификационные требования к медиатору через понятие компетенций, раскрывать их структуру и содержание, устанавливать индикаторы владения компетенциями и оценивать готовность к данному виду профессиональной деятельности в целом и тем самым уточнять некоторые положения профессионального стандарта медиатора.

В то же время в основных образовательных программах высшего образования по гуманитарным направлениям изначально заложен потенциал для овладения компетенциями медиатора. Так, современные федеральные государственные образовательные стандарты бакалавриата по гуманитарным направлениям (психология, социология, лингвистика, журналистика, социальная работа и др.) базируются на компетентностном подходе к формированию профессиональных качеств специалиста. Отличительной особенностью профессиональной подготовки бакалавров является модульный формат обучения, при котором модуль универсальных компетенций и некоторые элементы профессиональных модулей формируют профессиональное гуманитарное мировоззрение, основанное на понимании социальных, политических и экономических процессов в поликультурном и мультинациональном пространстве, в частности — условий и факторов возникновения международных,

этнических, социальных конфликтов, криминализации подростков и молодежи, распространения агрессии и недоверия в разных социальных группах. Формируется также ряд коммуникативных компетенций для различных сфер профессиональной деятельности. Представляется, что ценностно-мировоззренческий базис бакалавров гуманитарных направлений изначально дает им преимущество — возможность при соответствующей профессиональной подготовке сформировать готовность к медиации и в перспективе осуществлять профессиональную деятельность медиатора в самых различных областях.

В современной психологии, педагогике и юриспруденции имеются научные предпосылки как для теоретического осмысления готовности к деятельности медиатора бакалавров гуманитарных направлений подготовки, так и условий ее формирования:

— определена сущность понятия «готовность к деятельности» как целостного системного предшествующего деятельности состояния личности, означающее предрасположенность, желание и способность к деятельности (Н.В. Бордовская, А.А. Деркач, Е.П. Ильин, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе), исходя из которого появляется возможность сформулировать и понятие «готовность к медиации»;

— разработаны концептуальные основы готовности к деятельности, включая структуру и функции познавательных, эмоциональных, волевых и мотивационных характеристик (А.А. Деркач, Е.П. Ильин, С.Н. Костромина, О.М. Краснорядцева, В.А. Сластенин, У. МакГуайр (W. McGuire), М.Б. Смит (M.B. Smith)), дающие возможность формирования и экспериментальной диагностики отдельных ее компонентов в ходе исследования;

— осуществлен сравнительный анализ понятий «критерии готовности», «показатели готовности» (в исследованиях И.А. Зимней, В.С. Лазарева, В.А. Сластенина, В.В. Хитрюк и др.), на основании которых становится возможным определить результативность программы по формированию готовности бакалавров гуманитарных направлений к деятельности медиатора;

— определено понятие медиации как существенного элемента системы согласительных процедур в процессе разре-

шения разногласий различного генеза и масштаба с помощью посредника, проанализированы превентивный и восстановительный принципы реагирования на правонарушение, принципы соучастия в проектировании конструктивного взаимодействия, доверия и взаимной поддержки в ситуациях спора и/или конфликта. Различные аспекты анализируемой проблемы (нашедшие отражение в трудах зарубежных ученых И. Артсена и Б. Пола (I. Aertsen, B. Pal), Хр. Бесемера (Ch. Besemer), Т. Дэмса (T. Daems), Л. Роберта (L. Robert), Ф. Сандера (F.E.A. Sander), Х. Зера (H. Zehr); отечественных исследователей В.А. Аболонина, М.Р. Арпентьевой, Л.М. Карнозовой, Р.Р. Максудова, Ц.А. Шамликашвили) выступают в качестве теоретических оснований для разработки содержания учебной программы «Основы медиации» для бакалавров гуманитарных направлений подготовки;

— разработаны концептуальные основы компетентностного подхода к профессиональному образованию в работах А.Л. Андреева, В.И. Байденко, А.Г. Бермуса, Ж. Делора, Х. Зеер, Дж. Равена, Н.А. Селезневой, Р.У. Уайта (R.W. White), положения и понятия компетентностного подхода в трудах В.И. Байденко, И.А. Горьковой, А.И. Субетто, А.В. Хуторского, компетенций как результатов образования в исследованиях Д.Р. Кратвола, Б.С. Блума и Б.Б. Масия (D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia), которые позволяют разработать структуру универсальной компетенции «готовность к медиации».

Вместе с тем, феномен «готовность к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки», его содержание, функции и структура, а также педагогические условия формирования готовности в условиях профессиональной подготовки по основным образовательным программам высшего образования до настоящего времени не становились предметом научного исследования ни в зарубежной, ни в российской педагогической науке, тогда как именно стартовая готовность бакалавров-гуманитариев к деятельности медиатора может обеспечить осуществление медиации не только в судебной практике, но и в других сферах и областях общественной жизни (образование, политика, журналистика, межэтнические кон-

фликты, международные экономические связи и др.), а также расширить поле профессиональной деятельности выпускников гуманитарных направлений бакалавриата. Следует заметить, что образовательным результатом формирования готовности к медиации становится универсальная компетенция, что предполагает необходимость и целесообразность использования в работе компетентностного подхода.

Таким образом, налицо противоречия между объективной потребностью государства и общества в профессиональных медиаторах, имеющих либерально-гуманитарное мировоззрение и готовых осуществлять медиацию как социально-гуманитарную практику, и узкоутилитарной трактовкой функций, знаний и умений медиатора как посредника в урегулировании споров и конфликтов безотносительно к его профессиональной позиции; между размытым требованием профессионального стандарта к высшему образованию медиатора и имеющимся ресурсом в профессиональной подготовке бакалавров по гуманитарным направлениям; между имеющимся кадровым потенциальным ресурсом медиаторов из числа выпускников бакалавриата гуманитарных направлений и отсутствием методического обеспечения для программы по формированию готовности к медиации в рамках профессиональной подготовки; наконец — между необходимостью разработки более широкого понимания медиации как гуманитарной практики в процессе профессиональной деятельности гуманитарных направлений, разработки готовности к профессиональной деятельности медиатора на основе компетентностного подхода и знаниевым подходом к обеспечению функций в Профессиональном стандарте специалиста в области медиации (медиатора). Все это позволяет говорить о том, что в актуальной педагогической и социальной ситуации России формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки представляется латентным социальным заказом.

Ведущая идея настоящей монографии заключается в обосновании необходимости и возможности формирования готовности к медиации у бакалавров гуманитарных направлений подготовки в процессе обучения в вузе как составляющей их

профессиональной компетентности, актуальной для профессиональной деятельности в различных сферах общественной жизни. Представляется, что сегодня необходимо осуществлять внедрение медиации как восстановительной гуманитарной практики разрешения социальных ситуаций в различных сферах общественной жизни. При этом следует рассматривать готовность к медиации как универсальную компетенцию в составе профессиональной компетентности бакалавров гуманитарных направлений подготовки и формировать ее в процессе модульного или факультативного обучения по основной образовательной программе, а также в качестве дополнительной программы повышения квалификации. Эта идея возникла из реальной юридической практики одного из авторов монографии и получила развитие при изучении принципов и моделей медиации как альтернативного досудебного разрешения споров, восстановительного способа реагирования на конфликтные и спорные ситуации в процессе примирения (В.А. Аболонин, М.Р. Арпентьева, Л.М. Карнозова, Р.Р. Максудов, Ц.А. Шамликашвили, И. Артсен и Б. Пол (I. Aertsen, B. Pal), Хр. Бесемер (Ch. Besemer), Т. Дэмс (T. Daems), Л. Роберт (L. Robert), Ф. Сандер (F.E.A. Sander), Х. Зер (H. Zehr).

Методологическим базисом для воплощения выдвинутой идеи явились психологические и педагогические научные положения и концепции изучения профессиональной и психологической готовности как целостного системного состояния личности (А.А. Деркач, Е.П. Ильин, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе), подходы к определению критериев и показателей готовности к деятельности (Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, В.В. Хитрюк, Д.Н. Узнадзе), концептуальные положения о трехкомпонентной структуре готовности к деятельности (М.В. Казачихина, W. McGuire (У. МакГуайр), M.B. Smith (М.Б. Смит), L. Aiken (Л. Айкен).

Компетентностный подход к формированию профессионально значимых качеств (В.И. Байденко, А.А. Баканова, И.А. Горьковая, Ж. Делор, Э.Ф. Зеер, А.И. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской, Д.Р. Кратвол, Б.С. Блум, Б.Б. Масия) позволил операционализировать определение понятия «готовность к ме-

диации» и связать его с профессионально важными качествами, предписанными Профессиональным стандартом специалиста в области медиации (медиатора) и федеральными образовательными стандартами по гуманитарным направлениям подготовки.

Итогом стала монография междисциплинарного характера, в которой интегрированы психологические, педагогические и правовые аспекты профессиональной подготовки медиаторов. Авторы надеются, что формирование готовности к медиации будет содействовать изучению и распространению медиации в различных сферах общественной жизни, политики и экономики, а также расширит арсенал социально-гуманитарных практик и компетенций выпускников гуманитарных направлений подготовки.

ГЛАВА 1

СУЩНОСТЬ И МЕХАНИЗМЫ МЕДИАЦИИ

1.1. Понятие медиации в современной науке

Фундаментальное общенаучное обоснование медиации как культурно-исторического феномена и института посредничества дано А.Г. Асмоловым. В частности, в известной работе «Стратегия социокультурной модернизации образования» [11], характеризуя медиацию в широком контексте, он пишет о двух принципиально отличающихся научных позициях относительно эволюции общества. Первая — понимание историко-эволюционного процесса через конфликт (Ч. Дарвин, К. Маркс, З. Фрейд), которые привели к становлению соперничества и противоборства в массовом сознании как нормы разрешения любых сложных ситуаций. Вторая — понимание необходимости поиска путей согласия как модели развития общества, человека и природы в целом (В.И. Вернадский, П.А. Кропоткин, Л.С. Берг), в работах которых подчеркивается, что мир движется взаимопомощью. Мы согласны с А.Г. Асмоловым в том, что перспектива развития общества и человека в ситуациях разногласий состоит в отказе от позиции неизбежности конфликта и введении стратегии согласия в идеологические, культурные, правовые практики России.

Вышесказанное выявляет возможность определения медиации в широком общенаучном контексте, как социального института, содействующего конструктивному развитию общества, и в конкретно-научном — как процесса конструирования широкого репертуара культурных и социальных инструментов. В связи с объектом и предметом нашего исследования мы рас-

сматриваем определения понятий медиации в конкретно-научном ракурсе с целью использования в педагогическом процессе формирования готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

На сегодняшний день законодательно рамочное определение медиации и медиатора в РФ закреплено в Федеральном законе от 27.07.2010 г. №193-ФЗ (ред. от 23.07.2013 г.) «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2013 г.: «…процедура медиации — способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения; медиатор, медиаторы — независимое физическое лицо, независимые физические лица, привлекаемые сторонами в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора» [89]). Из данного определения исходит Профессиональный стандарт специалиста в области медиации [78]. Обобщенность данного понятия приводит к тому, что отечественными и зарубежными исследователями медиации выработаны различные детализации ее определения.

Современные европейские специалисты, в частности — Г.Мета (G. Mehta) [67], И. Артсен (I. Aertsen) [99], Т. Демс (T.Daems), Л. Роберт (L. Robert) [100], Р.А. Барух Буш (R.A. Baruch Bush), ДжП. Фолджер (J.P. Folger) [104], О.А. Шапира (O.A. Shapira) [121], несмотря на некоторые отличия в акцентах, определяют медиацию как процесс разрешения конфликта с помощью третьей нейтральной стороны, которая имеет авторитет у всех конфликтующих сторон. Медиатор проясняет все обстоятельства и делает все возможное, чтобы позиции конфликтующих и стоящие за ними чувства, желания, интересы, потребности вначале были «выложены на стол медиации», а затем услышаны и поняты всеми участниками, аргументы отработаны и, наконец, выработано общее решение, которое представляет собой выход из конфликтной ситуации, устраивающий все стороны — в этом и заключается технология медиации как метода.

Во многих странах, в том числе последние несколько лет и в России, медиация рассматривается как самостоятельный неюрисдикционный способ урегулирования конфликта через переговоры сторон при содействии третьей беспристрастной стороны — медиатора [10; 17; 19; 25; 29; 34; 39; 48; 50; 51; 57; 66; 70; 97]. Иными словами, медиация трактуется многими учеными как процесс, в котором разрешение спора или конфликта происходит с участием третьей нейтральной стороны (медиатора), которая помогает сторонам выработать общее взаимоприемлемое для всех сторон соглашение. Медиатор облегчает процесс общения между конфликтующими, способствует прояснению и пониманию их позиций и интересов, сосредоточивает внимание сторон на их интересах и ведет поиск конструктивного решения актуальной проблемы, при этом предоставляет возможность сторонам прийти к своему собственному соглашению» [2; 5; 8; 10; 41; 58].

О.В. Аллахвердова в ряде работ предлагает определение понятия медиации как «…процесса переговоров, где медиатор (посредник) организует и управляет переговорами таким образом, чтобы стороны пришли к наиболее выгодному реалистичному решению, которое бы удовлетворяло интересы обеих (всех) и результатом выполнения которого является полное урегулирование конфликта между ними» [2—4].

Как видим, ученые и специалисты в области медиации затрудняются дать однозначное определение медиации, поскольку как примирительная процедура с участием посредника (медиатора) она имеет широкий спектр применения, разнообразные организационные формы, виды и модели.

В то же время нельзя не согласиться с С.И. Калашниковой относительно того, что точнее определить понятие медиации необходимо, во-первых, чтобы обеспечить четкое представление о сути исследуемого явления, во-вторых, чтобы определить место этого института в российском праве и законодательстве РФ, что, в свою очередь, задаст направление развития и совершенствования этого института в нашей стране [48].

Анализ публикаций В.О. Аболонина [1], Н.Н. Апостоловой [8], М.Р. Арпентьевой [9], А.Е. Березия [17], М.С. Нахова в Рос-

сии, а также Р. Буша и Дж. Фолджера [28], Г. Зера [41] и других исследователей за рубежом показывают, что посредничество в форме медиации существенно отличается от арбитража прежде всего тем, что предполагает участие третьего лица (посредника), который не выносит решения по возникшему спору. Посредник содействует разрешению конфликта, при этом его функции могут в разных случаях меняться, в зависимости от индивидуальных особенностей и пожеланий сторон и их юристов, а также от природы и истории конфликта и личности самого посредника.

Кроме того, медиация, в отличие от уголовно-судебной практики, базируется на конструктивистском понимании действительности. Данная позиция урегулирования споров исходит из предпосылки, что каждая действительность конструируется как действием, так и активным познанием в процессе обмена действиями (в интеракциях). Таким образом, действительность — результат очень субъективных процессов конструирования результатов наблюдения.

В свете сказанного наиболее универсальным с точки зрения методологии является определение понятия медиации в работах Л.М. Карнозовой [49], Р.Р. Максудова [62], Ф.Э.А. Сандера (F.E.A. Sander) [78], Г. Зера (H. Zehr) [128], А. Бернера (A. Berner) [105], которое позволяет дать восстановительный подход к реагированию на преступления и др.: *медиация — социально-гуманитарная практика (технология) восстановительного реагирования в конфликтных и криминальных ситуациях*. Восстановительный подход к реагированию изначально определяет гуманитарное ценностное ядро медиации как социально-гуманитарной практики. На него указывают следующие *характеристики восстановительной медиации*:

1) ее программы и методы, с одной стороны, опираются на личностный и коммуникативный ресурс самих участников конфликтной / криминальной ситуации, а с другой — активизируют его;

2) важнейшим понятием, конституирующим деятельность по проведению программ восстановительной медиации, является понятие ответственности участников за разрешение криминальной или конфликтной ситуации;

3) программы восстановительной медиации могут работать взаимосвязанно с правоохранительными органами, а участники конфликта / криминальной ситуации при восстановительном реагировании имеют право выбора того или иного способа, однако не смогут этого выбора избежать (что свидетельствует об интервенционистском характере восстановительной медиации);

4) программы восстановительной медиации в большинстве стран не являются коммерческими, а значит, сохраняют баланс востребованности на значимую для общества деятельность между имущими и неимущими людьми.

Наиболее точное, на наш взгляд, определение, которое позволяет операционализировать понятие «медиация», позволит работать с ним на практическом уровне при решении конкретных аналитических и экспериментальных задач по формированию готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки, дано Ц.А. Шамликашвили. В ряде публикаций она определяет медиацию как «внесудебный, междисциплинарный, четко структурированный метод корректного разрешения споров (посредничества), обеспечивающий выработку взаимоприемлемого соглашения при сохранении доброжелательных отношений и чувства собственного достоинства. Это посредничество, представляющее собой деятельность специалиста по урегулированию споров, которая осуществляется в рамках переговоров спорящих сторон в целях заключения между ними мирового соглашения (информированного консенсуса). Цель медиации — содействовать способности участников спора урегулировать свой конфликт самостоятельно, к взаимному согласию и к обоюдной пользе» [93—97].

1.2. Краткая история медиации

Для понимания сущности медиации важно вспомнить историю ее происхождения и развития. Природа медиации по своей основной идее довольно архаична. Легенды и мифы свидетельствуют о том, что прообразом носителей такой формы примирения были жрецы и вожди, которые таким образом останавливали убийства и насилие, угрожавшие их племени. Привлечение третьей независимой стороны для разрешения спора было сред-

ством выживания как отдельных персон, так и целых групп и даже населения городов. В те времена процедура именовалась посредничеством, ходатайством, предложением добрых услуг и т.п. [3; 21; 37; 51; 60].

Подобным способом разрешали конфликты древние иудеи, этот метод был известен и в Африке, Японии и Китае. В античной Греции использовали содействие третьих лиц (посредников) для улаживания конфликтов между полисами. Во многих африканских племенах и сегодня существует институт народных собраний, где конфликты разрешаются с помощью лица, пользующегося всеобщим доверием и уважением [66; 85].

Медиация в ее современном понимании появилась в 60-х гг. XX столетия в странах англо-саксонского права — США, Австралии, Великобритании, а затем постепенно стала применяться в странах Европы [97]. Вначале она использовалась в основном для разрешения семейных разногласий. В конце 1980-х в Германии открылись первые курсы, где обучали медиации. Одним из инициаторов медиации стал «Малый судебный совет по делам семьи» евангелистской академии Арнольдсхайн. В дальнейшем медиация получила распространение как метод разрешения конфликтов в самых разных областях, начиная от споров о наследстве и заканчивая сложными многосторонними конфликтами в коммерческой и общественной сферах [70; 95]. Ссылаясь на вышеназванный совет, представители различных профессий основали центры по медиации, и через год в семинарах по медиации приняли участие уже 500 человек, а в мае 1991 г. Немецкое общество по делам молодежи и семьи созвало в Бонне первый конгресс медиаторов.

Примерно в эти же годы семейная медиация завоевала популярность в Австрии, что стало поводом для министерства юстиции этой страны обсуждать возможность введения медиации для помощи супругам в период развода. В 1985 г. была разработана модель медиации как форма внесудебного разрешения конфликтов в делах несовершеннолетних правонарушителей, которая так быстро и широко распространялась в рамках уголовного судопроизводства, что в 1989 г. уже была закреплена законодательством. С 1992 г. эта форма внесудебного разре-

шения споров распространилась и на дела с взрослыми правонарушителями, изначально как экспериментальная модель, а в дальнейшем все больше укореняясь по всей Австрии [138].

В Индии соглашения, которые достигнуты с помощью медиации, имеют такую же силу, как и решения, вынесенные Третейским (арбитражным) судом, независимо от того, была ли эта процедура начата в рамках уже имеющегося судебного производства или нет. В Гонконге соглашение по результатам медиации имеет аналогичную силу в отношении сторон, между которыми существует соглашение о передаче споров в третейский суд (имеется в виду, что, несмотря на такую оговорку, стороны по каким-то причинам избрали процедуру медиации).

В Болгарии медиация признана добровольной путем прямого закрепления соответствующей юридической нормы в Законе о медиации от 17 декабря 2004 г., в ст. 2 и 5 которого прямо говорится, что медиация добровольна и стороны могут в любое время отказаться от участия в этой процедуре.

В Словении проведен правовой эксперимент по развитию посредничества. Около 50 посредников, среди которых судьи других судов, адвокаты, прошедшие обучение по методике осуществления посредничества, ежедневно работают с конфликтующими сторонами с целью мирного урегулирования спора. В итоге около 37% дел разрешается без судебного разбирательства [138].

Сегодня в Западных странах медиация — уже не только механизм разрешения созревшего конфликта, но часто и эффективный способ превенции конфликтов, способных перерасти в длительные судебные тяжбы. Это в равной степени касается и учреждений системы образования, и внутрикорпоративных, и межкорпоративных споров. Вот почему в последние годы наиболее «продвинутые» крупные и средние компании стали обращаться к внешним медиаторам при возникновении разногласий и одновременно обучать сотрудников своих правовых департаментов и персонал этому методу разрешения споров, который гарантированно помогает уменьшить финансовые затраты на судебные разбирательства, совершенствовать корпоративную культуру и повышать профессиональную компетентность сотрудников [95].

Одна из областей, где медиация имеет наиболее длительную официальную историю, — международные отношения. Документальные подтверждения того, что медиацию применяли в международной практике для урегулирования межкультурных конфликтов в области международной дипломатии, относятся к временному промежутку от Средних веков до наших дней [132; 134; 135; 138; 140]. В настоящее время европейские государства руководствуются тремя основными концепциями продвижения и развития медиации — культурной, прагматичной и законодательной [130—140]. В современных материалах Международной торговой палаты, Международного института медиации, Международного центра по урегулированию инвестиционных споров детально разработаны схемы посредничества. К примеру, в случаях, когда стороной спора является корпорация либо акционерное общество, в процедуре медиации участвуют лица, имеющие мандат на представительство и полноту полномочий. Когда участниками юридического лица являются несколько лиц или компаний, то для того, чтобы решение, которое вырабатывается в результате медиации, было правомочным и исполняемым, полномочия должны быть делегированы участниками юридического лица или акционерами компании. В таких случаях при обращении к процедуре медиации первостепенным вопросом, ответ на который необходимо получить еще до начала самой процедуры, является вопрос о том, кто будет представлять компанию в процедуре и о полноте полномочий данного лица [132—134].

Досудебное урегулирование эффективно применялось и применяется в гражданских правоотношениях и все чаще — в административном праве. Особенно ощутим значительный потенциал медиации в многосторонних конфликтах, в которые вовлечены различные социальные группы. Дело в том, что этот метод позволяет не просто разрешать конфликты: он создает возможность исчерпать конфликт, позволяет каждой из сторон конфликта быть услышанной, удовлетворить свои интересы, тем самым создавая условия для стабильности вырабатываемого решения и, соответственно, стабильности в обществе. Все это указывает на то, что в медиации заложен огромный социальный потенциал; она становится институтом, позволяющим вернуть

человеку сознание собственной ответственности за происходящее не только с ним лично, но и в обществе в целом, и способна стать одним из важнейших элементов гражданского общества.

Возвращаясь к истории медиации, можно вспомнить, что в России посредничество как способ урегулирования споров также известно издавна. К нему обращались для улаживания конфликтов как внутри крестьянской общины, так и в высшем обществе, например, для разрешения княжеских ссор и междоусобиц. В период правления Екатерины II и Александра I среди судебных учреждений особо выделялся «совестный суд», разбирательство в котором происходило с участием посредников. Их призывали для того, чтобы попытаться произвести примирение сторон, освобождая общие суды от дополнительной нагрузки по запутанным делам и преступлениям, которые не представляли значительной общественной опасности. Полномочия «совестного суда» имели ограничения: решение не обладало законной силой в случаях отсутствия добровольного согласия фигурантов в имущественных спорах, а судьи не имели полномочий приводить решение в действие. В подобных случаях иск подлежал передаче в суд общей юрисдикции.

В начале XIX в. в Российской империи была основана и эффективно осуществляла свою деятельность система коммерческих судов. Однако процессуально коммерческие суды не являлись судами в полном смысле этого слова, поскольку больше половины судей избиралось из представителей купечества (не ниже 1-й или 2-й гильдии). А сам процесс в коммерческом суде проходил в форме примирительной процедуры, использовались в основном нормы общественного права. В отчетах коммерческих судов Российской империи (середина XIX в.) употребляется понятие «медиатор» и указывается на эффективность разрешения торговых конфликтов с участием медиатора.

В современной России медиация как прогрессивное направление мирных стратегий разрешения конфликта стала восстанавливаться после распада Советского Союза, с середины 90-х гг., когда зарубежные медиаторы стали делиться своими наработками, опытом нескольких десятилетий применения медиации в США и Европе, проводить обучение специалистов [29; 51; 60; 66].

1.3. Правовые регламенты и стандарты медиации

Распространению методов медиации в последние десятилетия способствует содействие крупных международных организаций: Всемирной организации интеллектуальной собственности [131], Организации Объединенных наций [136], Европейского парламента и Совета Европейского Союза (ЕС) [138], Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ) [137], Всемирной организации интелллектуальной собственности [131] Азиатско-Тихоокеанского парламентского форума (APPF) и Совета государств Балтийского моря (СГБМ) [140], Всемирной торговой организации (WTO) и Международной торговой палаты (ADR Rules) [133] и др. Так, в резолюции Организации Объединенных Наций указывается на необходимость «максимально широкого использования неформальной системы, с тем, чтобы не проводить судебных разбирательств, которых можно избежать» (Резолюция A/RES/63/253). Директивы Европейского парламента и Совета Европейского Союза также рекомендуют использовать медиацию, как эффективный и оперативный метод внесудебного разрешения споров по гражданским и коммерческим делам с учетом взаимных интересов сторон, в международной практике урегулирования споров (Directive 2008/52/EC). Комиссией ЕС в 2018 г. создан специальный Регламент по обеспечению справедливости и прозрачности в процессе посредничества между онлайн-сервисами и их клиентами [138].

Авторитетными провайдерами медиации в сфере международных отношений являются Международный центр по урегулированию инвестиционных споров (International Centre for Settlement of Investment Disputes) [134], Международная торговая палата (International Chamber of Commerce) [132], Международная финансовая корпорация (International Finance Corporation — IFC). Один из ведущих поставщиков услуг медиации – Всемирная организация интеллектуальной собственности (World Intellectual Property Organisation—WIPO) [130], которая имеет отдельный Центр по арбитражу и посредничеству в области урегулирования споров относительно патентов,

программного обеспечения, соглашений об исследованиях и разработках, распространения и форматов телевидения, авторских прав и т.д. В настоящее время членами WIPO являются 193 государства.

Масштаб применения медиации указывает на необходимость высоких стандартов и, соответственно, профессиональной подготовки специалистов для посредничества в существенно разнящихся областях и одновременно вызывает сомнения в возможности подготовки «универсального» медиатора, способного к профессиональной деятельности в любых сферах науки, политики, общественной и личной жизни. Очевидно, поэтому, несмотря на международное распространение и признание эффективности медиации, во многих странах до сих пор не сложились и не оформились законодательно единые требования к подготовке медиаторов и стандарты проведения процедур медиации.

К примеру, в Великобритании государство практически не регулирует медиацию и порядок допуска в профессию. Вопросами аккредитации или сертификации занимаются различные организации. Так, в Англии и Уэльсе систему аккредитации провайдеров медиативных услуг осуществляет Совет гражданской медиации — крупная саморегулируемая организация в сфере гражданской и коммерческой медиации, сертификат которой считается гарантией качества медиативных услуг.

Медиатор может либо иметь профессиональную квалификацию в области права, либо продемонстрировать достаточное знание контрактного права для работы в сфере гражданской или коммерческой медиации; он должен придерживаться Европейского кодекса поведения медиаторов 2004 г. Готовность к профессиональной деятельности оценивается путем экзамена по итогам краткосрочного обучения по определенным темам в признаваемой образовательной организации. Медиаторами могут выступать сотрудники службы пробации с привлечением представителей общественных организаций. Первые обязаны иметь юридическое образование и дополнительную профессиональную подготовку по психологии и социальной педагогике. Вторые — не иметь судимостей и отличаться высокими мораль-

ными качествами. В Шотландии — собственная сеть и реестр медиаторов. Таким образом, одна и та же Европейская директива №2008/52/ЕС по отдельным аспектам медиации при разрешении гражданско-правовых и коммерческих споров по-разному применена в трех юрисдикциях Великобритании [139].

В США также отсутствуют единые федеральные требования к сертификации и аккредитации медиаторов, и местные суды в разных штатах устанавливают различные минимальные требования к их подготовке, опыту и экспертной компетентности. И если в Нью-Йорке включение в реестр медиаторов предполагает юридическое образование и опыт работы адвокатом, то в других штатах достаточно пройти 40-часовую подготовку, получить рекомендацию Этического комитета медиаторов и не иметь судимости. При этом в отдельных Департаментах (труда, морского флота) имеются свои системы сертификации медиаторов [139; 140].

Попытка установить и достичь высоких стандартов посредничества предпринимается международными некоммерческими организациями: Международным институтом медиации (IMI), создавшим стандарты для оценки и квалификации опытных и компетентных посредников, критерии для межкультурной сертификации и онлайн-инструменты для начинающих медиаторов; Сингапурским международным посредническим институтом при Национальном университете Сингапура, который разработал систему сертификации медиатора IMI [133].

Современные стандарты подготовки профессиональных медиаторов в России разработаны и приняты в 2009 г. Всероссийской Ассоциацией восстановительной медиации, регламентируют широкий диапазон восстановительных практик: медиация между сторонами «лицом к лицу», «Семейные конференции», «Круги сообществ», «Школьные конференции» и другие практики, в основе которых лежат ценности и принципы восстановительного подхода [62]. Данные стандарты опираются на имеющиеся международные и зарубежные документы, такие как Декларация Генеральной ассамблеи ООН 2002/12 «Об основных принципах использования программ восстановительного правосудия в уголовных делах», «Рекомендация №R (99) 19 Комитета министров Совета Европы государствам — чле-

нам Совета Европы, посвященная медиации в уголовных делах» (принята Комитетом Министров 15 сентября 1999 г. на 679-й встрече представителей Комитета), «Рекомендуемые стандарты к программам медиации ровесников, реализуемым в рамках среднеобразовательных учебных заведений», разработанные Ассоциацией по разрешению конфликтов США, «Национальные стандарты для связанных с судом программ медиации» Центра по разрешению споров и Института судебной администрации, а также другие стандарты медиации [41; 135; 137]. Стандарты разработаны с учетом существующих моделей медиации: медиация интересов, трансформативная медиация, нарративная медиация и др. Стандарты устанавливают основные принципы восстановительной медиации: добровольность участия сторон; конфиденциальность процесса медиации и случаи ее разглашения; безопасность участников; ответственность за результат медиации сторон конфликта; заглаживание вреда обидчиком; самостоятельность служб примирения при выборе форм деятельности и организации процесса медиации, а также регламентируют особенности деятельности служб примирения в разных сферах и областях: в рамках органов и учреждений системы образования, системы профилактики правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних, особенности медиации по уголовным делам и т. д.

Для нас представляется важным раздел данных стандартов «Подготовка и повышение квалификации медиаторов, тренеров и кураторов», в котором указано следующее: «Медиатор не обязательно должен иметь специальное образование (педагога, психолога и т. п.), но обязательно должен пройти подготовку в качестве медиатора. Основные этапы подготовки взрослых медиаторов должны включать в себя: 1) теоретическое обучение медиации, включая специфику восстановительной медиации и знание настоящих стандартов; 2) прохождение тренингового курса по освоению основных навыков медиации; 3) самостоятельное проведение серии медиаций и последующую супервизию с более опытными медиаторами или в кругу других медиаторов, а также написание отчетов по проведенным медиациям.

Формы подготовки медиаторов службы медиации могут разрабатывать самостоятельно. Медиатор должен знать специфику

работы с обидчиками и пострадавшими в той области, в которой он работает» (Стандарты восстановительной медиации. Разработаны и утверждены Всероссийской ассоциацией восстановительной медиации 17 марта 2009 г.).

1.4. Модели и механизмы медиации

Процесс восстановительной медиации описан в стандартах и регламентах как создание медиатором условий для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости — о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных или криминальных ситуаций. Отдельное внимание уделяется тому, чтобы стороны имели возможность выйти из негативных состояний и сосредоточиться на поиске возможностей для совместного выхода из ситуации. Процесс восстановительной медиации включает предварительные встречи медиатора с каждой из сторон по отдельности и общую встречу (встречи) сторон с участием медиатора.

Модели (формы) медиации.

В современной практике выделяют шесть форм (моделей, подходов) медиации, которые, однако, не являются четко выраженными альтернативами друг другу:

— медиация, ориентированная на решение проблем, или «классическая» медиация *(problem-solving or settlement-directed approach)* [62; 64; 67; 71; 111; 108; 123; 128];

— трансформативная медиация (*transformative approach)* [28; 31; 76; 81; 97; 106; 117; 120];

— нарративная медиация *(narrative approach)* [107; 119; 126];

— экосистемная или семейно-ориентированная медиация *(ecosystem or family-focused approach)* [70];

— медиация, основанная на понимании, или фасилитативная медиация *(understanding-based approach)* [108; 128];

— оценочная медиация *(evaluative approach)* [109; 110; 114; 128].

Описывая задачи «классической» медиации, Хр. Бесемер [19], М.С. Бойко [21], О.М. Дементьев [34], Х. Зер [41],

Р.Р. Максудов [62], Л. Сасскайнд [81], Ц.А. Шамликашвили [93]; К.А. Шумова [98], А. Дернер (A. Derner) [108], Ф. Сандер (F.E. A. Sander) [78], Г. Фридман (G. Friedman) [111], Б. Спенглер (B. Spangler) [123], Д. Зена Зумета (D. Zena Zumeta) [128] акцентируют внимание на необходимости сосредоточиться на интересах клиентов, направить поиск решений на признание и соблюдение баланса интересов, которые бы удовлетворяли обе стороны. Схема процедуры в обобщенном виде такова: медиатор, избирающий эту форму медиации, сначала предлагает сторонам изложить свои позиции, затем найти точки соприкосновения и помогает клиентам признать, что у них существуют общие интересы и потребности. Такого рода медиация направлена, прежде всего, на достижение компромисса через взаимные уступки конфликтующих участников. Задача медиатора — организовать диалог и направить его на сближение изначально предъявленных требований.

В отличие от медиации, ориентированной на решение проблем, трансформативная медиация стремится не к разрешению насущных проблем, а скорее к расширению возможностей сторон и взаимному признанию. По мнению Б. Буша и Д. Фолджера [28; 104], Н.В. Гордийчука [31], Л. Сасскайнда [81], Г. Берджесса (H. Burgess) [106], К.Р. Мельчина и Ч.А. Пикара (K.R. Melchin, Ch.A. Picard) [117], Э.Д. Саксона (E. D. Saxon) [120], такая модель дает возможность сторонам сформулировать свои собственные вопросы (проблемы) и искать решения самостоятельно. Иными словами, в центре внимания трансформативной медиации — общение конфликтующих сторон, которые самостоятельно определяют ход медиации. Медиатор как бы следует за ними, предоставляя возможность посмотреть на происходящее с другой стороны. Ключевыми терминами и позициями здесь являются «слушать и слышать» — именно они помогают конфликтующим сторонам пережить своеобразную «трансформацию» и обрести взаимопонимание между собой, что часто приводит к признанию ими позиций и потребностей друг друга и более чуткому отношению к ним. Для медиатора, придерживающегося трансформативного подхода, гораздо важнее достичь долгосрочных положительных изменений, чем решения конкретной проблемы между сторонами [104].

Процесс нарративной медиации, согласно Ал. Коттеру (Al. Cotter) [107], Л. Прайсу (L. Price) [119], Дж. Уинслейду (J. Winslade) [126], выглядит как сюжетная экспликация, в ходе которой участники излагают свой взгляд на происходящее. Предполагается, что медиаторы и стороны конфликта оказывают продолжительное влияние друг на друга в ходе медиативной беседы, оппоненты рефлексируют собственные позиции и приходят к осознанию происходящего.

Можно согласиться с Л. Паркинсон, Ц.А. Шамликашвили и др. относительно того, что для урегулирования семейных конфликтов наиболее подходящей формой является экосиситемная медиация. В данном случае основная задача медиатора — помочь семьям преодолеть грядущие перемены и сохранить нормальные семейные отношения, в частности, отношения с детьми. Особенно эффективна экосистемная модель в урегулировании внутрисемейных межкультурных конфликтов и споров между членами семьи разных поколений [70; 97].

Основная цель фасилитативной медиации, по мнению большинства ученых и практиков, заключается в разрешении конфликта через понимание. Понимание конфликтующими сторонами своих перспектив, приоритетов и интересов, а также перспектив, приоритетов и интересов другой стороны способствует активации сторон в направлении совместного преодоления возникшего между ними конфликта. Особое внимание здесь уделяется ответственности сторон за принимаемые ими решения. Такая медиация предполагает, что сами участники, а не профессиональные посредники, наиболее полно представляют себе суть конфликта и способны найти наилучшее решение возникшей проблемы. Роль посредника здесь ограничивается организацией процедуры [109; 110; 114; 128].

В отличие от вышеописанных форм и моделей, оценочная медиация представлена в наиболее известных публикациях (Дж. Кроули [57], Р.Р. Максудов [63], И.Р. Медведев [64], Л. Ларссон (L. Larsson) [114], Т. Маршалл (T. Marshall) [115]) как процесс урегулирования, проводимый по образцу заседаний в суде. Здесь медиатор непосредственно влияет на процесс, занимает активную руководящую позицию, оценивает положение дел, а при необходимости может повлиять и на результат

медиации, предлагая свои варианты (рекомендации) разрешения спора, если в этом есть необходимость. Такой медиатор использует свои профессиональные знания и опыт, чтобы помочь участникам осознать сильные и слабые стороны их позиций, законных прав и обязанностей, а также оценить перспективу и результаты возможного судебного разбирательства по существующему конфликту. В отличие от судьи, предоставляя объективную информацию правового содержания, медиатор имеет право высказывать свое мнение относительно спора, однако не должен консультировать стороны или давать им советы по конкретному вопросу. Урегулирование спора достигается посредством выработки соглашения, близкого по содержанию к возможному судебному решению.

Как видим, все модели (формы) медиации направлены на выявление истинных (иногда — скрытых) интересов сторон и выработку консенсуального решения. Наряду с этим практически все формы медиации (исключая оценочную медиацию) подразумевают сохранение партнерских, близких отношений сторон. Трансформативная медиация в большей степени, чем иные формы медиации, тяготеет к психологии и используется для урегулирования конфликтов, где особое значение имеют не правовая, но эмоциональная составляющая, а ведущую роль играют психологические факторы конфликта.

Мы в полной мере поддерживаем утверждение Буша и Фолджера, что величайшая ценность медиации заключается не столько в том, чтобы разрешить актуальную проблему, сколько в том, чтобы изменить самих людей в лучшую сторону в самый разгар конфликта. Действительно, медиация обладает особой силой, в результате воздействия которой могут происходить глубинные изменения в людях и их межличностных отношениях. Используя конкретные приемы и техники медиации на практике, можно преобразовать конфликтные позиции людей, социальных групп, корпораций и даже государств — в партнерские, которые будут сохраняться в дальнейшем.

Для понимания механизмов медиации рассмотрим ее цели, стадии и техники.

Цели и задачи медиации можно дифференцировать по аналогии с Г. Мета [67] следующим образом:

1. Одна из главных задач медиации — обсуждение и проработка ситуации, приведшей к разногласиям и / или конфликтам. В этом обсуждении должны быть изложены и выслушаны различные точки зрения, которые часто бывают несовместимыми во взглядах на происходящее или в вариантах выхода из затруднительного положения. Целевым результатом удачной медиации является достижение конкретного соглашения в ходе обсуждения, основывающегося на договоренности. Основополагающим принципом процесса медиации от ее начала и до конца является принцип самоопределения. Решение считается реалистичным только тогда, когда все участники признают его таковым.

2. Не менее важной задачей медиации выступает восстановление способности участников конфликта к диалогу и конструктивному взаимодействию. Налаживая конструктивную коммуникацию между сторонами, медиатор должен добиться, чтобы каждый был услышан и к каждому было проявлено уважение. Только тогда возможно преодолеть негативные эмоции, сгладить отрицательные чувства. Вслух обсуждается не только суть разногласия / конфликта / спора, но также ценности и интересы конфликтующих. Цель считается достигнутой, если в результате медиации эмоциональный диссонанс между участниками исчезает и былые разногласия не мешают их последующим отношениям. Это не означает, что стороны должны в срочном порядке обрести гармонию или осуществить всепрощение; однако непременным достижением медиации является понимание существующих противоречий и умение управлять ими.

3. И все же основная цель медиации — выполнение соглашения. В результате тщательной открытой проработки интересов и ценностей конфликтующих сторон повышается вероятность выполнения ими принятого соглашения. Соглашения могут быть пересмотрены, изменены, если участники в процессе медиации пришли к пониманию того, что их интересы учитываются так же серьезно, как и интересы оппонента.

Для того чтобы достигнуть поставленных целей и успешно решить намеченные задачи, медиатор использует особую технологию ведения процедуры медиации. Другими словами, деятельность медиатора — это осознанное применение осо-

бых техник и приемов для регуляции процесса взаимодействия между конфликтующими сторонами. Владение этими техниками и приемами является важной составной частью профессиональной компетенции медиатора.

Стадии и техники медиации.

Р.Р. Максудов [63], М. Пель [71], Ц.А. Шамликашвили, Зена Д. Зумета (Zena D. Zumeta) [128] и другие [65; 109; 110] выделяют в процессе медиации стадии (фазы), на каждой из которых предполагается использование особых техник.

Стадия 1. Формирование структуры и доверия.

На этой стадии закладываются те основы взаимоотношений, которые должны будут соблюдаться на протяжении всей процедуры медиации. Медиатор должен отвести достаточно времени и приложить усилия, чтобы участники поняли, в чем суть процедуры, и мотивировать их к конструктивному решению существующей проблемы. Здесь выделяют несколько следующих друг за другом шагов, количество которых может быть сокращено или варьироваться в зависимости от конкретной ситуации. Каждый шаг решает свою задачу и рассчитан на получение вполне определенного эффекта.

Стадия 2. Анализ фактов и выявление проблем.

Для того чтобы выработать и принять жизнеспособное решение, участники должны обладать определенным объемом информации и хорошо понимать проблемы, лежащие в основе конфликта. Отсюда вытекает вторая стадия медиации, в течение которой медиатор анализирует значимые факты и выявляет истинные проблемы. На этой стадии также принимается решение — продолжать или свертывать работу.

Стадия 3. Поиск альтернатив.

Данная стадия должна дать ответ на следующий вопрос: «Как стороны наиболее эффективно могут сделать то, чего они хотят?» Поиск ответа ведется совместно со всеми участниками. После того как были рассмотрены все проблемы, медиатор выделяет среди них главную и призывает каждую из сторон высказаться по поводу возможных путей ее решения, фиксируя их высказывания. Затем следует анализ предложений сторон на предмет их соответствия некоторым критериям.

Стадия 4. Переговоры и принятие решения.

Главная задача данной стадии — направить усилия сторон на совместную выработку соглашения. На этом этапе медиатор обычно представляет участникам те предложения, которые были выработаны ранее, и рассказывает о процедурах и технологиях, которые должны помочь им принять эффективное решение. Далее медиатор занимается только контролем организационно-технологической стороны переговоров, в то время как стороны самостоятельно ведут диалог по содержанию решаемого вопроса.

На этом этапе основная функция медиатора состоит в том, чтобы подтолкнуть стороны к взаимодействию между собой и наблюдать за тем, чтобы у каждого участника была возможность высказаться, внести свои предложения и оценить предложения других участников, не уходя в сторону от обсуждаемого вопроса и не ощущая на себе давление со стороны другой стороны или медиатора. Медиатор может останавливать негативные выпады со стороны конфликтующих сторон в адрес друг друга, напоминать им о правилах поведения, совместно установленных еще на первой стадии медиации.

Стадия 5. Составление итогового документа (соглашения).

На этой стадии разрабатывается документ (план или соглашение), в котором должны быть четко изложены принятые участниками решения, их текущие намерения и варианты поведения в будущем.

Стадия 6. Правовая процедура и утверждение соглашения.

В том случае, когда конфликт между сторонами затрагивает и их окружение, а принятое соглашение или план нуждается в институционализации, предполагается правовое сопровождение и утверждение (ратификация) достигнутого соглашения ответственными инстанциями: комитетами и комиссиями представительных органов власти, исполнительными структурами, судами и т.д. На этой стадии стороны договариваются, какие механизмы могут обеспечить наиболее быструю и эффективную ратификацию принятого соглашения, какие представители сторон будут этим заниматься и какие ресурсы для этого могут потребоваться.

Стадия 7. Выполнение, пересмотр и корректировка соглашения.

Заметим, что стадии 6 и 7 не являются обязательными и могут отсутствовать совсем, если принятое соглашение исчерпывает проблему и касается только участников медиации либо реализуется участниками самостоятельно, без участия медиатора.

Известные теоретики медиации указывают, что медиация, являясь гибким коммуникативным процессом, допускает изменения в последовательности действий на том или ином этапе: «Последовательность шагов не обязательно должна строго соблюдаться: в зависимости от типа конфликта и хода беседы отдельные шаги можно опустить или выполнить их в других местах» [121; 128].

В различных сферах и областях общественной и (или) индивидуальной жизни могут применяться различные модели медиации, которые приобретут специфические акценты. Рассмотрим их на примере медиации в образовательных учреждениях.

Модели медиации в условиях образовательных учреждений.

Организация профессиональной педагогической деятельности в современной образовательной ситуации происходит в динамично изменяющихся социальных, политических и экономических условиях. Изменения современной школы и дошкольного образования коснулись не только подходов к определению вариативности содержания и стандартизации образования, оценке качества результатов учебной деятельности обучающихся и труда учителей. Качественному преобразованию подвергаются взаимоотношения между учебными заведениями и учащимися в плане влияния на учащихся, их отношения к учебному заведению, характера контактов учебного заведения с учащимися, родительскими организациями и попечительскими советами. Зачастую эти перемены провоцируют конфликты сторон — участников образовательного процесса — и ставят перед педагогом задачу оперативно налаживать между ними конструктивную коммуникацию, снимать психологические барьеры, подводить стороны к рефлексии своих интересов, пониманию интересов другой стороны, адекватному восприятию противоречий и, наконец, создавать условия для совместного поиска взаимоприемлемых решений проблемы. Иными слова-

ми, требуют от педагога дополнительной компетенции — способности и готовности к осуществлению медиации в условиях образовательного учреждения, то есть разрешению конфликтов и споров путем досудебного урегулирования [82].

Владение педагогами данной компетенцией позволит упредить возникновение и обострение в образовательном учреждении сложных проблем, в том числе социально-экономического и этнического происхождения, а также снизить влияние проекции общественных проблем, привносимых извне. В педагогической науке остается открытым вопрос о том, в чем состоят преимущества медиации и какая модель (подход) будет наиболее эффективным в условиях образовательного учреждения.

Как процесс урегулирования конфликтов, споров и разрешения проблем в условиях образовательных учреждений, медиация имеет ряд положительных сторон. Во-первых, следует заметить, что, в отличие от судебной практики, медиация базируется на конструктивистском понимании действительности. Данная познавательно-теоретическая позиция основана на предпосылке, что окружающая нас действительность конструируется как нашими действиями и действиями окружающих, так и активным познанием в процессе интерактивного взаимодействия. Иными словами, действительность — это результат довольно субъективных процессов конструирования картины мира.

Во-вторых, очевидным плюсом разрешения споров с помощью медиации является конфиденциальность. Медиация строится на доверии, что означает минимальный риск нанесения какого-либо ущерба. Более того: участники могут быть уверены, что подробности обсуждаемого в процессе медиации не будут приданы огласке. Еще одно очевидное преимущество медиации — ее оперативность в разрешении проблем, когда экономия времени является немаловажным фактором. Медиация позволяет сделать разрешение спора максимально комфортным со всех сторон для участников. Ц. А. Шамликашвили и другие ученые отмечают, что особую важность в медиации представляет сохранение конструктивных отношений между участниками в будущем [94].

Особенно велик потенциал медиации в многосторонних конфликтах в образовательных учреждениях, в которые вовлечены

различные этнические и другие социальные группы. Медиация — это тот инструмент, который позволяет не просто разрешать конфликты: она создает возможность исчерпать конфликт, позволяя каждой из сторон конфликта быть услышанной, удовлетворить свои интересы, что создает условия для эффективности вырабатываемого решения, а соответственно — реализации образовательной деятельности в благоприятном психологическом климате.

Основным отличием медиации от других видов разрешения споров в условиях системы образования является ее недирективность. Медиация лишь использует право, в отличие от традиционных способов разрешения споров, которые основываются на правовом регулировании. Гибкий и демократичный способ разрешения споров, основанный на добровольном участии сторон, в то же время создает сторонам условия для контроля не только за процессом выработки решения, но и за качеством этого решения, гарантируя им полную конфиденциальность, обеспечивая сохранность репутации и возможность конструктивного взаимодействия в будущем. Медиация стремится к консенсусным решениям, максимально отражающим интересы и потребности всех участников образовательной деятельности, участвующих в споре, что создает возможность благоприятного исхода для всех [21; 93]. Анализ применения данных моделей в педагогической практике указывает на существенные отличия в целях и задачах медиации, а также функциях педагога, играющего роль медиатора.

Специфика «классической» медиации в условиях образовательного учреждения состоит в концентрации на интересах всех участников конфликта или проблемной ситуации (обучающихся, их родителей, учителей, руководства и т.д.). Медиатор при данном подходе должен занять нейтральную позицию, помочь оппонентам признать, что у них существуют общие интересы и потребности, сосредоточиться на поиске решений, которые бы удовлетворяли все стороны. Анализируя проблемы классической медиации, Б. Спенглер пишет, что положительным результатом становится компромисс через взаимные уступки конфликтующих участников [123]. Классический подход педагога к медиации вполне может быть успешен в ситуациях, где он не

является одним из участников конфликта: разрешению проблем между обучающимися, другими педагогами и родителями, родителями и руководством образовательного учреждения и т. п.

В ситуации конфликта интересов, к примеру, обучающихся наиболее эффективной представляется трансформативная медиация, которая нацелена не на разрешение насущных проблем, а стремится к расширению возможностей сторон и взаимному признанию. Признание, следуя положениям Б. Буша и Д. Фолджера, дает возможность конфликтующим ученикам определять свои собственные вопросы (проблемы) и искать решения самостоятельно в общении, когда педагог-медиатор лишь предоставляет им возможность посмотреть на происходящее с другой стороны, пережить своеобразную «трансформацию» и обрести взаимопонимание, будет способствовать признанию позиций и потребностей друг друга, более чуткому отношению к ним [104].

Межкультурные и межэтнические, а возможно — и межрелигиозные конфликты в образовательном учреждении поможет урегулировать экосиситемная медиация, которая подходит также для улаживания семейных конфликтов обучающихся и споров между представителями разных поколений. Основной задачей педагога в ходе разрешения подобных конфликтов является помощь для сохранения конструктивных межличностных отношений, в частности, отношений родителей с детьми [21].

Довольно сложной моделью для применения в образовательном учреждении является фасилитативная медиация, основная цель которой заключается в разрешении конфликта через понимание. Поскольку роль фасилитатора (педагога-посредника) при данном подходе ограничивается организацией процедуры, представляется, что для понимания конфликтующими сторонами своих перспектив, приоритетов и интересов, а также перспектив, приоритетов и интересов другой стороны, активации сторон в направлении совместного преодоления возникшего между ними конфликта необходим адекватный уровень рефлексии, мотивации и ответственности сторон за принимаемые ими решения. Маловероятно, что, к примеру, обучающиеся способны полно представить себе суть конфликта и найти наилучшее решение возникшей проблемы. Скорее всего, данная модель

медиации может использоваться для урегулирования взаимоотношений между педагогами внутри коллектива, педагогами и руководством [108; 128].

Модель оценочной медиации, когда оценочный посредник непосредственно влияет на процесс медиации, занимает активную руководящую позицию, оценивает положение дел и при необходимости может влиять и на результат медиации, предлагая свои варианты (рекомендации) разрешения спора, если в этом есть необходимость, представляется приемлемым для руководителей образовательным учреждением, представителей попечительского совета, профсоюза, так как предполагает высокий уровень профессиональных знаний и опыта, чтобы помочь участникам осознать сильные и слабые стороны их позиций, законных прав и обязанностей, а также перспективу возможного судебного разбирательства по существующему конфликту. При этом медиатор имеет право предоставить объективную информацию правового содержания, высказывать свое мнение относительно спора. Урегулирование спора достигается посредством выработки соглашения, близкого по содержанию к возможному судебному решению [104; 128].

Представляется конструктивной позиция Дж. Уинслейда (J. Winslade) и др., которые считают наиболее либеральной моделью для применения педагогом нарративную медиацию, основанную на взаимном продолжительном положительном влиянии медиатора и сторон конфликта друг на друга в ходе медиативной беседы, когда процесс медиации выглядит неформально, как рассказ историй, в ходе которого участники излагают свой взгляд на происходящее [126].

В конечном счете, все формы медиации направлены на выявление истинных интересов и выработку консенсуального решения. Трансформативная медиация чаще может использоваться для урегулирования конфликтов, в которых особое значение имеют не правовая, но эмоциональная составляющая и отдельное внимание уделяется психологическим причинам конфликта. Здесь задачи педагогики и классиков медиации Буша и Фолджера совпадают: ценность медиации заключается не столько в том, чтобы разрешить актуальную проблему, сколько в том, чтобы изменить самих людей в лучшую сторону в са-

мый разгар конфликта. Трансформативная медиация обладает такими возможностями, в результате которых могут происходить глубинные изменения в людях и межличностных отношениях. Используя ее конкретные методы и приемы на практике, возможно преобразовать конфликтные позиции участников образовательной деятельности в партнерские. Для педагога-медиатора, придерживающегося трансформативного подхода, гораздо важнее достичь долгосрочных положительных изменений, чем решить конкретную проблему между сторонами [120].

Таким образом, владение медиационными компетенциями для современного педагога представляется актуальным и крайне важным ввиду усложнения профессиональных задач, необходимости урегулирования взаимоотношений между обучающимися, обучающимися и педагогами, обучающимися и их родителями, педагогами внутри коллектива и т. д. Выбор же модели медиации осуществляется сообразно характеру конфликта или проблемы, зависит от целей и задач медиации, состава участников, их возраста, личностной зрелости и профессиональной компетентности, владения педагогом-медиатором методами и приемами той или иной модели урегулирования конфликтов, его опыта и медиативной компетенции.

Анализ содержания, моделей, механизмов и функций медиации привел нас к выводам о том, что медиация является исторически и культурно обусловленной формой профессиональной коммуникации. В практике процедуры восстановительной медиации могут иметь как добровольный характер участия сторон, так и характер интервенции, когда участники конфликта/криминальной ситуации при восстановительном реагировании имеют право выбора того или иного способа, однако не смогут его избежать, так как медиаторы работают взаимосвязано с правоохранительными органами.

Механизмы медиации основаны на техниках ведения переговоров, выявления скрытых мотивов и интересов партнеров, улаживания конфликтов и ведения посреднических переговоров, которые реализуются в последовательных стадиях медиации. Психологическая сторона процесса медиации обеспечивается применением медиатором не столько правовых, сколько психологических знаний и опыта практической психологии,

способностью наладить конструктивную коммуникацию, обеспечить благоприятную психологическую атмосферу переговоров. Для этого медиатору как субъекту медиации необходимо обладать особыми качествами: быть психологически устойчивым и одновременно эмпатичным, толерантным, компетентным и независимым, вызывать доверие и иметь уверенную профессиональную позицию.

Официальное определение понятия медиации как «…способа урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения» [89, ст. 2], даже с учетом вариативности содержания и форм применения медиации, предусмотренных в Арбитражном процессуальном кодексе РФ [129, гл. 15, ст. 138], представляется несколько узким, так как не отражает социально-гуманитарную направленность медиации и не раскрывает всю полноту возможностей и перспектив применения данного метода.

Мы в своей работе опираемся на более широкое определение медиации как ***социально-гуманитарной практики (технологии) восстановительного реагирования в конфликтных и спорных ситуациях***. Ядром медиации как социально-гуманитарной практики выступают гуманитарные ценности и принципы: добровольность (свобода выбора), соучастие пострадавшей стороны и обидчика (партисипация), ответственность сторон за принятие решения в криминальной или конфликтной ситуации, доступность программ восстановительной медиации как для имущих, так и для неимущих граждан. Данное определение имеет следствием привлечения к процедурам медиации в разных сферах общественной жизни представителей широкого круга профессий и ставит вопрос о психологических и педагогических основах формирования у них готовности к медиации.

ГЛАВА 2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ГОТОВНОСТИ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕДИАТОРА

2.1. Компетентностный подход к профессиональной подготовке медиаторов

Становление компетентностной интерпретации результатов образования в России и за рубежом: сравнительный анализ.

Компетентностная интерпретация результатов образования, понятия «компетентность» и «компетенция» возникли в конце 60-х гг. XX в. независимо друг от друга в разных странах: СССР, США, Великобритании, Франции и Германии. Их появление было обусловлено началом глобальных и локальных социально-экономических трансформаций и переходом от индустриального общества к постиндустриальному, основанному на человеческих ресурсах (капитале) и новых информационных и коммуникационных технологиях.

Не исключено, что триггером к пересмотру результатов профессионального образования послужил запуск первого искусственного спутника Земли СССР в октябре 1957 г., который означал прорыв в области новых высоких технологий и стал одной из главных причин критики результатов образования и научных исследований во многих странах [82]. Так, в январе 1958 г. президент США Д. Эйзенхауэр выступил перед нацией с заявлением: «Интересы национальной безопасности требуют, чтобы федеральное правительство предприняло срочные меры в области улучшения качества системы образования США… Советским Союзом нам брошен вызов, безопасность и дальнейшее процветание США зависят теперь как никогда от совершенствования научных знаний» [Там же].

В очередной раз стало очевидным, что научно-техническая революция является самостоятельной движущей силой для обеспечения безопасности страны и развития государства, и образование справедливо вышло на первый план как один из главных факторов экономического прогресса.

Уже тогда было признано, что «устаревание» информации происходит гораздо быстрее, чем заканчивается плановый период обучения, вследствие чего традиционная трансляция объема знаний, необходимого для подтверждения профессиональной квалификации, оказывается недостаточной. Одним из первых описал эту проблему американский футуролог Э. Тоффлер в своей работе «Футурошок»: «…знание становится все более смертным. Сегодняшний факт становится завтрашним заблуждением. Студенты должны учиться отбрасывать старые идеи, знать, когда и как их заменять. Короче говоря, они должны научиться учиться, отучиваться и переучиваться... Неграмотным человеком завтрашнего дня будет не тот, кто не умеет читать, а тот, кто не научился учиться».

Зарубежные системы образования ответили на вызов, брошенный временем. Был предпринят ряд мер, которые привели к кардинальному усовершенствованию образования в странах Европы и США. Изменение приоритетов повлекло за собой постановку иных задач: главной задачей стало не столько приобретение знаний, сколько формирование у будущего специалиста способностей применять их на практике для решения определенных профессиональных задач и выполнения социальных функций. Это означало, что в образовательном процессе было необходимо пересмотреть традиционные подходы к оценке результатов образования по знаниям, умениям и навыкам и перейти от предметно-центрированного к компетентностно-ориентированному обучению на основе компетентностного подхода.

Соответственно, возникла необходимость изучения базовой категории этого подхода — «компетенции», понимания ее структуры и функций.

Таким образом, вполне закономерно то, что в США и странах Европы данный подход более 50 лет назад стал методологической основой для повышения качества и практической направ-

ленности профессионального образования. Так, Р.У. Уайт описывал общие компетенции студента как результаты полученной подготовки и сформированной в процессе обучения высокой мотивации к успешному выполнению работы. Общая компетентность определялась как синтез когнитивных и личностных характеристик, то есть сформированных способностей и мотивов, которые обеспечивают «эффективное взаимодействие человека с окружающей средой». Прикладная ориентация на результат позволила разрабатывать тесты для диагностики общих компетенций через поведенческие индикаторы и предсказывать профессиональную успешность после окончания обучения с высокой прогностической валидностью. Более поздние статистические исследования подтвердили, что вузовские оценки компетенций студента, полученные по окончании обучения, коррелируют с уровнем дохода выпускников в последующие годы [125].

Сравнительный анализ становления и сущности компетентностного подхода и оценки качества и результатов образования в разных странах указывает на принципиальные отличия в определении центральных понятий «компетенция» и «компетентность». Если в США общепринята поведенческая оценка результатов, то французское понимание компетенций характеризуется ориентацией на целостность и функциональность оценок. Компетенции, по мнению французских педагогов, должны интегрировать знания, понимание, ценности и навыки, формируемые к окончанию профессионального обучения [14; 42; 113].

Британская трактовка функциональных компетенций (поведенческих навыков) развивалась аналогично американской традиции. Согласно этой трактовке значимо, что именно выпускник учебного заведения может сделать и способен продемонстрировать в определенной профессиональной области для подтверждения квалификации. Особенностью становления учения о компетенциях в Великобритании явилось введение британскими учеными этических компетенций, которые формируются на основе личностных и профессиональных ценностей и обеспечивают способность выпускника учебного заведения принимать обоснованные решения в жизнедеятельности или профессиональной деятельности.

История развития компетентностного подхода во Франции отличается еще большей сложностью и многомерностью. Она разделяется на две принципиально отличающиеся друг от друга ориентации развития: 1) личностную, сконцентрированную на характеристике каждого обучаемого, и 2) коллективную, нацеленную на построение модели компетенций, которые обеспечивают эффективную организацию работы коллективов. Основные кластеры компетенций занимают определенное положение на континууме между полюсами ориентаций со смещением к одному или другому полюсу. Так, кластер компетенций грамотности может рассматриваться как универсальная основа для подготовки выпускников учебных заведений либо как отдельный кластер компетенций в рамках личностного вектора развития, то есть в терминах индивидуальных способностей, которые проявляются при решении задач, аналогичных будущей профессиональной деятельности.

Многомерность данного подхода создает целый спектр кластеров компетенций, которые дают возможность построения различных шкал при диагностике. Как и английский, французский подход представляется более полным по сравнению с американским, поскольку он учитывает не только поведенческие, но и «знаниевые» и функциональные характеристики результатов обучения.

В рамках общепринятого в Германии компетентностного подхода предметные компетенции познавательного и функционального характера обозначают способности обучаемого выполнять задачи и решать практические проблемы на основе предметных знаний и навыков. Общие когнитивные компетенции являются основой для развития предметных компетенций.

Личностные компетенции, в том числе когнитивные и социальные, означают способности обучаемых к поиску, анализу и оценке возможных путей саморазвития, самоконтролю в трудовой и общественной жизни, развитию навыков жизненного планирования. Уникальным в русле компетентностного подхода представляется термин «самокомпетенция» (Selbkompetenz), которая понимается как способность личности к отстаиванию положительного «я-образа» и развитию способности к взаимо-

действию с другими членами общества социально приемлемым способом, включающим развитие чувства социальной ответственности и солидарности [125].

Следует заметить, что к настоящему периоду развития компетентностного подхода в Германии сформулировано более трехсот профилей профессиональной подготовки, которые разработаны по общему стандарту в рамках компетентностного подхода и содержат компетенции в границах единого терминологического аппарата.

Сравнивая компетентностные подходы к оценке качества результатов образования в Германии, Великобритании и США, можно видеть более целостную и емкую английскую интерпретацию понятия «компетенция» по сравнению с американским пониманием этого термина. Если в США кластеры компетенций нацелены преимущественно на поведенческие характеристики результатов обучения применительно к будущей профессиональной деятельности студента, то британская классификация компетенций охватывает также когнитивно-личностные аспекты качества базисных знаний как результатов обучения. Германская же классификация компетенций представляется наиболее гармоничной и в то же время рациональной в плане обеспечения решения прикладных задач профессиональной деятельности.

Российские ученые не остались в стороне от мировых тенденций. Разработка положений и понятий компетентностного подхода в РФ связана с именами В.И. Байденко [15; 16], А.Г. Бермуса [18], И.А. Зимней [42; 43], А.И. Субетто [86], А.В. Хуторского [53; 91] и др. [52; 90]. Официальное становление компетентностного подхода к оценке результатов образования в России началось после вступления РФ в Болонский процесс. Современная трактовка определения компетенции дана в Глоссарии Болонского процесса: «компетенция — это динамическая комбинация характеристик (относящихся к знанию и его применению, умениям, навыкам, способностям, ценностям и личностным качествам), описывающая результаты обучения по образовательной программе, то есть то, что необходимо выпускнику вуза для эффективной профессиональной деятельности, социальной активности и личностного развития, которые он обязан освоить и продемонстрировать» [14].

В этой связи достаточно полным, на наш взгляд, представляется определение, данное И.А. Зимней: «компетенция — совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, способствующая созданию ценностно-смысловых, поведенческих, мотивационных, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов» [42].

Однако ни данное определение, ни многие последующие не открывали возможности для непосредственной оценки компетенций как результатов образования и тем самым спровоцировали множество дискуссий среди сторонников и противников компетентностного подхода и Болонского процесса в целом, множество толкований вариантов структуры компетенций и способов их оценки.

Представляется, что опыт реализации компетентностного подхода в некоторых ведущих странах Европы и США, который уже доказал свою эффективность и связь с экономическим ростом, может быть использован при разработке структуры и паспорта компетенций в профессиональном образовании РФ.

Выбор критериев и индикаторов для оценки компетенций как результатов образования в принципе не сложен: они должны быть валидными видам профессиональной деятельности в рамках ФГОС, измеряемыми либо демонстрироваться при выполнении практических заданий. Оценка результатов образования не исключает проверку знаний, умений и навыков, но не исчерпывается ими. Отличительные признаки (дескрипторы) сформированности компетенций могут быть выделены с применением таксономии уровней целей по Б. Блуму [113].

К примеру, знание трактуется как способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их, когда студент при тестировании употребляет термины, называет конкретные факты, перечисляет конкретные методы и процедуры, понятия, принципы, может систематизировать, категоризировать, ссылаться на имена ученых, распознавать признаки и т. п.

Применение может быть определено как способность использовать изученный материал в новых ситуациях, например, применять идеи и концепции к решению проблем и при этом

использовать законы, теории, концепции в конкретных практических ситуациях, демонстрировать правильное применение метода или процедуры (рассчитать, построить, разработать, проводить эксперимент, интерпретировать и т.д.). Аналогично через действия разрабатываются показатели и индикаторы для таких составляющих компетенции, как способность к анализу и синтезу.

Однако одни лишь когнитивные составляющие компетенции не решают задачу ее оценки в целом. Анализ опыта применения компетентностного подхода в Германии заставляет нас ввести оценку научного мировоззрения, ориентации на профессиональную деятельность и ценностных ориентаций выпускника как элементов его профессиональной компетенции.

О сформированности научного мировоззрения как элемента профессиональной компетенции свидетельствует то, что выпускник обладает некоторой системой научных взглядов, которые устойчиво и предсказказуемо определяют его поведение, в том числе демонстрирует приверженность профессиональной этике, проявляет хорошую личную, социальную и психологическую адаптивность, высоко ценит роль науки в повседневной жизни и т.д.

Ценностные ориентации как результат владения компетенцией свидетельствуют о способности к разрешению противоречий между ценностями и усвоению этих ориентаций. В частности, когда студент признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответственностью в демократическом обществе, принимает на себя ответственность за свое поведение, демонстрирует веру в демократические процессы, проявляет заботу о благополучии других, проявляет уважение к индивидуальным и культурным различиям и демонстрирует это в ходе дискуссий, выполнении индивидуальных и коллективных заданий и т.д.

Введение подобных показателей и индикаторов сформированности компетенций позволит устранить ряд проблем, которые изначально были решены зарубежными учеными при естественном историческом становлении и развитии компетентностного подхода. Внедрение оценки результатов обучения

в терминах компетенций вызвало сопротивление педагогической общественности, поскольку переход к ним оказался несложным, но достаточно трудоемким процессом. Возможный диапазон трактовки результатов обучения в терминах компетенций требует детальной проработки фондов оценочных средств и контрольно-измерительных материалов в рамках каждой дисциплины и образовательной программы в целом. И здесь встает такая важная задача, как мониторинг для установления корреляции достигнутых результатов с успешностью выпускника в профессиональной деятельности.

Тем не менее компетентностный подход уже сегодня стимулирует российскую систему образования к созданию общих методологий и приемов, непосредственно относящихся к процедурам обеспечения качества образования. А модернизация отечественного образования и интеграция России с Европейским пространством высшего образования позволит российскому образованию сохранить значительные преимущества национальных традиций и одновременно повысить качество образования.

Сущность и динамика понятий «компетенция» и «компетентность».

Еще в 60-х гг. прошлого века ученые пришли к некоторому пониманию рассматриваемых различий между понятиями «компетенция» и «компетентность».

Проведенный анализ работ (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, В.И. Байденко, А.В. Хуторской и др.) позволил А.И. Зимней условно выделить три этапа становления компетентностного подхода в образовании [43].

Первый этап — 1960—1970 гг. — характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий компетенция / компетентность. С этого времени начинается в русле трансформационной грамматики и теории обучения языкам исследование разных видов языковой компетенции, введение понятия «коммуникативная компетентность».

Второй этап — 1970—1990 гг. — характеризуется использованием категории компетенция / компетентность в теории и

практике обучения языку (особенно неродному), профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, в обучении общению. В это время разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции/компетентности». В работе Дж. Равена «Компетентность в современном обществе», вышедшей в Лондоне в 1984 г., дается развернутое толкование компетентности. При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности».

Третий этап исследования компетентности как научной категории применительно к образованию, начиная с 1990 г., характеризуется появлением работ А.К. Марковой (1993, 1996), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения. В структуре профессиональной компетентности преподавателя А.К. Маркова выделяет четыре блока: профессиональные знания; профессиональные умения; профессиональные позиции, требуемые профессией; личностные особенности.

В более поздней работе А.К. Маркова уже выделяет специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетентности (цит. по: [43]).

Третий этап развития компетентностного подхода значимо характеризуется тем, что в документах, материалах ЮНЕСКО очерчивается круг компетенций, которые уже должны рассматриваться всеми как желаемый результат образования. В докладе международной комиссии по образованию для XXI в. «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулировав «четыре столпа», на которых основывается образование — «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» — определил по сути основные глобальные компетентности [33].

Если для западной образовательной понятийной системы категории компетенции и компетентностного подхода являются естественными, возникшими эволюционно в последние четыре десятилетия, то для российской образовательной традиции, использующей для описания образованности и профессионализма другую систему понятий, в том числе знаменитую категориаль-

ную триаду «знания, умения, навыки» (ЗУНы), использование компетентностного подхода поставило проблему своеобразного пересмотра всей категориальной системы педагогики и образованиеведения, выявления места новых категорий и их взаимодействия со сложившимися [82].

Еще за несколько лет до подписания Россией Болонской декларации в проектах государственных образовательных стандартов основного, общего и среднего (полного) общего образования появился и активно использовался термин «компетенции». Все чаще это понятие встречалось в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования.

В России многочисленные обсуждения компетентностного подхода состоялись в 2002 г. на IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление». Именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем.

Важным положением Болонского процесса, к которому присоединилась Россия в 2003 г., является ориентация образования на конечный результат в виде фиксированного набора ключевых компетенций. Идея ключевых компетенций, выдвинутая экспертами Совета Европы, находит свое распространение и развитие и в системе образования Российской Федерации.

Подход, основанный на компетенциях, относится к ключевым методологическим инструментам реализации целей Болонского процесса. Формированию этого инструмента посвящен общеевропейских проект TUNING [14; 15; 23].

Согласно Э.Ф. Зееру, И.А. Зимней, А.В. Хуторскому, компетентностный подход сегодня — методология проектирования педагогического процесса, основанная на представлении цели и задач обучения в виде перечня компетенций, обобщенно представляющих знания, умения, навыки, опыт деятельности, личностные качества, которыми должен обладать обучающийся по завершении образовательной программы [40; 42; 91].

Помимо этого, компетентностный подход — это приоритетная ориентация на цели — векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация, развитие индивидуальности [113; 125].

Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и другое) [125].

К настоящему времени в публикациях ряда зарубежных и отечественных авторов концептуальные координаты компетентностного подхода обозначены достаточно отчетливо, заявлена и главная его интенция — усилить практическую ориентацию образования, выйдя за пределы ограничений «зуновского» образовательного пространства.

Теперь же, если судить по соответствующим публикациям, наступает новый этап: компетентностный подход переходит из стадии самоопределения в стадию самореализации, когда заявленные им общие принципы и методологические установки должны подтвердить себя в различных прикладных разработках. Речь идет, в частности, о конструировании нового типа образовательных стандартов, в которых итоговые требования к выпускникам учебных заведений разного уровня должны быть выражены в виде перечней компетенций; о переводе всех основных образовательных стандартов с языка знаний на язык компетентностей [12; 15; 16].

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [8].

А. В. Хуторской отмечает, что компетенция — круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом, а компетентность (характеризует субъекта деятельности) — обладание соответствующими знаниями и способностями, позволяющими человеку обоснованно судить об определенной области и эффективно в ней действовать [53; 91].

В академическом европейском и мировом сообществах пока не достигнут консенсус относительно термина «компетенция» в образовании. В разных культурно-образовательных традициях существуют отличающиеся его интерпретации. Нет единодушия по поводу этого термина и в среде отечественных исследователей.

Компетенции (от лат. competere — встречать) в рамках Болонского процесса выступают как:

— характеристика способности личности реализовать свои познания и опыт в успешной деятельности с высокой степенью саморегулирования, самооценки, быстрой, гибкой и адаптивной реакцией на динамику обстоятельств и среды;

— одна из отличительных особенностей квалификаций (степеней, ступеней, уровней);

— соответствие квалификационным требованиям с учетом региональных потребностей и запросов рынков труда;

— умение выполнять особые виды деятельности и работ в зависимости от поставленных задач, проблемных ситуаций и т. п. [14].

А. И. Субетто пишет: «Компетенция предстает как компонент качества человека, некая группа его свойств, определяющих его способность (возможность, приспособленность, пригодность) выполнять определенную группу действий или определенный комплекс задач того или иного вида (рода) деятельности» [86].

Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некое лицо способно их реализовать [113].

Таким образом, по мнению В. И. Байденко, компетенции — это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы

действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях [15; 16].

Компетенции могут идентифицироваться как функциональные системы (подсистемы) в системе качеств человека — выпускника образовательной программы,— ориентированные на определенный системообразующий результат, каковым является или успешное решение комплекса задач, объединенных единой технологией или одним видом деятельности, или успешная реализация определенного вида деятельности или функции, или успешное исполнение определенной «роли» в организационной структуре и т. п.

Компетенции формируются в социальных и деятельностных полях (методиках, форматах) тех или иных компонентов (как правило, в междисциплинарной логике) и за счет использования соответствующих образовательных технологий и организационно-методических решений [42].

Компетентность есть динамическое качество человека-профессионала, которое «движется» от начального уровня, заложенного в системе высшего профессионального образования, к мастерству как высшей форме компетентности [79; 82].

Это означает, что компетентность есть не просто совокупность компетенций, а совокупность компетенций, актуализированных в определенных видах деятельности. Компетентность есть мера актуализации компетенций в процессе их развития, связанной с самоактуализацией личности выпускника в соответствующих видах деятельности.

В странах Запада, и в первую очередь в США, компетентность рассматривается как «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности». Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности [15].

В нашем исследовании за основу возьмем определение А.В. Ивановой, где профессиональная компетентность представляет собой актуализированный комплекс профессиональных компетенций (в том числе дополнительных профессиональных компетенций), то есть «способность личности осуществлять профессиональную деятельность (независимо от сферы специализации) в соответствии с заданными требованиями и при высоком уровне правосознания» [44].

Таким образом, компетентность пришла на смену квалификации как степени и виду профессиональной обученности. Новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. В докладе ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску».

Компетенции можно разделить на две группы: те, которые относятся к общим (универсальным, ключевым, надпрофессиональным), и те, которые можно назвать предметно-специализированными (профессиональными). В условиях ускоряющихся перемен и нарастания неопределенностей, характерных для современных рынков труда, универсальные компетенции приобретают особо важное значение.

Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности. В числе последних можно выделить компетенции для всех направлений подготовки (инвариантные) и компетенции, связанные с конкретными направлениями (вариативные).

Универсальные компетенции характеризуют круг вопросов, по отношению к которым обучающийся должен быть хорошо осведомлен, обладать опытом деятельности и познаниями, в частности — об особенностях национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологических основах семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роли науки и религии в жизни человека, их влиянии на мир, иметь компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владеть эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учащимся научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого его понимания.

Образование определяет уровень культуры студента и служит интеллектуальной основой для качественного усвоения им профессиональных и специальных знаний. Установлено, что эффективность обучения студента на всех этапах во многом определяется уровнем общей культуры.

Профессиональные компетенции (ПК) интегрируют в себя три аспекта:

— когнитивный (научные, предметные знания);

— операционно-технологический (способы деятельности, умения принимать решения);

— аксиологический (опыт эмоционально-личностного отношения к природе, обществу, человеку).

Профессиональная компетентность предполагает целый спектр личностных качеств. Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Следовательно, она всегда личностно окрашена качествами конкретного человека.

В настоящее время медиация в России активно развивается, однако «рассматривается преимущественно в юридическом контексте, что создает явные противоречия между процедурой использования медиации и ее основными принципами» [98].

Профессиональная компетентность медиатора, на наш взгляд, представляет собой актуализированную универсальную компетенцию бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

Европейский кодекс поведения для медиаторов, который был разработан инициативной группой практикующих посредников при поддержке Европейской Комиссии и принят на конференции в Брюсселе 2 июня 2004 г., определяет, что «медиаторы должны быть компетентными и иметь необходимые знания в сфере медиации». Важными факторами являются «надлежащее обучение и постоянное совершенствование их теоретических и практических навыков в области медиации с учетом всех относящихся к этому стандартов или требований, связанных с их аккредитацией» [133; 138].

Анализ современных требований к результатам освоения основных образовательных программ, которые определены в утвержденном приказом №104/н Министерством труда и социальной защиты профессиональном стандарте «Специалист в области медиации (медиатор)» от 15 декабря 2014 г. и Федеральной программой подготовки медиаторов, утвержденной приказом Минобрнауки РФ от 14.02.2011 №187 «Об утверждении программы подготовки медиаторов» [75; 89], показал, что в данных документах определены и установлены только самые общие рамки требований к подготовке специалиста в области медиации (медиатора). Так, в стандарте «Специалист в области медиации (медиатор)» при описании трудовых функций 3.1.2 предъявляются требования к знанию основ психологической коррекции, основ социальной и гуманистической психологии, видов эмоционального реагирования и так далее, однако не раскрыто содержание способности и готовности к осуществлению данной трудовой функции.

Проанализировав существующие программы по подготовке медиаторов ведущих вузов и Центров медиации России: Центра медиации Юридического института НИУ, юридического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова, Центра медиации Уральской государственной юридической академии, Центра развития переговорного процесса и мирных стратегий СПбГУ, Института правовых исследований, адвокатуры и медиации при Адвокатской палате Санкт-Петербурга [74] — мы пришли к выводу, что рассмотренные нами программы имеют преимущественно юридическую направленность, их авторами являются юристы, поэтому медиация в этих программах представлена как пошаго-

вая инструкция разрешения спора с применением переговорных техник, целью которой является фактическое разрешение спора в соответствии с законодательством РФ, то есть подчеркивается значимость только правовой стороны процесса медиации. Однако, по мнению О.В. Аллахвердовой, Ц.А. Шамликашвили и других ведущих специалистов в области медиации, важной особенностью и результатом процесса медиации является не только удовлетворение материальных потребностей конфликтующих, но и снижение эмоционального и когнитивного напряжения, удовлетворение духовных потребностей сторон. Целью медиации в первую очередь является снятие эмоционального и психологического напряжения, помощь в налаживании конструктивной коммуникации, подведение сторон к осознанию своих интересов и пониманию интересов другой стороны, снятие психологических барьеров, создание условий для того, чтобы стороны могли увидеть в другом участнике не только врага, оппонента, но партнера для поиска совместного взаимоприемлемых решений проблемы [2; 96]. Иными словами, сущностным предиктором медиации являются гуманитарные ценности, которые медиатор активирует у обеих сторон конфликта.

В этом смысле медиация — не просто акт правового регулирования конфликта, а воздействие на мировоззрение и систему ценностей. Следовательно, приоритетным в обучении медиаторов является формирование не только правовых, но и психологических компетенций, тогда как правовые доминируют во многих существующих на сегодняшний день программах подготовки медиаторов к профессиональной деятельности.

Таким образом, целью подготовки медиаторов является формирование готовности к профессиональной медиации, включающей в себя психологические и правовые компетенции, которые могут быть сформулированы следующим образом:

— способность и готовность обеспечить взаимопонимание между сторонами;

— способность и готовность правильно определять и регулировать эмоциональные проявления сторон;

— способность и готовность управлять коммуникацией, регулировать взаимодействие сторон в процессе медиации.

Выбор критериев и индикаторов для оценки компетенций как результатов образования валиден видам профессиональной деятельности, они должны быть измеряемыми либо демонстрироваться при выполнении практических заданий. Оценка результатов образования не исключает проверку знаний, умений и навыков, но не исчерпывается ими. Отличительные признаки (дескрипторы) сформированности компетенций могут быть выделены с применением таксономии уровней целей по Б. Блуму как знание, применение, способность к анализу и синтезу [113]. Анализ опыта применения компетентностного подхода в Германии заставляет нас ввести оценку научного мировоззрения, ориентации на профессиональную деятельность и ценностных ориентаций выпускника как элементов его профессиональной компетенции в сфере медиации.

На сформированность гуманитарного мировоззрения как элемента профессиональной компетенции в сфере медиации указывает приверженность профессиональной этике и система ценностных ориентаций. В частности, студент признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответственностью в демократическом обществе, принимает на себя ответственность за свое поведение, демонстрирует веру в демократические процессы, проявляет заботу о благополучии других, уважение к индивидуальным и культурным различиям и демонстрирует это в ходе дискуссий, выполнения индивидуальных и коллективных заданий и т. д.

Указанные компетенции формируются как универсальные в процессе обучения бакалавров по социальным и гуманитарным направлениям (к примеру, «Психология», «Лингвистика», «Социальная работа», «Журналистика») и могут составить основу мировоззрения профессионального медиатора. Психологические элементы готовности к профессиональной деятельности медиатора могут быть сформированы в процессе освоения учебной программы «Основы медиации».

Таким образом, профессиональная подготовка бакалавра гуманитарного направления как будущего медиатора должна быть направлена не только на формирование способности и готовности осуществлять медиацию в соответствии с правовыми нормами и согласно пошаговой инструкции с применением

переговорных техник, но и на формирование психологических компетенций, так как медиация — это не просто структурно организованный процесс группового взаимодействия между участниками, имеющий целью разрешение спора; медиация представляет собой общение, важной особенностью и результатом которого является снижение эмоционального и когнитивного напряжения конфликтующих, удовлетворение не только материальных потребностей, но и духовных, психологических, а также сохранение партнерских отношений в будущем.

Резюмируя сказанное выше, хотим отметить, что владение компетенцией «готовность к медиации» для современных выпускников-гуманитариев и педагогов представляется актуальным и крайне важным ввиду усложнения профессиональных задач, необходимости урегулирования взаимоотношений между обучающимися, обучающимися и педагогами, обучающимися и их родителями, педагогами внутри коллектива и т.д. Выбор же модели медиации осуществляется сообразно характеру конфликта или проблемы, зависит от целей и задач медиации, от состава участников, их возраста, личностной зрелости и профессиональной компетентности, владения медиатором методами и приемами той или иной модели урегулирования конфликтов, его опыта и готовности.

Готовность к медиаторской деятельности предполагает наличие гуманитарного мировоззрения и компетенций, которые формируются в процессе обучения, характеризуются рядом психологических и процессуальных требований и обеспечивают медиатору возможность успешно выполнять свою профессиональную деятельность. В педагогическом процессе формирования готовности к профессиональной деятельности медиатором можно выделить три области, в которых сосредоточены компетенции медиатора: когнитивная, эмоционально-оценочная и конативно-побудительная.

ФГОС обучения в вузе по социальным и гуманитарным направлениям априори предполагает формирование у обучающихся гуманитарного мировоззрения и гуманитарной системы ценностей, которая является базисом для готовности к восстановительной медиации. Поэтому учебная программа для выпускников данных направлений может сосредоточиться на

психологических и правовых компетенциях в когнитивных и эмоционально-оценочных областях готовности. Таким образом, готовность к медиации можно рассматривать как универсальную компетенцию бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

Разработка программ обучения медиаторов ставит задачу детализации показателей и индикаторов как критериев для оценки динамики и сформированности готовности в процессе формирования готовности к медиации. Поставленную задачу позволяет решить компетентностный подход к профессиональной подготовке медиаторов. Современные теоретические положения компетентностного подхода к формированию универсальных компетенций позволяют разработать структурно-функциональную модель универсальной компетенции «готовность к медиации» (паспорт компетенции) для бакалавров гуманитарных направлений подготовки. Для этого необходимо операционализировать понятие готовности к деятельности в педагогике и психологии и связать его с основными функциями профессиональной деятельности медиатора. В свете сказанного, рассмотрим проблему готовности к деятельности более подробно.

2.2. Проблема готовности к деятельности в педагогике и психологии

Проблема готовности к деятельности и выделение ее основных компонентов значима в современной науке. Готовность является одним из основных факторов в структуре деятельности человека, аккумулируя в себе все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия.

Проблемой готовности к различным видам деятельности отечественные психологи и педагоги начали заниматься с конца 1950-х — начала 1960-х гг. Наиболее известные исследования готовности к деятельности в педагогической науке связаны с научными школами и именами А.А. Деркача [34—36], В.А. Сластенина [83], Е.П. Ильина [45]. В педагогических и психологических исследованиях в сфере труда, спорта, образования, производства и других содержится немало материалов,

прямо или косвенно характеризующих психологическую готовность человека к выполнению определенной деятельности [20; 38; 46; 47].

Анализ исследований научных групп и отдельных ученых под руководством А.А. Деркача позволяет заключить, что готовность к деятельности трактуется ими как полимодальное состояние, отдельные модальности которого, существуя и проявляясь в единстве, взаимодействуют в процессе выполнения задачи и определяют возможность для человека достичь заданного результата в заданных условиях, то есть возможность эффективно решить возникшую задачу [36; 73].

В частности, указывается, что готовность к труду определяется в широком смысле, как готовность к любому труду, выражающаяся в желании трудиться вообще, и в более конкретном — как потребность в труде, ставшем профессией. Этот вид готовности к деятельности обусловлен профессиональным развитием и уровнем социальной зрелости личности. Наиболее конкретный вид — это готовность к предстоящему труду [там же].

Существенной составляющей готовности к труду, особенно в инновационной его форме, является психологическая готовность — психическое состояние, которое характеризуется мобилизацией ресурсов субъекта труда на оперативное или долгосрочное выполнение конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние помогает успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать знания, опыт, личные качества, сохранять самоконтроль и перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий [34; 59; 73].

А.Г. Асмолов [13], Н.В. Бордовская, С.Н. Костромина [24; 54], Е.П. Ильин [45], С.С. Ильин [46], М.В. Казачихина [47], О.М. Краснорядцева [56], Д.Н. Узнадзе [87] и другие исследователи рассматривают сущность готовности к различным видам деятельности в контексте механизмов и условий формирования установки, социально-психологической установки в трактовке Л. Айкена (L. Aiken) [101], Г.У. Оллпорта (G.W Allport) [102], У. МакГуайра (W. McGuir) [116], М.Б. Смита (M.B. Smith) [123], Р.У. Уайта (R.W. White) [125] и других теоретиков аттитюда

[103]. То есть определяют ее в целом как предшествующую деятельности предрасположенность действовать определенным образом, направленность, стремление к деятельности.

Психологическая готовность к профессиональной деятельности рассматривается ими как системное образование, которое формируется под влиянием множества факторов и может рассматриваться, по крайней мере, на трех уровнях: как процесс, как состояние и как результат. Психологическая готовность к профессиональной деятельности является целью длительного процесса формирования специалиста. Этот процесс обеспечивается подготовкой к профессиональному обучению (профессиональной ориентацией), выявлением способных к овладению данной специальностью (профессиональным отбором), обучением соответствующим профессиям (профессиональной подготовкой), приобретением профессионально важных качеств личности и мастерства, вхождением в работу после окончания вуза (профессиональной адаптацией).

Психологическая готовность обеспечивает динамичное включение человека в деятельность, равно как и последующую надежность и эффективность всей ее стратегии. Существенно и то, что психологическая готовность является универсальной предпосылкой эффективности не только любой деятельности, но и других характеристик психической жизнедеятельности человека — его общения и отношений с другими людьми, адекватности его отношения к самому себе [55; 56].

Исследуя кросскультурные аспекты данного феномена, Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева установили, что особенностью психологической готовности является то, что не только готовность влияет на эффективность деятельности, но и деятельность как таковая способствует формированию готовности к успешному ее осуществлению. С получением профессионального и жизненного опыта человек все более познает особенности деятельности, в том числе инновационной, становится готовым к осуществлению ее в различных условиях, получая дополнительные знания, определяя возможные трудности, оптимальные для себя функциональные состояния, расставляя приоритеты в деятельности [30].

О.М. Краснорядцева указывает также, что психологическая готовность к профессиональной деятельности проявляется, во-первых, в форме установок как результата прошлого опыта на актуальную ситуацию, предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям; во-вторых, в виде мотивационной готовности к осознанию своего образа мира и возможности инноваций в нем, которая дает человеку возможность осознать смысл и ценность того, что он делает; в-третьих — в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации [55; 56].

Наибольшее количество исследований посвящено изучению специфики готовности к педагогическому труду. Разным аспектам проблемы готовности выпускников к педагогическому труду посвящены исследования А.Г. Асмолова [13], В.И. Байденко [14—16], И.А. Горьковой, Ж. Делора [33], М.В. Казачихиной [47], О.М. Краснорядцевой [56], Н.А Селезневой [16], В.А. Сластенина и др. [38; 53]. В данных работах проанализированы такие понятия, как «профессиональная готовность», «критерии готовности», «показатели готовности». На основании упомянутых исследований учеными определены этапы и уровни готовности студентов и выпускников вузов к трудовой педагогической деятельности. В содержание понятия «готовность к педагогической деятельности» включается комплекс определенных психологических характеристик личности, приобретающих значение профессионально значимых качеств: интеллектуальные способности, педагогические таланты, совокупность личностно-деловых качеств и профессионально-педагогических компетенций.

Отдельное место среди этих характеристик отводится мотивационно-ценностному отношению к профессиональной педагогической деятельности. Личность, сознательно сделавшая свой выбор в пользу учительского труда, для которой воспитательно-образовательная функция является личностной ценностью, быстрее проходит этап формирования профессиональных педагогических знаний, умений и навыков. Поэтому можно утверждать, что профессионально-педагогическая готовность является осью формирования важнейших качеств и характеристик личности учителя.

Одно из наиболее полных определений готовности к педагогическому труду, несомненно, принадлежит В.А. Сластенину [83]. Определяя данную готовность как совокупность определенных психологических характеристик и качеств личности, обеспечивающих успешность выполнения профессиональных педагогических задач, он относил к важнейшим показателям готовности «психическое состояние, отражающее динамизм личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность, изобретательность и др.». Готовность к педагогической профессиональной деятельности, по его мнению, включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание; профессионально-педагогическое мышление, то есть такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованное объяснение успехов и неудач, предвидеть результаты работы».

Готовность учителя к профессиональной педагогической деятельности В.А. Сластенин представлял в виде системы, включающей в себя следующие виды готовностей: а) психологическую, б) научно-теоретическую, в) практическую, г) психофизиологическую, д) физическую. Психологическая готовность есть сформированная направленность на педагогическую деятельность, характеризующаяся психологическими установками на работу в школе, развитием особенного педагогического мышления, наличием интереса и потребностью к самообразованию в определенной области знаний (учебному предмету).

Научно-теоретическую готовность личности к профессиональной педагогической деятельности В.А. Сластенин понимал как наличие у субъекта определенного объема специальных и психолого-педагогических знаний и компетенций, необходимых для успешной деятельности в качестве педагога. Практическая готовность — это наличие сформированных профессиональных компетенций. Психофизиологическая готовность — сформированность определенных профессионально значимых личностных качеств, а также наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической специальностью. Физическая готовность представляет собой состояние физического здоровья и развития в соответствии с требованиями учительского труда по определенной педагогической специальности.

Можно согласиться с В. И. Байденко и Н. А. Селезневой относительно того, что в современном высшем образовании России требуются конкурентоспособные образовательные программы [16], поэтому проблема содержания понятия профессиональной готовности педагога к профессиональной деятельности остается актуальной, тем более что механизмы формирования готовности к полипрофессиональной и инновационной деятельности в высшей школе еще нечасто являются объектом систематического изучения [30; 55; 56].

Многочисленные научные дискуссии указывают на то, что данное обстоятельство порождает естественное противоречие между потребностями практической подготовки специалистов и степенью их теоретических знаний в данной области. Отсутствует единство и в теоретических подходах исследователей к проблеме готовности выпускников к педагогической деятельности вообще и полипрофессиональной деятельности в частности. Проведенный нами теоретический анализ приводит к выводу, что готовность к педагогической деятельности нельзя сводить лишь к обеспечению «настроя» личности трудиться в определенной сфере деятельности или к воспитанию отдельных качеств, к простой их сумме.

Таким образом, анализ существующей психолого-педагогической литературы обозначил следующие тенденции в изучении готовности к деятельности в целом и профессиональной деятельности в частности:

— анализ общей готовности к профессиональной деятельности и анализ готовности к труду;

— выявление сущностных показателей готовности к педагогической деятельности и их анализ;

— выделение методов формирования готовности к различным аспектам деятельности;

— исследование уровней сформированности психологической готовности к деятельности.

При этом понятия «готовность к профессиональной деятельности» и «готовность к труду» трактуются по-разному: от понимания готовности как наличия способностей и качеств личности до оценки готовности как специфического состояния. Попытки раскрыть сущность готовности к труду и к различным

видам профессиональной деятельности, в частности к педагогической, предпринимаются на разных методологических основаниях.

Ряд авторов утверждает, что в процессе трудовой деятельности обнаруживаются как устойчивые психологические особенности личности, так и ситуативные психические состояния, связанные с собственно трудовым процессом, в связи с чем человеческий темперамент, способности, присущие личности черты характера находят свое отражение в процессе трудовой деятельности наряду с такими качествами, как наблюдательность, собранность и другие состояния психофизиологической мобилизованности в зависимости от ситуационных условий.

Состояние готовности в таком случае рассматривается как потенциал личности к приспособлению, обеспечивающий успешность действий в данный конкретный момент времени. Настрой личности на определенное поведение при выполнении поставленных задач и установка на эффективность произведенных действий является неотъемлемой чертой состояния готовности к трудовой деятельности.

Рассматривая готовность как психическое состояние, исследователи считают, что «настрой» на деятельность обусловлен наличием у субъекта представлений о последовательности действий и устойчивой направленности на их выполнение. Возникновение и формирование такого вида готовности определяется постановкой профессиональных целей и определением путей их достижения, осмыслением ответственности за результаты своего труда, потребностью в успехе профессиональной деятельности.

В состояние готовности («настроя») авторы включили следующие компоненты: познавательный; эмоциональный; мотивационный; волевой. В данном случае познавательный компонент характеризуется пониманием значимости целей труда, осознанием профессиональных задач, знанием различных методов их решения, а также наличием представлений о возможных изменениях обстоятельств трудовой деятельности.

Эмоциональный компонент характеризуется потребностью в успехе, чувством профессиональной ответственности и чести.

Мотивационный компонент готовности к деятельности характеризуется стремлением добиться успеха и способностью успешно выполнять трудовые задачи; волевой компонент характеризует возможность преодоления сомнений и мобилизация всех сил ради успешного выполнения профессиональных задач.

Готовность как психическое состояние, хотя и не является качеством личности, может характеризовать возможности субъекта решать задачи, близкие к реальным задачам профессиональной деятельности, и успешно включаться в работу после окончания обучения. Состояние готовности, формирующееся в процессе обучения, превращается в устойчивую, длительную готовность.

Исходя из проведенного теоретического анализа, мы полагаем, что не следует при определении сущностных характеристик готовности к профессиональной деятельности ограничиваться либо характеристикой ее психического состояния, либо набором профессиональных компетенций. Подобная готовность предполагает как наличие необходимых компетенций, таки и формирование таких отношений, характеристик и качеств личности, которые смогут обеспечить возможность специалисту осознанно и эффективно выполнять свои профессиональные функции и обязанности. Опираясь на вышеизложенное, приходим к выводу, что готовность бакалавра к медиации предполагает наличие профессиональных знаний, умений и навыков в тех областях, которыми он занимается, а также убежденность в необходимости той или иной деятельности, постоянное совершенствование имеющихся знаний, умений и навыков.

На наш взгляд, сущность готовности бакалавров гуманитарных направлений подготовки состоит в том, что у них формируется функциональная система личностных характеристик, необходимых для эффективного выполнения альтернативных методов посредничества в различных областях урегулирования споров и конфликтов. Эта система представляет собой динамическую структуру, которая может быть сформирована в процессе обучения в вузе. Рассмотрим ее более подробно.

2.3. Готовность к выполнению профессиональных функций медиатора

Одним из самых острых в медиации является вопрос о главном субъекте профессиональной деятельности — медиаторе, его поведенческих особенностях, способностях и результативности его действий в ракурсе функций в процессе профессиональной деятельности. По мнению М. Пеля, успех или фиаско примирительной процедуры во многом зависит от эффективности медиатора. Именно поэтому личность медиатора как субъект профессиональной деятельности находится в центре внимания отечественных и зарубежных исследователей. Так, М. Пель полагает, что нет необходимости предъявлять требования к базовому юридическому образованию медиатора, поскольку у конфликтующих сторон могут быть адвокаты. Ответственность за разрешение проблемы несут противоборствующие стороны, а медиатор только помогает им в урегулировании согласия относительно разделения этой ответственности, то есть осуществляет фасилитацию (содействие), поэтому ему необходимы в первую очередь компетенции психолога [71].

Медиатор должен уметь дистанцироваться от ситуации спора или конфликта, чтобы произвести оценку происходящего со стороны и ответить для себя на вопросы: «Почему им (сторонам) удается уязвлять меня и друг друга? Почему они ведут себя именно так, а не иначе?». По мнению М. Пеля, этот прием и позволяет рассмотреть разные аспекты ситуации и справиться с ее урегулированием. Посредник, так же как и стороны, играет ключевую роль в примирительной процедуре. Именно от него зависит благополучное и скорое разрешение конфликта, поэтому цель медиатора — привести стороны к соглашению, так как сам он не принимает решения за своих клиентов, а только помогает им совместно прийти к нему.

Работы Г. Бесемера [19], С.Н. Бокова [22], Ф. Сандера [78], Ц.А. Шамликашвили [97], Катарины, графини фон Шлиффен (K. Gräfin von Schlieffen) [112], О.А. Шапира (O.A. Shapira) [121], М. Умбрайта (M. Umbreit) [124] и многих других исследователей и специалистов в области медиации позволяют рас-

крыть и детализировать требования к медиатору как ключевому субъекту медиации. Эти требования логичным образом определены функциями медиатора.

Основные функции медиатора:

1) медиатор привлекает стороны к переговорам, а в тупиковой ситуации, когда конфликтующие отказываются от встречи, осуществляет контакты между ними;

2) сохраняет нейтралитет, снимает или сводит к минимуму эмоциональное напряжение участников, чтобы обеспечить нормальный ход переговоров;

3) на раздельных встречах медиатор мотивирует участников внимательно оценивать новые предложения и альтернативные решения, в том числе выдвинутые и самим посредником, при этом каждый из участников осуществляет переговоры с самим медиатором, который как бы представляет другого участника (к примеру, медиатор указывает на завышенные претензии каждого из участников медиации);

4) медиатор ведет поиск таких решений, которые могли бы удовлетворить всех участников, включая и внешнее окружение участников конфликта;

5) если конфликт видится неразрешимым, то есть переговоры зашли в тупик, медиатором может быть предложена необходимая, по его мнению, альтернатива крайним формам противоборства, например, продление срока действия существующего соглашения, создание согласительной группы (комитета) для изучения конфликта, предложение услуг других третьих лиц (например, арбитража) и т. д. [128].

Функции медиатора можно разграничить в зависимости от различных сторон его деятельности. Согласно М. Пель [71], Ф. Сандер [78], функции медиатора осуществляются в нескольких аспектах его деятельности: процедурном аспекте, содержательном аспекте спора (конфликта) и в аспекте эмоционально-психологического обеспечения взаимодействия сторон. Последняя упомянутая сторона функционирования медиатора подразумевает поддержание мирного взаимодействия участников примирительной процедуры и соблюдение, равновесия возможностей конфликтующих сторон. Данная функция в особенности требует психологической компетентности медиатора.

Американские специалисты описывают следующие качества, которыми должен обладать медиатор: «медиатор должен быть искренним, четко мыслить, уметь выделять главное, концентрироваться на проблеме, быть приверженным своему делу, быть эмпатичным и способным понять не только фактическую сторону дела, но и его эмоциональное содержание. Медиатору необходимо обладать ясным умом и иметь открытое сердце» [81; 88; 99; 104; 109; 126]. В Германии в список значимых качеств медиатора дополнительно входят сдержанность, самоконтроль, толерантность, позитивное отношение к людям. При сертификации медиатора учитывается не только его профессиональная подготовка, но и личный опыт в сфере межличностных, деловых и семейных отношений [112]. Комплекс всех перечисленных выше качеств, по мнению ученых и специалистов, позволит медиатору контролировать переговорный процесс и при этом оставаться независимым и беспристрастным. Хорошая подготовка медиатора должна сочетаться с его личной вовлеченностью и восприимчивостью, которые должны быть дополненными достаточно высоким авторитетом у лиц, прибегающих к процедуре медиации.

Известный авторитет в сфере медиации Г. Бесемер выделяет следующие психологические качества медиатора:

— эмпатия (дружелюбное понимание и принятие чувств и мыслей другого человека не означает одобрение, но умение проследить их);

— полное отсутствие оценок и обвинений (эмоции и мысли следует признавать как данные и не оценивать, морализируя);

— отношение с доверием (принципиально сначала принимать на веру высказывания противников и пытаться понять их точку зрения, что, впрочем, не исключает последующих конфронтации и провокации);

— недирективное отношение к сопротивлению (не стремиться сломить, а принимать и учитывать) [19].

При всем том, как показывает обзор отечественных и зарубежных публикаций, посредник должен уметь:

— анализировать конфликт, выделяя отдельные части проблемы и выявляя реальные интересы сторон относительно ка-

ждой проблемы; организовывать переговоры и содействовать конфликтующим сторонам в достижении процедурных и содержательных соглашений;

— дифференцировать содержательные элементы конфликта от эмоциональных реакций сторон и предлагать сторонам конструктивные способы поведения;

— оценивать степень реалистичности и осуществимости заявляемых сторонами предложений по разрешению спора, помогая им разработать рациональные и приемлемые предложения, чтобы итоговые соглашения стали надежными и долгосрочными;

— помогать сторонам выйти за стереотипы привычных и часто ограниченных взглядов на их проблему в процессе разработки альтернативных предложений для разрешения спора;

— выступать в роли «расширителя ресурсов» сторон, направляя их по мере необходимости на юридическую или экономическую консультацию;

— выступать в роли наставника, помогая сторонам конфликта стать на позицию сотрудничества в переговорах, и искать решения, которые бы отвечали интересам всех заинтересованных сторон;

— содействовать достижению полного понимания и ответственности сторон на заключительном этапе соглашений [28; 41; 44; 48; 61; 65; 72; 85; 88; 93; 110].

В международном и российском кодексах медиаторов дополнительно указываются такие профессиональные требования, как

— компетентность и осведомленность о процедуре, содержании и технологии медиации, что предполагает обучение, обновление знаний и практики медиации;

— беспристрастность и независимость от конфликтующих сторон, а также отсутствие финансовой заинтересованности по результатам урегулирования спора;

— психологическая устойчивость, харизма и уверенность, так как медиатору необходимо завоевать доверие и уважение сторон [50; 110].

Иными словами, успешность медиации предполагает, что медиатор способен находить выходы из различных тупиковых

ситуаций, изменять психологические установки у участников конфликта с тем, чтобы достичь конечной цели переговоров [50; 76; 110].

Как видим, требования, предъявляемые профессиональной деятельностью к личности и правилам поведения медиатора, базируются на гуманистической позиции профессионала. В поведении эти особенности проявляются следующим образом:

— стремление завоевать доверие тех, кому он оказывает помощь;

— отсутствие манипуляции, игр и позирования, при этом поведение не должно быть слишком обусловленным, иначе оно будет провоцировать формальные отношения.

Подобное поведение способствует снятию коммуникативных барьеров, возникающих в процессе взаимодействия сторон, улучшению восприятия и понимания людьми друг друга, реализации конструктивных стратегий поведения в конфликте (компромисс и сотрудничество).

Кроме того, отличительной чертой гуманистической позиции является принятие другого человека таким, каков он есть, предполагает отсутствие оценочных суждений и ориентацию на смысл переживаний клиента.

Важной особенностью медиатора является уверенность в своих профессиональных возможностях и компетенции, для формирования которой необходим реальный позитивный опыт практической деятельности медиатором [118].

Благодаря вышеперечисленным качествам посредника как субъекта медиации, по мнению М.Р. Арпентьевой [10], Д. Брукса и М. Йен [25], Н.Д. Потаповой [72] и др., медиация как процедура переговоров в ситуации конфликта не просто вошла в практику, но и стала легитимной в юридическом смысле. Можно характеризовать медиатора как носителя нового типа коммуникации, который обеспечивает безоценочность высказываний, расширение смыслового поля оппонентов и снижение эмоционального напряжения.

Таким образом, деятельность медиатора требует применения компетенций и опыта не только в юридических аспектах процедуры, но и в практической психологии, поскольку первые познания и навыки примирителя для целей успешного осуществления этой процедуры не всегда используются.

Изучив российский Профессиональный стандарт для специалистов в области медиации (медиаторов) от 15 декабря 2014 г., мы выделили следующие индивидуальные характеристики, необходимые для обеспечения готовности к успешной медиаторской деятельности:

— способность оценивать применимость медиации для конкретного случая, налаживать и осуществлять профессиональное взаимодействие с каждой из сторон и участниками процедуры медиации,

— способность налаживать взаимодействие между сторонами и участниками медиации, формулировать, уточнять, прояснять, разъяснять, обобщать и резюмировать высказывания участников процедуры медиации, а также содействовать сторонам в анализе выгод, издержек, последствий и возможностей событий / состояний,

— способность распознавать и корректировать эмоциональное состояние участников процедуры медиации,

— способность организовывать процесс взаимодействия участников процедуры медиации и поддерживать баланс времени и сил в процессе высказывания и отстаивания ими своих позиций,

— способность сохранять нейтральность, беспристрастность в отношении сторон и предмета спора.

Анализ и обобщение вышеперечисленных функций позволяет нам определить состав динамической структуры готовности к медиации как сложному вида деятельности. Данная структура представляет собой целостное образование, включающее в себя ряд компонентов — индивидуальных характеристик медиатора, основными из которых являются:

1) конативные (мотивационно-волевые) — желание успешно выполнять поставленную задачу, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны, управление собой и мобилизация сил, сосредоточение на задаче, отвлечение от мешающих воздействий, преодоление сомнений, боязни и т. п.;

2) когнитивные (познавательные) — интерес к медиации как деятельности, понимание обязанностей, задач медиации, оценка ее значимости для достижения конечных результатов дея-

тельности и для себя лично с точки зрения престижа, статуса, представление вероятных изменений других субъектов медиации и т.д.;

3) эмоционально-оценочные — чувство профессиональной и социальной ответственности, уверенность в успехе, увлеченность, толерантность к участникам медиации, беспристрастность к происходящему и т.д.;

4) опыт проведения медиации в различных спорных и конфликтных ситуациях.

Таким образом, готовность к деятельности медиатора представляет собой целостное системное явление и имеет целостную структуру, внутри которой можно выделить, в зависимости от целей и областей исследования, различные компоненты, взаимосвязанные друг с другом в той или иной степени. Готовность к медиаторской деятельности предполагает наличие таких необходимых знаний, умений, навыков, отношений, установок, способностей, свойств и качеств личности, которые формируются в процессе обучения, характеризуются рядом психологических и процессуальных требований и которые обеспечивают медиатору возможность успешно выполнять свою профессиональную деятельность.

В педагогическом процессе формирования готовности к профессиональной деятельности медиатора можно выделить три области, в которых сосредоточены компетенции медиатора: когнитивная, эмоционально-оценочная и конативно-побудительная.

Для того чтобы изучить сущность и структуру готовности бакалавров гуманитарных направлений подготовки к деятельности медиатором, рассмотрим, каким образом готовность к медиации может быть сформирована в процессе основной профессиональной подготовки бакалавров гуманитарных направлений.

ГЛАВА 3

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ «ГОТОВНОСТЬ К МЕДИАЦИИ» В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

3.1. Учебная программа «Основы медиации»

Учебная программа «Основы медиации» включает следующие разделы:

1. Пояснительная записка, где описаны цель и задачи настоящей программы, например, «сформировать знания о психологических механизмах медиации», «сформировать умения регулировать эмоциональное напряжение участников в процессе медиационной сессии» и другие, характеристика профессиональной деятельности выпускников (область и объекты профессиональной деятельности), основные требования к начальной подготовке для успешного освоения данной программы и предполагаемые результаты — перечень психологических профессиональных компетенций, которыми должен обладать медиатор по итогам освоения программы «Основы медиации».

2. Структурно-функциональная модель (паспорт) универсальной компетенции «готовность к медиации», которая раскрывает содержание структурных элементов когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов и опыта медиации, их функции и поведенческие индикаторы. По поведенческим индикаторам и устанавливается сформированность данной компетенции (результаты обучения). Паспорт универсальной компетенции «готовность к медиации» бакалавров гуманитарных направлений подготовки разработан на основе таксономии результатов образования в работах Д. Кратвола, Б. Блума, Б. Масия (D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia) [113], общепринятой в странах Европы и США (табл. 1).

Таблица 1

Паспорт универсальной компетенции
«Готовность к медиации» (на основе таксономии Блума)

Структурные элементы (результаты обучения) и их функции	Поведенческие индикаторы сформированности компетенции	Содержание обучения (темы)	Учебные задания	ФОС / Методы оценки (контрольно-оценочные мероприятия)	
				Вид	Форма
Когнитивный компонент готовности к медиации					
Знание — способность воспроизвести или запомнить информацию и факты	Перечисляет и кратко характеризует актуальные проблемы современной медиации, наиболее распространенные причины конфликтов и споров, приводит примеры. Называет основные понятия и категории, характеризующие формы (модели), методы и процедуры медиации, может описать психологические феномены переговорного процесса. Систематизирует основные законодательные положения о медиации, о правах, ограничениях, принципах деятельности медиатора перечис-	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов 3. Медиация в разрешении межличностных конфликтов 6. Психология эмоций в ситуации конфликта 7. Конфликтная природа человека	Вопросы на определение отдельных понятий, описание феноменов, воспроизведение норм, правил	Устная дискуссия	Дебрифинг

Продолжение табл. 1

Структурные элементы (результаты обучения) и их функции	Поведенческие индикаторы сформированности компетенции	Содержание обучения (темы)	Учебные задания	ФОС / Методы оценки (контрольно-оценочные мероприятия)	
				Вид	Форма
Когнитивный компонент готовности к медиации					
Знание — способность воспроизвести или запомнить информацию и факты	ляет психологические и социально-психологические детерминанты медиации, личности особенности медиатора (посредника) и участников медиации, способствующие и препятствующие эффективной медиации; перечисляет типичные схемы и алгоритмы организации медиационной сессии, основные стадии и этапы медиации, категоризирует, называет основные способы управления переговорным процессом в рамках конфликтной ситуации, распознает эмоциональные состояния участников медиации по внешним признакам, перечисляет психолог ческие характери стики конфликтных	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов 3. Медиация в разрешении межличностных конфликтов 6. Психология эмоций в ситуации конфликта 7. Конфликтная природа человека	Вопросы на определение отдельных понятий, описание феноменов, воспроизведение норм, правил	Устная дискуссия	Дебрифинг

	личностей, способы противостояния манипуляциям				
Анализ — способность разбивать информацию на составляющие	Анализирует механизмы медиации и ход переговорного процесса: выявляет ресурсы и интересы сторон на первых этапах медиации, проводит различия между фактами и следствиями, выдвигает предположения на основе скрытых (неявных) данных, видит ошибки в логике рассуждений, оценивает значимость данных. Демонстрирует приемы выявления лжи и методы получения достоверной информации, выявляет проблемы, противоречия, осуществляет постановку целей и задач в рамках конкретной медиативной сессии, проводит социально-психологический анализ конфликтных ситуаций, оценивает эффективность и реалистичность принимаемого решения	2. Работа медиатора в зоне конфликта 5. Социальная психология общения и отношений 3. Медиация в разрешении межличностных конфликтов	Вопросы на аргументацию (доказывание) и верификацию, разработка обзоров, докладов с презентацией, самостоятельные письменные работы	Устная дискуссия	Дебрифинг
Синтез — способность соединять части в целое	Использует знания из разных областей, чтобы составить план (программу) решения какой-либо проблемы. Систематизирует, классифицирует	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов	Задания, требующие проведения определенных операций	Устная дискуссия	Кейс-метод

Продолжение табл. 1

Структурные элементы (результаты обучения) и их функции	Поведенческие индикаторы сформированности компетенции	Содержание обучения (темы)	Учебные задания	ФОС / Методы оценки (контрольно-оценочные мероприятия)	
				Вид	Форма
Когнитивный компонент готовности к медиации					
Синтез — способность соединять части в целое	информацию о предмете спора и сторонах, преобразовывает конфликтные позиции в эффективные, партнерские, принимает эффективные организационно — управленческие решения, организует регулятивную деятельность на разных этапах конфликтного взаимодействия	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов 2. Работа медиатора в зоне конфликта 8. Завершение конфликта	и высказывания о них (гипотезы, их обоснование, комментарии, пояснения) о ходе решения, об условиях, о структуре и компонентах, системе и элементах и т.д. Задачи, предполагающие самостоятельность при их решении	Устная дискуссия	Кейс-метод
Понимание интерпретировать информацию	Интерпретирует особенности практической работы медиатора (посредника) в условиях медиационной сессии, психологические механизмы	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов	На выявление фактов, описание процессов, механизмов	Устная дискуссия	Дебрифинг

	медиации; психологические феномены конфликтов; психологические феномены и механизмы переговорного процесса; строит прогноз поведения конфликтующих сторон и возможностей восстановления отношений; беспристрастно квалифицирует факты и обстоятельства в рамках медиации, оценивает последствия, вытекающие из имеющихся данных; помогает сторонам выработать общее понимание спора, расширить и уточнить видение ситуации сторонами	2. Работа медиатора в зоне конфликта 3. Медиация в разрешении межличностных конфликтов	и способов действий		
Эмоционально-оценочный компонент готовности к медиации					
Оценка — способность судить о ценности информации для данной конкретной цели	Сравнивает имеющиеся условия с необходимыми для эффективной медиации исходя из значимости тех или иных обстоятельств, оценки личностных особенностей участников спора, способствующих и препятствующих эффективной медиации; делает вывод о соответствии принятого решения интересам сторон исходя из целей и задач медиации; помогает сторонам выработать	2. Работа медиатора в зоне конфликта 8. Завершение конфликта	Решение проблемных задач и ситуаций, требующих творческого мышления, самостоятельности, поиска новых знаний. Постановка проблем, формулирование задач, требующих	Устная дискуссия	Кейс-метод

Продолжение табл. 1

Структурные элементы (результаты обучения) и их функции	Поведенческие индикаторы сформированности компетенции	Содержание обучения (темы)	Учебные задания	ФОС / Методы оценки (контрольно-оценочные мероприятия)	
				Вид	Форма
Эмоционально-оценочный компонент готовности к медиации					
Оценка — способность судить о ценности информации для данной конкретной цели	общее понимание спора, расширить и уточнить видение ситуации сторонами		демонстрации собственной позиции	Устная дискуссия	Кейс-метод
Конативно-поведенческий компонент готовности к медиации					
Ориентация на профессиональную деятельность и готовность получать информацию	Проявляет предрасположенность и восприимчивость к изучению медиации. Демонстрирует уверенность при самостоятельной работе, демонстрирует приверженность профессиональной этике, проявляет хорошую личную, социальную и психологическую адаптивность, признает необхо-	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов 2. Работа медиатора в зоне конфликта	Задания на поиск и решение проблемных задач и ситуаций этического плана в профессиональ ной деятельности-медиатора	Устная дискуссия	Проигрывание кейса на практических занятиях

Ориентация на профессиональную деятельность и готовность получать информацию	димость профессиональных этических норм и соблюдет их при проведении медиации. Осознает необходимость соблюдения конфиденциальности в профессиональных отношениях с клиентом. Проявляет готовность работать самостоятельно. Поддерживает хорошие отношения со студентами в группе. Понимает организационно-управленческие проблемы, связанные с процедурой медиации. Проявляет готовность благожелательно относиться к клиентам				
Опыт медиации					
Применение изученного материала в новых ситуациях	Демонстрирует свободное и грамотное использование технологических приемов управления коммуникацией, переговорами для остановки и преобразования агрессии участников, для противодействия мани пуляциям, преодоления коммуникативных барьеров, эффективного получения достоверной информации,	2. Работа медиатора в зоне конфликта 8. Завершение конфликта	Задания, требующие сложных мыслительных операций с изученным с изученным материалом: трансформация позиций сторон конфликта,	Устно	Проигрывание кейса на практических занятиях

Окончание табл. 1

Структурные элементы (результаты обучения) и их функции	Поведенческие индикаторы сформированности компетенции	Содержание обучения (темы)	Учебные задания	ФОС / Методы оценки (контрольно-оценочные мероприятия)	
				Вид	Форма
Опыт медиации					
Применение изученного материала в новых ситуациях	выявления лжи; может регулировать эмоциональное напряжение участников в процессе медиации, преобразовывать конфликтные позиции в эффективные, партнерские, помогает сторонам оценить эффективность и реалистичность принимаемого решения. Выбирает наиболее эффективную форму процедуры медиации для выявления психологических ресурсов и истинных интересов сторон, выработки взаимоприемлемого и жизнеспособного соглашения в каждом отдельном случае		достижение согласия по интерпретации сущности спора / конфликта, разъяснение смысла, значения, обоснование решения по согласию сторон		

3. Тематический план (табл. 2), где перечислены темы, изучаемые в рамках настоящей программы (например, «Медиация в разрешении межличностных конфликтов», «Социальная психология общения и отношений») и установлены часы, отведенные на аудиторные занятия (лекции, практикумы) и самостоятельную работу, а также представлено содержание тем лекционных, практических занятий, самостоятельной работы, перечислены используемые в ходе обучения методы и методики, литература и коды формируемых компетенций. Надо сказать, что существуют различные алгоритмы процесса медиации: в специализированной литературе можно найти семиступенчатую модель Фолберга и Тэйлора, двенадцатиступенчатую модель Мора, четырехступенчатую модель, разработанную американским Институтом медиации (American Mediation Institute) [111]. При разработке программы «Основы медиации» мы опирались на пятиступенчатую модель Г. Бесемера [19], которая является модифицированной версией модели Международного института медиации [133] ввиду ее наглядности, относительной простоты и универсальности. При разработке программы мы также ориентировались на следующие формы (подходы) медиации: медиация, ориентированная на решение проблем (problem-solving or settlement-directed approach), трансформативная медиация (transformative approach), экосистемная или семейно-ориентированная медиация (ecosystem or family-focused approach), медиация, основанная на понимании (understanding-based approach), описанные в теоретической главе настоящей работы.

Таблица 2

Примерный тематический план

Тема	Количество часов				
	Всего	Аудиторные	Лекции	Практ. занятия	Самостоят. работа
Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов	12	8	2	6	4

Окончание табл. 2

Тема	Количество часов				
	Всего	Аудиторные	Лекции	Практ. занятия	Самостоят. работа
Работа медиатора в зоне конфликта	8	6	2	4	2
Медиация в разрешении межличностных конфликтов	6	6	2	4	—
Конфликт как социально-психологическое явление	10	8	4	4	2
Социальная психология общения и отношений	10	10	4	6	—
Психология эмоций в ситуации конфликта	8	8	2	6	—
Конфликтная природа человека	10	6	2	4	4
Завершение конфликта	8	6	2	4	2
Всего	72	58	20	38	14
Форма контроля	Зачет	—	—	—	—
Итого по дисциплине	72	—	—	—	—
Трудоемкость (в зачетных единицах)	2	—	—	—	—

4. Описание форм и содержания промежуточного и итогового контроля, где перечислены методы промежуточного контроля (например, наблюдение, анкета «самооценка компетентности») и раскрыто содержание итогового контроля (имеет форму зачета и включает в себя разработку кейса, проигрывание конфликтной ситуации с участием медиатора и другое).

5. Рекомендации для преподавателя — приведен перечень инструкций, методик и рекомендаций, которые могут помочь в должном обучении студентов в процессе проигрывания ситуаций медиации, описаны инструкции и рекомендации по «внедрению» в проигрываемую ситуацию, по проведению обратной

связи со студентами, приведен пример методики проведения бесед (дебрифинг) в результате выполнения того или иного задания, упражнения и др.

6. Список литературы, использовавшейся при разработке содержания лекционных и практических занятий.

7. Практические занятия включают наименование тем, планы занятий, используемые методы и методики, подробное описание упражнений, дискуссий, кейсов, игр и др. (цели, необходимые материалы, ход работы и др.).

8. Самостоятельная работа включает подробное описание заданий для самостоятельной подготовки к той или иной теме занятия.

3.2. Оценка результатов программы «Основы медиации»

Для выявления результативности программы «Основы медиации» нами были разработаны следующие методики: опросник на выявление готовности к профессиональной деятельности медиатором, карта наблюдения.

3.2.1. Опросник «Оценка готовности к медиации»

Опросник разработан на методологической основе трехкомпонентной структуры аттитюда. Он включает 60 утверждений и позволяет выявить когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты готовности к медиации. Для выявления каждого компонента сформулировано 20 вопросов, обработка результатов проводится в соответствии с ключом. Опрос проводится индивидуально с каждым участником.

Инструкция

Прочтите утверждения текста и оцените степень своего согласия (или несогласия) (табл. 3). При этом на бланке для ответов напротив номера утверждения обведите цифру, соответствующую выбранному Вами ответу. Степень согласия / несогласия с каждым из утверждений предлагается оценить по шкале от +5 — «совершенно согласен» до –5 — «совершенно не согласен».

Не тратьте время на обдумывания ответов. Давайте тот ответ, который первым пришел к Вам в голову.

Каждое последующее утверждение читайте только после того, как Вы уже оценили предыдущее. Ни в коем случае ничего не пропускайте. При обработке производится подсчет определенных баллов, а не содержательный анализ ответов на отдельные пункты анкеты.

В опроснике нет «хороших» или «плохих» ответов. Не старайтесь произвести своими ответами благоприятное впечатление. Свободно и искренне выражайте свое собственное мнение.

Если у Вас возникли какие-нибудь вопросы, задайте их прежде, чем заполнять анкету.

Теперь приступайте к работе.

Таблица 3

Бланк опросника «Готовность к медиации»

Утверждение	Шкала оценок
Я знаю, что такое конфликт	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне знакомы эффективные методы и приемы для разрешения конфликта	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я знаю, что для разрешения конфликтной ситуации стороны могут привлечь третью независимую сторону	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я имею представление о такой альтернативной форме разрешения конфликтов как медиация	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я имею представление о том, кто такой медиатор	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я знаю приемы эффективной медиации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я знаю о правах и обязанностях медиатора в рамках проведения медиации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я знаю, кто может стать медиатором (я знаю, какое образование требуется, чтобы стать медиатором)	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я знаю о возможностях проведения медиации в России (в частности, в Калининграде)	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5

Продолжение табл. 3

Утверждение	Шкала оценок
Я не слышал о техниках медиации, но использую свой набор эффективных методов для разрешения конфликтных ситуаций	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я знаю эффективные техники медиации и использую их в разрешении конфликтных ситуаций	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я проходил специальные курсы по подготовке медиаторов	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я присутствовал на лекциях или семинарах, в рамках которых, обсуждалась тема медиации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне интересно узнать новые методы, техники для успешного разрешения конфликтной ситуации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я интересуюсь эффективными методами для разрешения конфликтных ситуаций	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я интересуюсь специализированной литературой, посещаю курсы, лекции по медиации для себя	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я интересуюсь специализированной литературой, посещаю курсы, лекции по медиации, чтобы в дальнейшем заниматься медиацией	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я интересуюсь возможностями медиации в России	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне известны антистрессовые методики для медиатора и сторон медиации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Меня интересуют практические вопросы организации работы медиатора	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне знакомы принципиальные отличия судебных процедур от медиации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мое сильное качество — это умение выслушать других, не давая оценок	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Обычно я сильно сопереживаю людям, попавшим в сложную ситуацию	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Иногда мне очень сложно оставаться беспристрастным	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5

Продолжение табл. 3

Утверждение	Шкала оценок
Я огорчаюсь, когда не вижу пути выхода из конфликтной ситуации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Знание эффективных методов и техник медиации (разрешения спора) помогает мне чувствовать себя увереннее в конфликтных ситуациях	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне неприятно вмешиваться в чужие споры	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Человек, который знает эффективные методы выхода из конфликтной ситуации, чувствует себя уверенно	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Хорошо, когда человек может контролировать себя в споре	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Ничего плохого, что люди не могут самостоятельно разрешить спор	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я думаю, что в работе медиатора личные качества важнее, чем специальное образование	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне доставляет удовольствие (приятно), когда я помогаю людям успешно разрешить их конфликт	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я огорчаюсь, когда не знаю, как правильно вести себя в конфликтной ситуации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
В возникшей конфликтной ситуации обычно виновата одна сторона	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Обычно я стараюсь предупреждать конфликты, а не решать их потом	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне более свойственны жесткие тактики при ведении переговоров	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Иногда мне сложно придерживаться нейтральной стороны в решении конфликта	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Чаще всего я могу контролировать свое поведение	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне кажется, что я могу эффективно управлять своим эмоциональным состоянием	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Когда я помогаю в разрешении конфликта другим сторонам, я выступаю в качестве независимого физического лица	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5

Продолжение табл. 3

Утверждение	Шкала оценок
Когда я помогаю в разрешении конфликта другим сторонам, я встаю (заступаюсь) за одну из сторон	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я бы воспользовался помощью третьего независимого лица для эффективного разрешения конфликтной ситуации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я (всегда) сам разрешаю возникшие конфликтные ситуации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я привлекаю третью независимую сторону для помощи в разрешении возникшей конфликтной ситуации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я (часто) помогаю в разрешении конфликтов своим близким, друзьям	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне интересно посредничество в разных сферах (в семейных конфликтах, бракоразводных, между продавцом и потребителем, в налоговой сфере и т. д.)	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Обычно я понимаю скрытые причины конфликта	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я вижу преимущества альтернативных методов урегулирования споров над традиционными	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне нравится помогать людям выходить из конфликтных ситуаций	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я чувствую, что моя помощь необходима другим для разрешения их конфликтной ситуации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я хочу заниматься медиацией, быть медиатором	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне кажется, что у меня недостаток практических навыков для работы медиатором	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я чувствую, что медиация — это не мое	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я бы сам выступил в качестве независимого физического лица для помощи в разрешении конфликта	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5

Окончание табл. 3

Утверждение	Шкала оценок
У меня есть набор своих эффективных методов и приемов для разрешения возникших конфликтных ситуаций	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне нравиться помогать другим в разрешении их конфликтных ситуаций	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я вижу возможности приложения знаний о медиации	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Я готов продолжать обучение и совершенствовать навыки, необходимые для работы медиатора	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5
Мне интересно разрешать конфликты и достигать единого мнения	–5 –3 –1 0 +1 +3 +5

Оценка выставляется как среднее арифметическое значение по каждому компоненту готовности в соответствии с ключом.

Ключ к обработке результатов опроса:

Когнитивный компонент готовности к медиации характеризуют утверждения №+1, +2, +3, +4, +5, +6, +7, +8, +9, –10, +11, +12, +13, +14, +15, +16, +17, +18, +19, +20.

Эмоциональный компонент характеризуют утверждения №+21, +22, +23, –24, +25, +26, –27, +28, +29, +30, +31, +32, +33, –34, –35, +36, –37, –38, +39, +40.

Конативный компонент характеризуют утверждения №+41, –42, +43, +44, +45, +46, +47, +48, +49, +50, +51, +52, –53, –54, +55, +56, +57, +58, +59, + 60.

Качественный анализ ответов по каждому компоненту позволяет целенаправленно корректировать программу обучения. Следует иметь в виду, что самоотчет далеко не всегда отражает истинный уровень готовности к деятельности медиатора, поэтому опросник применяется в комплексе с картой наблюдения.

3.2.2. Карта наблюдения над поведенческими индикаторами компетенций в ходе практических занятий

Карта наблюдения включает 49 поведенческих индикаторов, которые разделены по блокам в соответствии с формируемой универсальной компетенцией (табл. 4). Рекомендуется проведение наблюдения в начале и после обучения.

Таблица 4

Карта наблюдения над поведенческими индикаторами готовности к медиации

Компоненты готовности к медиации	Поведенческие индикаторы	Баллы
Эмоционально-оценочный компонентготовность регулировать эмоции сторон, эмоциональную атмосферу переговоров	Перечисляет основные эмоции	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Называет виды эмоциональных состояний	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Называет признаки в невербальном и вербальном поведении, соответствующие той или иной эмоции, состоянию	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Интерпретирует признаки эмоций в вербальном и невербальном поведении, то есть понимает, какую эмоцию, испытывает клиент	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Предсказывает эмоциональные реакции клиента	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Изменяет эмоциональное состояние клиента, применив соответствующий прием	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Планирует приемы и техники для изменения эмоционального состояния клиента	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Выделяет отдельные эмоционально-личностные характеристики и ситуативные эмоции	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Продолжение табл. 4

Компоненты готовности к медиации	Поведенческие индикаторы	Баллы
Эмоционально-оценочный компонентготовность регулировать эмоции сторон, эмоциональную атмосферу переговоров	Определяет эмоциональное состояние клиента	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Распознает намерения клиента по конгруэнтности его эмоциональных проявлений и речи	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Определяет степень напряженности клиента, ситуации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Составляет программу создания и поддержания благоприятной эмоциональной атмосферы переговоров	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Проявляет готовность обеспечить эмоционально-психологический комфорт сторон, вовлеченных в конфликт	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Признает право сторон высказывать свои позиции и интересы, выражать свое мнение относительно процедуры медиации и предполагаемого решения конфликта	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Помогает сторонам услышать позиции друг друга, выработать общее понимание спора	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Проявляет уважение к индивидуальным и культурным различиям клиентов	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Признает право каждой из сторон на собственное мнение, мировоззрение	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Проявляет заботу о благополучии сторон	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Продолжение табл. 4

Компоненты готовности к медиации	Поведенческие индикаторы	Баллы
Конативный компонент готовность обеспечить взаимопонимание между сторонами	Называет составляющие образа конфликтной ситуации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Называет признаки искажения восприятия	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Перечисляет основные факторы искажения восприятия	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Интерпретирует позицию клиента по вербальному и невербальному поведению	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Предсказывает поведение клиента	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Раскрывает потенциал каждой из сторон, применив соответствующие приемы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Изменяет образ конфликтной ситуации, существующий у клиента, применив соответствующие приемы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Планирует приемы для достижения взаимопонимания между сторонами	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Выделяет особенности ситуации и личностные характеристики, как факторы искажения образа конфликтной ситуации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Составляет программу преобразования конфликтных позиций сторон в эффективные (конструктивные)	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Производит оценку адекватности восприятия клиентом реальности по конгруэнтности его образа конфликтной ситуации и действительности	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Продолжение табл. 4

Компоненты готовности к медиации	Поведенческие индикаторы	Баллы
Конативный компонент готовность обеспечит взаимопонимание между сторонами	Понимает необходимость создания и поддержания атмосферы доверия и уважения в процессе медиации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Знает и может описать основные модели коммуникации	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Перечисляет модели, стратегии и основные тактики поведения в конфликте	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Знает особенности динамики конфликта	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Называет основные сценарии развития конфликта	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Интерпретирует вербальные и невербальные сообщения для понимания целей и интересов каждой из сторон	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
Конативный компонент готовность управлять коммуникацией, регулировать взаимодействие сторон в процессе медиации	Строит эффективную коммуникацию между сторонами, используя соответствующие техники и приемы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Модифицирует конфликтную установку сторон, используя соответствующие техники и приемы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Предсказывает эскалацию конфликта и изменитьяет поведение сторон, применив соответствующие техники	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Планирует приемы для преобразования конкурентного взаимодействия в кооперативное	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Проводит различие между позициями и интересами сторон	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Окончание табл. 4

Компоненты готовности к медиации	Поведенческие индикаторы	Баллы
Конативный компонент готовность управлять коммуникацией, регулировать взаимодействие сторон в процессе медиации	Определяет сущность проблемы	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Выделяет ведущую стратегию каждой из сторон	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Определяет коммуникативные помехи	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Составляет программу действий по оптимизации коммуникативного процесса, взаимодействия сторон	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Мотивирован на соблюдение конфиденциальности процесса	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Демонстрирует беспристрастное отношение к клиентам	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Проявляет расположение и благожелательное отношение к клиентам	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Демонстрирует готовность оказать помощь сторонам в разрешении спора	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

3.3. Опыт апробации программы и интерпретация полученных данных

Наше экспериментально-опытное исследование основано на компетентностном подходе как методологии проектирования педагогического процесса, на представлении цели и задач обучения в виде формирования универсальной компетенции как комплекса когнитивных, эмоционально-оценочных, конативных компонентов и опыта медиации, обеспечивающих готовность к деятельности медиатора. Выборка, на которой была апробирована разработанная нами программа и проверена ее результативность при помощи приведенных выше методик, составила 104 респондента — мужчин и женщин в возрасте от 18 до 24 лет, бакалавров очной формы обучения по направлениям

«Психология», «Журналистика», «Социальная работа», «Лингвистика». Программа в течение трех лет проходила апробацию в БФУ им. И. Канта и его филиале. Исследование было организовано и проведено в четыре этапа:

1. Организационно-подготовительный этап эксперимента.

Цель и задачи: разработка методического обоснования для программы — структурно-функциональной модели (паспорта) универсальной компетенции медиатора; разработка диагностического инструментария — опросника для самооценки готовности к профессиональной деятельности медиатора и карты наблюдения над поведенческими индикаторами компетенций.

2. Констатирующий этап эксперимента.

Цель и задачи: выявить уровень готовности к медиации у бакалавров гуманитарных направлений. Сформирована выборка из 104 респондентов — студентов бакалавриата БФУ им. И. Канта по гуманитарным направлениям для пилотажного (пробно-поискового) исследования с целью установления необходимого объема выборки, уточнения содержания опросника и карты наблюдения.

3. Формирующий этап эксперимента.

Цель и задачи: разработать и экспериментально апробировать программу дополнительной профессиональной подготовки медиаторов. В экспериментальную группу вошли 104 обучающихся на факультативе «Основы медиации».

4. Контрольный этап эксперимента.

Цель и задачи: оценить результаты апробации программы на основе сравнительного анализа и математико-статистической обработки данных эксперимента.

Была выдвинута следующая эмпирическая гипотеза: программа «Основы медиации» будет результативной при следующих условиях:

1) компетентностном обосновании содержания образовательной программы с учетом требований Профессионального стандарта;

2) формировании у слушателей когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов универсальной компетенции «готовность к медиации», а также практического опыта в области медиации согласно структурно-функциональной модели данной компетенции.

Одной из задач исследования была апробация разработанной программы.

В ходе эмпирического исследования были использованы эмпирические методы: опрос, наблюдение, беседа. Для математической обработки данных был использован G-критерий знаков.

На втором этапе исследования сформированной выборке было предложено ответить на вопросы опросника «Готовность к медиации» до и после обучения, позволяющие выявить уровень их готовности к деятельности медиатора (самоотчет). Для повышения объективности результатов было проведено наблюдение над проявлением поведенческих индикаторов универсальной компетенции испытуемых до и после обучения по разработанной нами программе. Оценка статистической достоверности отличий произведена при помощи G-критерия знаков.

Проанализируем данные, полученные в ходе опроса.

Когнитивная составляющая готовности к деятельности медиатора включает в себя представления о медиации, методах разрешения конфликтов, о правах и обязанностях медиаторов, практические вопросы организации деятельности медиатора и представлена вопросами под номерами 1—20.

В среднем по выборке большинство опрошенных в результате обучения давало высокие оценки степени согласия с вопросами об имеющихся знаниях о медиации. Так, отвечая на вопрос «Мне знакомы эффективные методы и приемы для разрешения конфликта», все 104 опрошенных после обучения поставили высокие оценки, тогда как до обучения высокие оценки по этому вопросу поставили всего 47 человек. Также и по вопросу «Я имею представление о такой альтернативной форме разрешения конфликтов как медиация» после обучения среди опрошенных 104 человека дали высокие оценки, в то время как до обучения высокие оценки по этому вопросу были только у 33 респондентов. «Я знаю о возможностях проведения медиации в России (в частности, в Калининграде)» — высокие положительные оценки у 104 студентов после и только у 37 — до обучения.

При этом у опрошенных студентов до и после обучения по программе «Основы медиации» зафиксированы равные высокие оценки по ответам на такие вопросы, как «Я знаю, что та-

кое конфликт», «Я интересуюсь эффективными методами для разрешения конфликтных ситуаций», «Я знаю, что для разрешения конфликтной ситуации стороны могут привлечь третью независимую сторону». По всей видимости, некоторые знания конфликтологии бакалавры гуманитарных направлений подготовки получают в ходе освоения основной образовательной программы по направлению.

При этом до обучения у опрошенных были выше оценки при ответе на вопрос «Я не слышал о техниках медиации, но использую свой набор эффективных методов для разрешения конфликтных ситуаций» — 78 человек поставили себе высокие оценки до обучения, но после обучения у слушателей курса возникли отрицательные оценки, означающие несогласие с утверждением. Данный факт свидетельствует о том, что до обучения бакалавры гуманитарных направлений подготовки не использовали профессиональные приемы для альтернативного разрешения споров или конфликтов, разрешали конфликтные ситуации на основе опыта, методом проб и ошибок, и считали свои методы вполне эффективными. Пройдя обучение, респонденты поняли отличия между применением методов для разрешения спора / конфликта на основе личного опыта и профессиональными методами медиации, осознали недостаток опыта в области медиации и оценили себя как медиатора более реально.

Высокую степень согласия выразили все, прошедшие обучение по разработанной нами программе, при ответе на вопросы: «Я имею представление о такой альтернативной форме разрешения конфликтов как медиация», «Я проходил специальные курсы по подготовке медиаторов», «Я присутствовал на лекциях или семинарах, в рамках которых обсуждалась тема медиации», «Я интересуюсь специализированной литературой, посещаю курсы, лекции по медиации, чтобы в дальнейшем заниматься медиацией», «Мне знакомы принципиальные отличия судебных процедур от медиации».

Наглядно сравнение средних оценок когнитивного компонента готовности к медиации (знания о медиации, представление о конфликте и способах его разрешения, обучении медиации и т.п.) представлено на рисунке 1.

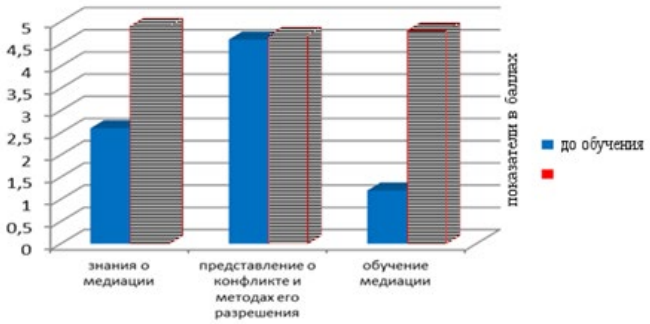

Рис. 1. Сравнение средних показателей когнитивного компонента готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений, балл

Из рисунка 1 видно, что когнитивная составляющая готовности к профессиональной деятельности медиатора, которая отражает знания о медиации, о конфликте и методах его разрешения, о правах и обязанностях медиаторов, об организационной стороне медиации и т.п., существенно увеличилась у респондентов в результате освоения программы.

Эмоциональная составляющая готовности к деятельности медиатора включает в себя оценку степени согласия с вопросами об умении оставаться беспристрастным, личных качествах медиатора, его отношении к конфликтам и конфликтующим сторонам. Ответы на вопросы, касающиеся беспристрастности и самоконтроля эмоционального состояния: «Мое сильное качество — это умение выслушать других, не давая оценок», «Хорошо, когда человек может контролировать себя в споре», «Чаще всего я могу контролировать свое поведение», «Мне кажется, что я могу эффективно управлять своим эмоциональным состоянием». У опрошенных после обучения значения оценок выше. Также индикаторами беспристрастности и самоконтроля являются ответы на обратные вопросы: «Обычно я сильно сопереживаю людям, попавшим в сложную ситуацию», «Иногда мне очень сложно оставаться беспристрастным», «Иногда мне сложно придерживаться нейтральной стороны в решении конфликта». До обучения беспристрастность при решении конфликта могли сохранять 47 из 104 опрошенных, тогда как после

обучения положительно на вопросы, связанные с саморегуляцией, ответил 101 человек. Это означает, что освоение профессиональных приемов и техник медиации создало обучающимся возможность повысить уровень саморегуляции и стать более уверенными в спорных / конфликтных ситуациях.

Отвечая на вопросы относительно собственного эмоционального состояния в конфликте («Я огорчаюсь, когда не вижу пути выхода из конфликтной ситуации», «Мне доставляет удовольствие (приятно), когда я помогаю людям успешно разрешить их конфликт», «Я огорчаюсь, когда не знаю. как правильно вести себя в конфликтной ситуации»), испытуемые как до, так и после обучения поставили себе преимущественно средние оценки.

Интересно заметить, что, отвечая на вопросы по поводу ответственности сторон конфликта («В возникшей конфликтной ситуации обычно виноваты обе стороны», «В возникшей конфликтной ситуации обычно виновата одна сторона») до обучения 102 респондента указывали на ответственность обеих сторон, а после обучения этот показатель снизился до 90 респондентов. Можно объяснить данный результат тем, что эмоционально-оценочный компонент готовности к медиации, подразумевающий беспристрастную оценку сторон конфликта, опирается на либерально-демократическое мировоззрение, которое у бакалавров гуманитарных направлений находится в стадии развития и становления под влиянием обучения по основной программе.

Наглядно сравнение средних оценок эмоционально-оценочного компонента готовности к медиациии (беспристрастность, самоконтроль, регуляция собственного эмоционального состояния в процессе медиации и способность регулировать ответственность сторон) представлено на рисунке 2.

Как видно из рисунка 2, в среднем показатели эмоционального компонента готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений в баллах повысились в результате освоения программы, то есть бакалавры в результате обучения приобрели (упрочили) способность контролировать свое поведение и сохранять беспристрастность при решении конфликтов.

Конативная составляющая готовности к деятельности медиатора указывает на мотивационную, волевую готовность к

деятельности — желание и потребность обратиться к третьей стороне в конфликте, выступать самому в роли посредника и развивать себя в профессии медиатора.

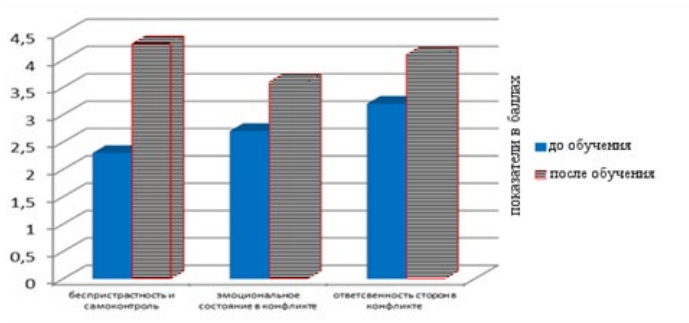

Рис. 2. Сравнение средних показателей эмоционального компонента готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений, балл

О желании выступать третьей стороной в решении конфликтов свидетельствуют ответы на следующие вопросы: «Когда я помогаю в разрешении конфликта другим сторонам, я выступаю в качестве независимого физического лица», «Я бы воспользовался помощью третьего независимого лица для эффективного разрешения конфликтной ситуации», «Я привлекаю третью независимую сторону для помощи в разрешении возникшей конфликтной ситуации», «Я бы сам выступил в качестве независимого физического лица для помощи в разрешении конфликта». Высокие оценки согласия по данным вопросам дали 36 опрошенных до обучения и 103 опрошенных после обучения по разработанной программе. Полученные данные свидетельствуют о том, что мотивация к деятельности медиатора усилилась и бакалавры гуманитарных направлений подготовки осознают свои возможности в области медиации, а также ориентированы на исполнение роли медиатора в своей профессиональной сфере (психология, социальная работа, журналистика, лингвистика).

Об определенных особенностях личности говорят ответы на вопросы «Я (часто) помогаю в разрешении конфликтов своим близким, друзьям», «Мне нравится помогать людям выходить из конфликтных ситуаций», «Я чувствую, что моя помощь не-

обходима другим для разрешения их конфликтной ситуации». Высокие оценки согласия по данным вопросам у 104 опрошенных, прошедших обучение, когда как до обучения — только у 36 опрошенных.

Ответы на вопросы, описывающие мотивационную готовность к деятельности медиатора: «Мне интересно посредничество в разных сферах (в семейных конфликтах, бракоразводных, между продавцом и потребителем, в налоговой сфере и т. д.)», «Я вижу преимущества альтернативных методов урегулирования споров над традиционными», «Я хочу заниматься медиацией, быть медиатором», «Я бы сам выступил в качестве независимого физического лица для помощи в разрешении конфликта», «Я готов продолжать обучение и совершенствовать навыки, необходимые для работы медиатора» и обратные вопросы: «Мне кажется, что у меня недостаток практических навыков для работы медиатором», «Я чувствую, что медиация — это не мое» также подтвердили повышение мотивационного компонента готовности: до освоения программы — 27 высоких оценок, после обучения — высокие оценки у 92 опрошенных.

Наглядно средние оценки конативного компонента готовности к медиации (степени согласия, отражающие готовность выступать третьей стороной, помогать людям в конфликте и мотивационную готовность к деятельности медиатора) представлены на рисунке 3.

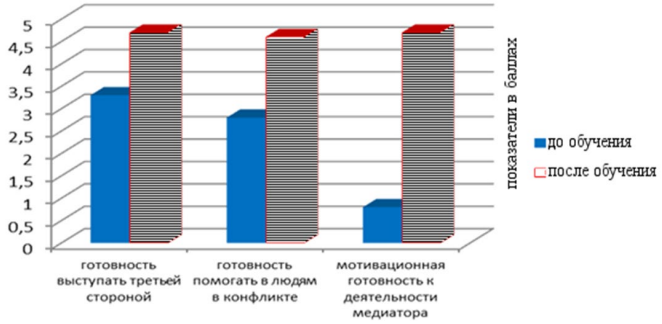

Рис. 3 Сравнение средних показателей конативного компонента готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений, балл

Как видно из рисунка 3, конативный компонент готовности бакалавров гуманитарных направлений подготовки существенно повысился после обучения, что выражается в мотивационной готовности к деятельности медиатора, желании развивать себя в профессии, а также о готовности выступать третьей стороной в решении конфликтов.

Наглядно средние показатели комплексной готовности к медиации в баллах представлены на рисунке 4.

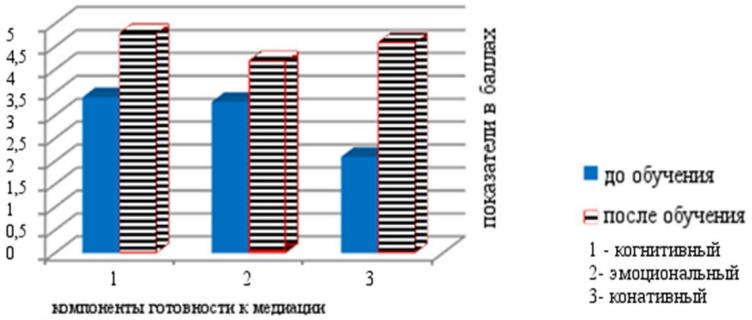

Рис. 4. Сравнение средних показателей комплексной готовности к медиации, балл

График наглядно показывает, что в целом готовность к медиации у испытуемых после обучения по разработанной нами программе «Основы медиации», значительно выше, чем до обучения.

Таким образом, результаты опроса позволяют сделать вывод о результативности разработанной нами программы «Основы медиации».

Особенно отличаются оценки по когнитивной и конативной составляющей готовности, что свидетельствует о том, что в результате пройденного обучения студенты имеют представление об особенностях медиации, ее психологических и правовых аспектах, а также имеют мотивацию к деятельности медиатором.

Далее проанализируем данные, полученные с помощью карты наблюдения.

Результаты наблюдения над поведенческими индикаторами универсальной компетенции

Наблюдение над проявлением в поведении респондентов готовности к медиации проводилось на практических занятиях, а также в ходе зачетного занятия (разбора и защиты кейса).

Наглядно результаты наблюдения над поведенческими индикаторами готовности к медиации, характеризующие готовность в разрезе трех компонентов готовности (определять и регулировать эмоциональные проявления сторон, обеспечить взаимопонимание между сторонами, управлять коммуникацией, регулировать взаимодействие сторон в процессе медиации) представлены на рисунке 5. Гистограмма построена на основе средних оценок испытуемых до и после обучения по разработанной нами программе.

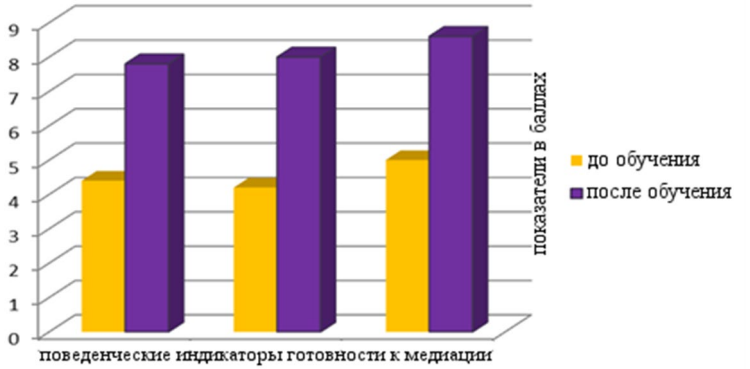

Рис. 5. Сравнение поведенческих индикаторов универсальной компетенции, балл: (*1* — эмоционально-оценочный компонент готовности, *2* — когнитивный, *3* — конативный)

Как видно из рисунка 5, показатели по трем группам поведенческих индикаторов, которые обобщенно характеризуют когнитивный, эмоционально-оценочный и конативный компоненты готовности к медиации, существенно увеличились в результате обучения.

Первая группа индикаторов универсальной компетенции включает в себя умение распознать ключевые эмоции, понимать, какую эмоцию испытывает клиент, прогнозировать и изменять его эмоциональное состояние, предупреждать или преодолевать эскалацию напряженности, выделять отдельные эмоционально-личностные характеристики и ситуативные эмоции, определять факторы, способствующие эскалации напряженности, распознавать намерения человека по конгруэнтности его эмоциональных проявлений и речи. Эти индикаторы представлены в карте наблюдения в блоке «готовность правильно определять и регулировать эмоциональные проявления сторон».

Наблюдение выявило тенденцию повышения оценок индикаторов эмоционально-оценочного компонента готовности от средних к высоким. Большинство респондентов, над которыми велось наблюдение в конце обучения, имели высокие оценки по индикаторам «определяет эмоциональное состояние клиента, распознает намерения клиента по конгруэнтности его эмоциональных проявлений и речи, определяет степень напряженности клиента».

Так, в карте наблюдения до обучения все 104 испытуемых имели средние оценки по этому индикатору, а после обучения все 104 получили высокие оценки и смогли легко определить эмоциональное состояние клиента.

Также и по индикатору «распознает намерения клиента по конгруэнтности его эмоциональных проявлений и речи» до обучения 104 испытуемых имели средние оценки, а после обучения все 104 наблюдаемых продемонстрировали высокую готовность к распознаванию эмоций и конгруэнтности клиента.

Индикатор «определяет степень напряженности клиента»: средние у 104 до обучения и высокие положительные оценки у 92 испытуемых после обучения.

Все без исключения наблюдаемые в конце обучения безошибочно могли перечислить основные эмоции, назвать виды эмоциональных состояний, интерпретировать признаки эмоций в вербальном и невербальном поведении, то есть понимали, какую эмоцию, испытывает клиент, хотя до обучения у тех же испытуемых индикаторы наблюдения оценивались посредственно.

Выявлены существенные отличия в когнитивном компоненте готовности обеспечить взаимопонимание между сторонами (составляющая универсальной компетенции). Указанный компонент включает в себя знание и понимание признаков и факторов искажения восприятия конфликтной ситуации, а также изменение занимаемой клиентом позиции с применением соответствующих приемов. Существенное значение придается выделению особенностей ситуации и личностных характеристик, которые могут повлиять на адекватность и конгруэнтность оценки клиентом реальной действительности.

Следует заметить, что по индикаторам, касающимся готовности «проявлять уважение к индивидуальным и культурным различиям клиентов», «признавать право каждой из сторон на собственное мнение, мировоззрение», «проявлять заботу о благополучии сторон» 96 наблюдаемых получили более высокие оценки, чем в начале эксперимента.

К сожалению, по критериям, связанным с готовностью раскрыть потенциал сторон, изменить их восприятие ситуации, выделить особенности ситуации и личностные характеристики сторон, составить программу преобразования конфликтных позиций сторон в эффективные удалось достичь только среднего уровня готовности, однако в начале обучения оценка по этому индикатору была низкой у всех 104 испытуемых.

Наблюдение показало наличие готовности управлять коммуникацией; регулировать взаимодействие сторон в процессе медиации, включая знание моделей и стратегий поведения в конфликте; умения распознать ведущую стратегию поведения клиента, построить прогноз развития конфликта и его возможного исхода, последствий, применить на практике техники правильной коммуникации, выделить сущность проблемы, произвести различие между позициями и интересами сторон, оценить готовность сторон к сотрудничеству, принять решение о переходе к следующему этапу медиации.

О сформированной компетенции в области медиации свидетельствуют высокие оценки, отмеченные в ходе наблюдения по индикаторам «интерпретирует вербальные и невербальные сообщения, то есть понимает цели и интересы каждой из сторон», «строит эффективную коммуникацию между сторонами, ис-

пользуя соответствующие техники и приемы», «модифицирует конфликтную установку сторон, используя соответствующие техники и приемы», «предсказывает эскалацию конфликта и изменяет поведение сторон, применив соответствующие техники», «различает позиции и интересы сторон». Высокие оценки по перечисленным индикаторам в результате наблюдения были поставлены всем 104 испытуемым, прошедшим обучение по разработанной программе (в начале все они имели средние и низкие оценки по этим показателям).

Высокие оценки в ходе наблюдения были поставлены испытуемым до и после обучения по следующим показателям: «осознает необходимость соблюдения конфиденциальности процесса», «осознает необходимость беспристрастного отношения к клиентам», «проявляет готовность благожелательно относиться к клиентам», «проявляет готовность оказать помощь сторонам в разрешении спора» — 104 испытуемых после обучения, 92 — до обучения.

Для оценки различий между уровнем компетенции испытуемых в области медиации до и после обучения по разработанной нами программе был применен G критерий знаков. В результате обработки данных были выявлены достоверные различия в уровне компетенции испытуемых до и после обучения на уровне $p = 0,01$.

Таким образом, наблюдение над поведенческими индикаторами когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного компонентов в процессе и по результатам обучения по программе «Основы медиации» выявило достоверные отличия в сфор-мированной универсальной компетенции. После освоения программы ее показатели по всем трем составляющим стали существенно выше, чем до обучения.

Выводы эмпирической проверки модели и программы подготовки медиаторов

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования была разработана универсальная компетенция, необходимая для успешной деятельности медиатора, для формирования этой компетенции была разработана и апробирована программа подготовки медиаторов.

На втором этапе исследования было установлено, что готовность к деятельности медиатора после освоения разработанной программы выше, чем до обучения. Особенно отличаются оценки по когнитивной и конативной составляющей готовности, что свидетельствует о том, что в результате пройденного обучения студенты имеют представление об особенностях медиации, ее психологических и правовых аспектах, а также имеют мотивацию к деятельности медиатора.

Наблюдения над разработкой и выполнением заданий-кейсов в ходе практических занятий подтвердили, что компетенция «готовность к медиации» у студентов стала после освоения программы достоверно выше, чем до обучения, по всем трем ее составляющим. Это позволяет утверждать, что разработанная программа формирует профессиональные компетенции у слушателей курса «Основы медиации».

Математическая обработка подтвердила достоверные различия по результатам опросника на выявление когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонента и опыта медиации как составляющих готовности к профессиональной деятельности медиатора, а также достоверные различия по результатам наблюдения над проявлениями исследуемой компетенции в поведении в процессе практических занятий и зачета.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Медиация является исторически возникшей и культурно обусловленной формой профессиональной коммуникации, которая стала легитимной в юридическом смысле на территории многих стран и, в частности, России.

Как социально-гуманитарная практика (технология) восстановительного реагирования в конфликтных и спорных ситуациях, медиация может применяться при разрешении споров самого разного вида и происхождения, начиная от семейных конфликтов и заканчивая сложными многосторонними конфликтами в коммерческой и публичной сфере. В настоящее время получили распространение несколько моделей (форм) медиации, которые несколько отличаются по своим целям и задачам: классическая медиация (ориентированная на решение проблем), трансформативная медиация, нарративная медиация, экосистемная (семейно-ориентированная) медиация, медиация, основанная на понимании, оценочная медиация.

С точки зрения психологии, медиация представляет собой не только структурно организованный процесс группового взаимодействия между двумя и более людьми, но и такой вид коммуникации, который можно отнести к когнитивно новому ведению диалога, обеспечивающему безоценочность высказываний, расширение смыслового поля оппонентов и снижение при необходимости их эмоционального напряжения.

Помимо того, что основной утилитарной целью данного процесса является выработка консенсуального соглашения, медиация обладает особым влиянием, в результате которого могут происходить глубинные изменения в людях и их межличностных отношениях. Это становится возможным, поскольку ядром медиации как социально-гуманитарной практики выступают гуманитарные ценности и принципы: добровольность (свобода

выбора), соучастие пострадавшей стороны и обидчика (партисипация), ответственность сторон за принятие решения в криминальной или конфликтной ситуации, доступность программ восстановительной медиации как для имущих, так и для неимущих граждан.

Многофункциональность деятельности медиатора требует целенаправленного формирования готовности к медиации как особой компетенции, формирование которой позволит медиатору наладить конструктивную коммуникацию, обеспечить благоприятную психологическую атмосферу переговоров.

Готовность к медиаторской деятельности предполагает наличие гуманитарного мировоззрения и компетенций, которые формируются в процессе обучения, характеризуются рядом психологических и процессуальных требований и которые обеспечивают медиатору возможность успешно выполнять свою профессиональную деятельность. В педагогическом процессе формирования готовности к профессиональной деятельности медиатора можно выделить три области, в которых сосредоточены компетенции медиатора: когнитивная, эмоционально-оценочная и конативно-побудительная.

ФГОС обучения в вузе по социальным и гуманитарным направлениям априори предполагает формирование у обучающихся гуманитарного мировоззрения и гуманитарной системы ценностей, которая является базисом для готовности к восстановительной медиации. Поэтому учебная программа для выпускников данных направлений может сосредоточиться на психологических и правовых компетенциях в когнитивных и эмоционально-оценочных областях готовности. Таким образом, готовность к медиации можно рассматривать как универсальную компетенцию бакалавров гуманитарных направлений подготовки и формировать ее в процессе модульного или факультативного обучения.

Владение компетенцией «готовность к медиации» для современных выпускников-гуманитариев и педагогов представляется актуальным и крайне важным ввиду усложнения профессиональных задач, необходимости урегулирования взаимоотношений между обучающимися, обучающимися и педагогами, обучающимися и их родителями, педагогами внутри кол-

лектива и т.д. Выбор же модели медиации может варьироваться в зависимости от характера конфликта или проблемы, целей и задач медиации, от состава участников, а также их возраста, личностной зрелости и профессиональной компетентности, владения медиатором методами и приемами той или иной модели урегулирования конфликтов, его опыта и уровня готовности.

Введение новой универсальной компетенции позволит не только усилить профессиональную компетентность выпускников гуманитарных направлений подготовки, но и расширить их перспективы трудоустройства и построения профессиональной карьеры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аболонин В.О.* «Профессиональная медиация»: о тенденциях и критериях определения медиации как профессии // Третейский суд. 2011. №3. С. 129—136.

2. *Аллахвердова О.В.* Медиация в разрешении конфликтов и возможности ее применения в социальной работе // Проблемы социальной работы. СПб., 2003. С. 68—87.

3. *Аллахвердова О.В.* Медиация как социально-психологический феномен // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 6. 2007. Вып. 2, ч. 1. С. 151—159.

4. *Аллахвердова О.В.* Психологические феномены и парадоксы медиации. URL: http://www.sudexp.org/publ/21-10-948 (дата обращения: 25.04.2015).

5. *Арутюнов А.Т., Шамликашвили Ц.А.* Возможности применения нового метода медиации при разрешении конфликтов в сфере оказания медицинских услуг лечебно-профилактическими учреждениями // Кремлевская медицина. Клинический вестник. 2008. №2. С. 79—80.

6. *Андреев А.Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа // Педагогика. 2005. Вып. 4. С. 19—26.

7. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология: теория и практика. СПб., 2013.

8. *Апостолова Н.Н.* Применение медиации (посредничества) в России. Ростов н/Д, 2014.

9. *Арпентьева М.Р.* Интерсубъективные аспекты формирования и развития правосознания // Проблемы управления и моделирования в сложных системах : тр. XIX междунар. конф. (12—15 сентября 2017 г., Самара) / под ред. Е.А. Федосова, Н.А. Кузнецова, В.А. Виттиха. Самара, 2017. С. 293—302.

10. *Арпентьева М.Р.* Медиация в контексте проблем альтернативного разрешения споров // Вестник Федерального института медиации. 2017. №2. С. 48—64.

11. *Асмолов А.Г.* Медиация и сила слабых связей // Медиация и право. Посредничество и примирение. 2016. №3. С. 44—48.

12. *Асмолов А.Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования как института социализации // Развитие личности. 2009. №1. С. 38—63.

13. *Асмолов А.Г.* Деятельность и уровни установок // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1997. №1.

14. *Байденко В.И.* Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М., 2009.

15. *Байденко В.И.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) // Высшее образование в России. 2004. №11. С. 3—13.

16. *Байденко В.И., Селезнева Н.А.* Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции // Высшее образование в России. 2011. №5. С. 24—39.

17. *Березий А.Е.* Доарбитражное урегулирование споров и мировое соглашение // Вестник Федерального института медиации. 2017. №2. С. 65—71.

18. *Бермус А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm (дата обращения: 25.04.2015).

19. *Бесемер Хр.* Медиация: Посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н.В. Маловой. Калуга, 2004.

20. *Бодров В.А.* Методологические и теоретические вопросы изучения проблемы профессиональной пригодности субъекта труда // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / под ред. В.А. Бодрова. М., 2004.

21. *Базовый* курс медиации: рефлексивные заметки / под общ. ред. С.В. Лабода. Минск, 2011.

22. *Боков С.Н.* Индивидуально-психологические особенности личности медиатора как предпосылки успешности его профессиональной деятельности // Досудебные и судебные примирительные процеду-

ры : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. (8—9 декабря 2016 г., Воронеж) / под ред. Е.И. Носыревой, Д.Г. Фильченко. М., 2017. С. 15—24.

23. *Болонский* процесс: результаты обучения и компетентностный подход / под науч. ред. В.И. Байденко. М., 2009.

24. *Бордовская Н.В., Костромина С.Н.* Потенциальная и реальная готовность студента к исследованию // Высшее образование в России. 2013. №10. С. 125—133.

25. *Брукс Д., Йен М.* Различия между медиацией и восстановительным правосудием / практикой // Вестник восстановительной юстиции. 2016. №13. С. 108—123.

26. *Бударина А.О., Чуприс А.С.* Готовность к медиации студентов гуманитарных направлений // V Международная научно-практическая конференция «Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества». Ставрополь, 2017. С. 119—124.

27. *Буртовая Е.В.* Конфликтология : учеб. пособие для вузов. М., 2003.

28. *Буш Р., Фолджер Дж.* Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту. Киев, 2007.

29. *Ведение* переговоров и разрешение конфликтов : сб. ст. / пер. с англ. М., 2006.

30. *Галажинский Э.В., Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Агеева И.А.* Кросскультурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, №1. С 69—78.

31. *Гордийчук Н.В.* Трансформативная медиация: основные понятия и установки // Психологическая наука и образование. 2014. №2. С. 41—48.

32. *Горьковая И.А., Баканова А.А.* Роль мотивационно-смыслового компонента получения образования в формировании компетентности магистров-психологов // Психологическая наука и образование. 2015. Т.20, №1. С. 5—14.

33. *Делор Ж., Аль-Муфти И., Амаги И. и др.* Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М., 1996. URL: http://www.ifap.ru (дата обращения: 10.02.2017).

34. *Деркач А.А., Водопьянов Д.А.* Теоретические основы психологической готовности будущих психологов к профессиональной деятельности // Акмеология. 2017. №2 (62). С. 7—13.

35. *Деркач А.А., Куликова Е.В., Селезнева Е.В.* Акмеологические основания развития профессиональной компетентности кадров управления : монография. М., 2007.

36. *Деркач А.А.* Акмеологические основы развития профессионала. М. ; Воронеж, 2004.

37. *Журавлев А.Л.* Социально-психологические аспекты исследования конфликта // Современная конфликтология в контексте культуры мира : сб. науч. работ. М., 2001. С. 357—372.

38. *Завоеванная Н.С.* Профессиональная готовность: краткая история, основные понятия и подходы к изучению // Наука. Мысль. 2014. №11. С. 6—13.

39. *Загайнова С.К., Ярков В.В.* Комментарий к Федеральному закону «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». М., 2011.

40. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России, 2005. №4. С. 25—29.

41. *Зер Х.* Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание / под общ. ред. Л.М. Карнозовой, коммент. Л.М. Карнозовой и С.А. Пашина. М., 2002.

42. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования. URL: http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm (дата обращения: 25.04.2016).

43. *Зимняя И.А.* Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2005. №5, С. 15—25.

44. *Иванова А.В.* Формирование конфликтологической компетентности как основа подготовки медиаторов в вузе. URL: http://www.pandia.ru/text/77/156/20945.php (дата обращения: 25.04.2016).

45. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб., 2008. (Мастера психологии).

46. *Ильин С.С.* Психологическая готовность к управленческим профессиям и ее диагностика // Прикладная психология. 1999. №4. С. 1—11.

47. *Казачихина М.В.* Развитие установки на инновационную деятельность у педагогов // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. №4. С. 30—35.

48. *Калашникова С.И.* Медиация в сфере гражданской юрисдикции. М., 2011.

49. *Карнозова Л.М.* Различение медиации в рамках восстановительного правосудия и медиации из сферы урегулирования частноправовых споров // Вестник восстановительной юстиции. 2015. №12. С. 4—9.

50. *Кодекс* профессиональной этики медиатора-посредника // Лига медиаторов. URL: http://arbimed.ru/kodeks_mediatora (дата обращения: 08.02.2015).

51. *Комарова Ю.А.* Мировая история института медиации // Право. Законодательство. Личность. 2010. №3(10) С. 62—67.

52. *Компетентностный* подход : реферативный бюллетень. URL: http://www.gumchtenia.rggu.ru/binaru/56572_11.1173464019.22977.doc (дата обращения: 25.04.2015).

53. *Компетенции* в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А.В. Хуторского. М., 2007.

54. *Костромина С.Н.* Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 4. С. 153—161.

55. *Краснорядцева О.М.* Готовность к инициативному поведению студенческой молодежи // Сибирский психологический журнал. 2012. №46. С. 76—83.

56. *Краснорядцева О.М., Щеглова Э.А.* Психологическая готовность к образовательному взаимодействию как предмет исследования // Комплексные исследования человека: психология : матер. VII Сибирского психологического форума. Томск, 2017. С. 112—117.

57. *Кроули Дж., Грэм К.* Медиация для менеджеров: разрешение конфликтов и восстановление рабочих отношений. М., 2010.

58. *Лазарев В.С.* Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности // Педагогика. 2006. №2. С. 51—59.

59. *Левитов Н.Д.* Определение психического состояния // Психические состояния : хрестоматия / сост. и общ. ред. Л.В. Куликова. СПб., 2001. С. 44—47.

60. *Лисицын В.В.* Медиация в России: попытка №4 // Третейский суд. 2010. №2.

61. *Лукьяновская О.В.* Основы юридической конфликтологии и медиации. Волгоград, 2011.

62. *Максудов Р.Р.* Восстановительная медиация: идея и технология : методические рекомендации. М., 2009.

63. *Сборник* тренинговых материалов по медиации / Р.Р. Максудов, Г. Шейшекеева, Г. Есеналиева [и др.]. Бишкек, 2010.

64. *Медведев И.Р.* Разрешение городских конфликтов. М., 2017.

65. *Медиатор* — это… Бизнес-спор разрешит медиатор. URL: http://www.advokat-777.ru/form1766.html (дата обращения: 08.02.2015).

66. *Медиация* : учебник / под ред. А.Д. Карпенко, А.Д. Осиновского. СПб. ; М., 2016.

67. *Мета Г., Похмелкина Г.* Медиация — искусство разрешать конфликты: знакомство с теорией, методами и профессиональными технологиями / пер. с нем. Г. Похмелкиной. М., 2004.

68. *Нахов М.С.* Соотношение понятий «посредничество» и «медиация» в российском законодательстве // Вестник Саратовской государственной юридической академии. 2014. №6 (101). С. 154—157.

69. *Обучение* медиации — курс подготовки профессиональных медиаторов // Институт правовых исследований, адвокатуры и медиации при Адвокатской палате Санкт-Петербурга. URL: http://institut.apspb.ru/obuchenie-mediacii-kurs-podgotovki-professionalnyx-mediatorov (дата обращения: 04.05.2015).

70. *Паркинсон Л.* Семейная медиация. 2-е изд. М., 2016.

71. *Пель М.* Приглашение к медиации. Практическое руководство о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации. М., 2009.

72. *Потапова Н.Д.* Медиация как один из способов урегулирования трудовых споров // Закон и право. 2014. №8. С. 56—57.

73. *Профессионализм* деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы / под общ. ред. В.И. Жукова, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева, Е.Б. Перелыгиной ; науч. ред. А.И. Донцов. М., 2005.

74. *Программа* медиации: базовый курс // Центр медиации Юридического института НИУ. URL: http://cm.bsu.edu.ru/?p=536 (дата обращения: 04.05.2015).

75. *Программа* подготовки медиаторов : приказ Министерства образования и науки РФ от 4 февраля 2011 г. №187. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=111411 (дата обращения: 17.05.2015).

76. *Профайлинг* и медиация: сферы, ценности, технологии, обучение : монография. Вып. 2 / отв. ред. М.Р. Арпентьева. Калуга, 2016.

77. *Психологические* аспекты готовности к профессиональной деятельности : монография. Самара, 2010.

78. *Равен Дж*. Компетентность в современном обществе / пер. с англ. М., 2000.

79. *Сандер Ф. Э. А.* О различных способах рассмотрения споров // Медиация и право. Посредничество и примирение. 2016. №1 (39). С. 30—49.

80. *Самсонова Н. В.* Конфликтология и медиация в образовании: этап стандартизации // Конфликтология. 2014. №S. С. 59—63.

81. *Сасскайнд Л.* Менеджмент трудных решений в XXI веке: секреты построения консенсуса, или как сделать так, чтобы довольны были все / пер. с англ. Л. Сасскайнд, Ц. Шамликашвили, А. Демчук. М., 2009.

82. *Симаева И. Н., Чуприс А. С.* Компетентностная интерпретация результатов профессионального образования: история и задачи // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Педагогические и психологические науки. 2015. Вып. 4. С. 47—53.

83. *Сластенин В. А., Подымова Л. С.* Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2006. №1. С. 32—37.

84. *Современные* образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. 3-е изд., стер. М., 2013.

85. *Сорокина Е. Г.* Конфликтология в социальной работе : учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. М., 2009.

86. *Субетто А. И.* Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб. ; М., 2006.

87. *Узнадзе Д. Н.* Психология установки. СПб., 2001.

88. *Уиллер М.* Искусство переговоров. М., 2016.

89. *Об альтернативной* процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) : федер. закон от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ (с изменениями и дополнениями). URL: http://base.garant.ru/12177508/ (дата обращения: 10.10.2017).

90. *Хасия Т. В.* Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании студентов юридических вузов // Проблемы и перспективы развития образования : матер. междунар. заочн. науч. конф. (Пермь, апрель 2011 г.). Пермь, 2011. Т. 2. С. 144—148.

91. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm (дата обращения: 25.04.2015).

92. *Чуприс А.С.* Модели медиации в условиях образовательных учреждений // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. 2016. №2. С. 108—113.

93. *Шамликашвили Ц.А.* Секреты медиации // Право и экономика. 2008. №2. URL: http://www.mediacia.com/publi.php?id=42&PHPSESSID=j30i6nql93tks80i1lmpbm4sd4 (дата обращения: 05.04.2016).

94. *Шамликашвили Ц.А.* Школьная медиация: дань моде или настоящий помощник в решении школьных конфликтов? // Элита образования. 2008. №3 (003). URL: http://www.mediacia.com/publi.php?id=48&PHPSESSID=id13qubic6lsv5spkn4hinrd27 (дата обращения: 05.04.2016).

95. *Шамликашвили Ц.А.* Внутрикорпоративные войны и медиация. Разрешение конфликтов между департаментами и отделами компании с помощью медиации — решение рядом // Юрисконсульт в торговле. 2008. №9.

96. *Шамликашвили Ц.А.* Медиация как междисциплинарная наука и социально значимый институт // Психологическая наука и образование. 2014. №2. С. 5—14.

97. *Шамликашвили Ц.А.* Основы медиации как процедуры урегулирования споров : учеб. пособие. М., 2013.

98. *Шумова К.А.* Принципы медиации : дис. … канд. юр. наук. Саратов, 2015.

99. *Aertsen I., Pal B.* Critical Restorative Justice Bloomsbury Publishing, 2017.

100. *Aertsen I., Daems T., Robert L.* Institutionalizing Restorative Justice. Routledge, 2013.

101. *Aiken L.* Attitudes and Related Psychosocial Constructs: Theories, Assessment, and Research. SAGE Publications, 2002.

102. *Allport G.W.* Attitudes. Reprinted in: Readings in attitude theory and meas-urement / ed. by M. Fishbein. N.Y., 1967.

103. *Attitudes* and Attitude Change / ed. by W.D. Crano and R. Prislin. Psychology Press Taylor & Francis Group, 2008. URL: www.psypress.com/frontiers (дата обращения: 10.04.2017).

104. *Baruch Bush R.A., Folger J.P.* The Promise of Mediation: The Transformative Approach to Conflict. Wiley, 2004.

105. *Berner A.* Challenging conflict, mediation through understanding // Mediate Com. July 2009. URL: http://www.mediate.com/articles/bernerA2.cfm (дата обращения: 08.12.2017).

106. *Burgess H.* Transformative Mediation. URL. http://www.colorado.edu/conflict/transform/tmall.htm (дата обращения: 08.04.2015).

107. *Cotter Al.* A Narrative Approach to Employment Mediation // Explorations: An e-Journal of Narrative Practice. Dulwich Centre Foundation. 2012. Iss. 4. P. 56—64. URL: www.dulwichcentre.com.au/e-journal.html (дата обращения: 08.04.2015).

108. *Derner A.* Mediation Through Understanding. URL: http://www.mediate.com/articles/bernerA2.cfm (дата обращения: 07.03.2016).

109. *Dispute* Resolution: Negotiation Mediation and Other Processes / by S.B. Goldberg, F.E.A. Sander, N.H. Rogers, S.R. Cole. 6 Ed. Wolters Kluwer, 2012.

110. *European* Code of Conduct for Mediators. URL: http://ec.europa.eu/civiljustice/adr/adr_ec_code_conduct_en.pdf (дата обращения: 08.02.2015).

111. *Friedman G., Himmelstein J.* Challenging Conflict: Mediation through Understanding. Chicago, 2008.

112. *Gräfin von Schlieffen K.* Professionalisierung und Mediation. München, 2010.

113. *Krathwohl D.R.* A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, №4. P. 212—218. URL: https://www.jstor.org/stable/1477405 (дата обращения: 08.02.2015).

114. *Larsson L.A.* Helping Hand, Mediation with Nonviolent Communication. N.Y., 2011.

115. *Marshall T., Merry S.* Crime and Accountability — Victim // Offender Mediation in Practice. L., 1990.

116. *McGuire W.J.* The nature of attitudes and attitude change // The handbook of social psychology / ed. by G. Lindzey and E. Aronson. Reading, Mass., 1969.

117. *Melchin K.R., Picard Ch.A.* Transforming Conflict through Insight. Toronto, 2009.

118. *Picard Ch.A.* Practicing Insight Mediation. Toronto, 2016.

119. *Price L.* Narrative Mediation: a Transformative Approach to Conflict Resolution // African Initiative for Mediation Quarterly / Newsletter. March 2007. URL: https://www.mediate.com/articles/pricel1.cfm (дата обращения: 02.02.2014).

120. *Saxon E.D.* Peacemaking and Transformative Mediation. Sulha Practices in Palestine and the Middle East. N.Y., 2017.

121. *Shapira O.A.* Theory of Mediators' Ethics: Foundations, Rationale, and Application. N.Y., 2016.

122. *Smith M.B.* Attitude Change // International Encyclopedia of the Social Sciences / ed. by D.L. Sills. Crowell, 1968.

123. *Spangler B.* Problem-Solving Mediation. URL: http://www.beyond-intractability.org/essay/problem-solving_mediation/ (дата обращения: 08.12.2017).

124. *Umbreit M.* The meaning of fairness to burglary victims // Criminal Justice, Restitution, and Reconciliation / ed. by B. Galaway, J. Hudson. N.Y., 1990.

125. *White R.W.* Motivation Reconsidered: the Concept of Competence // Psychological Review. 1959. №66. P. 297—333.

126. *Winslade J., Monk G.* Practicing Narrative Mediation: Loosening the Grip of Conflict. San Francisco, 2008.

127. *Zehr H.* Changing linses: a new focus for crime and justice. Scottdale, 1995. P. 12—17.

128. *Zumeta Z.D.* Styles of Mediation: Facilitative, Evaluative and Transformative Mediation. URL: https://www.learn2mediate.com/mediation-training-resources/styles-of-mediation-facilitative-evaluative-and-transformative-mediation/ (дата обращения: 05.03.2020).

Список источников

129. *Арбитражный* процессуальный кодекс Российской Федерации от 24 июля 2002 г. №95-ФЗ (АПК РФ). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

130. *Alternative* Dispute Resolution Manual: A Guide for Practitioners on Establishing and Managing Dispute Resolution Centers = Руководство по альтернативному разрешению споров // World Intellectual Property Organisation = Всемирная организация интеллектуальной собственности. URL: http://www.mediationworld.net/world-intellectual-property-organisation (дата обращения: 26.02.2018).

131. *Международная* конференция 17—19 October 2017: WMO Symposium 2017 — Conflict Studies of International Interest. URL: http://www.mediationworld.net/conferences-training/index.html?offset=0 (дата обращения: 26.02.2018).

132. *Международная* торговая палата (International Chamber of Commerce). URL: https://iccwbo.org/about-us/who-we-are/dispute-resolution/ (дата обращения: 26.02.2018).

133. *Международный* институт медиации = International Mediation Institute's new website). URL: https://www.imimediation.org/ (дата обращения: 25.12.2015).

134. *Международный* центр по урегулированию инвестиционных споров = International Centre for Settlement of Investment Disputes — ICSID). URL: http://www.mediationworld.net/international-centre-for-settlement-of-investment-disputes (дата обращения: 13.11.2021).

135. *Организация* Объединенных Наций = United Nations — UN). URL: http://www.mediationworld.net/united-nations (дата обращения: 10.04.2019).

136. *Организация* по безопасности и сотрудничеству в Европе = Organisation for Security and Cooperation in Europe. URL: http://www.media-tionworld.net/organisation-for-security-and-cooperation-in-europe (дата обращения: 13.11.2021).

137. *Профессиональный* стандарт: специалист в области медиации (медиатор), утв. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации от 15 декабря 2014 г. №1041н. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

138. *Директивы* Европейского парламента и Совета Европейского Союза (Directive 2008/52/EC; Резолюция A/RES/63/253). URL: https://www.mediate.com/EU/ (дата обращения: 18.05.2020).

139. *Федеральный* институт медиации. Материалы о медиации в России и мире (Стандарты и правила медиации. Международные организации медиаторов. Организации медиаторов в странах Европы, Азии, Африке, Океании, Америки. Журналы: «Вестник Федерального института медиации», «Третейский суд», «Вестник восстановительной юстиции», «Медиация и право». Библиотека медиатора: книги о медиации в России и за рубежом). URL: http://fedim.ru/ (дата обращения: 13.11.2021).

140. *JAMS:* коммерческая организация в США, предоставляющая услуги по альтернативному разрешению споров (APC), включая посредничество и арбитраж. URL: https://www.jamsadr.com (дата обращения: 13.11.2021).

Приложение 1

ИНСТРУКЦИЯ К КАРТЕ НАБЛЮДЕНИЯ

Карта наблюдения включает три блока поведенческих индикаторов, характеризующих когнитивный, эмоциональный и конативный компоненты универсальной компетенции: 1) готовность регулировать эмоции сторон, эмоциональную атмосферу переговоров, 2) готовность обеспечить взаимопонимание между сторонами, 3) готовность управлять коммуникацией, регулировать взаимодействие сторон в процессе медиации. В каждом из блоков перечислены показатели (поведенческие индикаторы), которые отражают психологические профессиональные компетенции. Ваша задача как эксперта — в ходе наблюдения отмечать сформированность того или иного показателя у слушателей программы в каждом из блоков, используя следующую шкалу:

0 — нет,

1—3 — скорее нет, чем да,

4—6 — скорее да, чем нет,

7—8 — да,

9—10 — да, свободно.

Непосредственно перед наблюдением ознакомьтесь с картой наблюдения. В ходе наблюдения в карте наблюдения рядом с утверждением под заголовком «поведенческие индикаторы» отметьте цифру, которая соответствует, по вашему мнению, сформированности этого признака.

Приложение 2

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА «ОСНОВЫ МЕДИАЦИИ» ДЛЯ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Содержание

1. Пояснительная записка.
2. Модель универсальной компетенции «готовность к медиации».
3. Тематический план.
4. Содержание лекционных тем курса.
5. Содержание практических занятий.
6. Содержание самостоятельных работ.
7. Промежуточный и итоговый контроль.
8. Промежуточный контроль.
9. Итоговый контроль.
10. Рекомендации для преподавателя.
11. Инструкция по обучению в процессе игр.
12. Обратная связь во время игр.
13. Дебрифинг.
14. Список литературы.
15. Практические занятия.
16. Самостоятельная работа.

Пояснительная записка

«Основы медиации» является факультативной дисциплиной в структуре образовательной программы подготовки по гуманитарным направлениям. Настоящая программа была разработана на основе компетентностного подхода с учетом требований «Профессионального стандарта для подготовки специалистов в области медиации (медиатор)» от 15 декабря 2014 г. №1041.

Цель освоения дисциплины

В ходе изучения методологии, принципов и закономерностей процесса медиации, способов организации и проведения

медиации в аспекте данной отрасли знания, формирования когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов и опыта проведения медиации сформировать «готовность к медиации» как универсальную компетенцию.

Характеристика профессиональной деятельности

Область профессиональной деятельности обучающихся: организация и проведение медиации среди физических и юридических лиц.

Объектами профессиональной деятельности обучающихся являются споры и конфликты в сфере гражданских, экономических, семейных и трудовых правоотношений.

Задачи изучения дисциплины: сформировать готовность к медиации как универсальную компетенцию бакалавров гуманитарных направлений подготовки, включающую когнитивный компонент готовности (знания, способность к анализу, синтезу, пониманию), эмоционально-оценочный (оценка медиации как социально-гуманитарной практики и ценностных ориентаций), конативный (ориентация на профессиональную деятельность) и практический опыт проведения медиации (применение).

Основные требования к начальной подготовке: освоение общеправовых компетенций в рамках ФГОС по гуманитарным направлениям подготовки.

Результаты освоения данной программы: обучающийся должен сформировать универсальную компетенцию «готовность к медиации» согласно следующей: структурно-функциональной модели.

Содержание лекционных тем курса

Тема	Основные понятия и проблемы, рассматриваемые в теме	Литература
1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов	История медиации как метода и ее современное понимание, медиация как признанный метод разрешения споров за рубежом, становление медиации в России, медиация как область профессиональной деятельности. Медиация как инновационная технология: обоснование актуальности метода, основные задачи, цели медиации. Основополагающие принципы медиации. Модели медиации: ориентированная на решение проблемы, трансформативная, нарративная, семейно-ориентированная, фасилитативная, оценочная медиация. Понятие, подходы к пониманию конфликта (К. Маркс, Г. Зиммель, Э. Дюркгейм, Р. Дарендорф, К. Болдуинг). Конфликт как социально-психологическое явление	1, 4, 7, 12, 15, 29, 35, 37
2. Работа медиатора в зоне конфликта	Стадии «созревания» конфликта. Основные этапы и критерии анализа конфликта. Прогнозирование: этапы, цель. Типология конфликтов: по составу участников, сфере проявления, последствиям, длительности, частоте конфликтного взаимодействия, по форме проявления, классификация конфликтов У.Г. Бисно, ролевые конфликты, типология Р. Фишера. Механизмы возникновения конфликтов: формулы случайных и неслучайных конфликтов. Алгоритм разрешения конфликтов. Понятие, виды, роль	4, 9, 32, 33

Тема	Основные понятия и проблемы, рассматриваемые в теме	Литература
	конфликтогенов, правила бесконфликтного поведения. Определение и разграничение позиций сторон и их интересов, опасения. Потребности (А. Маслоу), интересы (А. Зайцев), цели. Сложность выявления первопричины конфликта, потребностей и интересов сторон	
3. Медиация в разрешении межличностных конфликтов	Процедура медиации: особенности каждой их фаз, алгоритм действий, техники медиации. Предварительная беседа (исходная ситуация): установление контакта и мотивация участников. Подготовка к медиации: сбор информации, консультация эксперта. Введение в медиативную беседу: создание благоприятной атмосферы, под тверждение или корректировка ожиданий, разъяснение метода медиации, обратная связь, готовность и сопротивление, сбор тем повестки дня. Описание конфликта (установление непосредственного общения): прояснение позиций, выяснение общности и различий. Разбор, прояснение конфликта. Решение проблемы: сбор возможных решений, оценка и выбор лучшего. Критерии эффективного решения: справедливость, разумность, стабильность	4, 7
4. Конфликт как социально-психологическое явление	Образ конфликтной ситуации, факторы искажения восприятия. Стереотипность мышления в конфликте. Самосознание: понятие, уровни. Понятие «Я-концепции». Когнитивный диссонанс и механизмы его редукции	3, 5, 7, 10, 12, 14, 32, 33, 36

Тема	Основные понятия и проблемы, рассматриваемые в теме	Литература
4. Конфликт как социально-психологическое явление	Иллюзии, поддерживающие и обостряющие конфликт. Признаки формирования «образа врага» и факторы, способствующие искажению восприятия ситуации. Основные периоды и этапы конфликта. Варианты развития конфликтной ситуации, возможные препятствия на пути разрешения конфликта. Инцидент, эскалация и ее виды (непрерывная и волнообразная, вялая и крутая), кульминация как верхняя точка эскалации. Ситуация неопределенности как основная причина эскалации конфликта. Фазы конфликта: начальная, фаза подъема, пик конфликта фаза спада. Возможности разрешения конфликта на различных этапах, фазах конфликта. Формы и модели эскалации конфликта: интенсификация и усиление агрессивного поведения сторон; агрессивно-оборонительная и спиральная модели, модель структурных изменений. Внутриличностные конфликты: понятие, концепции (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Р.М. Грановская), симптомы и формы проявления, факторы возникновения (В. С. Мерлин), способы разрешения	3, 5, 7, 10, 12, 14, 32, 33, 36
5. Социальная психология общения и отношений	Понятие и функции общения. Перцептивная сторона общения. Основные механизмы взаимопонимания в процессе общения: идентификация, рефлексия и эмпатия. Казуальная атрибуция. Эффект ореола, эффекты новизны и первичности, функци-	4, 5, 14, 28, 31, 33

Тема	Основные понятия и проблемы, рассматриваемые в теме	Литература
5. Социальная психология общения и отношений	стереотипизации. Коммуникативная сторона общения, специфика обмена информацией. Нерефлексивное слушание. Рефлексивное слушание. Обратная связь. Каналы передачи информации: вербальная и невербальная коммуникация. Интерактивная сторона общения. Основные характеристиками межличностного взаимодействия: предметность, эксплицированность, рефлексивная неоднозначность и ситуативность общения. Виды взаимодействия: кооперация и конкуренция. Коммуникативные помехи, насилие через общение. Манипуляция. Стратегии переговоров. Разрешение конфликтов разных уровней в медиации	
6. Психология эмоций в ситуации конфликта	Роль эмоций в конфликте. Трехкомпонентная теория эмоций В. Вундта. Теория эмоций Джеймса — Ланге. Эмоции: классификации эмоциональных состояний, их виды, основные функции. Взаимосвязь эмоций, потребности и информации, формула эмоций (П. В. Симонов). Напряженность: понятие, причины, функции. Отрицательные эмоции как препятствия для конструктивной коммуникации. Работа с эмоциями клиентов. Стресс: понятие, основные концепции (Г. Селье, Т. Холмс и Р.Г. Раэ, Д. Мак-Грэт и Р. Лазарус). Основные причины и формы проявления стресса, методы его предупреждения, преодоления. Синдром эмоционального выгорания	2, 4, 6, 13, 19, 20

Тема	Основные понятия и проблемы, рассматриваемые в теме	Литература
7. Конфликтная природа человека	Человек как источник конфликтов (Сунь-цзы, Макиавелли, Г. Зиммель, К. Лоренц, У. Макдугалл, К. Хорни, А. Адлер, Э. Фромм, Д. Доллард, З. Фрейд). Агрессия: понятие, виды, функции. Взаимосвязь эмоций, потребности и информации, формула эмоций (П.В. Симонов). Напряженность: понятие, причины, функции. Отрицательные эмоции как препятствия для конструктивной коммуникации. Работа с эмоциями клиентов. Стресс: понятие, основные концепции (Г. Селье, Т. Холмс и Р.Г. Раэ, Д. Мак-Грэт и Р. Лазарус). Основные причины и формы проявления стресса, методы его предупреждения, преодоления. Синдром эмоционального выгорания	11, 24, 25, 30, 33
8. Завершение конфликта	Медиация в сравнении с другими альтернативными методами разрешения конфликтов: судопроизводство, арбитражный и третейский суд, экспертная оценка, переговоры, фасилитация, консилидация, психотерапия, психологическое консультирование. Подходы к разрешению конфликта: выигрыш и проигрыш. Факторы, способствующие прекращению конфликтного взаимодействия, разрешение конфликта частичное и полное. Цена конфликта и цена выхода из конфликта. Основные формы разрешения конфликта: насилие, разъединение и примирение	4, 16, 32

Содержание практических занятий

Наименование темы	Содержание темы занятия	Используемые методы и методики	Литература
1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов	Ознакомление с программой и способами обучения курса «Основы медиации. Упражнения: «Ассоциативная карта» (медиация), «Мозаика» (работа с текстом), «Компетенции медиатора». Опросник «Готовность к медиации». Круглый стол на тему: «Медиация в условиях России». Кейс на тему: «Фазы медиации и их результаты»	Работа с текстом, работа в группе, метод ассоциаций, мозговой штурм, кейс-метод, беседа, дискуссия, анкетирование	4, 40, 41
2. Работа медиатора в зоне конфликта	Упражнения: «Ассоциативная карта» (конфликт), «Ежедневник», «Конфликтные поля», «Тот самый Мюнхгаузен», «Я (ты) — высказывание». Кейс «Экипаж»	Метод ассоциаций, работа в парах, работа с таблицей, видеоматериалом, кейс-метод, мозговой штурм, проигрывание ситуации, беседа	4, 31
3. Медиация в разрешении межличностных конфликтов	Упражнения: «Вводное слово медиатора», «Большой секрет», «Стихи», «Дискуссия «Pro & Contra», «Мы не такие уж разные», «Искренность — прежде всего». Игра «Парижская выставка»	Работа в группах, работа с текстом, карточками, беседа, дискуссия, работа с техниками, игра	4, 23, 27, 39

Наименование темы	Содержание темы занятия	Используемы методы и методики	Литература
4. Конфликт как социально-психологическое явление	Кейс на тему: «Дело о розетке». Упражнения: «История крокодиловой реки», «Письмо оппоненту». Ролевая игра «Комод в стиле модерн» Игра «Скульптура конфликта»	Кейс-метод, работа с текстом, работа в группе, индивидуальная работа, ролевая игра, работа с таблицей, беседа	4, 16, 32
5. Социальная психология общения и отношений	Упражнения: «“4 уха” восприятия», «Дискуссия» «Тень», «Лис Ренар и похищение окорока у волка Изенгрима». Игры: «Хрустальные люди», «Глюки». Игра-переговоры «Уродливый лайм»	Работа в группах, парах, беседа, дискуссия, работа с текстом, таблицей, индивидуальная работа, опрос, игры, работа с техниками	4, 21, 34, 38
6. Психология эмоций в ситуации конфликта	Кейс на тему «Эмоциии чувства». Упражнения: «Музыкальные фрагменты», «Колесо эмоций», «Обмен карточками». Дискуссия на тему «Проблемы проявления эмоций в ходе медиации»	Работа в группах, работа с таблицей, работа с музыкальными фрагментами, карточками, метафорическими картами, дискуссия, беседа	4
7. Конфликтная природа человека	Кейс «Поведение в конфликте». Игра «Разделение по признаку». Упражнения: «Трудные люди», «Петербуржская художница», «Почтительная вербализация», «Конфликт в транспорте», «Ответьте на реплику»	Работа в группах, работа с карточками, таблицей, работа с техниками, игры, беседа	4, 23, 27, 39

Наименование темы	Содержание темы занятия	Используемы методы и методики	Литература
8. Завершение конфликта	Упражнения: «Четыре угла», «Циферблат», «Процедура медиации». Кейс на тему «Определение медиабельности случая». Ролевая игра «Шпаргалка». Анкета «Самооценка компетентности»	Игра, кейс-метод, работа с ситуациями, карточками, работа в группах, беседа, анкетирование	4

Содержание самостоятельных работ

Наименование темы	Содержание темы занятия	Литература
1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов	Ознакомление с законами РФ о медиации	33, 34
2. Работа медиатора в зоне конфликта	Задание «Конфликтные поля»	4
4. Конфликт как социально-психологическое явление	Задание «Приглашение на медиацию»	4
7. Конфликтная природа человека	Самостоятельное изучение темы «Агрессия, управление агрессией»	6
8. Завершение конфликта	Разработка и подготовка кейса для разыгрывания ситуации на практическом занятии	4, 18

Задания для самостоятельной работы

К лекции 1 «Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов».

1. Ознакомиться с федеральным законом «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 7 июля 2010 г.

2. Ознакомиться с федеральным законом «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с принятием Федерального закона "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)"» от 27 июля 2010 г. // СЗ РФ. 2010. № 31. Ст. 4163.

К лекции 2 «Работа медиатора в зоне конфликта».

Задание «Конфликтные поля».

Преподаватель предлагает участникам разделиться на группы по 3—4 человека и распределяет между ними темы для самостоятельной работы в группе.

Задачи:

1) анализ литературы по теме,

2) составление таблицы, схожей, с таблицей, составленной в ходе практического занятия,

3) письменные ответы на следующие вопросы:

• Основные причины возникновения трудового / семейного / юридического конфликта?

• Типичные страхи сторон; как они могут проявляться.

• Что важно учитывать медиатору, работая с трудовым / семейным / юридическим конфликтом?

К лекции 4 «Конфликт как социально-психологическое явление».

Задание «Приглашение на медиацию».

1. Ознакомиться с примером письма-приглашения на медиацию; проанализировать его структуру; выделить (ручкой, маркером) мотивирующие к медиации высказывания; выделить демотивирующие высказывания.

2. Внимательно прочитать ситуацию и написать, опираясь на образец, письмо-приглашение второй стороне таким образом, чтобы мотивировать ее к участию в медиации, сформировав у второй стороны положительное отношение к медиации и желание прийти на медиацию.

Примечание: содержание письма можно менять, как вы сочтете нужным, то есть ваше письмо-приглашение может отли-

чаться от образца. Письмо должно получиться таким, чтобы снять возможное напряжение и недоверие второй стороны как к медиаторам (и их организации), так и к процессу медиации.

Промежуточный и итоговый контроль.

Промежуточный контроль: опросник «Самооценка готовности к медиации», беседа, наблюдение.

Итоговый контроль (зачет) состоит из трех частей:

1. Самостоятельная разработка кейса (домашняя работа) по следующему принципу (плану) и подготовка его для разыгрывания на практическом занятии.

2. Разыгрывание ситуации в группах, выполнение заданий кейса.

3. Описание процедуры медиации (алгоритм действий, техники, применяемые в каждой из фаз) для разработанного случая.

Разработаны также рекомендации для преподавателя (ведущего) по проведению дебрифинга и дискуссий.

Разработка учебной программы позволила перейти к ее апробации и оценке результатов опытно-экспериментального исследования (см. п. 2.2).

К лекции 7 «Конфликтная природа человека».

Ознакомиться с темами:

1) проблема агрессии (гл. 1, с. 28—44);

2) причины агрессии, негативные чувства (гл. 3, с. 77—99);

3) проявления агрессии, значение мыслей (гл. 4, с. 129—148);

4) типы агрессивных людей (гл. 5, с. 177—195);

5) психологические процедуры контролирования агрессии (гл. 11, с. 391—434);

6) биология и агрессия (гл. 12, с. 438—475).

Конспекты тем:

1) вентилирующие чувства (гл. 11, с. 391—392);

2) самосознание и самоконтроль (гл. 11, с. 418—420);

3) снижение эмоциональной реактивности (гл. 11, с. 425— 429).

Источник: Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2001. (Секреты психологии).

К лекции 8 «Завершение конфликта».

Задание 1: разработать кейс.

Кейс — описание конкретной ситуации, которая имела место и содержит в себе некоторую проблему, требующую разрешения.

План:

1) вспомнить ситуацию, желательно из вашей жизни, или придумать максимально реалистичную, с хорошо продуманными деталями;

2) ситуация должна содержать в себе проблему, которую необходимо определить, описать, попытаться найти причину ее возникновения;

3) проблема должна быть не явной, а завуалированной за ее описанием;

4) в описываемой ситуации должен отсутствовать вариант решения проблемы;

5) проблема, описанная в ситуации, должна предполагать (допускать) несколько вариантов решений;

6) ситуация должна быть описана максимально детально, иллюстрировать типичные случаи, соответствовать четко поставленной цели создания, иметь соответствующий уровень трудности, быть актуальной на момент работы с ней, провоцировать дискуссию;

7) к ситуации должны прилагаться вопросы, например: «О чем ситуация? Кто является ее ключевыми персонажами? Как бы вы поступили на их месте? Что делать в такой ситуации?» и т.д. Минимальное количество вопросов — 7, максимальное — 10;

8) в отдельном документе должны быть подробно описаны возможные варианты решения этой проблемы.

Задание 2: подготовить кейс для разыгрывания ситуации на практическом занятии.

Задачи:

1) подготовить информацию о ситуации для медиатора (проблема, позиции каждой из сторон);

2) подготовить информацию о ситуации (роль, интересы, позиция) для каждой из сторон конфликта.

Список основной и дополнительной литературы

1. *Аллахвердова* О.В. Медиация в философском, психологическом и юридическом контексте // Развитие медиации в России: теория, практика, образование : сб. ст. / под ред. Е.И. Носыревой, Д.Г. Фильченко. М., 2012.

2. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Словарь конфликтолога. 2-е изд. СПб., 2009.

3. *Анцупов А.Я., Шипилов А.И.* Конфликтология : учебник для вузов. М., 2006.

4. *Батаршев А.В.* Диагностика способности к общению. СПб., 2006.

5. *Берковиц Л.* Агрессия: причины, последствия и контроль. СПб., 2005.

6. *Бесемер Х.* Медиация: посредничество в конфликтах / пер. с нем. Н.В. Маловой. Калуга, 2005.

7. *Блюм М.А.* Управление конфликтами в коммерческой деятельности. Тамбов, 2011.

8. *Базовый* курс медиации: рефлексивные заметки / под общ. ред. С.В. Лабода. Минск, 2011.

9. *Богачкина Н.А.* Психология : конспект лекций. М., 2008.

10. *Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г.* Психология личности в конфликте. СПб., 2004.

11. *Городская* научно-практическая интернет-конференция для преподавателей и студентов «Толерантность — гармония в многообразии». Камышин, 2013.

12. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. 2-е изд. СПб., 2008.

13. *Давлетчина С.Б.* Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ, 2005.

14. *Емельянов С.М.* Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. и доп. СПб., 2009.

15. *Журавлев А.Л., Вахин А.А.* Социально-психологические аспекты исследования конфликта // Современная конфликтология в контексте культуры мира. М., 2001. С. 357—372.

16. *Конфликтология* : учебник / под ред. А.С. Кармина. 4-е изд., стер. СПб., 2001.

17. *Клиническая* психология : словарь / под ред. Н.Д. Творогова. М., 2007.

18. *Лукин Ю.Ф.* Конфликтология: управление конфликтами: management of the conflicts : учебник для вузов. М., 2007.

19. *Корсини Р.* Психологическая энциклопедия. 2-е изд. СПб., 2003.

20. *Карре К.* 50 упражнений для развития навыков манипуляции / пер. с фр. И.Ю. Наумовой. М., 2013.

21. *Луговцова Е.И., Бойко М.С., Савчик О.М.* Формирование позитивной привязанности: от человека к окружающему миру : учеб.-метод. пособие для соц. работников, психологов, кл. руков., воспит. Минск, 2008.

22. *Мельник С. Н.* Психология личности : учеб. пособие. Владивосток, 2004.

23. *Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П.* Большой психологический словарь. М., 2003.

24. *Богачкина Н.А.* Психология : конспект. URL: http://psy.khspu.ru/wp-content/uploads/2012/02/Богачкина-Н.А.-Психология.-Конспект-лекций-Эксмо-2008-160с.pdf (дата обращения: 06.04.2015).

25. *Сидоренко* Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб., 2004.

26. *Социальная* психология : учеб. пособие / отв. ред. А.Л Журавлев. М., 2002.

27. *Социология* : учебник для студентов вузов / под ред. В.К. Батурина. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2012.

28. *Толерантность* в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований : сб. науч. ст. / под науч. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. Ярославль, 2011.

29. *Тюшев Ю.* Выбор профессии : тренинг для подростков. СПб., 2007.

30. *Цыбульская М.В.* Конфликтология : учеб. пособие. М., 2007.

31. *Шейнов В.П.* Управление конфликтами: теория и практика. СПб., 2014.

Интернет-источники

1. *Гаврыш С.В.* Упражнения на формирование коммуникативных умений и навыков. URL: http://proekt67.ru/content/sites/proekt67.ru/files/upr/upr_kommunik.pdf (дата обращения: 08.04.2015).

2. *Давыденко Д.* Медиация как примирительная процедура в коммерческих спорах: сущность, принципы, применимость. URL: http://www.hozpravo.ru/archive/2005/2005_5.pdf (дата обращения: 08.04.2015).

3. *Жданухин Д.Ю.* Медиация. Новый подход к разрешению конфликтов: дайджест. Пермь, 2009. URL: http://jjpk.perm.ru/_res/fs/file6043.pdf (дата обращения: 03.04.2015).

4. *Мета Г.* Что такое медиация? URL: http://www.100balov. com/data/bib/Dilova_psijhologiya/Chto_takoe_medijacijya. doc (дата обращения: 08.04.2015).

5. *Психологический* тренинг «Управление конфликтом» // Ваш психолог: [персональный сайт]. URL: http://www.vashpsixolog.ru/correctional-work-school-psychologist/45-trainings/686-psychological-training-conflict-management (дата обращения: 08.04.2015).

6. *Сборник* упражнений для тренинга «Управление конфликтом» // И. Масс : [перс. сайт]. URL: http://www.irina-mass.ru/publ/kommunikativnye_uprazhnenija/sbornik_uprazhnenij_dlja_treninga_upravlenija_konfliktom/3-1-0-48 (дата обращения: 08.04.2015).

7. *Об альтернативной* процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федер. закон от 7 июля 2010 г. URL: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102140445&intelsearch=%EC%E5%E4%E8%E0%F6%E8%FF (дата обращения: 05.03.2015).

8. *Об альтернативной* процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федер. закон от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ. Доступ из справ.-правовой ситстемы «Гарант».

Научное издание

Бударина Анна Олеговна
Симаева Ирина Николаевна
Чуприс Алина Сергеевна

МЕДИАЦИЯ: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА, ПРАВО

Монография

Под редакцией И. Н. Симаевой

Редактор *Л. В. Сыроватко*. Корректор *И. Н. Ковалев*
Компьютерная верстка *Е. В. Денисенко*

Подписано в печать 17.02.2022 г.
Формат $60 \times 90^{1}/_{16}$. Усл. печ. л. 8,7
Тираж 500 экз. (1-й завод 100 экз.). Заказ 11

Издательство Балтийского федерального университета им. Иммануила Канта
236001, г. Калининград, ул. Гайдара, 6