На правах рукописи

Чуприс Алина Сергеевна

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К МЕДИАЦИИ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

13.00.08. – теория и методика профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени

кандидата педагогических наук

Калининград

2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИАЦИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ 23

1.1. Модели, механизмы и функции медиации 23

1.2 Сущность и структура готовности к деятельности медиатором 49

1.3. Компетентностный подход к профессиональной подготовке медиаторов 69

Выводы по Главе I 88

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К МЕДИАЦИИ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ 93

2.1 Разработка программы «Основы медиации» для бакалавров гуманитарных направлений подготовки 93

2.2. Организация и ход исследования результативности программы «Основы медиации» 103

Выводы по Главе II. 163

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 165

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 170

ПРИЛОЖЕНИЯ 184

.....

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

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 для урегулирования международных и внутригосударственных споров и конфликтов, трудовых и семейных отношений, для снижения уровня криминализации подростков и молодежи при одновременном ослаблении репрессивных мер, и восстановительным способом реагирования против преступности.

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 в

международной практике урегулирования споров как эффективный и оперативный метод внесудебного разрешения споров по гражданским и коммерческим делам с учетом взаимных интересов сторон (Directive 2008/52/EC). Комиссией ЕС в 2018 году 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). Одним из ведущих поставщиков услуг медиации является Всемирная организация интеллектуальной собственности (World Intellectual Property Organisation) [130], которая имеет отдельный Центр по арбитражу и посредничеству в области урегулирования споров относительно патентов, программного обеспечения, соглашений об исследованиях и разработках, распространения м форматов телевидения, авторских прав и т.д. и привлекает медиаторов-экспертов из 1500 стран.

Масштаб применения медиации указывает на необходимость высоких стандартов и, соответственно, профессиональной подготовки специалистов для посредничества в существенно разнящихся областях и одновременно вызывают 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 стандартов 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 и 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 моральными 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 подготовке медиаторов, их 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].

Актуальность качественной подготовки медиаторов различных направлений в Российской Федерации детерминирована развитием международного сотрудничества в сфере политики, торговли, обмена информацией, науки и интеллектуальной собственности, искусства, и возникновением 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 репрессивных 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 интеграцию 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. Тогда как 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 образования распространена тенденция вменять обязанности 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 (Глава 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, 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 регламенты 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 другие составляющие готовности к профессиональной деятельности медиатора: профессиональное мировоззрение, владение 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, устанавливать индикаторы владения компетенциями и оценивать готовность к данному виду профессиональной деятельности в целом и тем самым уточнить некоторые положения профессионального стандарта медиатора.

В то же время, 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, при соответствующей профессиональной подготовке, сформировать готовность к медиации и возможность в перспективе осуществлять профессиональную деятельность медиатора в самых различных областях.

Степень научной разработанности проблемы.

К настоящему времени накоплены результаты исследований отечественных и зарубежных, создающие определенные научные предпосылки как для теоретического осмысления готовности к деятельности медиатором бакалавров гуманитарных направлений подготовки, так и условий её 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 понятие «готовность к медиации»;

-разработаны концептуальные основы готовности к деятельности, включая структуру и функции познавательных, эмоциональны, волевых и мотивационных характеристик (А.А. Деркач, Е.П. Ильин, С.Н. Костромина, О.М. Краснорядцева, В.А. Сластенин, W. McGuire, M.B. Smith), дающие возможность формирования и экспериментальной диагностики отдельных её 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 разрешения 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, Т. Дэмса. (T. Daems), Л. Роберта (L. Robert), Ф. Сандера. (F.E.A. Sander), Х. Зера (H. Zehr); отечественных ученых 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, 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 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 её формирования 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 медиатором может обеспечить осуществление медиации не только в судебной практике, но и в других сферах и областях общественной жизни (образование, политика, журналистика, межэтнические конфликты, 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.

В актуальной педагогической и социальной ситуации России формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки представляется латентным социальным заказом. Таким образом, очевидными и требующими разрешения являются следующие противоречия.

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;

- неопределенным требованием профессионального стандарта к высшему образованию медиатора и имеющимся ресурсом в профессиональной подготовке бакалавров по гуманитарным направлениям;

-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;

- 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).

Проблема исследования

Необходимость поиска пути разрешения выявленных противоречий определяет проблему исследования. В теоретическом плане – это обоснование педагогических условий формирования готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки; в практическом – разработка учебной программы, обеспечивающей формирование готовности к медиации как универсальной компетенции бакалавров в процессе их профессиональной подготовки. В соответствии с проблемой определена тема исследования «Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки».

Ведущая идея исследования

заключается в обосновании необходимости и возможности формирования готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки в процессе обучения в вузе как составляющей их профессиональной компетентности, актуальной для профессиональной деятельности в различных сферах общественной жизни.

Объект

Процесс формирования готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

Предмет

Педагогические условия формирования готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

Гипотеза

Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки будет результативным, если:

1. осуществлять внедрение медиации как восстановительной гуманитарной практики разрешения социальных ситуаций в различных сферах общественной жизни;
2. рассматривать готовность к медиации как универсальную компетенцию в составе профессиональной компетентности бакалавров гуманитарных направлений подготовки и формировать её в процессе модульного или факультативного обучения по основной образовательной программе;
3. разработать учебную программу «Основы медиации», базирующуюся на компетентностном обосновании содержания образовательной программы с учетом требований Профессионального стандарта медиатора и формировании у слушателей когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов готовности и опыта медиации.

Задачи

1. Выявить модели и механизмы медиации в России и за рубежом.
2. Разработать структуру и содержательные основания готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

3. Выявить сущность компетентностного подхода к подготовке медиаторов.
4. Разработать структуру и содержание программы «Основы медиации» п оформированию готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки.
5. Определить результативность экспериментальной работы по формированию готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

Методология и методы исследования

Методологическая основа исследования представлена следующими научными положениями и концепциями:

-основные подходы к изучению профессиональной и психологической готовности как целостного системного состояния личности (А.А. Деркач, Е.П. Ильин, В.А. Сластенин, Д.Н. Узнадзе), определению критериев и показателей готовности к деятельности (Э.В. Галажинский, В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева, В.В. Хитрюк, Д.Н. Узнадзе,) и её трехкомпонентной структуры из когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов (М.В. Казачихина, W. McGuire, M.B. Smith, L. Aiken.);

-компетентностный подход к формированию профессионально значимых качеств, предписанных Профессиональным стандартом специалиста в области медиации (медиатора) и федеральными образовательными стандартами по гуманитарным направлениям подготовки (В.И. Байденко, А.А. Баканова, И.А. Горьковая, Ж. Делор, Э.Ф. Зеер, А.И. Зимняя, Дж. Равен, А.В. Хуторской).

-идеи и модели 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, Т. Дэмс. (T. Daems), Л. Роберт (L. Robert), Ф. Сандер. (F.E.A. Sander), Х. Зер (H. Zehr);

Методы

теоретические: анализ научной литературы по проблеме исследования; эмпирические: опрос, наблюдение, беседа; математико-статистическая обработка экспериментальных данных: G-критерий знаков.

База исследования

ГБОУ ВО Калининградской области «Педагогический институт» (г. Черняховск; 2014- 2015), институт социально-гуманитарных технологий и коммуникации БФУ им. И. Канта (2015- 2016), педагогический институт БФУ им. И. Канта (2016- 2017).

Основные этапы исследования

Первый этап (2014-2015) — теоретико-поисковый — включал в себя изучение состояния проблемы обеспечения медиации в РФ. На этом этапе было начато исследование когнитивного, эмоционально-оценочного и конативного элементов в составе профессиональной готовности компетенции. На втором этапе (2015-2016) — опытно-аналитическом и проектировочном— проведен психолого-педагогический анализ сущности и структуры готовности бакалавров гуманитарных направлений к проведению процедуры медиации в различных областях профессиональной деятельности (образование, консалтинг, журналистика, психология, лингвистика). Была выявлена необходимость методического и дидактического обеспечения процесса формирования указанной готовности и организован обучающий факультатив для студентов. Был проведен констатирующий эксперимент и начат формирующий эксперимент. На третьем этапе (2016-2017) — теоретико-аналитическом— был завершен формирующий эксперимент и эмпирическим путем проведена оценка результатов формирования готовности по итогам факультатива. Подводились итоги исследования; оформлялся текст диссертации.

Основные положения, выносимые на защиту

На защиту выносятся следующие новые и содержащие элементы новизны основные положения:

1. Современные тенденции развития международных отношений, трансформации социокультурного пространства, тренды социально-экономического развития России свидетельствуют о нарастании значимости распространения медиации как альтернативного способа разрешения споров и восстановительной социально-гуманитарной практики в различных сферах общественной жизни и областях профессиональной деятельности, обусловливают тем самым возрастание значимости медиации в профессиональной деятельности бакалавров гуманитарных направлений подготовки (психология, социальная работа, журналистика, лингвистика).

2. Формирование готовности к медиации как универсальной компетенции бакалавров гуманитарных направлений подготовки включает в себя формирование когнитивного компонента компетентностной модели готовности к медиации (создание знания, понимания, способности к анализу, синтезу информации о процессе медиации, способности к распознаванию и прогнозированию эмоциональных состояний участников медиации), эмоционально-оценочного компонента готовности (способности к оценке значимости и ценности медиации для конкретной цели, ценностной ориентации на антирепрессивный характер взаимодействия и соучастие в процессе примирения), и побудительного компонента готовности к медиации (способности к взаимодействию), а также практический опыт разрешения ситуаций по примирению.

3. Формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки становится успешным при соблюдении следующих педагогических условий: а) формирование либерально-гуманитарного мировоззрения и владения социально-гуманитарными практиками как основой универсальной компетенции в процессе основной профессиональной

подготовки в рамках ФГОС, б) введение учебной программы (дисциплины) «Основы медиации», интегрирующей когнитивное, эмоционально-оценочное и побудительное содержание профессиональной деятельности в области медиации.

Теоретическая значимость
исследования состоит в следующем:

-обоснована сущность и структура универсальной компетенции «готовность к медиации», что расширяет предметную область теории и практики профессионального образования;

-разработана структурно-функциональная модель готовности к медиации, которая включает когнитивный, эмоционально-оценочный, побудительный компоненты и практический опыт медиации, позволяет дополнить теорию и методику профессионального образования в соответствии с ФЗ о медиации и Профессиональным стандартом;

-дополнен понятийный аппарат педагогики профессионального образования: введено понятие «готовность к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки» и обоснована его сущность, структура и составные элементы.

Практическая значимость исследования
заключается в следующем:

-обосновано и разработано методическое обеспечение по формированию готовности к медиации в процессе профессиональной подготовки, которое обеспечивает готовность к медиации как составляющую общепрофессиональной компетентности выпускников вуза разных гуманитарных направлений подготовки;

-разработана модель универсальной компетенции «готовность к медиации», которая может быть включена в различные образовательные программы;

-составлен пакет диагностического инструментария для оценки компонентов готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки;

-учебная программа «Основы медиации», предназначенная для формирования готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки, показала свою результативность и может быть использована в процессе реализации основных образовательных программ в рамках модульного обучения, а также в процессе дополнительного образования на курсах повышения квалификации;

-материалы диссертационного исследования используются на факультативных занятиях в педагогическом институте БФУ им. И. Канта и на курсах повышения квалификации работников образования.

Результаты, полученные лично автором, и их научная новизна

В диссертационном исследовании впервые осуществляется педагогический анализ и обоснование решения проблемы формирования готовности к медиации, основанные на компетентностном подходе, принципе междисциплинарности, что позволило разработать структуру универсальной компетенции «готовность к медиации» и разработать программу формирования готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки.

Впервые определено понятие готовности к профессиональной медиации в структуре универсальных компетенций бакалавров гуманитарных направлений подготовки, выявлены педагогические условия ее формирования с позиций компетентностного подхода.

Обоснована идея целенаправленного формирования готовности к медиации как универсальной компетенции в процессе профессиональной подготовки бакалавров гуманитарных направлений.

Диссертационное исследование продолжает серию междисциплинарных современных зарубежных и отечественных исследований, посвященных восстановительной медиации, организации служб примирения в системе образования, и медиации для межведомственного взаимодействия. Выводы работы способны дать толчок к дальнейшим исследованиям в данной проблемной области.

Личное участие автора состоит в теоретическом обосновании основных положений исследования; в получении научных результатов, отраженных в диссертации и опубликованных научных и учебно-методических работах, а также организации и проведения экспериментального исследования по формированию готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки на базе БФУ им. И. Канта, в разработке и оценке результатов реализации учебной программы «Основы медиации».

Апробация и внедрение результатов исследования

Основные положения по проблеме исследования были опубликованы в журнале «Вестник БФУ им. И. Канта» (Серия: Филология. Педагогика. Психология, 2015, 2016), и журнале «Самарский научный вестник» (2018), включенных в реестр ВАК для публикации результатов научных исследований. Результаты докладывались и были обсуждены на V Международной научно-практической конференции. «Общество и личность: гуманистические тенденции в развитии современного общества» в Северо-Кавказском социальном институте (Ставрополь, 19 мая 2017г.), научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых БФУ им. И. Канта (2016).

Научная обоснованность и достоверность результатов

обеспечивается обоснованностью методологии исследования, полнотой рассмотрения его объекта; использованием комплекса методов, релевантных его предмету; соответствием положений, выносимых на защиту, тенденциям современной педагогики; разнообразием научных источников по ключевым вопросам исследования; качественным и количественным анализом экспериментальных данных; репрезентативностью выборки и статистической результатов, полученных в ходе эксперимента.

Структура и объем исследовательской работы

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Во введении обоснован выбор темы, её актуальность, обозначены противоречия, определена проблема, цель, объект и предмет исследования, сформулированы гипотеза и задачи, раскрыты методы и логика исследования, заявлены положения, выносимые на защиту, раскрыта научная, теоретическая и практическая значимость исследования; приводятся сведения об апробации результатов исследования.

В первой главе представлен анализ исторических и социальных детерминант моделей и механизмов медиации; приведены результаты структурно-функционального анализа готовности к медиации как психолого-педагогического феномена, представлен компетентностный подход к профессиональной подготовке медиаторов, обозначен комплекс педагогических условий формирования готовности к медиации.

Во второй главе представлена программа формирования готовности к медиации в рамках основной образовательной программы бакалавров гуманитарных направлений подготовки, раскрыты структура, содержание и этапы формирования готовности к медиации как универсальной компетенции будущих выпускников гуманитарных направлений подготовки; изложены результаты ход и результаты экспериментальной работы, сделаны выводы о результативности разработанной и реализованной программы.

В заключении обобщаются результаты исследования, приводятся основные выводы, подтверждающие гипотезу и состоятельность положений, выносимых на защиту.

Список литературы насчитывает 140 источников, в том числе 30- на иностранных языках.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИАЦИИ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

1.1. Модели, механизмы и функции медиации

Определение понятия медиации

Методологическое 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: первой— 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. Или, напротив, второй— 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

рассматривает 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 N 193-ФЗ (ред. от 23.07.2013) "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)" (с изм. и доп., вступающими в силу с 01.09.2013: « …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 [67], I. Aertsen [99], T. Daems, L. Robert, R.A. [100], R.A. Baruch Bush, J.P. Folger [104], 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 были услышаны и поняты всеми участниками, аргументы отработаны, и, наконец, выработано общее решение, которое представляет собой выход из конфликтной ситуации, который устроит 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; 3; 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, можно согласиться с С.И. Калашниковой в том, что точнее определить понятие медиации необходимо, во-первых, чтобы обеспечить четкое представление о сути исследуемом явлении, 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 России, а также Р. Буша и Дж. Фолджера [28], Х. Зер [41] и других исследований 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 – это результат очень субъективных процессов конструирования результатов наблюдения.

В свете сказанного, наиболее универсальным с точки зрения методологии является определение понятия медиации, которое позволяет дать восстановительный подход к реагированию на преступления в работах Л.М. Карнозовой [49], Р.Р. Максудова [62], F.E.A. Sander [78], H. Zehr [128], A. Berner[105] 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) её 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, и участники конфликта/ криминальной ситуации при восстановительном реагировании имеют право выбора того или иного способа, однако не смогут его избежать (это 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 конкретной аналитических и экспериментальных задач по формированию готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки, верифицировать гипотезу и положения, вынесенные на защиту, 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; 94; 95; 96; 97].

Сущность медиации в историческом контексте

Для понимания сущности медиации важно рассмотреть и историю ее происхождения и развития.

Медиация по своей основной идее имеет архаичное происхождение. Привлечение третьей независимой стороны для разрешения спора было необходимо, в первую очередь, чтобы выжить (отдельным людям или группам, в частности, в первобытных племенах). Первыми, кто стал применять такую форму примирения, были жрецы и вожди, которые таким образом останавливали убийства и насилие, которые могли быть угрозой их племени. Медиация активно использовалась для разрешения международных конфликтов. Тогда этой процедуре давали различные определения: «посредничество», «ходатайство», «предложение добрых услуг» [3; 21; 37; 51; 60].

Как модель разрешения спора медиация имеет богатую историю. Подобным способом разрешали конфликты древние иудеи, этот метод был известен и в Африке, Японии и Китае. В античной Греции осуществляли регуляцию конфликтов между городами - государствами содействии третьих лиц (посредников). Во многих африканских племенах и сегодня существует институт народных собраний, где конфликты разрешаются с помощью лица, которое пользуется всеобщим доверием и уважением[66; 85].

Медиация в ее современном понимании стала развиваться в 60-х годах XX столетия. Прежде всего, в странах англо-саксонского права - США, Австралии, Великобритании, потом уже медиация постепенно стала распространяться и в странах Европы [97]. Первые попытки применения медиации, как правило, осуществлялись при разрешении семейных конфликтов. В дальнейшем, была признана как метод разрешения конфликтов в самых разных областях, начиная от споров в сфере семейных отношений и заканчивая сложными многосторонними конфликтами в коммерческой и общественной сферах. Одна из областей, где медиация имеет наиболее длительную историю применения - сфера международных отношений. В этой сфере медиация осознанно

применялась уже в средние века и успешно применяется в современной международной практике.

В международной практике медиацию давно применяют для урегулирования межкультурных конфликтов в области международной дипломатии, например, с участием ООН) [135]. В настоящее время европейские государства руководствуются тремя основными концепциями продвижения и развития медиации - культурная, прагматичная и законодательная концепции [137; 138].

Сегодня медиация активно используется в Новой Зеландии, Канаде, Австралии, Великобритании, Франции, Испании, Италии, Бельгии и других странах. Начиная с 80-х годов, медиация активно распространяется и пропагандируется в немецкоговорящих странах. С 1988го года начал медиацию начал использовать «Малый судебный совет по делам семьи» евангелистской академии Арнольдсхайн. Ссылаясь на этот совет, представители различных профессий основали центры по медиации. В 1989 году в семинарах по медиации приняли участие уже 500 человек, а в мае 1991 года Немецкое общество по делам молодежи и семьи созвало в Бонне первый конгресс по медиации. В конце 80-х годов в Германии открылись первые курсы, где обучали медиации.

В Австрии в марте 1992 года прошел семинар по медиации, в котором приняли участие большое число специалистов по работе с семьями. В результате чего, участники семинара стали применять медиацию в своей работе, когда имели место быть споры. Активное распространение медиации стало толчком для министерства юстиции Австрии, где начали обсуждение возможности введения медиации для помощи для лицам в период развода. В 1985 году была разработана модель медиации как форма внесудебного разрешения конфликтов в делах несовершеннолетних правонарушителей, которая быстро и широко распространялась в рамках уголовного судопроизводства, а в 1989 году она уже была закреплена законодательством. С 1992 года эта форма внесудебного разрешения споров распространилась и на дела с взрослыми

правонарушителями, изначально как экспериментальная модель, и в дальнейшем все больше укореняясь по всей Австрии [138].

В Индии соглашения, которые достигались в 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 аналогичное действие, что и в Индии, но только в отношении сторон, между которыми существовало соглашение о передаче споров в третейский суд (арбитраж) (имеется в виду, что, несмотря на такую оговорку, стороны по каким-то причинам избрали процедуру медиации).

В Болгарии медиация признана добровольной путем прямого закрепления в Законе о медиации от 17 декабря 2004 г., в ст. 2 и 5 которого прямо указано, 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 - это уже не только механизм разрешения созревшего конфликта, часто, это также эффективный способ предупреждения конфликтов, способных перерасти в длительные судебные тяжбы. Это одинаково касается и внутрикорпоративных, и межкорпоративных споров. Именно поэтому в последние годы, наиболее продвинутые крупные и средние компании обращаются к внешним медиаторам при возникновении конфликта, но в тоже время предпочитают обучать сотрудников своих правовых департаментов и персонал этому методу разрешения споров, который гарантированно помогает уменьшить финансовые затраты на судебные разбирательства, совершенствовать корпоративную культуру и повысить профессиональную компетентность сотрудников. Медиация уже давно

признана одним из важнейших элементов гражданского общества. Она действительно несет огромный социальный потенциал. Медиация - это институт, позволяющий вернуть человеку сознание собственной ответственности за происходящее не только с ним лично, но и в обществе в целом. Медиация эффективно применялась и применяется в гражданских правоотношениях. На сегодняшний день область применения медиации становится все шире. Все чаще медиация применяется и в административном праве. Очень велик потенциал медиации в многосторонних конфликтах, в которые вовлечены различные социальные группы. Медиация - это тот инструмент, который позволяет не просто разрешать конфликты, она создает возможность исчерпать конфликт, позволяя быть услышанной каждой из сторон конфликта, удовлетворить интересы, что создает условия для стабильности вырабатываемого решения, соответственно стабильности в обществе. 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 одним из вопросов, который поднимается еще до начала самой процедуры, является вопрос о том, кто будет представлять компанию в процедуре и о полноте полномочий данного лица. При отсутствии таковых, процедура медиации проводиться не может [132; 133; 134].

В России посредничество как способ урегулирования споров также известен 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. От них требовалось пытаться произвести примирение сторон, освобождать общие суды от дополнительной нагрузки по запутанным делам и преступлениям, которые не представляли значительной общественной опасности. Решения совестного суда не обладало в имущественных спорах законной силой, а судьи не имели полномочий приводить решение в действие; в случае отсутствия добровольного согласия фигурантов 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, она таковой не являлась, потому как больше половины судей избирались из представителей купечества (не ниже 1-й или 2-й гильдии). А сам процесс в коммерческом суде проходил в форме примирительной процедуры и 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.

Медиация как прогрессивное направление мирных стратегий разрешения конфликта стала зарождаться в современной России только 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].

Стандарты восстановительной медиации

в России, разработанные и принятые 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: 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 – членам Совета Европы, посвященная медиации в уголовных делах» (принята Комитетом Министров 15 сентября 1999 года 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 несут 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.) .

Модели и механизмы медиации

Стандартами восстановительной медиации процесс медиации описан 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, что в ходе восстановительной медиации важно, 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 проблемы «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], A. Derner [108], F.E.A. Sander [78], G. Friedman [111], B. Spangler [123], D. Zena J.D., Zumeta [128] выделяют необходимость сосредоточенности на интересах клиентов, когда поиск решений направлен на признание и баланс интересов, которые бы удовлетворяли обе стороны. Медиатор, избирающий эту форму медиации, сначала предлагает сторонам изложить свои позиции, затем помогает признать клиентам, что у них существуют общие интересы и потребности. Такого рода медиация направлена, прежде всего, на достижение компромисса через взаимные уступки конфликтующих участников. Медиатор, в свою очередь, организует диалог, направленный на сближение изначально предъявляемых требований.

В отличие медиации, ориентированной на решение проблем, трансформативная медиация не стремится к разрешению насущных проблем, а скорее, стремится к расширению возможностей сторон и взаимному признанию. По мнению Б. Буша и Д. Фолджера [28; 104], Н.В. Гордийчука [31], Л. Сасскайнда [81], H. Burgess [106], K.R. Melchin, Ch.A. Picard [117], E.D. Saxon [120], это дает возможность сторонам определять свои собственные вопросы (проблемы) и искать решения самостоятельно. В трансформативной

медиации в центре внимания - общение конфликтующих сторон, ход медиации они определяют самостоятельно, медиатор лишь следует за ними, предоставляет им возможность посмотреть на происходящее с другой стороны. Ключевым здесь является «слушать и слышать» - именно это помогает 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.

Нарративная медиация, согласно Al. Cotter [107], L. Price [119], J. Winslade [126] основывается на том, что медиаторы и стороны конфликта оказывают продолжительное влияние друг на друга в ходе медиативной беседы, то есть процесс медиации выглядит как рассказ историй, в ходе которого участники излагают свой взгляд на происходящее

Л. Паркинсон, Ц.А. Шамликашвили и др. указывают, что экосиситемная медиация хорошо подходит для урегулирования семейных конфликтов. Основной задачей медиатора в ходе разрешения подобных конфликтов является помочь семьям преодолеть грядущие перемены и сохранить нормальные семейные отношения, в частности отношения с детьми. Такой подход может также применяться в урегулировании межкультурных конфликтов и спорам между людьми разных поколений [70; 97].

Все ученые и специалисты-медиаторы сходятся во мнении, что суть и основная цель фасилитативной медиации 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].

Дж. Кроули [57], Р.Р. Максудов [63], И.Р. Медведев [64], L. Larsson [114], T. Marshall [115] представляют оценочную медиацию как процесс урегулирования по образцу конференций, проводимых судьями. 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. Оценочный медиатор использует свои профессиональные знания и опыт, 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, однако не должен консультировать или давать советы сторонам по конкретному вопросу. Урегулирование спора достигается посредством выработки соглашения, близкого по содержанию к возможному судебному решению.

Все формы медиации направлены на выявление истинных интересов 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 неправовая, но эмоциональная, составляющая, в которых отдельное внимание уделяется психологическим причинам конфликта. С точки зрения Буша и Фолджера, 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. Согласно их мнению, медиация обладает особой силой, в результате медиации могут происходить глубинные изменения в людях и их межличностных отношениях. Используя возможности медиации на практике, а также конкретные приемы, они считают, можно

повлиять на то, как люди ведут себя в ситуации конфликта, преобразовать их конфликтные позиции в партнерские, которые будут сохраняться и в их повседневной жизни. Для медиатора, придерживающегося трансформативного подхода, гораздо важнее достичь долгосрочных положительных изменений, чем решение конкретной проблемы между сторонами [104Для понимания механизмов медиации, следует рассмотреть ее цели, стадии и техники.

Цели медиации

Выделяют следующие цели медиации (по Г. Мета) [67]:

1. Одна из главных целей медиации – это обсуждение и проработка сложной ситуации. В этом обсуждении должны быть выслушаны различные точки зрения, которые часто бывают несовместимы во взглядах происходящее или в вариантах из затруднительного положения. Результатом удачной медиации является достижение конкретного соглашения в ходе обсуждения, основывающееся на договоренности. Решающим в процессе медиации от ее начала и до конца является принцип самоопределения. Решение считается реалистичным только тогда, когда все участники признают его таковым.

2. В конфликте нарушается способность его участников к диалогу и конструктивному взаимодействию. Налаживая конструктивную коммуникацию между сторонами, медиатор должен добиться, чтобы каждый из участников был услышан, чтобы к каждому было проявлено уважение, чтобы их надежды принимались всерьез. Только так можно преодолеть негативные эмоции, сгладить отрицательные чувства. Вслух обсуждается не только суть конфликта (спора), но и ценности, и интересы конфликтующих. В результате удачной медиации по ее окончании эмоциональный диссонанс между участниками должен исчезнуть, и былой спор не должен мешать их последующим отношениям. Это не значит, что стороны должны срочном порядке обрести гармонию или осуществить всепрощение, однако, обязательным результатом медиации является понимание оставшихся противоречий и умение управлять ими.

3. В результате частой, открытой проработки интересов и ценностей конфликтующих повышается вероятность выполнения ими принятого соглашения. Соглашения могут быть пересмотрены, изменены, если участники пришли к пониманию в процессе медиации, что их интересы учитываются также серьезно, как и интересы оппонента.

Для того, чтобы успешно реализовать поставленную задачи, медиатор использует особую технологию ведения процедуры медиации. Другими словами, деятельность медиатора - это осознанное применение особых техник и приемов для регуляции процесса взаимодействия между конфликтующими сторонами.

Стадии и техники медиации

Р.Р. Максудов [63], М. Пель [71], Ц.А. Шамликашвили, D. Zena., J.D. Zumeta [128] и другие [65; 109; 110] разделяют процесс медиации на стадии (фазы), в 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 позиций (шагов), которые могут быть сокращены или варьироваться в зависимости от конкретной ситуации. Каждая из позиций решает свою задачу и рассчитана на вполне определенный эффект.

Стадия 2. Анализ фактов и выявление проблем

Для того чтобы выработать и принять жизнеспособное решение, участники должны обладать разным объемом информации и должны хорошо понимать проблемы, лежащие в основе конфликта. Отсюда вытекает вторая стадия медиации, где 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 могут сделать то, что хотят имея наибольший эффект. Поиск ответа ведется совместно со всеми участниками. После того, как были рассмотрены все проблемы, медиатор определяет 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 зада этой – скооперировать участников, направить на совместную работу. На этом этапе медиатор должен представить участникам те предложения, которые были выработаны ранее, и рассказать 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 задача медиатора подтолкнуть стороны к взаимодействию между собой и следить за тем, чтобы у каждого участника высказаться, внести свои предложения и оценить предложения других участников, не ощущая на себе давление со стороны другой стороны или медиатора; сохранить взаимопонимание между сторонами и чтобы последние не уходили в сторону от обсуждаемого вопроса. Медиатор может также должен останавливать негативные выпады со стороны конфликтующих в адрес друг друга, напоминая 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

Часто случается, что конфликт между сторонами затрагивает и их окружение, а принятое соглашение или план нуждается в институциализации, что предполагает правовое сопровождение и утверждение (ратификацию) ответственными инстанциями: комитетами и комиссиями представительных органов власти, исполнительными структурами, судами и т.д. Поэтому следует установить, 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

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

Являясь коммуникативным процессом, медиация 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].

Таким образом, выделяют следующие модели медиации, отличающиеся формой процесса и действиями медиатора: медиация, ориентированная на решение проблем, трансформативная медиация, нарративная медиация, экосистемная (семейно-ориентированная) медиация, медиация, основанная на понимании, оценочная медиация. 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 знаний и опыта практической психологии, способностью наладить конструктивную коммуникацию, обеспечить благоприятную психологическую атмосферу переговоров, особыми качествами медиатора (быть эмпатичным, толерантным, относиться с доверием, вызывать доверие), компетентностью и независимостью, медиатор должен обладать психологической устойчивостью и профессиональной позицией.

В различных сферах и областях общественной и (или) индивидуальной жизни могут быть 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 словами, требуют от педагога дополнительной компетенции—способности и готовности к осуществлению медиации в условиях образовательного учреждения, т.е. 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 чём 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 базируется 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. Ещё одно очевидное преимущество медиации— её 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 быть услышанной каждой из сторон конфликта, удовлетворить интересы, что создает условия для эффективности вырабатываемого решения, 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, создаёт в то же время 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 показывает 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 и сосредоточивается на поиске решений, которые бы удовлетворяли все стороны. Анализируя проблемы классической медиации, B.Spangler 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 общения, когда педагог-медиатор лишь предоставляет им возможность посмотреть на происходящее с другой стороны, пережить своеобразную «трансформацию» и обрести взаимопонимание между собой, 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 для 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, т.к. 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 J. Winslade и др., которые считают наиболее либеральной моделью для применения педагогом является нарративная медиация, которая основана 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, в которых 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 самый разгар конфликта. Трансформативная медиация обладает такими возможностями, в результате которых могут происходить глубинные изменения в людях и их межличностных отношениях. Используя её 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 решение конкретной проблемы 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 целей и задач медиации, от 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.

Выводы.

Анализ моделей, механизмов и функций медиации привел нас к следующим выводам. Медиация как форма посредничества известна издавна. Сегодня медиация в ее современном понимании широко и с большой эффективностью используется во многих странах мира. 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 Российской Федерации «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 (Глава 15 АПК РФ «Примирительные процедуры. Мировое соглашение», ст. 138) [129]. Данное понятие трактует медиацию как существенный элемент системы согласительных процедур в процессе разрешения разногласий различного генеза и масштаба с помощью посредника

Исходя из вышеприведенного, мы в своей работе опираемся на 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 для программ восстановительной медиации как для имущих, так и для неимущих граждан.

Программы восстановительной медиации имеют характер интервенции: участники конфликта/ криминальной ситуации при восстановительном реагировании имеют право выбора того или иного способа, однако не смогут

его избежать, т.к. медиаторы работают взаимосвязано с правоохранительными органами.

1.2 Сущность и структура готовности к деятельности медиатором

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 50-х – начала 60-х годов. Наиболее известные исследования готовности к деятельности в педагогической науке связаны с научными школами и именами А.А. Деркача [34; 35; 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— это 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 более конкретное - 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 L. Aiken [101], G.W Allport [102], W. McGuir [116], M.B. Smith [123], R.W. White [125 и других теоретиков аттитюда [103]. То есть определяют её 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, 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; 15; 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 становится возможным определить этапы и уровни готовности студентов и выпускников педагогических вузов к трудовой педагогической деятельности. В содержание понятия «готовность к педагогической деятельности» включается комплекс определенных психологических характеристик личности, приобретающих значение профессионально значимых качеств. Это— 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, т.е. 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 представляет в виде системы, включающей в себя следующие виды готовностей: а) психологическую, б) научно-теоретическую готовность, в) практическую готовность, 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 он 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 не часто являются объектом систематического изучения [30; 55; 56].

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, обеспечивающей успешность действий в данный конкретный момент времени. Настрой личности на определенное поведение при выполнении поставленных задач и установка на эффективность произведённых 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 различный 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 решить 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 в имеющихся знаний, умений и навыков.

Таким образом, 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.

Структура готовности к деятельности медиатором

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

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

-способность налаживать взаимодействие между сторонами и участниками медиации, способность 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 организовать процесс взаимодействия участников процедуры медиации и поддерживать баланс времени и сил в процессе высказывания и отстаивания ими своих позиций,

-а также способность сохранять нейтральность, беспристрастность в отношении сторон и предмета спора.

Анализ и обобщение вышеперечисленных исследований готовности к деятельности позволяет нам определить состав динамической структуры готовности к медиации как сложного 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 деятельности 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 медиатором 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 медиатором 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 условия которые медиатор должен создать для её успешного осуществления, методы, которые медиатор использует в своей деятельности, а также проанализируем особенности медиатора как субъекта деятельности.

Условия формирования готовности бакалавров гуманитарных направлений подготовки к медиации

Программы восстановительного урегулирования споров и конфликтов являются новым каналом, который позволяет связать социально-гуманитарные практики и ситуации реагирования на отклоняющееся поведение взрослых и подростков. Уже с конца XIX века связка правосудие — воспитательные меры была определяющей в системе ювенальной юстиции, которая возникла в США и распространилась во все европейские страны, в том числе в Россию.

Из приведенных выше определений понятия медиации видно, что основным отличием медиации от других видов разрешения споров является ее недирективность. Медиация лишь использует право, в отличие от традиционных способов разрешения споров, которые основываются на правовом регулировании.

При разработке и реализации образовательных программ по формированию готовности к деятельности медиатором следует понимать, что медиация существенно отличается от большинства традиционных видов деятельности и стилей профессиональной коммуникации. Из теоретического обоснования сущности, моделей и механизмов медиации в России и за рубежом, проведенного в предыдущем параграфе, можно кратко охарактеризовать основные её особенности как вида профессиональной деятельности:

-медиация предполагает гибкий и демократичный стиль профессиональной коммуникации для разрешения споров, основанный на

добровольном участии сторон, и в то же время создающий сторонам условия для участия не только в процессе выработки самого решения, но, что самое главное, для контроля над качеством этого решения, гарантирует сторонам полную конфиденциальность, обеспечивает сохранность репутации и сохраняет возможность конструктивного партнерства в будущем;

- медиация ориентирована на консенсусные решения, максимально отражающие интересы и потребности всех сторон участвующих в споре, что создает возможность выигрыша для всех, то есть позволяет найти решения, в которых нет побежденных и проигравших;

- медиация принципиально отличается от существующих альтернативных методов разрешения споров, к которым относят и третейский суд. В третейском суде предполагается, что решение выносит третье уполномоченное лицо. По сути, это судя, который выносит авторитарное решение Медиатор же не только не выносит вердикт (решение) по спору, но даже не должен предлагать сторонам варианты разрешения существующего между ними спора. В ходе Третейского разбирательства ответственность за качественное содержание решения по спору несет Третейский судья. В то время как в медиации вся ответственность за принимаемое решение остается за сторонами, что позволяет им максимально позаботиться о своих интересах и учесть их при заключении окончательного соглашения [25; 60; 61; 98];

-существенным отличием медиации от многих других способов урегулирования конфликтов и споров и её преимуществом является конфиденциальность. Медиация строится на доверии, что означает, что в медиации риск нанесения какого-либо ущерба минимален, более того участники могут быть уверены, что подробности обсуждаемого в процессе медиации не будут приданы огласке;

-важное отличие и очевидное достоинство медиации – экономия времени и экономичность процедуры в целом. Медиация позволяет сделать разрешение спора максимально комфортным со всех сторон для участников;

- также отличительной особенностью результатов медиации является возможность сохранения партнерских отношений между участниками в будущем.

Указанные отличия медиации как профессиональной деятельности приводят к сопутствующему эффекту, который не является непосредственной целью или задачей урегулирования споров: как правило, у конфликтующих сторон наблюдается снижение влияния таких мощных психологических механизмов восприятии партнера, как стереотипизация, упрощение, эгоцентризм и т.п. Происходит осознание индивидуальности и уникальности собеседника, что облегчает коммуникацию между двумя (и более) участниками, которые находятся в эмоциональном противостоянии друг другу и не способны самостоятельно осуществить конструктивную коммуникацию». [4; 70; 107].

Готовность специалиста к медиации предполагает, что он способен обеспечить условия, необходимые для начала процедуры медиации.

Согласно Г. Мета, медиация возможна, когда:

- все участники мотивированы, то есть участвуют в медиации на добровольной основе;

- каждый участник принимает факт собственной ответственности за себя и процесс;

- каждый из участников проявляет готовность принять несогласие, то есть готов открыто обсуждать суть конфликта, положение вещей;

- стороны заинтересованы в преодолении конфликта, готовы прийти к общему соглашению [67].

Формирование готовности к медиации предполагает овладение её методами, приемами и техниками. Несмотря на некоторое сходство с групповыми тренинговыми технологиями, у медиации есть и существенные отличия от тренинга или консультирования.

Сама по себе процедура медиации не ставит целью разрешение психологических проблем участников, как, например, в групповых психологических тренингах, которые облегчают общение с другими людьми в жизни или направлены на формирование определенных способностей (коммуникативных способностей, способностей влиять на других и противостоять влиянию облегчает поведение в трудных жизненных ситуациях, помогает драму превратить в проблему, проблему в задачу, которую уже можно решить, тренинг ассертивного поведения помогает почувствовать в себе уверенность, способствует уверенному поведению в различных ситуациях и другие. [1]. Медиация в отличие от тренингов направлена на урегулирование проблем взаимодействия, однако в результате медиации, проведенной должным образом, как и по окончании тренинга, участники чувствуют себя удовлетворенными, более уверенными, у них улучшаются контакты с другими людьми, они лучше понимают других, и в том и другом случае участники получают эмоциональное удовлетворение.

Анализ методов и техник конфликтологии, представленных в работах А.Я. Анцупова [7], Х. Бесемера [19], Е.В. Буртовой [27], А.В. Ивановой [44], Н.В. Самсоновой [80] показывает, что техники и приемы медиации схожи с элементами конфликтного менеджмента. Так, в медиации применяются техники ведения переговоров, техники, используемые в коммуникативных и поведенческих тренингах, системной терапии, проблемно ориентированной системной терапии, краткосрочной терапии, техники анализа конфликта и клиент-центрированной терапии. Медиация опирается на такие методы, как

модерация и коучинг. Элементы приведённых методов были определенным образом адаптированы для медиации, какие-то элементы развивались дальше и совершенствовались в соответствии с целями и задачами медиации.

Вышеперечисленные отличия и особенности медиации как вида профессиональной деятельности ставят в качестве существенных условий, обеспечивающих формирование готовности бакалавров гуманитарных направлений подготовки, ориентацию образовательных программ на субъекта деятельности— медиатора.

Медиатор как субъект медиации

Одним из самых острых в медиации является вопрос о главном ее субъекте— медиаторе.

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 её 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 Х. Бесемер [19], С.Н. Боковаа [22], Ф. Сандер [78], Ц.А. Шамликашвили [97], K. Gräfin von Schlieffen [112], O.A. Shapira [121], M. Umbreit [124] и многих другие исследователей и специалистов в области медиации позволяют раскрыть 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, медиатор должен снять или свести до минимума 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 собственно осуществляет переговоры с самим медиатором, которые как бы представляет другого участника (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 как неразрешимый, то есть зашел 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 также требует психологической компетентности медиатора.

Американские специалисты выделяют такие 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 входит сдержанность, самоконтроль, толерантность, позитивное отношение к людям. При сертификации медиатора учитывается не только 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, которые прибегают к процедуре медиации.

Хр. Бесемер выделяет следующие психологические качества медиатора:

- эмпатия (дружелюбное понимание и принятие чувств и мыслей другого человека—не значит одобрять, но уметь 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].

Обобщая результаты анализа отечественных и зарубежных публикаций, можно перечислить следующие качества: посредник должен уметь

- анализировать конфликт, выделяя отдельные части проблемы и выявляя реальные интересы сторон относительно каждой 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 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, т.к. 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:

- стремлении завоевать доверие тех, кому он оказывает помощь;
- отсутствии 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. Брукс 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 и не всегда используются.

Основываясь на работах В.О. Аболонина [1], О.В Аллахвердовой [4] , М.Р. Арпентьевой [9; 10], Р.Р. Максудова [63], Н.В. Самсоновой [80], Ц.А. Шамликашвили [97], S. B. Goldberg, F.E.A. Sander, N. H. Rogers [72; 78; 109] и др., мы приходим к выводу, что формирование у медиатора как субъекта деятельности готовности к ведению примирительных процедур (ведения переговоров) – это задача гуманитарного образования в целом, обеспечения педагогических условий для формирования отдельных компонентов исследуемой готовности методами педагогики, практической психологии и конфликтологии, а не права, как пытаются представить некоторые авторы. Поскольку вопросы преодоления агрессии сторон, выбора сценария ведения переговоров никак не подпадают под правовое регулирование, и с точки зрения права никакого интереса не представляют. Примирительная процедура в период ее реального проведения только в момент ее окончания рассматривается как состоявшийся юридический факт.

1.3. 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 годов XX века 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 года, 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 года президент США Д. Эйзенхауэр США 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 футоролог 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 повлекли 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 его базовой категории – «компетенции», понимания ее структуры и функций для становления компетентностного подхода.

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 направленности профессионального образования. Так, Уайт (White R.W.) 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, т.е. 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 к оценке 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 и обозначает, 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 иди 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, т.е. 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 компетентностного подхода, общепринятого в Германии, 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 взаимодействию 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 рамках 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].

Однако 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 её 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 поведением, 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 не сложным, 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 следующая важная задача: 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 относящимся 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»

Таким образом, еще в 60-х годах прошлого века 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», появившейся 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 Зимняя И.А., 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 века «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 категориальную триаду «знания, умения, навыки» или ЗУНы, использование

компетентностного подхода поставило проблему своеобразного пересмотра всей категориальной системы педагогики и образованиеведения, выявления места новых категорий и их взаимодействия со сложившимися категориями [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 встречается в публикациях, посвященных вопросам модернизации начального и среднего профессионального образования.

В России многочисленные обсуждения компетентностного подхода, состоялись в 2002 году 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 году, 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. Зеер, 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. Хуторский 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 некоторое лицо способно 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 учащийся должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности, в частности – особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени. Сюда же относится опыт освоения учащимся научной картины мира, расширяющейся до культурологического и всечеловеческого понимания мира.

Образование определяет уровень культуры студента и служит интеллектуальной основой для качественного усвоения 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 года, 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 учётом 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 в профессиональном стандарте «Специалист в области медиации (медиатор)» от 15 декабря 2014 года и Федеральной программы подготовки медиаторов утвержденной приказом Минобрнауки РФ от 14.02.2011 N 187 "Об утверждении программы подготовки медиаторов" [75; 89] показал, что в них 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 раскрыты 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 преимущественно имеют юридическую направленность, их авторами являются юристы, поэтому медиация в этих программах представлена как пошаговая 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 снижение эмоционального и когнитивного напряжения конфликтующих, но и удовлетворение ими наряду с духовными, психологическими потребностями и материальных потребностей. «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.

Представляется, что медиация— не просто акт правового регулирования конфликта, а воздействие на мировоззрение и систему ценностей. Следовательно, приоритетным в обучении медиаторов является формирование не столько правовых, сколько 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, которая включает 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, 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.

Указанные компетенции формируются как общекультурные в процессе обучения бакалавров по социальным и гуманитарным направлениям («Психология», «Лингвистика», «Социальная работа», «Журналистика») и могут составить основу мировоззрения профессионального медиатора.

Психологические элементы готовности к профессиональной деятельности медиатором могут быть сформированы в процессе освоения учебной программы «Основы медиации».

Таким образом, профессиональная подготовка бакалавра гуманитарного направления как будущего медиатора должна быть направления не только на формирование способности и готовности осуществлять медиацию в соответствии с правовыми нормами и согласно пошаговой инструкции с применением переговорных техник, но и 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 потребностей, а также сохранение партнерских отношений в будущем.

Выводы по Главе I.

Медиация сегодня получила признание при разрешении споров самого широкого круга, начиная от семейных конфликтов и заканчивая сложными многосторонними конфликтами в коммерческой и публичной сфере.

Основной целью медиации является выработка консенсуального решения, медиатор помогает сторонам высказать свое мнение о сложившейся ситуации, прояснить все необходимые детали и спорные моменты, увидеть иные пути разрешения их ситуации. Помимо этого медиация обладает особой силой, в результате медиации могут происходить глубинные изменения в людях и их межличностных отношениях.

Для успешной реализации свой деятельности медиатор применяет особую технологию ведения примирительной процедуры, отражающую основные механизмы медиации и основывающуюся на особых техниках ведения переговоров, выявления скрытых мотивов и интересов сторон, регуляции эмоционального напряжения и других техниках, которые реализуются в последовательных стадиях медиации.

Мы в своей работе опираемся на определение медиации как *социально-гуманитарной практики (технологии) восстановительного реагирования в конфликтных и криминальных 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 для программ восстановительной медиации как для имущих, так и для неимущих граждан.

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, т.к. медиаторы работают взаимосвязано с правоохранительными органами.

Выделяют следующие формы медиации: медиация, ориентированная на решение проблем, трансформативная медиация, нарративная медиация, экосистемная (семейно-ориентированная) медиация, медиация, основанная на понимании, оценочная медиация. 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 знаний и опыта практической психологии, способностью наладить конструктивную коммуникацию, обеспечить благоприятную психологическую атмосферу переговоров, для чего медиатору как субъекту медиации необходимо обладать особыми качествами (быть эмпатичным, толерантным, относиться с доверием, вызывать доверие), компетентностью и независимостью, медиатор должен обладать психологической устойчивостью и профессиональной позицией.

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 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 которые 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, состоящую из четырех компонентов: когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного (побудительного) и опыта проведения процедуры медиации.

Теоретический анализ, проведенный нами в первой главе, показал, что формирование компетенции «готовность к медиации» у бакалавров гуманитарных направлений подготовки будет способствовать распространению восстановительной гуманитарной практики разрешения социальных ситуаций в различных сферах общественной жизни, где будут трудиться выпускники бакалавриата.

Для подтверждения теоретических выводов нами разработана учебная программа «Основы медиации» и поставлен эксперимент по обучению

бакалавров с целью формирования у них когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов готовности и опыта медиации.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ ПРОГРАММЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К МЕДИАЦИИ БАКАЛАВРОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

2.1 Разработка программы «Основы медиации» для бакалавров гуманитарных направлений подготовки

Целью эмпирической части исследования является разработка содержания программы «Основы медиации» и апробации её на выборке бакалавров разных гуманитарных направлений профессиональной подготовки.

Наше экспериментально-опытное исследование основано на компетентностном подходе как методологии проектирования педагогического процесса, на представлении цели и задач обучения в виде универсальной компетенции, обобщенно представляющих компетенцию как комплекс когнитивных, эмоционально-оценочных, конативных компонентов и опыта медиации, обеспечивающих готовность к деятельности медиатором.

Структура и содержание (модель) универсальной компетенции «готовность к медиации» бакалавров гуманитарных направлений подготовки разработана на основе таксономии результатов образования в работах D.R. Krathwohl, B.S. Bloom, B.B. Masia [113], общепринятой в странах Европы и США. На основе перечисленных компетенций была разработана учебная программа «Основы медиации».

Существуют различные модели 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]. В своей работе, при разработке программы «Основы медиации»

мы опирались на пятиступенчатую модель Х. 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.

Учебная программа «Основы медиации» включает следующие разделы:

- Пояснительную записку, 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, объекты), 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»;

- Структурно-функциональную модель 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).

- Тематический план, где перечислены темы, изучаемые в рамках настоящей программы (например, «Медиация в разрешении межличностных конфликтов», «Социальная психология общения и отношений», «Психология эмоций в ситуации конфликта»), и установлены часы, отведенные на

аудиторные занятия (лекции и практические занятия) и самостоятельную работу, а также представлено содержание тем лекционных ,практических занятий, самостоятельной работы, , перечислены используемые в ходе обучения методы и методики (например, кейс-метод, дискуссия, игра, метод проектов, опрос), литература и коды формируемых компетенций;

- 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).

- Рекомендации для преподавателя – приведен перечень инструкций, методик и рекомендаций, которые может помочь в должном обучении студентов в процессе проигрывания ситуаций медиации, описаны инструкции и рекомендации по «внедрению» в проигрываемую ситуацию, рекомендации по проведению обратной связи со студентами, приведен пример методики проведения бесед (дебрифинг) в результате выполнения того или иного задания, упражнения и др.

- Список использованной литературы, которые были использованы при разработке содержания лекционных и практических занятий.

- 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.).

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

2. *Структурно-функциональная модель 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, перечисляет психологические и социально-психологические детерминанты медиации, личностные особенности медиатора (посредника) и участников медиации,	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

	способствующие и препятствующие эффективной медиации; перечисляет типичные схемы и алгоритмы организации медиационной сессии, основные стадии и этапы медиации , категоризировать, называет основные способы управления переговорным процессом в рамках конфликтной ситуации, распознает эмоциональные состояния участников медиации по внешним признакам, называет психологические характеристики конфликтных 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 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	Задания, требующие проведение определенных операций и высказывание о них (гипотезы, 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 - способность понимать и интерпретировать информацию	Интерпретирует особенности практической работы медиатора (посредника) в условиях медиационной сессии, психологические механизмы 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,	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов. 2.Работа медиатора в зоне конфликта. 3. Медиация в разрешении межличностных конфликтов.	На выявление фактов, описание процессов, механизмов и способов действий	Устная дискуссия	Дебрифинг

	вытекающие из имеющихся данных; помогает сторонам выработать общее понимание спора, расширить и уточнить видение ситуации сторонами .				
	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 общее понимание спора, расширить и уточнить видение ситуации сторонами	2.Работа медиатора в зоне конфликта. 8. Завершение конфликта	Решение проблемных задач и ситуаций, требующих творческого мышления, самостоятельности, поиска новых знаний. Постановка проблем, формулировка задач, требующих демонстрации собственной позиции	Устная дискуссия	Кейс-метод
Ценностные ориентации. Способность к разрешению противоречий между ценностями и усвоению этих ориентаций	Декларирует приверженность демократическим ценностям, высказывая свои убеждения, идеи и взгляды; признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответственностью в сторон спора/ конфликта; принимает на себя ответственность за свое поведение, демонстрирует толерантность и беспристрастность к сторонам конфликта, проявляет уважение к индивидуальным и	1. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов. 2.Работа медиатора в зоне конфликта. 8.Завершение конфликта	Задания, предполагающие самостоятельность и ответственность в поиске и принятии решений относительно процедурных	Устная дискуссия	Проигрывание кейса на практических занятиях

	культурным различиям и т.д.; может сотрудничать с представителями разных социальных групп и религиозных конфессий. Разрешает противоречия между личными убеждениями и этическим кодексом медиатора. Участвует в дискуссиях со студентами и с преподавателями. Демонстрирует приверженность профессиональным этическим нормам.		ситуаций и проблем; организацию обсуждения и переговоров с обоснованием общечеловеческих ценностей, демократической гражданской позиции и т.п.		
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 необходимость 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	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 профессиональной деятельности медиатора.	Устная дискуссия	Проигрывание кейса на практических занятиях

	благожелательно относиться к клиентам.				
		Опыт медиации			
Применение использовани е изученного материала в новых ситуациях	Демонстрирует свободное и грамотное использование технологических приемов управления коммуникацией, переговорами для остановки и преобразования агрессии участников, для противодействия манипуляциям, преодоления коммуникативных барьеров, эффективного получения достоверной информации, 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	2.Работа медиатора в зоне конфликта. 8.Завершение конфликта	Задания, требующие сложных мыслительных операций с изученным материалом:, трансформация позиций сторон конфликта, достижение согласия по интерпретации сущности спора/ конфликта, разъяснение смысла, значения, обоснование решения по согласию сторон	Устно	Проигрывание кейса на практических занятиях

Тематический план

№ п/п	Темы	Количество часов				
		Все-го	Аудиторные	в том числе		Само-стоят. рабо-та
				Лекции	Практ. занятия	
1.	Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтов.	12	8	2	6	4
2.	Работа медиатора в зоне конфликта	8	6	2	4	2
3	Медиация в разрешении межличностных конфликтов	6	6	2	4	
4	Конфликт как социально-психологическое явление.	10	8	4	4	2
5	Социальная психология общения и отношений	10	10	4	6	
6	Психология эмоций в ситуации конфликта	8	8	2	6	
7	Конфликтная природа человека	10	6	2	4	4
8	Завершение конфликта	8	6	2	4	2
	Всего:	72	58	20	38	14
	Форма контроля	зачёт				
	Итого по дисциплине	72				
	Трудоемкость (в зачетных единицах)	2				

2.2. Организация и ход исследования результативности программы «Основы медиации»

Исследование 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 компетенций медиатора; разработка диагностического инструментария — опросника для самоооценки 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 для 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 следующие методы: эмпирические: опрос, наблюдение, беседа. Для математической обработки данных был использован G критерий знаков.

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

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 БФУ им. И. Канта по направлениям «Психология», «Журналистика», «Социальная работа», «Лингвистика». Программа была апробирована с 03.04.2014г. по 30.04.2017г.

Разработка диагностического инструментария для оценки готовности к профессиональной деятельности медиатора

1. Для выявления готовности к готовности к профессиональной деятельности медиатором у обучающихся на факультативе «Основы медиации» респондентам до обучения и поле обучения был предложен опросник на выявление психологической готовности к профессиональной деятельности медиатором (см. Приложение), который был разработан на основе произведенного анализа литературы по проблеме исследования. Опросник включает 60 утверждений и позволяет выявить когнитивной, эмоциональной и конативной составляющей готовности к медиации. Для выявления каждого компонента сформулировано 20 вопросов, обработка результатов проводится в соответствии с ключом. Опрос проведен индивидуально с каждым участником.

1.Опросник «Оценка готовности к медиации».

Опросник разработан на методологической основе трехкомпонентной структуры аттитюда. Структура готовности рассматривается в составе трех компонентов: когнитивного, эмоционально-оценочного и побудительного (конативного). Содержание утверждений включает в себя три блока по 20 утверждений в каждом.

Инструкция.

Прочтите утверждения текста и оцените степень своего согласия (или несогласия). При этом на бланке для ответов напротив номера утверждения обведите цифру, соответствующую выбранному Вами ответу. Степень согласия/ не согласия 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 1

Опросник «Готовность к медиации»

№	Утверждение	Шкала оценок
1.	Я знаю, что такое конфликт	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
2.	Мне знакомы эффективные методы и приемы для разрешения конфликта	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
3.	Я знаю, что для разрешения конфликтной ситуации стороны могут привлечь третью независимую сторону	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
4.	Я имею представление о такой альтернативной форме разрешения конфликтов как медиация	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
5.	Я имею представление о том, кто такой медиатор	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
6.	Я знаю приемы эффективной медиации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
7.	Я знаю о правах и обязанностях медиатора в рамках проведения медиации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
8.	Я знаю, кто может стать медиатором (я знаю, какое образование требуется, чтобы стать медиатором)	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
9.	Я знаю о возможностях проведения медиации в России	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5

	(Калининград, в частности)	
10.	Я не слышал о техниках медиации, но использую свой набор эффективных методов для разрешения конфликтных ситуаций	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
11.	Я знаю эффективные техники медиации и использую их в разрешении конфликтных ситуаций	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
12.	Я проходил специальные курсы по подготовке медиаторов	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
13.	Я присутствовал на лекциях или семинарах, в рамках которых, обсуждалась тема медиации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
14.	Мне интересно узнать новые методы, техники для успешного разрешения конфликтной ситуации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
15.	Я интересуюсь эффективными методами для разрешения конфликтных ситуаций	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
16.	Я интересуюсь специализированной литературой, посещаю курсы, лекции по медиации для себя	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
17.	Я интересуюсь специализированной литературой, посещаю курсы, лекции по медиации, что бы в дальнейшем заниматься медиацией	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
18.	Я интересуюсь возможностями медиации в России	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
19.	Мне известны антистрессовые методики для медиатора и сторон медиации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
20.	Меня интересуют практические вопросы организации работы медиатора	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
21.	Мне знакомы принципиальные отличия судебных процедур от медиации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
22.	Мое сильное качество – это умение выслушать других, не давая оценок	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5

23.	Обычно я сильно сопереживаю людям, попавшим в сложную ситуацию	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
24.	Иногда мне очень сложно оставаться беспристрастным	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
25.	Я огорчаюсь, когда не вижу пути выхода из конфликтной ситуации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
26.	Знание эффективных методов и техник медиации (разрешения спора) помогает мне чувствовать себя увереннее в конфликтных ситуациях	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
27.	Мне неприятно вмешиваться в чужие споры	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
28.	Человек, который знает эффективные методы выхода из конфликтной ситуации, чувствует себя уверенно	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
29.	Хорошо, когда человек может контролировать себя в споре	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
30.	Ничего плохого, что люди не могут самостоятельно разрешить спор	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
31.	Я думаю, что в работе медиатора личные качества важнее, чем специальное образование	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
32.	В возникшей конфликтной ситуации обычно виноваты обе стороны	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
33.	Мне доставляет удовольствие (приятно), когда я помогаю людям успешно разрешить их конфликт	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
34.	Я огорчаюсь, не знаю как правильно вести себя в конфликтной ситуации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
35.	В возникшей конфликтной ситуации обычно виновата одна сторона	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
36.	Обычно я стараюсь предупреждать конфликты, а не решать их потом	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5

37.	Мне более свойственны жесткие тактики при ведении переговоров	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
38.	Иногда мне сложно придерживаться нейтральной стороны в решении конфликта	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
39.	Чаще всего я могу контролировать сове поведение	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
40.	Мне кажется, что я могу эффективно управлять своим эмоциональным состоянием	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
41.	Когда я помогаю в разрешении конфликта другим сторонам, я выступаю в качестве независимого физического лица	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
42.	Когда я помогаю в разрешении конфликта другим сторонам, я встаю (заступаюсь) за одну из сторон	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
43.	Я бы воспользовался помощью третьего независимого лица для эффективного разрешения конфликтной ситуации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
44.	Я (всегда) сам разрешаю возникшие конфликтные ситуации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
45.	Я привлекаю третью независимую сторону для помощи в разрешении возникшей конфликтной ситуации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
46.	Я (часто) помогаю в разрешении конфликтов своим близким, друзьям	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
47.	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
48.	Обычно я понимаю скрытые причины конфликта	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
49.	Я вижу преимущества альтернативных методов урегулирования споров над традиционными	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
50.	Мне нравится помогать людям выходить из конфликтных ситуаций	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5

51.	Я чувствую, что моя помощь необходима другим для разрешения их конфликтной ситуации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
52.	Я хочу заниматься медиацией, быть медиатором	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
53.	Мне кажется, что у меня недостаток практических навыков для работы медиатором	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
54.	Я чувствую, что медиация - это не мое	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
55.	Я бы сам выступил в качестве независимого физического лица для помощи в разрешении конфликта	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
56.	У меня есть набор своих эффективных методов и приемов для разрешения возникших конфликтных ситуаций	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
57.	Мне нравиться помогать другим в разрешении их конфликтных ситуаций	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
58.	Я вижу возможности приложения знаний о медиации	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
59.	Я готов продолжать обучение и совершенствовать навыки, необходимые для работы медиатора	-5 -3 -1 0 +1 + 3 + 5
60.	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.

2. Разработка карты 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. Был произведен срез до и после обучения.

Таблица 2

Карта наблюдения над поведенческими индикаторами готовности к медиации

Компоненты готовности к медиации	Поведенческие индикаторы	Баллы
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫЙ КОМПОНЕНТ КОМПОНЕНТ готовность 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
	Назввает 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
	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

		Продолжение таблицы 2
	Проявляет уважение к индивидуальным и культурным различиям клиентов	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	Признает их 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
КОГНИТИВНЫЙ 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 клиента	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 реальности клиентом по конгруэнтности его образа конфликтной ситуации и действительности	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
	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 изменить 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
	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
	Принимает решение о переходе к следующему этапу медиации по готовности сторон к сотрудничеству,	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

Результаты апробации программы и интерпретация полученных данных

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 медиатором (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.

Таблица 3

Готовность респондентов к медиации до обучения (n_1=104) и после обучения (n_2=104) по результатам опросника (в баллах)

Компоненты готовности до обучения				Компоненты готовности после обучения			
№	Когнитивный	Эмоц-оценочный	Конативный	№	Когнитивный	Эмоц-оценочный	Конативный.
1	2,8	2	1,2	1	4,8	4	5
2	3,6	-0,6	3,2	2	5	4,6	4,2
3	3,2	2,6	-1,6	3	3,8	4,8	3,8
4	2,4	4,2	0,2	4	5	2,2	5
5	2,6	2,8	4,6	5	4,2	3,8	2,8
6	4,6	5	3,2	6	4,8	5	3,4
7	-0,4	4,2	3,8	7	5	4,8	5
8	1,8	3,4	2,2	8	4,6	4,2	5
9	3,6	2	0,2	9	1,4	2,4	5
10	3,2	2,8	-1,4	10	4,6	5	4,2
11	3,2	3,6	0,2	11	3,8	4,6	5
12	-2	4,4	4,6	12	4,8	4,6	4
13	0,4	4,2	4,2	13	5	5	4,8
14	-1,4	3,8	2,2	14	4,8	5	5
15	2,8	2	1,2	15	4,8	4	5
16	3,6	-0,6	3,2	16	5	4,6	4,2
17	3,2	2,6	-1,6	17	3,8	4,8	3,8

Продолжение таблицы 3

18	2,4	4,2	0,2	18	5	2,2	5
19	2,6	2,8	4,6	19	4,2	3,8	2,8
20	4,6	5	3,2	20	4,8	5	3,4
21	-0,4	4,2	3,8	21	5	4,8	5
22	1,8	3,4	2,2	22	4,6	4,2	5
23	3,6	2	0,2	23	1,4	2,4	5
24	3,2	2,8	-1,4	24	4,6	5	4,2
25	3,2	3,6	0,2	25	3,8	4,6	5
26	-2	4,4	4,6	26	4,8	4,6	4
27	0,4	4,2	4,2	27	5	5	4,8
28	-1,4	3,8	2,2	28	4,8	5	5
29	2,8	2	1,2	29	4,8	4	5
30	3,6	-0,6	3,2	30	5	4,6	4,2
31	3,2	2,6	-1,6	31	3,8	4,8	3,8
32	2,4	4,2	0,2	32	5	2,2	5
33	2,6	2,8	4,6	33	4,2	3,8	2,8
34	4,6	5	3,2	34	4,8	5	3,4
35	-0,4	4,2	3,8	35	5	4,8	5
36	1,8	3,4	2,2	36	4,6	4,2	5
37	3,6	2	0,2	37	1,4	2,4	5
38	3,2	2,8	-1,4	38	4,6	5	4,2
39	3,2	3,6	0,2	39	3,8	4,6	5
40	-2	4,4	4,6	40	4,8	4,6	4
41	0,4	4,2	4,2	41	5	5	4,8
42	-1,4	3,8	2,2	42	4,8	5	5
43	2,8	2	1,2	43	4,8	4	5
44	3,6	-0,6	3,2	44	5	4,6	4,2
45	3,2	2,6	-1,6	45	3,8	4,8	3,8
46	2,4	4,2	0,2	46	5	2,2	5
47	2,6	2,8	4,6	47	4,2	3,8	2,8
48	4,6	5	3,2	48	4,8	5	3,4
49	-0,4	4,2	3,8	49	5	4,8	5
50	1,8	3,4	2,2	50	4,6	4,2	5
51	3,6	2	0,2	51	1,4	2,4	5
52	3,2	2,8	-1,4	52	4,6	5	4,2
53	3,2	3,6	0,2	53	3,8	4,6	5
54	-2	4,4	4,6	54	4,8	4,6	4
55	0,4	4,2	4,2	55	5	5	4,8
56	-1,4	3,8	2,2	56	4,8	5	5
57	2,8	2	1,2	57	4,8	4	5
58	3,6	-0,6	3,2	58	5	4,6	4,2
59	3,2	2,6	-1,6	59	3,8	4,8	3,8
60	2,4	4,2	0,2	60	5	2,2	5

Продолжение таблицы 3

61	2,6	2,8	4,6	61	4,2	3,8	2,8
62	4,6	5	3,2	62	4,8	5	3,4
63	-0,4	4,2	3,8	63	5	4,8	5
64	1,8	3,4	2,2	64	4,6	4,2	5
65	3,6	2	0,2	65	1,4	2,4	5
66	3,2	2,8	-1,4	66	4,6	5	4,2
67	3,2	3,6	0,2	67	3,8	4,6	5
68	-2	4,4	4,6	68	4,8	4,6	4
69	0,4	4,2	4,2	69	5	5	4,8
70	-1,4	3,8	2,2	70	4,8	5	5
71	2,8	2	1,2	71	4,8	4	5
72	3,6	-0,6	3,2	72	5	4,6	4,2
73	3,2	2,6	-1,6	73	3,8	4,8	3,8
74	2,4	4,2	0,2	74	5	2,2	5
75	2,6	2,8	4,6	75	4,2	3,8	2,8
76	4,6	5	3,2	76	4,8	5	3,4
77	-0,4	4,2	3,8	77	5	4,8	5
78	1,8	3,4	2,2	78	4,6	4,2	5
79	3,6	2	0,2	79	1,4	2,4	5
80	3,2	2,8	-1,4	80	4,6	5	4,2
81	3,2	3,6	0,2	81	3,8	4,6	5
82	-2	4,4	4,6	82	4,8	4,6	4
83	0,4	4,2	4,2	83	5	5	4,8
84	-1,4	3,8	2,2	84	4,8	5	5
85	2,8	2	1,2	85	4,8	4	5
86	3,6	-0,6	3,2	86	5	4,6	4,2
87	3,2	2,6	-1,6	87	3,8	4,8	3,8
88	2,4	4,2	0,2	88	5	2,2	5
89	2,6	2,8	4,6	89	4,2	3,8	2,8
90	4,6	5	3,2	90	4,8	5	3,4
91	-0,4	4,2	3,8	91	5	4,8	5
92	1,8	3,4	2,2	92	4,6	4,2	5
93	3,6	2	0,2	93	1,4	2,4	5
94	3,2	2,8	-1,4	94	4,6	5	4,2
95	3,2	3,6	0,2	95	3,8	4,6	5
96	-2	4,4	4,6	96	4,8	4,6	4
97	0,4	4,2	4,2	97	5	5	4,8
98	-1,4	3,8	2,2	98	4,8	5	5
99	2,8	2	1,2	99	4,8	4	5
100	3,6	-0,6	3,2	100	5	4,6	4,2
101	3,2	2,6	-1,6	101	3,8	4,8	3,8
102	2,4	4,2	0,2	102	5	2,2	5
103	2,6	2,8	4,6	103	4,2	3,8	2,8

Продолжение таблицы 3							
104	4,6	5	3,2	104	4,8	5	3,4
Ср ариф м	2	3	1,9		4,4	4,2	4,4

Таблица 4

Оценка достоверности сдвига по когнитивному компоненту готовности к медиации

№	Когнитивный до обучения/ балл	Когнитивный после обучения/ балл	Сдвиг в баллах	Вектор сдвига +/
1	2,8	4	-2	-
2	3,6	5	1,4	+
3	3,2	3,8	0,6	+
4	2,4	5	2,6	+
5	2,6	4,2	1,6	+
6	4,6	4,8	0,2	+
7	-0,4	5	5,4	+
8	1,8	4,6	3,8	+
9	3,6	1,4	-2,2	-
10	3,2	4,6	1,4	+
11	3,2	3,8	0,6	+
12	-2	4,8	6,8	+
13	0,4	5	4,6	+
14	-1,4	4,8	6,2	+
15	2,8	4,8	2	+
16	3,6	5	1,4	+
17	3,2	3,8	0,6	+
18	2,4	5	2,6	+
19	2,6	4,2	1,6	+
20	4,6	4,8	0,2	+
21	-0,4	5	5,4	+
22	1,8	4,6	2,8	+
23	3,6	1,4	2,2	+
24	3,2	4,6	1,4	+
25	3,2	3,8	0,6	+
26	-2	4,8	6,8	+
27	0,4	5	4,6	+
28	-1,4	4,8	6,2	+
29	2,8	4,8	2	+
30	3,6	5	1,4	+
31	3,2	3,8	0,6	+
32	2,4	5	2,6	+
33	2,6	4,2	1,6	+
34	4,6	4,8	0,2	+

Продолжение таблицы 4

35	-0,4	5	5,4	+
36	1,8	4,6	3,2	+
37	3,6	1,4	2,2	+
38	3,2	4,6	1,4	+
39	3,2	3,8	0,6	+
40	-2	4,8	6,8	+
41	0,4	5	4,6	+
42	-1,4	4,8	5,2	+
43	2,8	4,8	2	+
44	3,6	5	1,4	+
45	3,2	3,8	0,6	+
46	2,4	5	2,6	+
47	2,6	4,2	1,6	+
48	4,6	4,8	0,2	+
49	-0,4	5	5,4	+
50	1,8	4,6	2,8	+
51	3,6	1,4	2,2	+
52	3,2	4,6	1,4	+
53	3,2	3,8	0,6	+
54	-2	4,8	6,8	+
55	0,4	5	4,6	+
56	-1,4	4,8	6,2	+
57	2,8	4,8	2	+
58	3,6	5	1,4	+
59	3,2	3,8	0,6	+
60	2,4	5	2,6	+
61	2,6	4,2	1,6	+
62	4,6	4,8	0,2	+
63	-0,4	5	5,4	+
64	1,8	4,6	2,8	+
65	3,6	1,4	2,2	+
66	3,2	4,6	1,4	+
67	3,2	3,8	0,6	+
68	-2	4,8	6,8	+
69	0,4	5	4,6	+
70	-1,4	4,8	6,2	+
71	2,8	4,8	2	+
72	3,6	5	1,4	+
73	3,2	3,8	0,6	+
74	2,4	5	2,6	+

Продолжение таблицы 4

75	2,6	4,2	1,6	+
76	4,6	4,8	0,6	+
77	-0,4	5	5,4	+
78	1,8	4,6	2,8	+
79	3,6	1,4	-2,2	-
80	3,2	4,6	1,4	+
81	3,2	3,8	0,6	+
82	-2	4,8	6,8	+
83	0,4	5	-4,6	-
84	-1,4	4,8	6,2	+
85	2,8	4,8	-2	-
86	3,6	5	-1,4	-
87	3,2	3,8	0,6	+
88	2,4	5	2,6	+
89	2,6	4,2	-1,6	-
90	4,6	4,8	-0,2	-
91	-0,4	5	5,4	+
92	1,8	4,6	-2,8	-
93	3,6	1,4	-2,2	-
94	3,2	4,6	1,6	+
95	3,2	3,8	0,6	+
96	-2	4,8	6,8	+
97	0,4	5	4,6	+
98	-1,4	4,8	6,2	+
99	2,8	4,8	2	+
100	3,6	5	1,4	+
101	3,2	3,8	0,6	+
102	2,4	5	2,6	+
103	2,6	4,2	1,6	+
104	4,6	4,8	0,2	+

Проведем статистическую проверку достоверности отличий между оценками по когнитивному компоненту до и после обучения при помощи критерия знаков G. Принимаем за типичный сдвиг в сторону положительных значений, т.е. повышение оценок после обучения.

Выдвигаем статистические гипотезы:

H_0: Преобладание типичного направления сдвига является случайным.

H_1: Преобладание типичного направления сдвига является не случайным, статистически достоверным.

Подсчитаем количество положительных и отрицательных сдвигов:

а) количество положительных сдвигов =94

б) количество отрицательных сдвигов G-эмп = 10

Используя таблицу критических значений, определим G-критическое для n=104 (по таблице Gкритерия диапазон количества значений признака n между 100 и 110, поэтому берем G-кр. для n= 100).

Сдвиг считается достоверным, если G-эмп. ≤ G-кр.

G-кр. = 37 для p= 0,01 (вероятность погрешности 1%)

и G-кр. = 41 для p= 0,05 (вероятность погрешности 5%).

Поскольку G-эмп. (10) < G-кр. (37) , сдвиг в сторону положительных значений статистически достоверен (погрешность=1%).

H_0 отвергается, принимается H_1: преобладание типичного направления сдвига является не случайным, статистически достоверным.

Следовательно, различия до и после обучения, по когнитивному компоненту готовности респондентов к деятельности медиатором, можно считать значимыми и достоверными.

Таблица 5

Оценка достоверности сдвига по эмоционально-оценочному компоненту готовности к медиации (по результатам опросника)

№ респ	Эмоц-оценочный комп до обучения/балл	Эмоц-оценочный комп после обучения/балл	Сдвиг в баллах	Вектор сдвига+/-
1.	2	4	2	+
2.	0,6	4,6	4	+
3.	2,6	4,8	2,2	+
4.	3,2	2,2	-1	-
5.	3	3	0	0
6.	2,4	5	2,6	+
7.	2,2	4,8	2,6	+
8.	2,4	4,2	1,8	+
9.	1	2,4	1,4	+
10.	2,8	5	2,2	+
11.	3,6	4,6	1	+
12.	3,4	4,6	1,2	+
13.	3,2	5	1,8	+
14.	3,8	5	1,2	+
15.	2	4	2	+
16.	-0,6	4,6	5,2	+
17.	2,6	4,8	2,2	+
18.	4,2	2,2	-2	-
19.	2,8	3,8	1	+
20.	3	5	2	+
21.	4,2	4,8	0,6	+

Продолжение таблицы 5

22.	3,4	4,2	0,8	+
23.	2	2,4	0,4	+
24.	2,8	5	2,2	+
25.	3,6	4,6	1	+
26.	3,4	4,6	1,2	+
27.	3,2	5	1,8	+
28.	3,8	5	1,2	+
29.	2	4	2	+
30.	-0,6	4,6	5,2	+
31.	2,6	4,8	2,2	+
32.	2,4	2,2	-0,2	-
33.	2,8	3,8	1	+
34.	5	5	0	0
35.	3,2	4,8	1,6	+
36.	3,4	4,2	0,8	+
37.	2	2,4	0,4	+
38.	2,8	5	2,2	+
39.	3,6	4,6	1	+
40.	3,4	4,6	1,2	+
41.	3,2	5	1,8	+
42.	3,8	5	1,2	+
43.	2	4	2	+
44.	-0,6	4,6	5,2	+
45.	2,6	4,8	2,2	+
46.	2,2	2,2	0	0
47.	2,8	3,8	1	+
48.	2	5	3	+
49.	3,2	4,8	1,6	+

Продолжение таблицы 5

50.	3,4	4,2	0,8	+
51.	2	2,4	0,4	+
52.	2,8	5	2,2	+
53.	3,6	4,6	1	+
54.	-2	4,6	6,6	+
55.	4,2	5	0,8	+
56.	2,8	5	2,2	+
57.	2	4	2	+
58.	-0,6	4,6	5,2	+
59.	2,6	4,8	2,2	+
60.	2,2	2,2	0	0
61.	2,8	3,8	1	+
62.	5	5	0	0
63.	4,2	4,8	0,2	+
64.	3,4	4,2	0,8	+
65.	2	2,4	0,4	+
66.	2,8	5	2,2	+
67.	2,6	4,6	2	+
68.	3,4	4,6	1,2	+
69.	2,2	5	2,8	+
70.	2,8	5	2,2	+
71.	2	4	2	+
72.	-0,6	4,6	5,2	+
73.	2,6	4,8	2,2	+
74.	3,2	2,2	-1	-
75.	2,8	3,8	1	+
76.	2,5	5	2,5	0
77.	2,2	4,8	2,6	+

Продолжение таблицы 5

78.	2,4	4,2	1,8	+
79.	2	2,4	0,4	+
80.	2,8	5	2,2	+
81.	2,6	4,6	2	+
82.	2,4	4,6	2,2	+
83.	2,2	5	2,8	+
84.	2,8	5	2,2	+
85.	2	4	2	+
86.	-0,6	4,6	5,2	+
87.	1,6	4,8	3,2	+
88.	2,2	2,2	0	0
89.	2,8	3,8	1	+
90.	2	5	3	0
91.	2,2	4,8	2,6	+
92.	2,4	4,2	1,8	+
93.	5	2,4	2,6	+
94.	2,8	5	2,2	+
95.	2,6	4,6	2	+
96.	2,4	4,6	2,2	+
97.	2,2	5	2,8	+
98.	2,8	5	2,2	+
99.	2	4	2	+
100.	-0,6	4,6	5,2	+
101.	2,6	4,8	2,2	+
102.	2,2	2,2	-2	-
103.	2,8	3,8	1	+
104.	2	5	3	+

Проведем статистическую проверку достоверности отличий между оценками по эмоционально-оценочному компоненту до и после обучения при помощи критерия знаков G. Принимаем за типичный сдвиг в сторону положительных значений, т.е. повышение оценок после обучения.

Выдвигаем статистические гипотезы:

H0: Преобладание типичного направления сдвига является случайным.

H1: Преобладание типичного направления сдвига является не случайным, статистически достоверным.

Подсчитаем количество положительных и отрицательных сдвигов:

а) количество положительных сдвигов =91.

б) количество отрицательных сдвигов G-эмп = 5.

в) количество нулевых сдвигов= 8.

Поскольку нулевые сдвиги не учитываются при обработке, используя таблицу критических значений, определим G-критическое для n=91. (по таблице G критерия диапазон количества значений признака n между 92 и 94, поэтому берем G-кр. для n= 92).

Сдвиг считается достоверным, если G-эмп. ≤ G-кр.

G-кр. = 34 для p= 0,01 (вероятность погрешности 1%)

и G-кр. = 37 для p= 0,05 (вероятность погрешности 5%).

Поскольку G-эмп. (5) < G-кр. (34) , сдвиг в сторону положительных значений статистически достоверен (погрешность=1%).

H 0 отвергается, принимается H 1: преобладание типичного направления сдвига является не случайным, статистически достоверным.

Следовательно, различия до и после обучения, по эмоционально-оценочному компоненту готовности респондентов к деятельности медиатором, можно считать значимыми и достоверными.

Таблица 6

Оценка достоверности сдвига по конативному компоненту готовности к медиации (по результатам опросника)

№ респ	Конативный компонент до обучения/ балл	Конативный компонент после обучения/ балл	Сдвиг в баллах	Вектор сдвига +/-
1.	1,2	5	3,8	+
2.	3,2	4,2	1	+
3.	-1,6	4,8	6,4	+
4.	0,2	5	4,8	+
5.	4,6	3,8	-0,8	-
6.	3,2	3,4	0,2	+
7.	3,8	5	1,2	+
8.	2,2	5	2,8	+
9.	0,2	5	4,8	+
10.	-1,4	4,2	5,6	+
11.	0,2	5	4,8	+
12.	4,6	4	-0,6	-
13.	4,2	4,8	0,6	+
14.	2,2	5	2,8	+
15.	1,2	5	3,8	+
16.	3,2	4,2	1	+
17.	-1,6	4,6	6,2	+
18.	0,2	3,8	3,6	+
19.	4,6	2,8	-1,8	-
20.	3,2	3,4	0,2	+
21.	3,8	5	1,2	+
22.	2,2	5	2,8	+
23.	0,2	5	4,8	+
24.	-1,4	4,2	5,6	+
25.	0,2	5	4,8	+
26.	4,6	4	-0,6	-
27.	4,2	4,8	0.6	+
28.	2,2	5	2,8	+
29.	1,2	5	3,8	+

30.	3,2	4,2	1	+
31.	-1,6	3,8	5,4	+
32.	0,2	5	4,8	+
33.	4,6	2,8	-1,8	-
34.	3,2	3,4	-0,2	-
35.	3,8	5	1,2	+
36.	2,2	5	2,8	+
37.	0,2	5	4,8	+
38.	-1,4	4,2	5,6	+
39.	0,2	5	4,8	+
40.	4,6	4	-0,6	-
41.	4,2	4,8	0,6	+
42.	2,2	5	2,8	+
43.	1,2	5	3,8	+
44.	3,2	4,2	1	+
45.	-1,6	3,8	5,4	+
46.	0,2	5	4,8	+
47.	4,6	2,8	-1,8	-
48.	3,2	3,4	0,2	+
49.	3,8	5	1,2	+
50.	2,2	5	2,8	+
51.	0,2	5	4,8	+
52.	-1,4	4,2	5,6	+
53.	0,2	5	4,8	+
54.	4,6	4	-0,6	-
55.	4,2	4,8	0,6	+
56.	2,2	5	2,8	+
57.	1,2	5	3,8	+
58.	3,2	4,2	1	+
59.	-1,6	3,8	5,4	+
60.	0,2	5	4,8	+
61.	4,6	2,8	-1,8	-
62.	3,2	3,4	0,2	+
63.	3,8	5	1,2	+
64.	2,2	5	2,8	+
65.	0,2	5	4,8	+
66.	1,4	4,2	2,8	+
67.	0,2	5	4,8	+
68.	4,6	4	-0,6	+
69.	4,2	4,8	0,6	+
70.	2,2	5	2,8	+

71.	1,2	5	3,8	+
72.	3,2	4,2	1	+
73.	0,6	4,8	4,2	+
74.	0,2	5	4,8	+
75.	4,6	2,8	-1,8	-
76.	3,2	3,4	0,2	+
77.	3,8	5	1,2	+
78.	2,2	5	2,8	+
79.	0,2	5	4,8	+
80.	-1,4	4,2	5,6	+
81.	0,2	5	4,8	+
82.	4,6	4	-0,6	-
83.	4,2	4,8	0,6	+
84.	2,2	5	2,8	+
85.	1,2	5	3,8	+
86.	3,2	4,2	1	+
87.	-1,6	3,8	5,4	+
88.	1,2	5	3,8	+
89.	4,6	2,8	-1,8	-
90.	3,2	3,4	0,2	+
91.	3,8	5	1,2	+
92.	2,2	5	2,8	+
93.	1,1	5	3,9	+
94.	-1,4	4,2	5,6	+
95.	0,8	5	4,8	+
96.	4,6	4	-0,6	-
97.	4,2	4,8	0,6	+
98.	2,2	5	2,8	+
99.	1,2	5	3,8	+
100.	3,2	4,2	1	+
101.	-1,6	3,8	5,4	+
102.	0,2	5	4,8	+
103.	4,6	4,8	0,2	+
104.	3,2	3,4	0,2	+

Проведем статистическую проверку достоверности отличий между оценками по конативному компоненту до и после обучения при помощи

критерия знаков G. Принимаем за типичный сдвиг в сторону положительных значений, т.е. повышение оценок после обучения.

Выдвигаем статистические гипотезы:

H0: Преобладание типичного направления сдвига является случайным.

H1: Преобладание типичного направления сдвига является не случайным, статистически достоверным.

Подсчитаем количество положительных и отрицательных сдвигов:

а) количество положительных сдвигов =90

б) количество отрицательных сдвигов G-эмп = 14

Используя таблицу критических значений, определим G-критическое для n=104 (по таблице Gкритерия диапазон количества значений признака n между 100 и 110, поэтому берем G-кр. для n= 100).

Сдвиг считается достоверным, если G-эмп. ≤ G-кр.

G-кр. = 37 для p= 0,01 (вероятность погрешности 1%)

и G-кр. = 41 для p= 0,05 (вероятность погрешности 5%).

Поскольку G-эмп. (14) < G-кр. (37) , сдвиг в сторону положительных значений статистически достоверен (погрешность=1%).

H_0 отвергается, принимается H_1: преобладание типичного направления сдвига является не случайным, статистически достоверным.

Следовательно, различия до и после обучения, по конативному компоненту готовности респондентов к деятельности медиатором, можно считать значимыми и достоверными.

Таблица 7

Поведенческие индикаторы готовности к медиации до (n_1 = 104) и после (n_2 = 104) обучения по карте наблюдения (в баллах)

Компоненты готовности до обучения в баллах				Компоненты готовности после обучения в баллах			
№	Эмоционально-оценоч	Когнитивный	Конативный	№	Эмоционально-оценоч	Когнитивный	Конативный
1	4,6	4,3	5,1	1	8,2	8,4	8,7
2	3,8	3,8	5,1	2	7,2	7,7	8,7
3	4,5	4	4,8	3	8,3	8,2	8,2
4	4,6	5,5	5	4	8,1	7,9	8,6
5	4,3	4,3	5,1	5	8,2	8,1	9,7
6	3,7	3,7	5	6	7,1	7,7	8,6
7	4,4	4,1	4,7	7	7,4	8,1	8,3
8	4,6	4,3	5	8	7,8	8,5	8,3
9	4,4	4	4,7	9	7,4	8,1	8,2
10	4,6	4,2	4,9	10	8,1	8,5	8,6
11	4,5	4,3	5	11	7,8	8	8,3
12	3,8	3,8	5	12	7,2	7,7	8,7
13	4,6	4,3	5,1	13	8,2	8	8,7
14	4,6	4,2	4,9	14	7,8	7,6	8,6
15	4,6	4,3	5,1	15	8,2	8,4	8,7
16	3,8	3,8	5,1	16	7,2	7,7	8,7
17	4,5	4	4,8	17	8,3	8,2	8,2
18	4,6	5,5	5	18	8,1	7,9	8,6
19	4,3	4,3	5,1	19	8,2	8,1	9,7
20	3,7	3,7	5	20	7,1	7,7	8,6
21	4,4	4,1	4,7	21	7,4	8,1	8,3
22	4,6	4,3	5	22	7,8	8,5	8,3
23	4,4	4	4,7	23	7,4	8,1	8,2
24	4,6	4,2	4,9	24	8,1	8,5	8,6
25	4,5	4,3	5	25	7,8	8	8,3
26	3,8	3,8	5	26	7,2	7,7	8,7
27	4,6	4,3	5,1	27	8,2	8	8,7
28	4,6	4,2	4,9	28	7,8	7,6	8,6
29	4,6	4,3	5,1	29	8,2	8,4	8,7
30	3,8	3,8	5,1	30	7,2	7,7	8,7
31	4,5	4	4,8	31	8,3	8,2	8,2
32	4,6	5,5	5	32	8,1	7,9	8,6
33	4,3	4,3	5,1	33	8,2	8,1	9,7
34	3,7	3,7	5	34	7,1	7,7	8,6

35	4,4	4,1	4,7	35	7,4	8,1	8,3
36	4,6	4,3	5	36	7,8	8,5	8,3
37	4,4	4	4,7	37	7,4	8,1	8,2
38	4,6	4,2	4,9	38	8,1	8,5	8,6
39	4,5	4,3	5	39	7,8	8	8,3
40	3,8	3,8	5	40	7,2	7,7	8,7
41	4,6	4,3	5,1	41	8,2	8	8,7
42	4,6	4,2	4,9	42	7,8	7,6	8,6
43	4,6	4,3	5,1	43	8,2	8,4	8,7
44	3,8	3,8	5,1	44	7,2	7,7	8,7
45	4,5	4	4,8	45	8,3	8,2	8,2
46	4,6	5,5	5	46	8,1	7,9	8,6
47	4,3	4,3	5,1	47	8,2	8,1	9,7
48	3,7	3,7	5	48	7,1	7,7	8,6
49	4,4	4,1	4,7	49	7,4	8,1	8,3
50	4,6	4,3	5	50	7,8	8,5	8,3
51	4,4	4	4,7	51	7,4	8,1	8,2
52	4,6	4,2	4,9	52	8,1	8,5	8,6
53	4,5	4,3	5	53	7,8	8	8,3
54	3,8	3,8	5	54	7,2	7,7	8,7
55	4,6	4,3	5,1	55	8,2	8	8,7
56	4,6	4,2	4,9	56	7,8	7,6	8,6
57	4,6	4,3	5,1	57	8,2	8,4	8,7
58	3,8	3,8	5,1	58	7,2	7,7	8,7
59	4,5	4	4,8	59	8,3	8,2	8,2
60	4,6	5,5	5	60	8,1	7,9	8,6
61	4,3	4,3	5,1	61	8,2	8,1	9,7
62	3,7	3,7	5	62	7,1	7,7	8,6
63	4,4	4,1	4,7	63	7,4	8,1	8,3
64	4,6	4,3	5	64	7,8	8,5	8,3
65	4,4	4	4,7	65	7,4	8,1	8,2
66	4,6	4,2	4,9	66	8,1	8,5	8,6
67	4,5	4,3	5	67	7,8	8	8,3
68	3,8	3,8	5	68	7,2	7,7	8,7
69	4,6	4,3	5,1	69	8,2	8	8,7
70	4,6	4,2	4,9	70	7,8	7,6	8,6
71	4,6	4,3	5,1	71	8,2	8,4	8,7
72	3,8	3,8	5,1	72	7,2	7,7	8,7
73	4,5	4	4,8	73	8,3	8,2	8,2
74	4,6	5,5	5	74	8,1	7,9	8,6
75	4,3	4,3	5,1	75	8,2	8,1	9,7
76	3,7	3,7	5	76	7,1	7,7	8,6
77	4,4	4,1	4,7	77	7,4	8,1	8,3
78	4,6	4,3	5	78	7,8	8,5	8,3

79	4,4	4	4,7	79	7,4	8,1	8,2
80	4,6	4,2	4,9	80	8,1	8,5	8,6
81	4,5	4,3	5	81	7,8	8	8,3
82	3,8	3,8	5	82	7,2	7,7	8,7
83	4,6	4,3	5,1	83	8,2	8	8,7
84	4,6	4,2	4,9	84	7,8	7,6	8,6
85	4,6	4,3	5,1	85	8,2	8,4	8,7
86	3,8	3,8	5,1	86	7,2	7,7	8,7
87	4,5	4	4,8	87	8,3	8,2	8,2
88	4,6	5,5	5	88	8,1	7,9	8,6
89	4,3	4,3	5,1	89	8,2	8,1	9,7
90	3,7	3,7	5	90	7,1	7,7	8,6
91	4,4	4,1	4,7	91	7,4	8,1	8,3
92	4,6	4,3	5	92	7,8	8,5	8,3
93	4,4	4	4,7	93	7,4	8,1	8,2
94	4,6	4,2	4,9	94	8,1	8,5	8,6
95	4,5	4,3	5	95	7,8	8	8,3
96	3,8	3,8	5	96	7,2	7,7	8,7
97	4,6	4,3	5,1	97	8,2	8	8,7
98	4,6	4,2	4,9	98	7,8	7,6	8,6
99	4,6	4,3	5,1	99	8,2	8,4	8,7
100	3,8	3,8	5,1	100	7,2	7,7	8,7
101	4,5	4	4,8	101	8,3	8,2	8,2
102	4,6	5,5	5	102	8,1	7,9	8,6
103	4,3	4,3	5,1	103	8,2	8,1	9,7
104	3,7	3,7	5	104	7,1	7,7	8,6
Ср. ари фм.	4,4	4,2	4,9		7,7	8,0	8,5

Таблица 8

Оценка достоверности сдвига по когнитивному компоненту готовности к медиации (по карте наблюдения)

№	Когнитивный компонент до обучения/балл	Когнитивный компонент после обучения/балл	Сдвиг/ балл	Вектор сдвига +/-
1	4,3	8,4	3,9	+
2	3,8	7,7	3,9	+
3	4	8,2	4,2	+
4	5,5	7,9	2,4	+
5	4,3	8,1	3,8	+
6	3,7	7,7	4	+
7	4,1	8,1	4	+
8	4,3	8,5	4,2	+
9	4	8,1	4,1	+
10	4,2	8,5	4,3	+
11	4,3	8	3,7	+
12	3,8	7,7	3,9	+
13	4,3	8	3,7	+
14	4,2	7,6	3,4	+
15	4,3	8,4	4,1	+
16	3,8	7,7	3,9	+
17	4	8,2	4,2	+
18	5,5	7,9	5,4	+
19	4,3	8,1	3,8	+
20	3,7	7,7	4	+
21	4,1	8,1	4	+
22	4,3	8,5	4,3	+
23	4	8,1	4,1	+
24	4,2	8,5	4,3	+
25	4,3	8	3,7	+
26	3,8	7,7	3,9	+
27	4,3	8	3,7	+
28	4,2	7,6	3,4	+
29	4,3	8,4	4,1	+
30	3,8	7,7	3,9	+
31	4	8,2	4,2	+
32	5,5	7,9	4,4	+
33	4,3	8,1	3,8	+
34	3,7	7,7	4	+

35	4,1	8,1	4	+
36	4,3	8,5	4,2	+
37	4	8,1	4,1	+
38	4,2	8,5	4,3	+
39	4,3	8	3,7	+
40	3,8	7,7	3.9	+
41	4,3	8	3.7	+
42	4,2	7,6	3,4	+
43	4,3	8,4	4,1	+
44	3,8	7,7	3,9	+
45	4	8,2	4,2	+
46	5,5	7,9	2,4	+
47	4,3	8,1	3,8	+
48	3,7	7,7	4	+
49	4,1	8,1	4	+
50	4,3	8,5	4,2	+
51	4	8,1	4,1	+
52	4,2	8,5	4,3	+
53	4,3	8	3,7	+
54	3,8	7,7	3,9	+
55	4,3	8	3,7	+
56	4,2	7,6	3,4	+
57	4,3	8,4	4,1	+
58	3,8	7,7	3,9	+
59	4	8,2	4,2	+
60	5,5	7,9	2,4	+
61	4,3	8,1	3,8	+
62	3,7	7,7	4	+
63	4,1	8,1	4	+
64	4,3	8,5	4,2	+
65	4	8,1	4,1	+
66	4,2	8,5	4,3	+
67	4,3	8	3,7	+
68	3,8	7,7	3,9	+
69	4,3	8	3.7	+
70	4,2	7,6	3,4	+
71	4,3	8,4	4,1	+
72	3,8	7,7	3,9	+
73	4	8,2	4,2	+
74	5,5	7,9	2,4	+
75	4,3	8,1	3,8	+
76	3,7	7,7	4	+
77	4,1	8,1	4	+
78	4,3	8,5	4,2	+

79	4	8,1	4.1	+
80	4,2	8,5	4,3	+
81	4,3	8	3,7	+
82	3,8	7,7	3,9	+
83	4,3	8	3,7	+
84	4,2	7,6	3,4	+
85	4,3	8,4	4.1	+
86	3,8	7,7	3,9	+
87	4	8,2	4,2	+
88	5,5	7,9	5,4	+
89	4,3	8,1	3,8	+
90	3,7	7,7	4	+
91	4,1	8,1	4	+
92	4,3	8,5	4,2	+
93	4	8,1	4.1	+
94	4,2	8,5	4,3	+
95	4,3	8	3,7	+
96	3,8	7,7	3,9	+
97	4,3	8	3,7	+
98	4,2	7,6	3,4	+
99	4,3	8,4	4,1	+
100	3,8	7,7	3,9	+
101	4	8,2	4,2	+
102	5,5	7,9	2,4	+
103	4,3	8,1	3,8	+
104	3,7	7,7	4	+

Таблица 9

Оценка достоверности сдвига по эмоционально-оценочному компоненту готовности к медиации (по результатам наблюдения)

№	Эмоционально-оценоч. Компонент до обучения/ балл	Эмоционально-оценоч. Компонент после обучения/ балл	Сдвиг	Вектор сдвига
1	4,6	8,2	3,6	+
2	3,8	7,2	3,4	+
3	4,5	8,3	3,8	+
4	4,6	8,1	3,5	+
5	4,3	8,2	3,9	+
6	3,7	7,1	3,4	+
7	4,4	7,4	3	+
8	4,6	7,8	3,2	+
9	4,4	7,4	3	+
10	4,6	8,1	3,7	+
11	4,5	7,8	3,3	+
12	3,8	7,2	3,4	+
13	4,6	8,2	3,6	+
14	4,6	7,8	3,2	+
15	4,6	8,2	3,6	+
16	3,8	7,2	3,4	+
17	4,5	8,3	3,8	+
18	4,6	8,1	3,4	+
19	4,3	8,2	3,9	+
20	3,7	7,1	3,4	+
21	4,4	7,4	3	+
22	4,6	7,8	3,2	+
23	4,4	7,4	3	+
24	4,6	8,1	3,7	+
25	4,5	7,8	3,3	+
26	3,8	7,2	3.4	+
27	4,6	8,2	3,6	+
28	4,6	7,8	3,2	+
29	4,6	8,2	3,6	+
30	3,8	7,2	3,4	+
31	4,5	8,3	3,8	+
32	4,6	8,1	3,5	+
33	4,3	8,2	3,9	
34	3,7	7,1	3,4	+

35	4,4	7,4	3	+
36	4,6	7,8	3,2	+
37	4,4	7,4	3	+
38	4,6	8,1	3,5	+
39	4,5	7,8	3,3	+
40	3,8	7,2	3,4	+
41	4,6	8,2	3,2	+
42	4,6	7,8	3,2	+
43	4,6	8,2	3,6	+
44	3,8	7,2	3,4	+
45	4,5	8,3	3,8	+
46	4,6	8,1	3,5	+
47	4,3	8,2	3,9	+
48	3,7	7,1	3,4	+
49	4,4	7,4	3	+
50	4,6	7,8	3,2	+
51	4,4	7,4	3	+
52	4,6	8,1	3,7	+
53	4,5	7,8	3,3	+
54	3,8	7,2	3,4	+
55	4,6	8,2	3,6	+
56	4,6	7,8	3,2	+
57	4,6	8,2	3,6	+
58	3,8	7,2	3,4	+
59	4,5	8,3	3,8	+
60	4,6	8,1	3.5	+
61	4,3	8,2	3,9	+
62	3,7	7,1	3.4	+
63	4,4	7,4	3	+
64	4,6	7,8	3,2	+
65	4,4	7,4	3	+
66	4,6	8,1	3,5	+
67	4,5	7,8	3,2	+
68	3,8	7,2	3,4	+
69	4,6	8,2	3,6	+
70	4,6	7,8	3,2	+
71	4,6	8,2	3,6	+
72	3,8	7,2	3,4	+
73	4,5	8,3	3,8	+
74	4,6	8,1	3,7	+
75	4,3	8,2	3,9	+
76	3,7	7,1	3,4	+
77	4,4	7,4	3	+
78	4,6	7,8	3,2	+

79	4,4	7,4	3	+
80	4,6	8,1	3,5	+
81	4,5	7,8	3,3	+
82	3,8	7,2	3,4	+
83	4,6	8,2	3,6	+
84	4,6	7,8	3,2	+
85	4,6	8,2	3,6	+
86	3,8	7,2	3,4	+
87	4,5	8,3	3,8	+
88	4,6	8,1	3,5	+
89	4,3	8,2	3,9	+
90	3,7	7,1	3,4	+
91	4,4	7,4	3	+
92	4,6	7,8	3,2	+
93	4,4	7,4	3	+
94	4,6	8,1	3,5	+
95	4,5	7,8	3,3	+
96	3,8	7,2	3,4	+
97	4,6	8,2	3,6	+
98	4,6	7,8	3,2	+
99	4,6	8,2	3,6	+
100	3,8	7,2	3,4	+
101	4,5	8,3	3,8	+
102	4,6	8,1	3,5	+
103	4,3	8,2	3,9	+
104	3,7	7,1	3,4	+

Таблица 10

Оценка достоверности сдвига по конативному компоненту готовности к медиации (по карте наблюдения)

№	Конативный комп до обучения	Конативный комп после обучения	Сдвиг	Вектор сдвига
1	5,1	8,7	3,6	+
2	5,1	8,7	3,6	+
3	4,8	8,2	3,4	+
4	5	8,6	3,6	+
5	5,1	9,7	4,6	+
6	5	8,6	3,6	+
7	4,7	8,3	3,6	+
8	5	8,3	3,3	+
9	4,7	8,2	3,5	+
10	4,9	8,6	3,7	+
11	5	8,3	3,3	+
12	5	8,7	3,7	+
13	5,1	8,7	3,6	+
14	4,9	8,6	3,7	+
15	5,1	8,7	3,6	+
16	5,1	8,7	3,6	+
17	4,8	8,2	3,4	+
18	5	8,6	3,6	+
19	5,1	9,7	4,6	+
20	5	8,6	3,6	+
21	4,7	8,3	3,6	+
22	5	8,3	3,3	+
23	4,7	8,2	3,5	+
24	4,9	8,6	3,7	+
25	5	8,3	3,3	+
26	5	8,7	3,7	+
27	5,1	8,7	3,6	+
28	4,9	8,6	3,7	+
29	5,1	8,7	3,6	+
30	5,1	8,7	3,6	+
31	4,8	8,2	3,4	+
32	5	8,6	3,6	+
33	5,1	9,7	4,6	
34	5	8,6	3,6	+
35	4,7	8,3	3,6	+
36	5	8,3	3,3	+
37	4,7	8,2	3,5	+

38	4,9	8,6	3,7	+
39	5	8,3	3,3	+
40	5	8,7	3,7	+
41	5,1	8,7	3,6	+
42	4,9	8,6	3,7	+
43	5,1	8,7	3,6	+
44	5,1	8,7	3,6	+
45	4,8	8,2	3,4	+
46	5	8,6	3,6	+
47	5,1	9,7	4,6	+
48	5	8,6	3,6	+
49	4,7	8,3	3,6	+
50	5	8,3	3,3	+
51	4,7	8,2	3,5	+
52	4,9	8,6	3,7	+
53	5	8,3	3,3	+
54	5	8,7	3,7	+
55	5,1	8,7	3,6	+
56	4,9	8,6	3,7	+
57	5,1	8,7	3,6	+
58	5,1	8,7	3,6	+
59	4,8	8,2	3,4	+
60	5	8,6	3,6	+
61	5,1	9,7	4,6	+
62	5	8,6	3,6	+
63	4,7	8,3	3,6	+
64	5	8,3	3,3	+
65	4,7	8,2	3,5	+
66	4,9	8,6	3,7	+
67	5	8,3	3,3	+
68	5	8,7	3,7	+
69	5,1	8,7	3,6	+
70	4,9	8,6	3,7	+
71	5,1	8,7	3,6	+
72	5,1	8,7	3,6	+
73	4,8	8,2	3,4	+
74	5	8,6	3,6	+
75	5,1	9,7	4,6	+
76	5	8,6	3,6	+
77	4,7	8,3	3,6	+
78	5	8,3	3,3	+
79	4,7	8,2	3,5	+
80	4,9	8,6	3,7	+
81	5	8,3	3,3	+

82	5	8,7	3,7	+
83	5,1	8,7	3,6	+
84	4,9	8,6	3,7	+
85	5,1	8,7	3,6	+
86	5,1	8,7	3,6	+
87	4,8	8,2	3,4	+
88	5	8,6	3,6	+
89	5,1	9,7	4,6	+
90	5	8,6	3,6	+
91	4,7	8,3	3,6	+
92	5	8,3	3,3	+
93	4,7	8,2	3,5	+
94	4,9	8,6	3,7	+
95	5	8,3	3,3	+
96	5	8,7	3,7	+
97	5,1	8,7	3,6	+
98	4,9	8,6	3,7	+
99	5,1	8,7	3,6	+
100	5,1	8,7	3,6	+
101	4,8	8,2	3,4	+
102	5	8,6	3,6	+
103	5,1	9,7	4,6	+
104	5	8,6	3,6	+

Проанализируем данные, полученные в ходе опроса.

Когнитивная составляющая готовности к деятельности медиатором, 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 давали 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. Также и по вопросу «Я имею представление о

такой альтернативной форме разрешения конфликтов как медиация» - после обучения среди опрошенных 104 человек дали высокие оценки, в то время как до обучения высокие оценки по этому вопросу были только у 33 респондента. «Я знаю о возможностях проведения медиации в России (Калининград, в частности)» - высокие положительные оценки у 104 студентов после обучения, 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 такое 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, у опрошенных до обучения были выше оценки при ответе на вопрос «Я не слышал о техниках медиации, но использую свой набор эффективных методов для разрешения конфликтных ситуаций» - 78 опрошенных до обучения поставили себе высокие оценки, 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 профессиональных приемов 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.

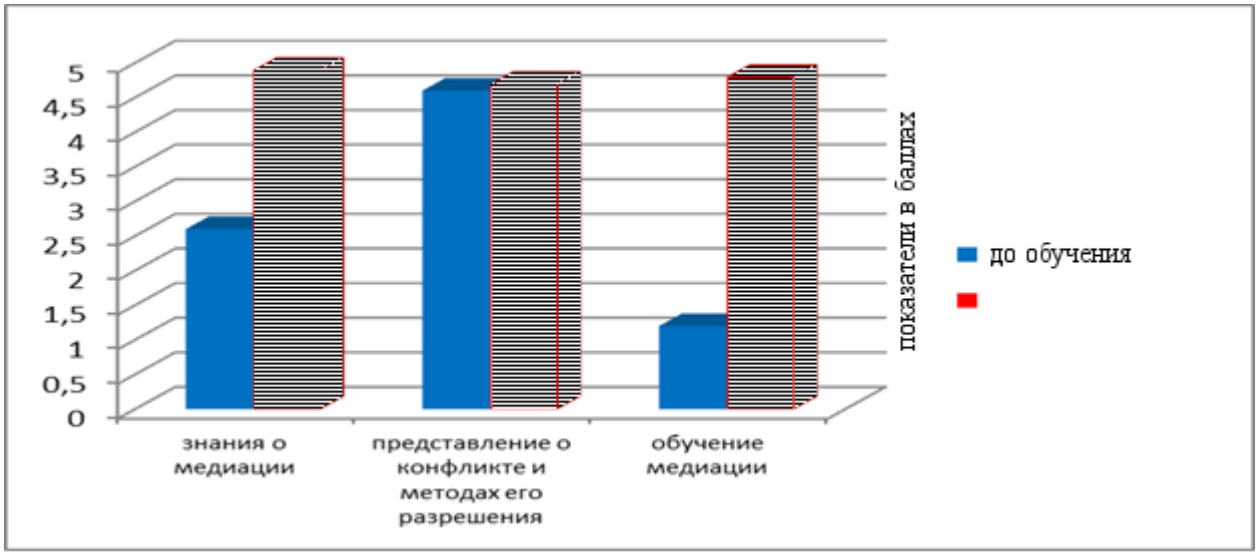

Рис.1 Сравнение средних показателей когнитивного компонента готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений в баллах

Из рисунка 1 видно, что когнитивная составляющая готовности к профессиональной деятельности медиатором, которая отражает знания о медиации, знания о конфликте и методах его разрешения, о правах и обязанностях медиаторов, знания 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 сове поведение», «Мне кажется, что я могу эффективно управлять своим эмоциональным состоянием» - у опрошенных после обучения значения оценок выше, и 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 обучения положительно на вопросы, связанные с саморегуляцией, ответили только 101человек. Это означает, что освоение профессиональных приемов и техник медиации создало возможность повысить уровень саморегуляции и стать более уверенным 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, 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 – 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, саморегуляция собственного эмоционального состояния в процессе медиации и способность регулировать ответственность сторон) представлено на рисунке 2.

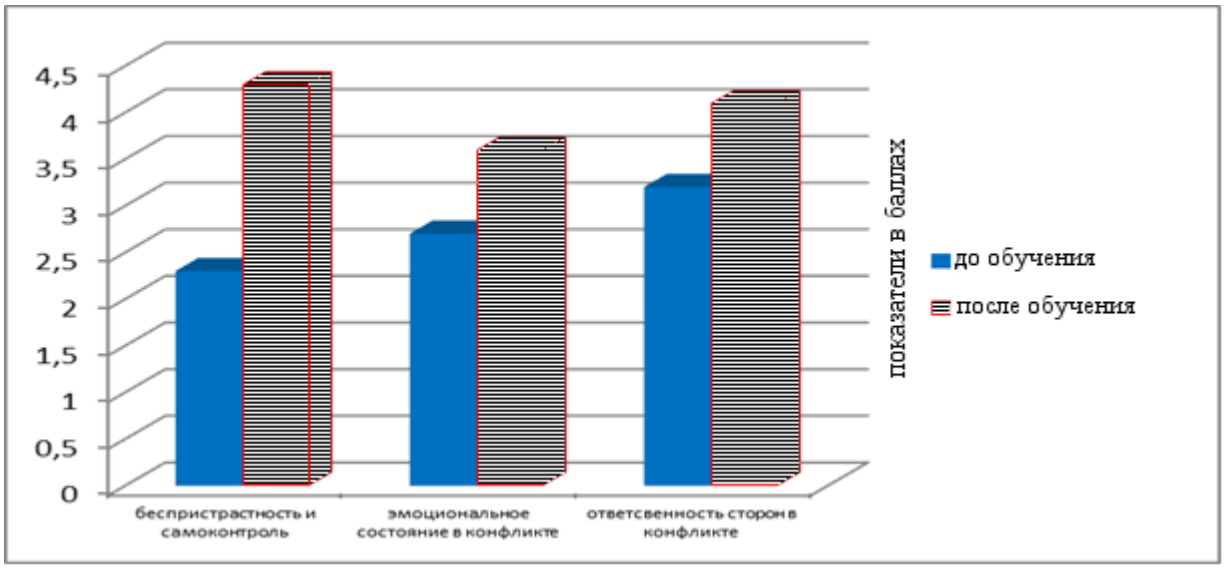

Рис. 2 Сравнение средних показателей эмоционального компонента готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений в баллах

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 развития себя в профессии медиатора.

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 медиатором 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 необходима 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—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 медиатором) представлены на рисунке 3.

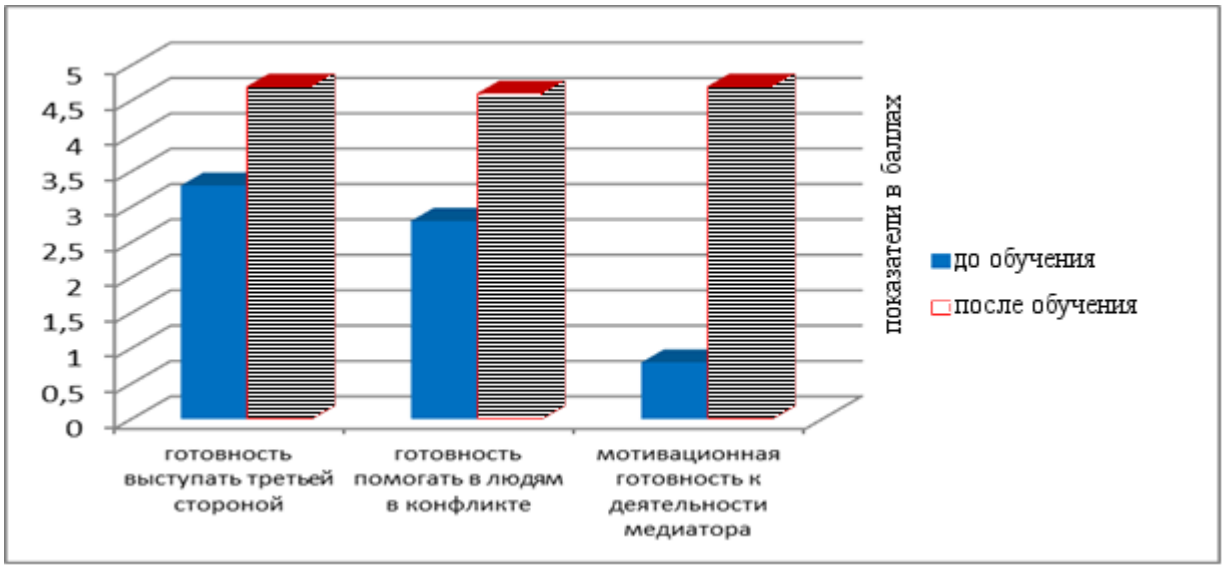

Рис. 3 Сравнение средних показателей конативного компонента готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений в баллах

Как видно из рисунка 3, конативный компонент готовности бакалавров гуманитарных направлений подготовки существенно повысился после обучения, что выражается в мотивационной готовности к деятельности медиатором, 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.

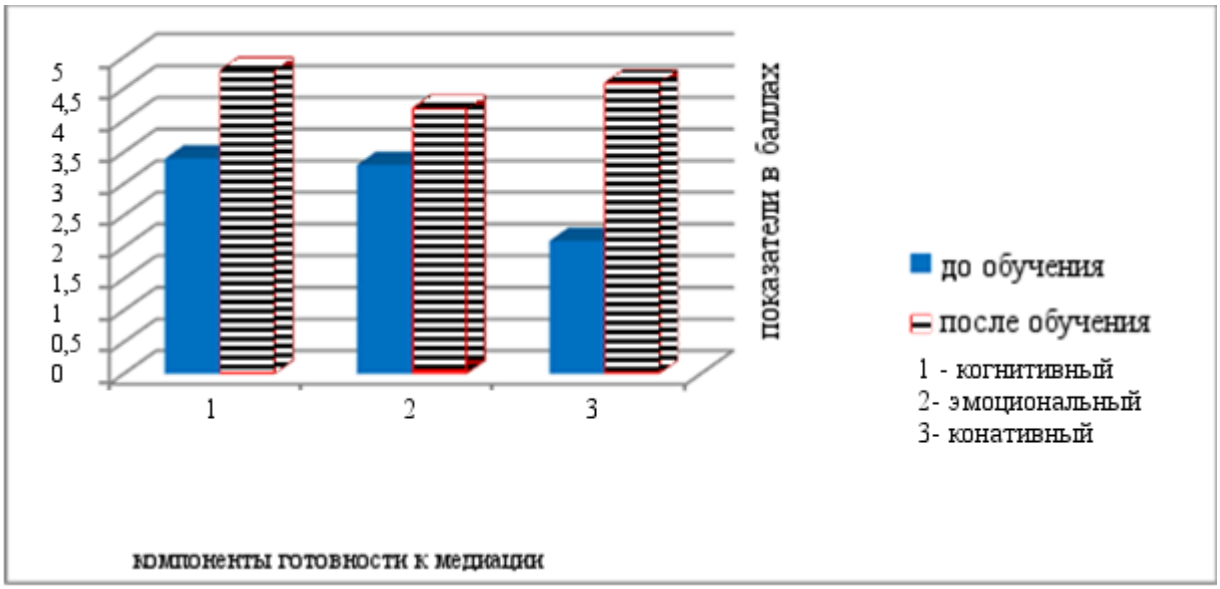

Рис. 4. Сравнение средних показателей комплексной готовности к медиации в баллах

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 программе «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. Данные респондентов были вынесены в сводную Таблицу 5 (Приложение 2).

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 3-х 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).

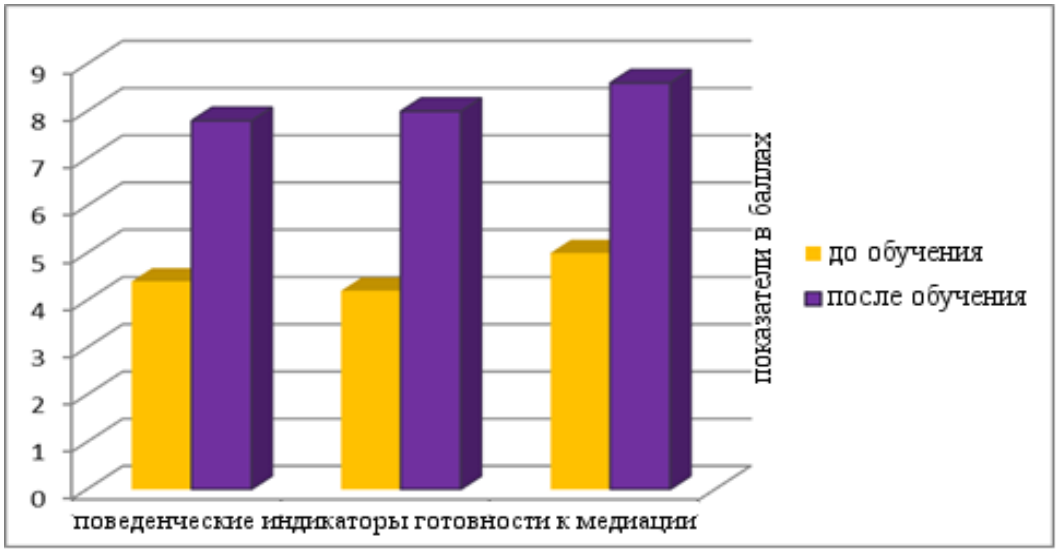

Рис. 5 Сравнение поведенческих индикаторов универсальной компетенции в баллах (1- эмоционально-оценочный компонент готовности, 2- когнитивный, 3- конативный)

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, и 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 готовности обеспечить взаимопонимание между сторонами (когнитивный компонент), как составляющей универсальной компетенции, включая знание признаков и факторов искажения восприятия, понимание занимаемой позиции клиентом, изменение их образов в конфликтной ситуации, с применением соответствующих приемов, выделения особенностей ситуации и личностных характеристик как факторов искажения образа конфликтной ситуации, произвести оценку адекватности восприятия реальности клиентом по конгруэнтности его образа конфликтной ситуации и 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, умение 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, используя 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 интерес 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 и беспристрастного отношения к клиентам», «проявляет готовность благожелательно относиться к клиентам», «проявляет готовность оказать помощь сторонам в разрешении спора» - у 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 сформированной универсальной компетенции. После освоения программы её показатели стали существенно выше, чем до обучения по всем трем ее составляющим:

Выводы по Главе II.

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

На втором этапе исследования было установлено, что готовность к деятельности медиатором 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 медиатором.

Наблюдения над разработкой и выполнением заданий-кейсов в ходе практических занятий подтвердили, что компетенция «готовность к медиации» у студентов стала достоверно выше после освоения программы, 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 медиатором, а также достоверные различия по результатам наблюдения над проявлениями исследуемой компетенции в поведении в процессе практических занятий и зачета.

.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретический анализ проблемы показал, что медиация как процедура переговоров в ситуации конфликта не просто вошла в практику, но и стала легитимной в юридическом смысле на территории России. Медиация сегодня получила признание при разрешении споров самого широкого круга, начиная от семейных конфликтов и заканчивая сложными многосторонними конфликтами в коммерческой и публичной сфере.

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 диспутантов и снижение эмоционального напряжения при необходимости.

Основной целью медиации является выработка консенсуального решения, медиатор помогает сторонам высказать свое мнение о сложившейся ситуации, прояснить все необходимые детали и спорные моменты, увидеть иные пути разрешения их ситуации. Помимо этого, медиация обладает особым влиянием, в результате которого могут происходить глубинные изменения в людях и их межличностных отношениях.

Основными функциями медиатора являются создание и поддержание благоприятного эмоционального климата, помощь в налаживании конструктивной коммуникации, снятие психологических барьеров, подведение сторон к осознанию своих интересов, интересов другой стороны, адекватному восприятию существующей проблемы, создание условий для того, чтобы стороны могли увидеть в другом участнике не только врага, оппонента, но партнера для совместного поиска взаимоприемлемых решений проблемы.

Для успешной реализации свой деятельности медиатор применяет особую технологию ведения примирительной процедуры, отражающую основные механизмы медиации и основывающуюся на особых техниках ведения переговоров, выявления скрытых мотивов и интересов сторон, регуляции эмоционального напряжения и других техниках, которые реализуются в последовательных стадиях медиации.

В настоящее время используются следующие модели (формы) медиации: классическая медиация (ориентированная на решение проблем), трансформативная медиация, нарративная медиация, экосистемная (семейно-ориентированная) медиация, медиация, основанная на понимании, оценочная медиация. 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.

Данные особенности позволяют определять медиацию как *социально-гуманитарную практику (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 для программ восстановительной медиации как для имущих, так и для неимущих граждан.

Медиатору как субъекту медиации необходима готовность к медиации как компетенция— комплекс когнитивных, эмоционально-оценочных и конативных элементов, а также опыта медиации. Данная универсальная компетенция позволит медиатору наладить конструктивную коммуникацию, обеспечить благоприятную психологическую атмосферу переговоров.

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 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 которые 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 и формировать её в процессе модульного или факультативного обучения.

Для подтверждения теоретических выводов нами разработана учебная программа «Основы медиации» и поставлен эксперимент по обучению

бакалавров с целью формирования у них когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов готовности и опыта медиации

Программа формирования универсальной компетенции «готовность к медиации» базируется на методологической основе компетентностного подхода. Разработанная нами структурно-функциональная модель данной универсальной компетенции включает четыре компонента: когнитивный компонент готовности (знания, способность к анализу, синтезу, пониманию), эмоционально-оценочный (оценке медиации как социально-гуманитарной практики и ценностных ориентаций), конативный (ориентации на профессиональную деятельность) и практический опыт проведения медиации (применение).

По результатам эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что: во-первых, готовность к деятельности медиатором 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 существенно расширили представления об особенностях медиации, ее психологических и правовых аспектах, а также ориентированы на деятельность медиатором; во-вторых, универсальная компетенция «готовность к медиации» студентов достоверно выше после освоения программы, чем до обучения по всем трем ее составляющим: управлению коммуникацией, регуляции взаимодействия сторон в процессе медиации; готовности точно определять и регулировать эмоциональные проявления сторон; возможности обеспечить взаимопонимание между сторонами. То есть разработанная программа формирует универсальную компетенцию «готовность к медиации» у бакалавров гуманитарных направлений подготовки, обучающихся по программе «Основы медиации».

Статистические различия по исследованным элементам и компонентам универсальной компетенции по результатам освоения разработанной программы значимы и достоверны.

Выводы, полученные в ходе исследования, полностью подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что формирование готовности к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки становится результативным, если рассматривать готовность к медиации как универсальную компетенцию в составе профессиональной компетентности бакалавров гуманитарных направлений подготовки и формировать её в процессе модульного или факультативного обучения по основной образовательной программе, разработать учебную программу «Основы медиации», базирующуюся на компетентностном обосновании содержания образовательной программы с учетом требований Профессионального стандарта медиатора и формировании у слушателей когнитивного, эмоционально-оценочного, конативного компонентов готовности и опыта медиации. Поскольку в число обучаемых бакалавров входили бакалавры разных гуманитарных направлений подготовки («психология», «журналистика», «социальная работа», «лингвистика»), полученные результаты сформированной готовности к медиации свидетельствуют о внедрении медиации как восстановительной гуманитарной практики разрешения социальных ситуаций в различные сферы общественной жизни.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ 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: Изд. СПбГУ, 2003. С. 68–87.
3. Аллахвердова О.В. Медиация как социально-психологический феномен // Вестник С.-Петерб. ун-та. Сер. 6. 2007. Вып. 2. Ч. I. С. 151–159.
4. Аллахвердова О.В. Психологические феномены и парадоксы медиации [Электронный ресурс]. URL: http://www.sudexp.org/publ/21-1-0-948. (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. - 4. - С. 19-26.
7. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: теория и практика. СПб.: Питер, 2013. 503 с.
8. Апостолова Н.Н. Применение медиации (посредничества) в России. Ростов-на-Дону, 2014. 140 с.
9. Арпентьева М.Р. Интерсубъективные аспекты формирования и развития правосознания // Проблемы управления и моделирования в сложных системах. Труды XIX Международной конференции. 12-15 сентября 2017 г., Самара / под ред.: Е.А. Федосова, Н.А. Кузнецова, В.А. Виттиха. Самара: Офорт, СНЦ РАН, 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. Серия 14: Психология. 1997. № 1. С. 3.

14. Байденко В.И. Болонский процесс. Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)/ Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М. Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

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». [Электронный ресурс] 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: Духовное познание, 2004. 176 с.

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.: изд-во «Институт психологии РАН», 2004. 390 с.

21. Бойко М.С. и др. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / под общ. ред. С. В. Лабода. Минск: Медисонт, 2011. 316 с.

22. Боков С.Н. Индивидуально-психологические особенности личности медиатора как предпосылки успешности его профессиональной деятельности / Досудебные и судебные примирительные процедуры: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции; 8-9 декабря 2016 г., г. Воронеж / Под ред. Е.И. Носыревой, Д.Г. Фильченко. М.: Инфотропик медиа, 2017. С. 15-24.

23. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход / Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.

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».- «Северо-Кавказский социальный институт». – Ставрополь. 19 мая 2017г. С. 119-124.

27. Буртовая Е.В. Конфликтология: учебное пособ. для вузов – М.: Юнити, 2003.

28. Буш Р., Фолджер Дж. Что может медиация. Трансформативный подход к конфликту. Киев: Изд-во Захаренко В.А., 2007. 264 с.

29. Ведение переговоров и разрешение конфликтов: сборник статей/ пер. с англ. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2006. 226 с.

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. и др. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. –М.: Изд-во ЮНЕСКО «Информация для всех». 1996. [Электронный ресурс] 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. Изд-во Междунар. акад. акмеологических наук. Москва, 2007. 113 с.

36. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752с.

37. Журавлев А.Л. Социально-психологические аспекты исследования конфликта // Современная конфликтология в контексте культуры мира: сб. науч. работ. - Москва, 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.—Берлин: Infotropic media, 2011. 231 с.

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: Пер. с анг./Общ. ред. Л. М. Карнозовой. Коммент. Л. М. Карнозовой и С.А. Пашина – М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. – 328 с.

42. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». [Электронный ресурс]. 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), М.: Высшее образование сегодня. 2005 г. №5, С. 15-25.

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

45. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы (Серия «Мастера психологии»). — СПб.: Питер, 2008. С. 270- 286, 328- 341.

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.: Инфотропик Медиа, 2011. – 304с.

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. [Электронный ресурс]. 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 / Рос. гос. гуманит. ун-т [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumchtenia.rggu.ru/binary/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.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - 327 с.

54. Костромина С.Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. Декабрь, 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 / В сборнике: Комплексные исследования человека: психология. Материалы VII Сибирского психологического форума.- Томск, 2017. С. 112-117.

57. Кроули Дж. Медиация для менеджеров: разрешение конфликтов и восстановление рабочих отношений: пер. с англ. Дж. Кроули, К. Грэм. - М.: ООО «Межрегион. Центр управлен. и полит. консультирования», 2010. - 304 с.

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 / В кн. Психические состояния: Хрестоматия / Сост. и общая редакция Л. В. Куликова. — СПб.: Питер, 2001. С. 44-47.

60. Лисицын В.В. Медиация в России: попытка N 4 // Третейский суд. - 2010. - № 2. - С. 52.

61. Лукьяновская О.В. Основы юридической конфликтологии и медиации.- ФГОУ ВПО «Волгоградская академия государственной службы». – Волгоград: Изд-во ФГОУ ВПО ВАГС, 2011. – 96 с.

62. Максудов Р.Р. Восстановительная медиация: идея и технология. Методические рекомендации. М.: Институт права и публичной политики, 2009. 72 с.

63. Максудов Р.Р. и др. Сборник тренинговых материалов по медиации. Бишкек: Next Print, 2010. 413 с.

64. Медведев И.Р. Разрешение городских конфликтов. М.: Инфотропик-медиа, 2017. 372с.

65. Медиатор это… Бизнес-спор разрешит медиатор. [Электронный ресурс]. URL: http://www.advokat-777.ru/form1766.html – Система права 777. – (Дата обращения 08.02.2015)

66. Медиация: Учебник / Под ред. А.Д. Карпенко, А.Д. Осиновского. СПб.: Редакция журнала Третейский суд ; М.: Статут, 2016. 480с.

67. Мета Г., Похмелкина Г.. Медиация – искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методами и профессиональными технологиями/ Перевод с нем. Г. Похмелкиной. – М.: Издательство «VERTE», 2004. – 320 с.

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 [Электронный ресурс]. 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.: МЦУПК, 2016. 316с.

71. Пель М. Приглашение к медиации. Практическое руководство о том, как эффективно предложить разрешение конфликта посредством медиации - М.: Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования, 2009. - 400 с.

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 общей ред В.И. Жукова, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева, Е.Б.

Перелыгиной. Науч. Редактор А.И. Донцов.- М.: Изд. Дом «Эко». 2005. 520с.

74. Программа медиации. Базовый курс/ Центр медиации Юридического института НИУ. [Электронный ресурс]. 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. [Электронный ресурс]. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=111411 – База правовых документов РФ «Консультант Плюс». (Дата обращения: 17.05.2015).

76. Профайлинг и медиация: сферы, ценности, технологии, обучение. Коллективная монография. Вып. 2. / отв. ред. М.Р. Арпентьева. Калуга: Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Эйдос, 2016. 290 с.

77. Психологические аспекты готовности к профессиональной деятельности / Монография коллектива авторов. Самара: Изд-во «Самарская академия государственного и муниципального управления», 2010. – 114с.

78. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Перевод с анг. - М., 2000.

79. Сандер Ф.Э.А. О различных способах рассмотрения споров (Рус. пер.: Sander F. E. A. Varieties of dispute processing. Federal Rules Decisions. 1976. 77: 111–123) // 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. Сассканд, Ц. Шамликашвили, А. Демчук . - М.: ООО «Межрегион. Центр управлен. и полит. консультирования», 2009. - 208 с.

82. Симаева И.Н., Чуприс А.С. Компетентностная интерпретация результатов профессионального образования: история и задачи // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Вып. 4: Сер. Педагогические и психологические науки – Калининград: изд-во БФУ им. И. Канта, 2015. 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: учебное пособие/ коллектив авторов/ под ред. Н.В. Бордовской. — 3-е изд., стер. — М. : КНОРУС, 2013.С. 63-129, 209- 370.

85. Сорокина Е.Г. Конфликтология в социальной работе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 208 с.

86. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. / А.И. Субетто СПб. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006 – 72с.

87. Узнадзе Д.Н. Психология установки. –СПб.: Издательский дом Питер. 2001. 414с.

88. Уиллер, М. Искусство переговоров. М.: МЦУПК, 2016. 342с.

89. ФЗ № 193-ФЗ — Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (с изменениями и дополнениями) // Система ГАРАНТ. [Электронный ресурс]. — Доступно по адресу: 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: материалы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. — Пермь: Меркурий, 2011. - С. 144-148.

91. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос».- 2002. [Электронный ресурс] 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. Серия: Филология, педагогика, психология. 2016. № 2. С. 108-113.

93. Шамликашвили Ц. А. Секреты медиации //Право и экономика. №2, 2008. [Электронный ресурс] 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. №3 (003), 2008. [Электронный ресурс] 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. Медиациякак 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. Учебное пособие. М.: МЦУПК, 2013. 128 с.

98. Шумова К.А. Принципы медиации. Дисс. канд. юр. наук. Саратов, Саратовская государственная юридическая академия, 2015. 199 с.

Источники на иностранных языках

99. Aertsen I., Pal B. Critical Restorative Justice Bloomsbury Publishing. 2017. 352p.

100. Aertsen I., Daems T, Robert L. Institutionalizing Restorative Justice. Routledge. 2013. 334 p.

101. Aiken L. Attitudes and Related Psychosocial Constructs: Theories, Assessment, and Research. -SAGE Publications. 2002 г. 328 p.

102. Allport G.W. Attitudes. Reprinted in: Readings in attitude theory and measurement / Ed. by M. Fishbein. New York, 1967. p. 3.

103. Attitudes and Attitude Change/ Edited by W.D. Crano and R. Prislin.- Psychology Press Taylor & Francis Group, 2008. 456 p. [Электронный ресурс] 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. 304 p.

105. Berner A. Challenging conflict, mediation through understanding // Mediate. Com. July 2009. [Электронный ресурс] URL:

http://www.mediate.com/ articles/bernerA2.cfm. (Дата обращения 08.12.2017.)

106. Burgess H. Transformative Mediation. [Электронный ресурс]. URL. http://www.colorado.edu/conflict/transform/tmall.htm – Transformative Mediation. – (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. Issue 4. P.56-64. [Электронный ресурс] URL: www.dulwichcentre.com.au/e-journal.html.

108. Derner A. Mediation Through Understanding. [Электронный ресурс]. URL. http://www.mediate.com/articles/bernerA2.cfm – Mediators & Everything Mediation. – (Дата обращения: 07.03.2016)

109. Dispute Resolution: Negotiation Mediation and Other Processes / by Stephen B. Goldberg, Frank E.A. Sander, Nancy H. Rogers, Sarah Rudolph Cole. 6 Edition. Wolters Kluwer, 2012. 736 p.

110. European Code of Conduct for Mediators [Электронный ресурс] URL: http://ec.europa.eu/civiljustice/adr/adr_ec_code_conduct_en.pdf – European Code of Conduct for Mediators . (Дата обращения: 08.02.2015)

111. Friedman G., Himmelstein J. Challenging Conflict: Mediation through Understanding. Chicago: American Bar Association. 2008. 225 p.

112. Gräfin von Schlieffen K. Professionalisierung und Mediation. Munchen, Hampp, 2010.

113. Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B.B. Taxonomy of educational objectives-. New York: Longman Boston: Allyn and Bacon; 1964. 119 p. 2) Krathwohl D.R. A Revision of Bloom’s Taxonomy: An Overview// Theory Into Practice. Vol. 41, No. 4. Published by: Taylor & Francis, 2002. P. 212-218 Ltd. [Электронный ресурс] URL: https://www.jstor.org/stable/1477405.

114. Larsson L. A Helping Hand, Mediation with Nonviolent Communication. New York: Friare Liv Konsult, 2011. 258 p.

115. Marshall, T. & Merry, S. Crime and Accountability – Victim/Offender Mediation in Practice. Home. Offi ce, HMSO, London. 1990. P. 98.

116. McGuire W. Attitudes and attitude change // The Handbook of social psychology/Ed. By G. Lindzey, A. Aronson. N.Y., 1985. 2) McGuire W. J.

The nature of attitudes and attitude change.— In: The handbook of social psychology / Ed. by G. Lindzey and E. Aronson. Sec. ed. Reading, Mass , 1969, vol 3, p. 138.

117. Melchin K.R., Picard Ch.A. Transforming Conflict through Insight. Toronto: University of Toronto Press, Scholarly Publishing Division, 2009. 224 p.

118. Picard Ch.A. Practicing Insight Mediation. Toronto: University of Toronto Press, 2016. 200 p.

119. Price L. Narrative Mediation: A Transformative Approach to Conflict Resolution // African Initiative for Mediation Quarterly / Newsletter. March 2007. [Электронный ресурс] 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. New York: Palgrave Macmillan, 2017. 157 p.

121. Shapira O.A. Theory of Mediators' Ethics: Foundations, Rationale, and Application. Cambridge University Press, 2016. 470 p.

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

123. Spangler B. Problem-Solving Mediation // Problem-Solving Mediation. September 2003. [Электронный ресурс.] [Электронный ресурс] URL: http://www.beyondintractability.org/essay/problem-solving_mediation/ (Дата обращения: 08.12.2017).

124. Umbreit M. The meaning of fairness to burglary victims/ in B. Galaway & J. Hudson (eds.)// Criminal Justice, Restitution, and Reconciliation. Monsey, NY: Criminal Justice Press: p. 56.

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: Jossey-Bass, 2008. 336 p.

127. Zehr H. Changing linses: a new focus for crime and justice. Herald Press, 1995. P. 12-17.

128. Zena D., Zumeta J.D. Reprinted. Styles of Mediation: Facilitative, Evaluative and Transformative Mediation. [Электронный ресурс]. – URL. http://learn2mediate.com/resources/styles-of-mediation/ – Learn to Mediate with Zena Zumeta. – (Дата обращения: 05.03.2016).

Список источников

129. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации от 24 июля 2002 г. №95-ФЗ (АПК РФ) // Система ГАРАНТ [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/58053404/26/#ixzz53hGwMDN9 (Дата обращения 10.10.2017).

130. Всемирная организация интеллектуальной собственности (World Intellectual Property Organisation). [Электронный ресурс]. URL: http://www.mediationworld.net/world-intellectual-property-organisation. Руководство по альтернативному разрешению споров (Alternative Dispute Resolution Manual: A Guide for Practitioners on Establishing and Managing Dispute Resolution Centers). (Дата обращения 26.02. 2018.

131. Международная конференция 17-19 October 2017: WMO Symposium 2017 — Conflict Studies of International Interest. [Электронный ресурс]. Website: http://www.mediationworld.net/conferences-training/index.html?offset=0:

132. Международная торговая палата (International Chamber of Commerce) [Электронный ресурс]. URL: https://iccwbo.org/about-us/who-we-are/dispute-resolution/. Материалы о схемах посредничества в урегулировании инвестиционных споров. Регламент дружественного регулирования споров Международной Торговой Палаты (ADR Rules). – [Электронный ресурс]: URL.: mediator.ru https://e-justice.europa.eu/content_mediation-62-en.do (дата обращения 25.12.2015).

133. Международный институт медиации. Официальный сайт. (International Mediation Institute's new website). [Электронный ресурс]. –Website: https://www.imimediation.org/ Информационные материалы и профессиональные рекомендации для анализа кейсов, и подготовки кадров в развивающихся странах.

134. Международный центр по урегулированию инвестиционных споров (International Centre for Settlement of Investment Disputes — ICSID). [Электронный ресурс]. Website: http://www.mediationworld.net/international-

centre-for-settlement-of-investment-disputes. Материалы о международной медиации.

135. Организация Объединенных Наций (United Nations — UN) http://www.mediationworld.net/united-nations. Международные конвенции и др. документы о путях разрешения споров.

136. Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе (Organisation for Security and Cooperation in Europe). [Электронный ресурс]. URL: http://www.mediationworld.net/organisation-for-security-and-cooperation-in-europe. Материалы о международной медиации.

137 Профессиональный стандарт: Специалист в области медиации (медиатор) утв. Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации от 15 декабря 2014 г. №1041н. [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70843342 (Дата обращения: 01.05.2015).

138. Секция медиации в ЕС [Электронный ресурс] https://www.mediate.com/EU/. Директивы Европейского парламента и Совета Европейского Союза (Directive 2008/52/EC; Резолюция A/RES/63/253).

139. Федеральный институт медиации. [Электронный ресурс]. Официальный сайт. http://fedim.ru/. 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).

140. JAMS коммерческая организация в США, предоставляющая услуги по альтернативному разрешению споров (АРС), включая посредничество и арбитраж [Электронный ресурс]. URL: https://www.jamsadr.com.

ПРИЛОЖЕНИЯ

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 в каждом из блоков у слушателей программы, 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 2014г. №1041).

Цель освоения дисциплины:

Сформировать «готовность к медиации» как универсальную компетенцию 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.

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 (оценке медиации как социально-гуманитарной практики и ценностных ориентаций), конативный (ориентации 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

№ п/п	Наименование темы	Основные понятия и проблемы, рассматриваемые в теме	Лит-ра
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: обос-нование актуальности метода, основные задачи, цели медиации. Основополагающие принципы меди-ации. Модели медиации: ориенти-рованная на решение проблемы, трансформативная, нарративная, семейно-ориентированная, фасилита-тивная, 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 конфлик-тов: формулы случайных и неслучай-ных конфликтов. Алгоритм разреше-ния конфликтов. Понятие, виды, роль конфликтогенов, правила бесконф-ликтного 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.	4, 9, 32, 33
3	Медиация в разрешении межличностных конфликтов	Процедура медиации: особенности каждой их фаз, алгоритм действий, техники медиации. Предварительная беседа (исходная ситуация): уста-новление контакта и мотивация участ-ников. Подготовка к медиации: сбор информации, консультация эксперта. Введение в медиативную беседу: создание благоприятной атмосферы, подтверждение или корректировка ожиданий, разъяснение метода медиации, обратная связь, готовность и сопротивление, сбор тем повестки дня. Описание конфликта (установ-ление непосредственного общения): прояснение позиций, выяснение общ-ности и различий. Разбор, прояснение конфликта. Решение проблемы: сбор возможных решений, оценка и выбор лучшего. Критерии	4, 7

		эффективного решения: справедливость, разумность, стабильность.	
4	Конфликт как социально-психологическое явление	Образ конфликтной ситуации, факторы искажения восприятия. Стереотип-ность мышления в конфликте. Само-сознание: понятие, уровни. Понятие «Я-концепции». Когнитивный диссо-нанс и механизмы его редукции. Иллюзии, поддерживающие и обостря-ющие конфликт. Признаки формиро-вания «образа врага» и факторы, способствующие искажению воспри-ятия 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 агрес-сивного поведения сторон; агрессивно-оборонительная и спиральная модели, модель структурных изменений. Внутриличностные конфликты: поня-тие, концепции (З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни, К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл, Р.М. Грановская), симптомы и формы проявления, факторы возник-новения (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 взаимопо-нимания в процессе общения: идентификация, рефлексия и эмпатия. Казуальная атрибуция. Эффект ареола, эффекты новизны и первичности, функции сереотипизации. Коммуника-тивная сторона общения, специфика обмена информацией. Нерефлексивное слушание. Рефлексивное слушание. Обратная связь. Каналы передачи информации: вербальная и невербаль-ная коммуникация. Интерактивная сторона общения. Основные характе-ристиками межличностного взаимо-действия: предметность, эксплици-рованность, рефлексивная неоднознач-ность и ситуативность общения. Виды взаимодействия: кооперация и конкуренция. Коммуникативные помехи, насилие через общение. Манипуляция. Стратегии переговоров. Разрешение конфликтов разных уровней в медиации.	4, 5, 14, 28, 31, 33
6	Психология эмоций в ситуации	Роль эмоций в конфликте. Трехкомпо-нентная теория эмоций В. Вундта. Теория эмоций Джеймса-Ланге. Эмоции: классификации эмоцио-нальных состояний, их виды, основные функции. Взаимосвязь эмоций,	2, 4, 6, 13, 19, 20

	конфликта	потреб-ности и информации, формула эмоций (П. В. Симонов). Напряженность: понятие, причины, функции. Отрица-тельные 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 предуп-реждения, преодоления. Синдром эмоционального выгорания.	
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. Зависимость поведения чело-века от личностных и ситуативных факторов. Защитные механизмы пси-хики: понятие, функции, виды. Типич-ные программы, модели и стратегии поведения в конфликте. Личностные особенности как факторы конфликта: влияние темперамента, характера; межличностные конфликты между экстравертами и интровертами; сенсор-ный и интуитивный типы, гендерные, возрастные различия. «Трудные» люди. Факторы, определяющие пове-дение сторон. Ассертивность. Роль стереотипов в межличностном взаимо-действии в ситуации конфликта. Социальная аттракция, уровни. Толерантность: понятие, виды (В. Лекторский). Тревога, толерантность и интолерантность. Стратегии избегания тревоги (К. Хорни, Р. Мэй, С. Мадди). Толерантность как готовность к конструктивному взаимодействию.	11, 24, 25, 30, 33
8	Завершение конфликта	Медиация в сравнении с другими альтернативными методами разреше-ния конфликтов: судопроизводство, арбитражный и третейский суд, экспертная оценка, переговоры, фасилитация, консилидация, психо-терапия, психологическое консульти-рование. Подходы к разрешению конфликта: выигрыш и проигрыш. Факторы, способствующие прекра-щению конфликтного взаимодействия, разрешение конфликта: частичное и полное. Цена конфликта и цена выхода из конфликта. Основные формы разре-шения конфликта: насилие, разъеди-нение и примирение	4, 16, 32

Содержание практических занятий

№ п/п	Наименование темы	Содержание темы занятия	Использ-е методы и методики	Лит-ра
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, 22, 27, 34
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
5	Социальная психология общения и отношений	Упражнения: «4 уха» восприятия», "Дискуссия", "Тень", «Лис Ренар и похищение окорока у волка	работа в группах, парах, беседа, дискуссия,	4, 21, 34, 38

		Изенгрима». Игры: «Хрустальные люди», «Глюки». Игра-переговоры «Уродливый лайм»	работа с текстом, таблицей, индивидуальная работа, опрос, игры, работа с техниками.	
6	Психология эмоций в ситуации конфликта	Кейс на тему «Эмоции и 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 фраг-ментами, карточками, метафори-ческими картами, дискуссия, беседа	4
7	Конфликтная природа человека	Кейс «Поведение в конфликте». Игра «Разделение по призна-ку». Упражнения: «Труд-ные 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
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 си-туациями, карточками, работа в группах, беседа, ан-кетирова-ние	4

Содержание самостоятельных работ

№ п/п	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 конфликт	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 года
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 2010г.//СЗ РФ.2010.№ 31.Ст.4163.

К лекции 2: «Работа медиатора в зоне конфликт»

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 и 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 отличаться 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)

Зачет состоит из трех частей:

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

Часть 2. Разыгрывание ситуации в группах, выполнение заданий кейса

Часть 3. Описание процедуры медиации (алгоритм действий, техники, применяемые в каждой из фаз) для разработанного случая (см. часть 1) по следующему принципу (плану):

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

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

К лекции 7: «Конфликтная природа человека»

Ознакомиться с темами:

1) проблема агрессии (глава 1, с. 28-44)
2) причины агрессии, негативные чувства (глава 3, с. 77-99)
3) проявления агрессии, значение мыслей (глава 4, с. 129-148)
4) типы агрессивных людей» (глава 5, с. 177-195)
5) психологические процедуры контролирования агрессии (глава 11, с. 391-434)
6) биология и агрессия (глава 12, с.438-475)

Конспекты тем:

1) вентилирующие чувства (глава 11, с. 391-392)
2) самосознание и самоконтроль (глава 11, с. 418-420)
3) снижение эмоциональной реактивности (глава 11, с. 425-429)

Источник: Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512. (Секреты психологии)

К лекции 8: «Завершение конфликта»

Задание 1: разработать кейс.

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

План:

1) вспомнить ситуацию, желательно из вашей жизни или придумать, но тогда максимально реалистичную, хорошо продумать детали;
2) ситуация должна содержать в себе проблему, которую необходимо определить, описать, попытаться найти причину ее возникновения;
3) проблема не должна быть явной, но завуалированной за описанием проблемы;
4) в описываемой ситуации должен отсутствовать вариант ее решения;
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 ключевыми персонажами? Как бы вы поступили на их месте? Что делать в такой ситуации?» и так далее. 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.

Основная и дополнительная литература

1. Аллахвердова О.В. Медиация в философском, психологическом и юридическом контексте [Текст] // Развитие медиации в России: теория, практика, образование: сборник статей/ Под ред. Е.И. Носыревой, Фильченко Д. Г.. – М.: Инфотропик Медиа, 2012. – 320с.
2. Анцупов А. Я., Шипилов А. И.. Словарь конфликтолога. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2009. — 526 с.

3. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: Учебник для вузов. — М.: ЮНИТИ, 2006. - 551 с.
4. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М. С. Бойко [и др.] ; под общ. ред. С. В. Лабода. — Минск : Медисонт, 2011. — 316 с.
5. Батаршев А. В. Диагностика способности к общению. СПб.: Питер, 2006. – 176 с.
6. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2005. – 512.
7. Бесемер, Х. МЕДИАЦИЯ. Посредничество в конфликтах./Перевод с нем. Н.В.Маловой – «Духовное познание», Калуга, 2005, 176 стр.
8. Богачкина Н. А.. Психология. Конспект лекций. – Москва: Эксмо, 2008. – 160 с.
9. Блюм М.А. Управление конфликтами в коммерческой деятельности, Тамбов : Изд-во ФГБОУ ВПО «ТГТУ», 2011. - 104 с.
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, 2013г
12. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
13. Давлетчина С.Б. Словарь по конфликтологии. – ВСГТУ, 2005, 100с.
14. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии. 3-е изд., перераб. И доп. – СПб.: Питер, 2009. – 384 с.
15. Журавлев А.Л., Вахин А.А. Социально-психологические аспекты исследования конфликта // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001. СС. 357-372.
16. Кармин А. С. (ред) Конфликтология. СПб.: Лань, 2001. 448 с.
17. Клиническая психология. Словарь. Под ред. Творогова Н. Д., ПЕР СЭ, Москва, 2007
18. Конфликтология : управление конфликтами : Ma nage ment of the conflicts : учебник для вузов / Ю.Ф. Лукин. — М.:: Академический Проект; Гаудеамус, 2007. — 799 с.
19. Корсини Р. Психологическая энциклопедия. 2-е изд., Питер, С.-Петербург, 2003
20. Клиническая психология. Словарь. Под ред. Творогова Н. Д., ПЕР СЭ, Москва, 2007
21. Кристофр Карре. 50 упражнений для развития навыков манипуляции; [пер. с фр. И. Ю. Наумовой].: Эксмо; Москва; 2013
22. Луговцова, Е. И. Формирование позитивной привязанности: от человека к окружающему миру: учеб. — метод. пособие для соц. педагогов, психологов, кл. руков., воспит. / Е. И. Луговцова, М. С. Бойко, О. М. Савчик. — Минск: Нац. ин-т образования, 2008. — 208 с.

23. Лукин, Ю.Ф. Конфликтология : управление конфликтами : Ma nage ment of the conflicts : учебник для ву зов / Ю.Ф. Лу- кин. — М. : Академический Проект ; Гаудеамус, 2007. — 799 с.
24. Мельник С.Н., Психология личности: Учебное пособие. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 96 с.
25. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. (ред.) Большой психологический словарь. М.: 2003 – 672 с.
26. Н. А. Богачкина. Психология. Конспект http://psy.khspu.ru/wp-content/uploads/2012/02/Богачкина-Н.А.-Психология.-Конспект-лекций-Эксмо-2008-160с.pdf дата обращения 06.04.15
27. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. — СПб.: Речь, 2004.
28. Социальная психология. Учебное пособие. / Отв. Ред. А. Л Журавлев. М.: ПЕР СЭ, 2002. 351с.; Азбука социального психолога-практика. Авторы Кондратьев М. Ю., Ильин В. А., ПЕР СЭ, Москва, 2007
29. Социология: учебник для студентов вузов / под ред. В.К. Батурина. – 4-е изд., перераб. И доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 487 с.
30. Толерантность в современном обществе: опыт междисциплинарных исследований. Сборник научных статей / под научн. ред. М.В. Новикова, Н.В. Нижегородцевой. - Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2011. - 357 с.
31. Тюшев Ю. Выбор профессии: тренинг для подростков. — СПб.: Питер, 2007. — 160 с.
32. Цыбульская М.В. КОНФЛИКТОЛОГИЯ: Учебное пособие / Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. – М., 2007. – 150 с.
33. Шейнов В.П. Управление конфликтами. Теория и практика. Издательство «Питер», 2014. – 912 с.

Интернет-источники:

1. Гаврыш С.В. Упражнения на формирование коммуникативных умений и навыков http://proekt67.ru/content/sites/proekt67.ru/files/upr/upr_kommunik.pdf [дата обращения: 08/04/2015]
2. Д. Давыденко. Медиация как примирительная процедура в коммерческих спорах: сущность, принципы, применимость. 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 http://jjpk.perm.ru/_res/fs/file6043.pdf [дата обращения 03.04.2015]
4. Мета Г. Что такое медиация? http://www.100balov.com/data/bib/Dilova_psijhologiya/Chto_takoe_medijacijya.doc [дата обращения 08.04.2015]
5. Психологический тренинг. Управление конфликтом. Персональный сайт «Ваш психолог» 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 УПРАВЛЕНИЯ КОНФЛИКТОМ. И. Масс персональный сайт http://www.irina-mass.ru/publ/kommunikativnye_uprazhnenija/sbornik_uprazhnenij_dlja_treninga_upravlenija_konfliktom/3-1-0-48 [дата обращения: 08.04.2015]
7. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 7 июля 2010 года. Официальный интернет-портал правовой информации. Государственная система правовой информации http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102140445&intelsearch=%EC%E5%E4%E8%E0%F6%E8%FF [дата обращения: 05.03.2015]
8. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. N 193-ФЗ "Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)". Информационно-правовой портал ГАРАНТ http://base.garant.ru/12177508/ [дата обращения 05.03.2015]

Приглашение на медиацию

Уважаемый (-ая) _____

Ваш сосед (жена, коллега и др.), установил с нами контакт по поводу некоторых проблем, которые возникли между ним и вашей семьей. Он очень хотел бы выяснить это дело. Наша организация может работать при этом с вами, как нейтральная третья сторона. Мы не будем принимать ни вашу сторону, ни сторону вашего соседа, а попытаемся помочь вам обоим найти решение, которое вы будете воспринимать как справедливое.

Мы могли бы организовать встречу, в которой будут принимать участие вы, ваш сосед и два наших медиатора. Каждый из вас получит возможность высказать свою точку зрения и затем выработать соглашение, которого вы могли бы добровольно придерживаться. Такая встреча могла бы состояться недалеко от вашего места проживания и в удобное для вас время.

Я прилагаю информационную брошюру, которая более подробно описывает процедуру медиации.

Если вы позвоните мне по телефону, мы сможем подробнее обсудить детали и проверить, насколько наша организация могла бы быть вам полезной.

Я буду рад узнать ваше мнение!

С уважением! _____