

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
Сибирский федеральный университет

# **МЕДИАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ**

Материалы II Международной конференции  
(24-26 сентября 2020 г., Красноярск)

*Электронное издание*

Под общей редакцией  
доктора педагогических наук, профессора, академика РАО  
*О. Г. Смоляниновой*

Красноярск  
СФУ  
2020

УДК 37.06  
ББК 74.044.3  
М422

**М422 Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы  
II**

Междунар. науч. конф. Красноярск, 24-26 сентября 2020 г. [Электронный ресурс]/ под общ. ред. О. Г. Смоляниновой: Сиб. федер. ун-т, 2020. – 320 с.

ISBN 978-5-7638-4409-2

Представлены тезисы пленарных докладов, а также тезисы секций «Медиация в образовательной среде, профстандарты», «Медиация: современность, инновационность, технологичность», «Медиация как культура согласия: урегулирование конфликтов», «Развитие теории и технологии медиации в цифровом обществе», «Медиация и виктимология», «Медиация межэтнических конфликтов в Европе и России», «Школьная медиация в условиях поликультурного региона».

Предназначены преподавателям, студентам, магистрам, аспирантам психолого-педагогических, педагогических и юридических специальностей, а также всем интересующимся проблемами мирного разрешения конфликтов.

В тезисах сохранен авторский стиль изложения.

*Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.*

**УДК 37.06  
ББК 74.044.3**

© Сибирский федеральный  
университет, 2020

Электронное научное издание

Подготовлено к публикации издательством  
Библиотечно-издательского комплекса  
Подписано в свет 18.09.2020 г. Заказ № 11965.  
Тиражируется на машиночитаемых носителях.

Библиотечно-издательский комплекс  
Сибирского федерального университета  
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82а  
Тел. (391) 206–26–67; <http://bik.sfu-kras.ru>  
E-mail: [publishing\\_house@sfu-kras.ru](mailto:publishing_house@sfu-kras.ru)

ISBN 978-5-7638-4409-2

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ .....</b>	<b>5</b>
Андронникова О. О. ....	6
Архипкина А. С. ....	13
Белоногова Е. В. ....	18
Дрянных О. В. ....	27
Дячук М. И. ....	35
Коновалов А. Ю. ....	40
Смолянинова О. Г. ....	47
Сырымбетова Л. С. <sup>1</sup> , Жилбаев Ж. О. ....	54
Federico Zannoni .....	57
<b>СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ .....</b>	<b>69</b>
Абгаджав Д. А. <sup>1</sup> , Петрова Н. В. ....	70
Алимова Н. М. ....	76
Андросова Е. В. ....	82
Аникина М. А. <sup>1</sup> , Туранова Л. М., Гаврилина А. В., Дядькин Г. В. ....	89
Аникина А. С. <sup>2</sup> .....	89
Баринова С. Г. ....	95
Белова Е. Н. ....	107
Бывшенко А. С. ....	112
Власова Н. В. ....	118
Груздева Е. А. ....	124
Гузельбаева Г. Я. ....	129
Демин А. Д. ....	135
Иванов Н. А. ....	140
Иванова Е. Н. ....	150
Калинина Е. Ю. ....	155
Колмакова М. В. ....	162
Копендаков М. В. <sup>1</sup> , Копендакова Л. С. ....	167
Коршунова В. В. ....	173
Крюкова Т. В. ....	180
Кудрявцева И. В. ....	185
Лукина А. К. <sup>1</sup> , Волкова М. А. ....	191
Мальцева М. В. ....	196
Маслова Т. М. ....	203
Маслова Т. М. ....	209
Матвеева Н. В. ....	214
Матвеева О. Н. ....	219
Пашкевич О. И. ....	224
Подусова Н. С. ....	229
Попова Ю. В. <sup>1</sup> , Смолянинова О. Г. <sup>2</sup> .....	235
Рождественская В. А. ....	240
Ростовцева М. В. <sup>1</sup> , Потапова Е. В. ....	247
Селезнева А. Д. ....	257
Скарюкина О. М. <sup>1</sup> .....	262
Белоногова Е. В. <sup>2</sup> .....	262
Смолянинов А. А. ....	271

<b>Тимошков А. В.</b> .....	279
<b>Ткаченко О. В.</b> .....	285
<b>Чижова Е. А.</b> .....	291
<b>Шнайдер Ю. В.</b> .....	304
<b>Эгле Е. С.</b> .....	312
<b>Alejnikov Andrey V.<sup>1</sup>, Lysenko Ilya S., Mileckij Vladimir P.</b> .....	320

# **ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ**

УДК 159.9+316.6

**Андронникова О. О.**

e-mail: andronnikova\_69@mail.ru

Новосибирский государственный педагогический университет,  
Новосибирск, Россия

## **ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ**

Рассмотрены вопросы восприятия эффективности школьных служб медиации школьниками. Исследование проведено на русскоязычной выборке подростков. Результаты проанализированы при помощи коэффициента сопряженности Пирсона. У школьников с девиантным поведением наблюдаются инфантильные ожидания эффектов медиации и высокая чувствительность к справедливости.

*Ключевые слова: медиация в образовании, девиантное поведение, подростки, межличностные отношения, конфликтная компетентность.*

Дети и подростки, особенно демонстрирующие девиантное поведение, довольно часто вовлекаются в конфликты, становятся нарушителями или жертвами. Острота проблемы противодействия девиантному и виктимному поведению несовершеннолетних не снижается. Возникновение конфликтов в образовательной среде неизбежно, однако существующие на данный момент формы решения школьных конфликтов зачастую не дают ожидаемых эффектов. Конфликты остаются неразрешенными, участники переживают целый комплекс негативных чувств (обид, злость, разочарование, чувство несправедливости), интенсивность которых не снижается со временем [1, 5]. Для детей и подростков переживание подобных негативных

чувств может стать основой для нарушения социальных норм, конфликтного поведения или усиления состояния беспомощности и фиксирования в роли жертвы [3].

Исходя из потребности в мирном разрешении конфликтов в образовательной организации, возникла необходимость в развитии школьных служб медиации, направленных как на разрешение конфликтов, так и на обучение школьников неконфликтному взаимодействию и компетенциям в решении возникающих межличностных затруднений [2]. Использование практик восстановительной медиации в школе позволяет участникам избавиться от негативных переживаний, научиться выражать чувства и эмоции, самостоятельно разрешать ситуацию (в том числе возместить ущерб), достигать согласия, избегая повторения подобного в будущем. Однако не смотря на развитие школьных служб медиации на территории России на протяжении ряда лет их эффективность восприятие со стороны школьников, испытывающих потребность в разрешении конфликтов и популярность не высока [1, 3].

В настоящий момент в научной литературе появились исследования, посвященные специфике организации и эффективности школьных служб медиации в разных странах мира (García-Raga, Grau Vidal, Boqué Torremorell, 2019 [6]; Pérez-Albarracín, Fernández-Baena, 2019 [9]). Bonell et al. [4] в кластерно-рандомизированном исследовании с участием 40 школ отмечают улучшение школьного микроклимата, а также контакта между учащимися с девиантным поведением, возникающего в следствие реализации технологий медиации. Li, Luo, Zheng, et al. [8], исследуя результаты использования программ примирения с подростками средней и старшей школы, признали снижение депрессивных симптомов и тревоги. Gong, Ren, Wu et al. [7] подтверждают значимость медиации в снижении случаев несуицидального самоповреждения и эффективности при работе с учащимися, у которых наблюдается высокий уровень самокритики.

Однако мы не обнаружили работ об эффективности школьных служб медиации в России с точки зрения самих учащихся. Это и определило фокус внимания нашего исследования, направленного на изучение восприятия эффективности школьной службы медиации со стороны подростков с девиантным поведением.

Вопросы для изучения представлений о школьной службе медиации у учащихся составлялись по аналогии с опросниками García-Raga, Grau Vidal & Voqué Torremorell [6] и подверглись экспертной оценке (10 экспертов). Кроме того, были добавлены 6 вопросов, позволяющие выявить склонность к девиантным формам поведения и риску. Вводные вопросы касались возраста испытуемых, места проживания (город, малое поселение, село), пола, наличия представлений о службе медиации. Все вопросы анкеты (кроме вводных) были закрытого типа с двумя вариантами ответа (да/нет).

В качестве испытуемых выступили подростки в возрасте от 13 до 17 лет, ответившие на вопросы анкеты, размещенной в сети интернет и на портале для проведения онлайн-исследований. Во избежание неблагоприятного воздействия на результаты ответов были использованы критерии: возраст ответивших на вопросы и наличие у них опыта соприкосновения со школьной службой медиации (сами участвовали в деятельности службы медиации, служба работает в школе, в которой они учатся, в школе где они учатся, нет службы медиации, но они знают о существовании и работы такой службы).

В эмпирическую группу попали 128 испытуемых, из них 61% девушек (78 человек) и 39% (50 человек) юношей. Отдельная категория ответивших на вопросы анкеты не имела опыта столкновения с деятельностью службы медиации, лишь некоторое отношение к обсуждаемому вопросу. Сюда вошли 75 человек, которые не участвовали в общей группе испытуемых, однако их отношение к службе приведено как интересный социальный контекст.



Математический расчет производили с помощью статистического пакета SPSS, версия 20.0, который используется для описательного и логического анализа. В расчетах использован критерий сопряженности групп (Пирсона) для выявления восприятия эффективности школьной службы медиации группами респондентов, которые учатся в школе, где есть служба медиации и теми у которых нет в школе службы медиации, но есть опыт столкновения с ее деятельностью в других социальных условиях.

Исследования представлений школьников об эффективности школьной службы медиации позволяют сделать ряд выводов, в частности тот, что учащиеся, которые принимали непосредственное участие в работе школьной службы медиации, оценивают ее положительно как позволяющую управлять возникающими конфликтами.

Необходимо отметить, что наблюдения за деятельностью службы медиации со стороны не дают возможности оценить ее эффективность, так как у многих школьников присутствует искажённые ожидания по уменьшению количества санкций в их адрес. Кроме того, у многих девиантных подростков выражена чувствительность к справедливости, которая искажает представления об ожидаемых эффектах. В этом контексте мы предполагаем, что вовлечение в работу школьной медиации и изменение представлений учащихся о справедливости, связанной с ориентацией на всеобщую социальную справедливость, позволит скорректировать ожидания в сторону их реалистичности.

Сложным вопросом выступает способность переносить полученные в процессе медиации навыки в другие среды, однако причины затруднений в настоящий момент недостаточно понятны и требуют дальнейших исследований.

Позитивным выводам можно отнести эффективность службы медиации в увеличении навыков межличностных отношений участников разре-

шения конфликта. Наблюдается достоверное усиление способности к самопознанию и самопониманию, что является одной из функций медиации. Участники, включенные в процессы медиации, готовы рекомендовать эту службу своим друзьям, что совпадает со многими исследованиями за рубежом.

Таким образом, необходимо отметить, что работа школьной службы медиации не только снижает конфликтность, но и инфантильность личности, признаками которой заключены в ожиданиях о снижении к ним санкций за неадекватное поведение и более лояльное отношение со стороны учителей, неспособность переносить опыт, искаженное желание справедливости и восприятие конфликта с точки зрения вины.

## References

1. Машарова Т.В. (2019). Медиация как средство по разрешению конфликтов в современной образовательной среде. Мир науки, культуры, образования, (4 (77)), 62-66.
2. Amador Buenabad, N. G., Ramos, R., Schwartz, S., Gutiérrez L. M., Juárez, A., Gallegos, A., González O. T., Pérez, L., Medina-Mora, M., Domenech Rodríguez, M. & Villatoro Velazquez, J. (2019). Cluster Randomized Trial of a Multicomponent School-Based Program in Mexico to Prevent Behavioral Problems and Develop Social Skills in Children. *Child and Youth Care Forum*, 49, 343–364. DOI: 10.1007/s10566-019-09535-3.
3. Andronnikova, O.O., Radzikhovskaya, O.E. (2020). Victimological aspects of the development of restorative mediation practices in a multicultural society: problems, needs, development prospects. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. Soc. Sci.*, 13(2), 158-166. DOI: 10.17516/1997-1370-0547.
4. Bonell, C., Allen, E., Opondo, C., Warren, E., Elbourne, D. R., Sturges, J., Bevilacqua, L., McGowan, J., Mathiot, A., & Viner, R. M. (2019). Ex-

aming intervention mechanisms of action using mediation analysis within a randomised trial of a whole-school health intervention. *Journal of epidemiology and community health*, 73(5), 455–464. DOI: 10.1136/jech-2018-211443

5. Boulton, M. & Boulton, R. (2011). Resistant to the message: Are pupils unreceptive to teachers' anti-bullying initiatives and if so why? *Educational Studies*, 38 (5), 485-489. DOI: 10.1080/03055698.2011.643112

6. García-Raga, L., Grau Vidal, R., & Boqué Torremorell, M. C. (2019). School Mediation under the Spotlight: What Spanish Secondary Students Think of Mediation [Mediazione scolastica sotto i riflettori: quali studenti secondari spagnoli pensano alla mediazione]. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 19, 41-60. DOI: 10.7358/ecps-2019-019-garc

7. Gong, T., Ren, Y., Wu, J., Jiang, Y., Hu, W., & You, J. (2019). The associations among self-criticism, hopelessness, rumination, and NSSI in adolescents: A moderated mediation model. *Journal of adolescence*, 72, 1–9. DOI: 10.1016/j.adolescence.2019.01.007

8. Li, X., Luo, X., Zheng, R., Jin, X., Mei, L., Xie, X., Gu, H., Hou, F., Liu, L., Luo, X., Meng, H., Zhang, J., & Song, R. (2019). The role of depressive symptoms, anxiety symptoms, and school functioning in the association between peer victimization and internet addiction: A moderated mediation model. *Journal of affective disorders*, 256, 125–131. DOI:10.1016/j.jad.2019.05.080

9. Pérez-Albarracín, A. & Fernández-Baena, J. (2019). Más allá de la resolución de conflictos: Promoción de aprendizajes socioemocionales en el alumnado mediador. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 17(2), 335-358. DOI:10.25115/ejrep.v17i48.2223.

**Andronnikova Olga O.**

e-mail: andronnikova\_69@mail.ru

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

**RESEARCH OF STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE  
EFFECTIVENESS OF SCHOOL MEDIATION SERVICES**

This article examines the perception of the effectiveness of school mediation services by students. The study was carried out on a Russian-speaking sample of adolescents. The results of the study are analyzed using the Pearson contingency coefficient. Schoolchildren with deviant behavior have infantile expectations of the mediation effects and a high sensitivity to justice.

*Keywords: mediation in education, deviant behavior, adolescents, interpersonal relationships, conflict competence.*

УДК 341.92

**Архипкина А. С.**

e-mail: nsakharova@yandex.ru

Восточно-Сибирский филиал Российского государственного  
университета правосудия, Иркутск, Россия

**РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В СУБЪЕКТАХ РФ:  
РОЛЬ ПРОФИЛЬНЫХ НКО  
(НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ)**

Представлен опыт становления и развития служб школьной медиации в Иркутской области, а также описаны реализации социально-значимых проектов в сфере профессиональной медиацией. По мнению автора, медиативный подход позволяет выстраивать эффективную систему профилактики школьных и социальных конфликтов, агрессивных, насильственных и асоциальных проявлений среди детей, преступности среди несовершеннолетних.

*Ключевые слова: школьная медиация, службы школьной медиации, некоммерческие организации, Иркутская область.*

С 2010 года в Иркутской области ведется работа по созданию служб школьной медиации. Важным инструментом в их внедрении стало социальное проектирование, осуществляемое НКО в сфере медиации. Первой программой, предусматривающей создание служб школьной медиации, стала Областная целевая программа профилактики сиротства, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних «Точка опоры» на 2010 – 2013 гг. Первые службы школьной медиации были созданы в социальных учреждениях г. Иркутска в 2012 г. к программе присоединились отдельные общеоб-

разовательные школы. В основном «вхождение» в проект было личной инициативой руководителей школ по мнению которых работа школьной Службы медиации может обеспечить комплексный подход к решению проблем школьного пространства, способствовать установлению конструктивного взаимодействия участников образовательного процесса, предотвратить нарушение прав ребенка.

В период с 2016 по 2018 г. Ассоциацией «Байкальская Лига медиаторов» были реализованы 2 проекта, поддержанные Фондом президентских грантов «Ты можешь САМ! Развитие института медиации...». В рамках проекта образовательным организациям трех регионов (Иркутской области, Республики Бурятия, Забайкальского края) медиаторами, осуществляющими деятельность на профессиональной основе, была оказана консультативно - методическая поддержка. Организованы обучающие вебинары, позволившие участникам из самых отдаленных территорий получить информацию об особенностях метода школьной медиации, обсудить эффективные механизмы создания и деятельности службы и использование инструментов медиации и техник ведения медиативной беседы. Изданы и распространены методические материалы для педагогов «Службы школьной медиации: от теории к практике». При поддержке и непосредственном участии специалистов ФГБУ «Федеральный институт медиации» было организовано обучение специалистов школьных служб медиации по программе «Школьная медиация: возможности и подходы». Слушатели узнали об особенностях метода школьной медиации, механизмах создания и деятельности служб, получили знания об особенностях медиативного подхода в образовательной системе, о принципах построения конструктивных взаимоотношений со всеми участниками образовательных отношений. Ими получены навыки конструктивного взаимодействия с родителями и специалистами для решения проблем воспитания, обучения и развития детей, а также для предупре-

ждения и разрешения школьных конфликтов. Также состоялись курсы повышения квалификации по программе «Обучение групп равных: формирование тренерской компетенции у специалистов служб школьной медиации». Слушатели получили возможность обмена опытом, наработанным за период реализации проекта, освоили знания об особенностях школьной медиации в группах равных.

В отдельных муниципалитетах области Ассоциацией «Байкальская лига медиаторов» созданы ресурсные центры медиации, призванные обеспечить профессиональной помощью органы государственной власти и местного самоуправления, сотрудников служб социальной и школьной медиации (Шелеховский муниципальный район, г. Шелехов, г. Иркутск, г. Ангарск).

Об устойчивости проектов и достижении социального эффекта свидетельствует создание Ассоциации служб школьной и социальной медиации региона, членами которой являются 95 образовательных организаций. Всего в мероприятиях в 2019-2020 гг. приняло участие 557 педагогов.

С октября 2020 г. в области началась реализация проекта «Ресурсный центр школьной медиации». Обращает на себя внимание большое число заявок на прохождение курсов повышения квалификации в сфере медиации. Так, на 75 мест обучения, предусмотренных в рамках проекта, подано более 300 заявок. Причем зачастую обращение на обучение направляются целыми коллективами. Это может быть вызвано рядом причин, среди которых и необходимость регулярного повышения квалификации, предъявляемого к учителям и потребность в обучении именно медиативным технологиям, навыкам конструктивного урегулирования конфликтов. Результаты итогового анкетирования педагогов свидетельствует о том, что они нуждаются в указанных навыках.

Реализация социально – значимых проектов в сфере развития школьной медиации позволяет сформулировать следующие выводы.

1. Создание служб школьной медиации по-прежнему зачастую носит «формальный» характер, службы создаются для галочки.
2. Недостаточна заинтересованность руководителей муниципальных органов образования, образовательных организаций.
3. Отсутствуют единые четкие требования на уровне региона к созданию СШМ.
4. Отсутствует финансовое стимулирование.
5. Особое внимание службы школьной медиации уделяют конфликтам категории «ученик – ученик», опасаясь брать в свою работу конфликты, где одной или двумя сторонами выступают взрослые («ученик – учитель», «родитель – учитель»), хотя именно данные категории конфликтов ведут к наиболее неблагоприятным последствиям для детей.
6. Нет четко сформированных программ развития служб школьной медиации на государственном и муниципальных уровнях, создаваемый в рамках социально-проектной деятельности ресурс утрачивается.
7. Необходимо создание муниципальных ресурсных центров школьной медиации, осуществляющих консультативное и методическое сопровождение служб школьной медиации, обучение педагогов, а также урегулирование наиболее сложных школьных конфликтов.
8. Важно обратить внимание на то, что массовое обучение педагогов методу школьной медиации способствует изменению подходов к решению конфликтов, формированию медиативного подхода в деятельности образовательных организаций. Однако представляется, что работа только в рамках метода школьной медиации недостаточна, необходимо формировать профессиональный кадровый ресурс школьных медиаторов, специализирующихся на решениях конфликтов, возникающих в образовательном пространстве. При этом, руководствоваться в их подготовке действующим профессиональным стандартом «Специалист в сфере медиации». Именно ис-



пользование медиативного подхода к профессиональной медиации позволит выстраивать эффективную систему профилактики школьных и социальных конфликтов, агрессивных, насильственных и асоциальных проявлений среди детей, преступности среди несовершеннолетних; координации усилий семьи и школы, а также других институтов, участвующих в работе с детьми и подростками, с целью предотвращения неблагоприятных сценариев развития жизни ребенка, особенно в критические периоды; повышению уровня социальной и конфликтной компетентности всех участников образовательно-воспитательного процесса.

**Arkhipkina Anastasiya S.**

e-mail: nsakharova@yandex.ru

East-Siberian Branch of the Russian Academy of Justice, Irkutsk, Russia

**DEVELOPMENT OF SCHOOL MEDIATION IN RUSSIAN  
REGIONS: ROLE OF RELEVANT NON-PROFIT ORGANIZATIONS  
(ON THE EXAMPLE OF IRKUTSK REGION)**

The article presents the experience of formation and development of school mediation services in the Irkutsk region, presents and summarizes the experience of implementing socially significant projects in the development of school mediation. According to the author, the use of a mediation approach in combination with professional mediation will allow building an effective system for preventing school and social conflicts, preventing aggressive, violent and antisocial manifestations among children, and juvenile delinquency.

*Keywords: school mediation, school mediation services, non-profit organizations, Irkutsk region.*

УДК 341.92

**Белоногова Е. В.**

e-mail: lebell2018@yandex.ru

Кузбасский региональный центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности»,  
Кемерово, Россия

## **РАЗЛИЧИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИАТОРОВ И ВЕДУЩИХ ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В статье предпринята попытка обозначить различия в профессиональной подготовке медиаторов и ведущих восстановительных программ.

*Ключевые слова: профессиональная подготовка, медиатор, ведущий восстановительных программ.*

В последние годы медиация и восстановительные практики прочно входят в арсенал специалистов образования, а в некоторых регионах – социального обслуживания. Это отражено в современных российских нормативно-правовых документах. Растет число организаций и отдельных тренеров, предлагающих образовательные услуги в сфере подготовки медиаторов.

Автор не претендует на полноту анализа и представляет субъективный взгляд активиста, инициировавшего «снизу» развитие медиации и восстановительных практик в системе образования региона. В Кузбассе сложилась своеобразная ситуация, т.к. сначала было организовано обучение специалистов образования классической модели медиации, одновременно стали создаваться школьные службы примирения. Подготовка медиаторов

предполагала знакомство слушателей с основами конфликтологии, овладение принципами и процедурой классической медиации, коммуникативными техниками работы медиатора, изучение нормативных оснований создания служб школьной медиации.

Однако вскоре новоявленные кузбасские медиаторы столкнулись с целым рядом проблем, которые тормозили продвижение этой инновационной технологии в образовании:

1. Владение технологией медиации специалистом не позволяло встроить эту практику в систему работы школы, хотя и помогало иногда применять ее в очень узких рамках – там, где, согласно его функционалу, не предполагались административные / карательные меры. Требовались дополнительные знания об инструментах такого встраивания.

2. Технология классической медиации, подходящая для разрешения споров при равенстве сторон, значительно ограничивала возможности работы с ситуациями причинения вреда, где одна из сторон оказывалась в статусе жертвы, а другая – обидчика, или обе были и жертвами, и обидчиками, если вред был причинен взаимно (в школе подобных ситуаций большинство).

3. Классическая медиация, предполагающая работу в основном с двумя сторонами, не позволяла разрешать групповые конфликты, в том числе многоуровневые, где участниками были ученики, родители, педагоги, администрация школы. А именно такие конфликты наиболее болезненны и деструктивны по последствиям для нормальной работы школы.

4. Достигнутые в процессе медиации договоренности подростки выполняли редко, т. к. большую роль играла реакция значимого социального окружения. Если друзья, референтная группа сверстников, родители и уважаемые подростком педагоги не поддерживали принятые им решения, продолжая прибегать к карательным, административным или силовым воздей-

ствиям, то результаты медиации сводились к нулю. Это еще одно ограничение классической медиации, предполагающей работу лишь со сторонами конфликта, но не со значимым окружением, сообществом.

5. Подготовленные медиаторы далеко не всегда могли доступно разъяснить суть и пользу медиации до участников образовательного процесса и мотивировать их на выбор данного способа разрешения конфликтов. Поэтому зачастую руководство, педагоги и родители относились с недоверием к новой практике, считая ее излишней и перегружающей образовательный процесс, и продолжали прибегать к привычным способам.

6. Если руководство школы не было готово к внедрению инновации, то организация медиации сталкивалась с целым рядом рисков в связи с тем, что руководитель требовал сообщать полученную в ходе медиации информацию; выносил административные решения без учета уже достигнутых сторонами договоренностей; требовал, чтобы стороны обязательно прошли медиацию; требовал от медиатора определенного решения; пытался манипулятивно использовать медиатора, чтобы «замять» конфликт и не дать ему выйти за пределы школы. Это приводило к недоверию и негативному имиджу медиации как еще одного манипулятивного и карательного инструмента.

7. Школьные медиаторы оказались беспомощны в работе с эскалированными конфликтами, которые вышли за пределы школы и стали предметом внимания системы профилактики, вышестоящих инстанций, правоохранительных или надзорных органов. Даже при потенциально медиабельных случаях проведение самой процедуры сотрудниками школы как стороны конфликта становилось неуместным.

Перед нами встал серьезный вопрос: как учесть негативные моменты при подготовке медиаторов? Чему и как обучать специалистов, чтобы эта практика прижилась и развивалась в системе образования региона?

Нами были проанализированы возможности различных моделей медиации, организационных технологий и форм институционализации медиативной практики в образовании на основании изучения зарубежного и отечественного опыта. В качестве базовой была выбрана восстановительная модель, которая позволяла работать с широким кругом ситуаций с участием несовершеннолетних, включая случаи причинения вреда / обиды, групповые конфликты с большим количеством вовлеченных, эскалированные конфликты, а также подразумевала общение с сообществами и значимым социальным окружением несовершеннолетних [4, 6]. Эта модель предлагала две организационные формы: институционализацию медиативной практики и встраивание ее в систему деятельности образовательной организации (школьная служба примирения – ШСП) [3] и социально-психолого-педагогическое сопровождение и профилактику правонарушений несовершеннолетних (территориальная служба примирения – ТСП) [7], предусматривающие трансляцию принципов восстановительного подхода участникам образовательного процесса. Важно, что модель ТСП позволяет вовлекать в восстановительную работу по разрешению сложных конфликтных (школьных, семейных и криминальных) ситуаций представителей органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [4, 5].

Поэтому Кузбасский РЦППМС начал сотрудничество с лидером развития восстановительной медиации в России – МОО «Общественный центр «Судебно-правовая реформа» (Москва). На основе их материалов и авторских методик нами была разработана система подготовки ведущих восстановительных программ для системы образования региона по восстановительной модели медиации, которая концептуально и методически отличается от подготовки по классической модели.

1. Опирается не на конфликтологию (модель К. Томаса и Р. Килманна, гарвардская школа переговоров, модель альтернативного разрешения споров – более релевантные для разрешения коммерческих и гражданских споров и не учитывающие специфику школ), а на традиционные практики примирения в культурах разных народов, на восстановительное правосудие как трансдисциплинарную парадигму, на работу с сообществами (органичные для широкого спектра школьных проблем, включая ситуации причинения вреда, групповых конфликтов, социального неблагополучия детей).

2. Концептуальные основы обучения: медиативный и восстановительный подход к разрешению конфликтов, проблемных и криминальных ситуаций; концепция и российская модель ШСП и восстановительной культуры отношений в школе [3] и ТСП в системе профилактики правонарушений несовершеннолетних, работы с семьей в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении [5, 7]; концепция восстановительного правосудия в отношении правонарушений несовершеннолетних [4, 7]; концепция и стандарты восстановительной медиации [6].

3. При подготовке ведущих восстановительных программ мы ориентируемся на типичные школьные ситуации и подчеркиваем роль значимого социального окружения подростка и родителей как потенциального ресурса, субъектов трансляции нормативных социальных ценностей и поддержки позитивных изменений в его поведении; учим, как вовлекать родителей в восстановительный процесс, работать со школьными сообществами.

4. Ведущий восстановительных программ – не еще один школьный специалист (эксперт по конфликтам), а член сообщества или приглашенный посредник, выстраивающий коммуникацию из неэкспертной позиции. Мы уделяем внимание освоению позиции восстановительного медиатора, специфике реализации принципов нейтральности, добровольности и конфиденциальности в реальных типичных условиях школы.

5. Ведущий восстановительных программ не работает в сервисном режиме, а выступает в роли проактивного организатора практики, инициирующего проектирование службы примирения, трансляцию принципов восстановительного подхода всем участникам образовательного процесса, внедрение восстановительных практик в воспитательную и профилактическую деятельность школы, систему психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. Мы обучаем его навыкам проектирования, работы с немотивированными участниками.

6. Ведущий восстановительных программ, в отличие от классического медиатора, обучается навыкам организации различных видов восстановительных программ: восстановительная медиация, программы по заглаживанию вреда; круги сообществ (взаимопонимания, примирения, заглаживания вреда, поддержки жертв, исцеления, решения проблемы, профилактический); школьная конференция; семейная конференция; школьно-родительский совет; челночная медиация; восстановительная профилактическая программа.

7. Подготовка ведущего восстановительных программ позволяет ему работать со следующими категориями ситуаций:

- конфликты между участниками образовательных отношений (в т.ч. – групповые);
- проблемные ситуации в детских, родительских и педагогических сообществах;
- правонарушения несовершеннолетних (преступления, общественно опасные деяния, административные правонарушения с причинением вреда – мелкие хищения, повреждение имущества), а также аналогичные деяния несовершеннолетних, не достигших возраста административной ответственности;
- проблемные ситуации несовершеннолетних и их семей (трудная жизненная ситуация, социально опасное положение), затрагивающие права

и интересы несовершеннолетних, а также насилие и жестокое в отношении ребенка;

– сложные школьные ситуации, такие как буллинг со стороны сверстников и педагогов, многоуровневые конфликты в стадии эскалации, причинение вреда ребенку педагогом.

8. Важно, чтобы в процессе обучения специалисты усвоили основные понятия и принципы восстановительного подхода, овладели соответствующим дискурсом, что является аксиологической и концептуальной основой профессиональной позиции ведущего восстановительных программ.

9. Подготовка ведущих восстановительных программ включает живое обучение данным технологиям в режиме тренинга. При этом тренеры используют активные методы группового обучения: мозговой штурм, моделирование и проигрывание учебных кейсов и кругов сообщества на примере типичных школьных ситуаций, дискуссию, анализ реальных кейсов, методическую и личностную рефлексию, социальное проектирование, практики, супервизию и интервизию, работу в малых группах, «аквариуме», практические домашние задания, демонстрацию навыков медиатора. Аналогичные методы обучения используют и тренеры классической медиации.

10. Ведущий восстановительных программ – уникальная и полифункциональная компетенция специалиста социальной сферы, соединяющая позиции медиатора, организатора практики, идеолога, методиста, проектировщика, тренера. Поэтому обучение в рамках курсовой подготовки дополняется ежемесячными семинарами для медиаторов и кураторов служб примирения в формате тематических кругов сообщества, мастер-классов, информационно-методических и проектных семинаров, супервизионных / интервизионных сессий, тренингов.

11. Так как восстановительная работа по затруднительным случаям подразумевает сложный дизайн [1], включающий несколько восстановительных программ и взаимодействие с различными органами и структурами



системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, судами, прокуратурой, то при обучении акцент делается на нормативно-правовых основаниях деятельности служб примирения в России и регионе, овладение навыками восстановительной коммуникации и удержание позиции восстановительного медиатора при выстраивании профессиональной коммуникации на различных уровнях с представителями данных структур, в первую очередь – при продвижении идеи восстановительного подхода.

На текущий момент благодаря региональной системе подготовки медиаторов в системе образования Кузбасса созданы более 100 ШСП в образовательных организациях (проводят восстановительные программы) и 15 ТСП в муниципальных территориях на базе различных организаций в системе образования. Ежегодный областной мониторинг деятельности служб примирения, включающий количественный и качественный анализ проведенных восстановительных программ, показывает в целом достаточный уровень подготовки ведущих восстановительных программ.

### **Список литературы**

1. Belonogova E.V., Prokopyeva N.G. Algorithms for mediation restorative work of the Territorial Reconciliation Service in difficult cases // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. Vol. 13 (2). Pp. 179-190.
2. Карнозова Л.М. Медиативный метод: классическая и восстановительная медиация // Вестник восстановительной юстиции. 2013. № 10. С. 6-18.
3. Коновалов А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л.М. Карнозовой. Томск: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2017. 264 с.

4. Максудов Р.Р. Программы восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций: от уникальных эпизодов к заживлению социальной ткани. Томск: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2017. 256 с.

5. Модельное описание программы «Семейная конференция» для специальных учебно-воспитательных учреждений: метод. пособие / под. ред. А.Ю. Коновалова, Е.В. Белоноговой. М.: МОО «Центр «Судебно-правовая реформа»; Калтан: Калтанское СУВУ, 2017. 203 с.

6. Стандарты восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. 2010. Вып. 7. С. 139-145.

7. Территориальные службы примирения: условия функционирования и организационное устройство: сб. материалов / сост. Л.М. Карнозова. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2015. 184 с.

**Belonogova Elena V.**

e-mail: lebell2018@yandex.ru

Kuzbass Regional Centre for Psychological, Medical and Social Care, Kemerovo, Russia

**DIFFERENCES IN TRAINING MEDIATORS AND LEADING MEDIATION PROGRAMMES IN MODERN CONDITIONS**

The article attempts to identify differences in professional training of mediators and leading mediation programs.

*Keywords: professional training, mediator, leader of rehabilitation programs.*

УДК 341.92

**Дрянных О. В.**

e-mail: ms.dryannykh@mail.ru

Центр медиации «Территория согласия», Красноярск, Россия

## **ВОССТАНОВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗРЕШЕНИЮ КОНФЛИКТОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ – ОПЫТ РЕГИОНА**

Доклад посвящен анализу практики внедрения восстановительной медиации в образовательных организациях на территории Красноярского края, обобщению ее количественных и качественных результатов. Приводятся актуальные данные о деятельности служб медиации в регионе на сегодняшний день, а также о системе межведомственного взаимодействия.

*Ключевые слова: медиация, службы медиации, образовательные организации, методические объединения, восстановительные технологии, взаимодействие, эффективность.*

Отталкиваясь от значения термина «система», который означает «целостный комплекс взаимосвязанных элементов» [1], возникает необходимость в данном докладе рассмотреть взаимодействие определенных структур, существующих на сегодняшний день на территории Красноярского края, способствующих активной интеграции восстановительных технологий в сфере образования.

В первую очередь необходимо упомянуть о законодательной основе, действующей на сегодняшний день в регионе. Помимо «Концепции развития до 2020 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого

наступает уголовная ответственность в Российской Федерации», утвержденной распоряжением правительства Российской Федерации №1430-р от 30 июля 2014 г [8] и направленных Министерством образования и науки РФ в образовательные организации Методических рекомендаций по созданию служб школьной медиации [5], которые описывают основные цели и задачи службы школьной медиации, принципы и особенности деятельности службы, действуют два нормативных документа, принятых на региональном уровне, на основании которых во всех без исключения образовательных организациях должны быть созданы службы медиации. Первый – это Распоряжение губернатора Красноярского края № 571-рг от 28.10.2016г «О мерах, направленных на повышение эффективности профилактики правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних на территории Красноярского края» [7]. В нем среди перечня всех мер указывается необходимость «организовать в 2016–2017 учебном году работу по созданию в краевых государственных образовательных организациях служб медиации, обеспечив их методическое сопровождение» [7].

Второй документ – Постановление Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Красноярского края №167-кдн от 01.11.2016г «О неотложных мерах по профилактике общественно опасных деяний несовершеннолетних, не достигших возраста привлечения к уголовной ответственности» [6]. Согласно данному документу, необходимо «обеспечить в 2016/2017 учебном году создание школьных служб примирения во всех образовательных организациях края и проведение мониторинга эффективности их деятельности» [6].

С момента вступления в силу вышеуказанных документов, интеграция восстановительной медиации в систему образования на территории Красноярского края приобрела массовый характер. Так, в 2015/16 учебном

году в общеобразовательных организациях Красноярского края действовали 498 служб школьной медиации, в 2016/17 учебном году – 685, в 2017/2018 учебном году – 827, в 2018/2019гг – 774.

В 2019/20 учебном году в учреждениях, курируемых министерством образования края, действовали уже 787 служб медиации, из них: в муниципальных общеобразовательных организациях – 684, в краевых общеобразовательных организациях – 21, в профессиональных образовательных организациях, подведомственных министерству, – 26, в дошкольных образовательных организациях – 33, в учреждениях дополнительного образования детей – 4, в центрах психолого-педагогического медико-социального сопровождения – 1, в краевых государственных казенных учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – 18 (**справочная информация:** всего в Красноярском крае 1073 функционирующих общеобразовательных школы).

Общее количество участников служб медиации в образовательных организациях составляет 2 770 человек, из них прошли курсы повышения квалификации по вопросам применения медиации 1 447 педагогов, также подготовлено 944 медиатора-ровесника, участвующих в медиативных процедурах.

В 2019/20 учебном году в службы медиации образовательных организаций были поданы 2 163 заявки, по ним проведены 2 079 процедур медиации. Результаты 1 процедуры учтены органами предварительного расследования и судами, 24 – комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав.

МБОУ «Гимназия № 7» г. Красноярска в рамках гранта государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» по теме «Эффективные школьные модели профилактики делинквентного (отклоняющегося) поведения обучающихся» реализует инновационный проект

«Школьная модель профилактики делинквентного (отклоняющегося) поведения обучающихся на основе реализации медиативного подхода, организации деятельности служб школьной медиации в системе общего образования Красноярского края». В рамках реализации проекта осуществляется апробация школьной модели в 10 школах края.

В системе общего среднего образования в Красноярском крае проводятся курсы повышения квалификации по специально разработанным образовательным программам в объеме 72 часов для педагогов, организующих деятельность служб школьной медиации. Так, например, в рамках государственного задания Краевым государственным автономным образовательным учреждением дополнительного профессионального образования «Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» разработана программа профессиональной подготовки «Формирование и развитие конфликтной компетентности участников образовательных отношений. Школьная медиация».

Кроме государственных учреждений, реализацию образовательных программ по подготовке кураторов служб осуществляют некоммерческие организации, имеющие лицензию на образовательную деятельность.

Помимо этого, на базе двух школ в крае - МАОУ «Гимназия №7» г. Красноярска и МБОУ «Средняя школа №95» ЗАТО г. Железногорск - созданы стажерские площадки по внедрению медиации, где педагоги, прошедшие обучение, могут усовершенствовать практические навыки проведения восстановительных программ. Также в 2018 году на базе МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения» в г. Красноярске открыт Ресурсный центр по технологиям медиации, основным направлением деятельности которого является интеграция восстановительных практик в образовательное пространство. Ресурсный центр раз в месяц организует встречи профессионального сообщества кураторов служб школьной медиации Красноярска, на которых

обсуждаются актуальные вопросы, касающиеся деятельности служб, происходит обмен опытом, консультации с профессиональными медиаторами.

В системе дошкольного образования в 2019-2020гг в Красноярском крае наблюдается значительный прогресс в направлении внедрения восстановительных практик в деятельность ДООУ и отмечается возрастающий интерес к восстановительным технологиям как у руководителей ДООУ, так и у самих педагогов. Так, например, по инициативе Управления образования администрации города Красноярска создана городская базовая экспериментальная площадка «Лаборатория медиации», объединяющая 7 детских садов, в которых организованы методические центры по медиации, обучаются педагоги, отрабатываются практические навыки применения медиативных технологий в работе педагога ДООУ.

В системе высшего образования, к сожалению, служб медиации с участием студентов как таковых не создано, но имеются другие маркеры, свидетельствующие о смене парадигмы в отношении медиации: на базе Института педагогики, психологии и социологии Сибирского Федерального университета в 2018г разработана и успешно реализуется магистерская программа «Медиация в образовании»; в вузах проводятся мероприятия по медиации: конференции, выездные школы; в некоторых организациях высшего и средне-профессионального образования по инициативе студентов созданы Клубы студенческой медиации, в состав которых входят как ребята, бывшие прежде волонтерами в службах школьной медиации, так и увлекшиеся этой темой новые студенты. В ноябре 2019 года команда студентов из Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева дебютировала в Международном студенческом конкурсе медиации и переговоров «Медиация будущего» (г. Минск, Беларусь) и продемонстрировала достаточно высокие результаты.

Развитие указанных институтов и структур обеспечивается через взаимодействие Министерства образования Красноярского края, Комиссии по

делам несовершеннолетних и защите их прав Красноярского края, Уполномоченного по защите прав ребенка в Красноярском крае, муниципальных органов управления образованием, Красноярского краевого института повышения квалификации работников образования, Сибирского федерального университета, социально ориентированных некоммерческих организаций, профессионального сообщества медиаторов. Важно отметить, что с самого начала для поддержки процесса внедрения восстановительной медиации в образование стала складываться межведомственная команда, и именно многолетнее сотрудничество и партнерство позволяет объединить ресурсы и поддерживать процесс создания таких служб в образовательных организациях.

В итоге можно сделать вывод о том, что на территории региона созданы все условия для активного развития и дальнейшего внедрения восстановительных технологий в деятельность образовательных организаций на всех ступенях системы образования.

### **Список литературы**

1. Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Системный подход в современной науке / Проблемы методологии системных исследований. М.: Мысль, 1970. С. 7-48.
2. Коновалов А.Ю. Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л.М. Карнозовой. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012.
3. Максудов Р. Восстановительный подход в образовательных учреждениях. Живая Конвенция и школьные службы примирения. Теория, исследования, методики. / под общей редакцией Н.Л. Хананашвили. М: Благотворительный фонд «Просвещение», 2011. 168 с.



4. Методические рекомендации по разработке содержания локальных актов, регламентирующих организацию деятельности службы медиации в общеобразовательной организации. URL: [http://razd.edusite.ru/DswMedia/metodichnskie\\_materialyi\\_kipkpro.pdf](http://razd.edusite.ru/DswMedia/metodichnskie_materialyi_kipkpro.pdf).

5. Методические рекомендации по созданию и развитию служб школьной медиации в образовательных организациях. URL: [http://fedim.ru/wp-content/uploads/2014/10/Methodicheskie-Rekomendatsii\\_Sluzhby-SHM.pdf](http://fedim.ru/wp-content/uploads/2014/10/Methodicheskie-Rekomendatsii_Sluzhby-SHM.pdf).

6. Постановление Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Красноярского края «О неотложных мерах по профилактике общественно опасных деяний несовершеннолетних, не достигших возраста привлечения к уголовной ответственности» №167-кдн. URL: <http://www.krskstate.ru/kdns/reshen/doc/0/id/23328>.

7. Распоряжение Губернатора Красноярского края "О мерах, направленных на повышение эффективности профилактики правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних на территории Красноярского края" №571-рг. URL: <http://www.zakon.krskstate.ru/0/doc/35801>.

8. Распоряжение Правительства РФ от 30 июля 2014 г. N 1430-р «Об утверждении Концепции развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в РФ». URL: <https://base.garant.ru/70708642/>.

**Dryannykh Olga V.**

e-mail: [ms.dryannykh@mail.ru](mailto:ms.dryannykh@mail.ru)

Center "Territory of consent", Krasnoyarsk, Russia

## **RESTORATIVE APPROACH TO CONFLICT RESOLUTION IN THE EDUCATION SYSTEM – REGIONAL EXPERIENCE**

The article is devoted to the analysis of practical experience of implementing mediation in educational organizations of the Krasnoyarsk territory, generalization of its quantitative and qualitative results. The current data on the activities of mediation services to date are presented, as well as the system of interdepartmental interaction.

*Keywords: mediation, school service of mediation, educational organizations, methodological associations, recovery technologies, interaction, efficiency.*

**Дячук М. И.**

e-mail: marianna\_turani@mail.ru

Восточно-Казахстанский государственный университет имени  
С. Аманжолова, Усть-Каменогорск, Казахстан,

## **ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЦЕДУРЫ МЕДИАЦИИ ПРИ РАЗРЕШЕНИИ СЕМЕЙНЫХ СПОРОВ**

Затронута проблема разрешения семейных конфликтов сквозь призму медиативного подхода на примере Европейских стран и Республики Казахстан. Охарактеризованы преимущества медиативного подхода в разрешении семейных споров относительно других общепризнанных методов урегулирования конфликтных ситуаций.

*Ключевые слова: семейная медиация в Казахстане, семейные конфликты, родители, досудебное урегулирование конфликтов, восстановительное правосудие.*

Сегодня, когда Казахстан становится равноправным партнером мирового сообщества, значимость возникших при этом вопросов, диктует свои требования к содержанию правовых предписаний, к уровню правовой культуры.

В настоящее время наиболее совершенной, эффективной, универсальной и оптимальной остается судебная форма защиты нарушенных или оспариваемых прав и законных интересов.

Проводя социологический анализ, исследователи пришли к выводу, что родители, обращаясь в судебные органы для наиболее лучшего, по их мнению, урегулирования спора, ставят брачно-семейные отношения

в еще худшее положение, так как на данной стадии происходит обострение конфликта.

Примирение по-разному вписывается в систему правосудия. И следует отметить, что содействие мирному урегулированию спора является одной из задач современного судопроизводства Республики Казахстан.

Институт медиации в таком случае был бы лучшим методом для наименее болезненного разрешения спора, как для детей, так и для самих родителей. Так как медиатор является профессиональным, с психологическим началом регулятором не устраивающих сторон отношений, который может «трезво» смотреть на ситуацию и делать наиболее правильные выводы.

Семейная медиация является одним из первых и наиболее распространенных видов медиации зарубежных странах. Применяется семейная медиация для урегулирования разногласий, которые возникают при расторжении брака супругов и касаются вопросов проживания родителей и детей, воспитания и общения с ребенком, уплаты алиментов, раздела имущества и распределения долгов, а также споров, возникающих между членами семьи относительно материальной поддержки и помощи, т.д.

Процедура медиации применяется при урегулировании семейных споров и конфликтов в следующих случаях:

- при расторжении брака. В досудебном порядке медиатор, прежде всего, советует супругам помириться, а в случае невозможности сохранения брака помогает урегулировать семейный конфликт;
- при разделе совместно нажитого имущества и жилья. Применение медиации позволит супругам самим принять решение и договориться, каким образом они разделят это имущество, что позволит предотвратить нарастание конфликта в будущем;
- при определении выплаты алиментов одним из супругов на содержание несовершеннолетних детей и при решении вопроса содержания

одного из супругов, если не было самостоятельно заключено соглашение между бывшими супругами;

- при решении вопроса постоянного проживания ребенка с одним из родителей и вопроса об участии в его воспитании отдельно проживающего родителя;

- при определении порядка общения.

Медиация позволяет грамотно организовать процесс, снизить нагрузку на суды, исполнительное производство. Решения, вырабатываемые в ходе медиации, являются более устойчивыми, существует большая вероятность того, что обе стороны останутся удовлетворены решением. Это уменьшает опасность, что стороны вновь и вновь будут обращаться в суд, так как их конфликт не будет разрешен до конца. Здесь обнаруживается еще и воспитательный момент: люди учатся самостоятельно разрешать свои конфликты. Медиация выступает как показатель зрелости гражданского общества.

Процедура медиации осуществляется по разработанной технологии: на первом этапе заключается соглашение в письменной форме о проведении процедуры медиации, которое содержит сведения о предмете спора, о медиаторе, оказывающем услуги, о порядке и сроках проведения процедуры и условиях оплаты. Результатом завершения процедуры является медиативное соглашение, которое достигается сторонами в отношении спора: согласованные сторонами обязательства, условия и сроки их выполнения

Однако, необходимо отметить, что многое, естественно, в медиации зависит и от самих участников спора, так как решение принимается исключительно сторонами. Так же положительной стороной медиатора является наличие у него опыта и навыков в урегулировании данного спора, ведь в определенных случаях медиатор поддерживает контакт с обеими сторонами в течение всего периода разрешения спора и всего периода развода.

Мировая практика давно свидетельствует об эффективности применения процедуры медиации при решении споров, возникающих в сфере семейно-брачных отношений. При этом в разных странах данная процедура имеет свою специфику. Великобритания является одной из первых стран в Европе, где семейная медиация стала развиваться независимо от судов, что способствует обращению сторон к медиации еще до судебного разбирательства. Таким образом, английская система медиации сегодня выступает своеобразным фильтром, который предотвращает попадание многих дел в суд, делает возможным более быстрое урегулирование споров. По аналогичному пути идут Соединенные Штаты Америки. Более того, в сфере экономики, политики и бизнеса без медиатора не проходит ни один серьезный переговорный процесс. В Австрии особенность процедуры состоит в том, что медиация осуществляется двумя медиаторами, один из которых прошел обучение в психосоциальной сфере, имеет опыт работы с семейными конфликтами, а второй – юрист, специализирующийся в сфере семейного законодательства. Это одна из немногих стран, где медиация внесена в номенклатуру профессий. В Японии популярность медиации объясняется сложившейся традицией самостоятельно решать возникающие проблемы. В суд обращаются только в исключительных случаях.

В заключение хочется отметить, что Республика Казахстан уже прошла определенный путь, но еще многое нам предстоит сделать. Но мы надеемся, что в перспективе прогрессивный институт примирения получит надлежащее, а значит несравнимо более широкое распространение в практике, что послужит реализации идеи формирования в нашей стране полноценной системы восстановительного правосудия. Для этого предлагается внести изменения в семейное законодательство. Предложения следующие:

1. Обязательное досудебное урегулирование по семейно-брачным спорам.

2. Заявление в суд принимать только при наличии акта от медиатора, об обращении к медиатору.
3. Поднять статус института семьи на государственном уровне.
4. Принимать заявление о вступление в брак РАГСам при наличии акта психологической подготовки к вступлению в брак.

**Dyachuk Marianna I.**

e-mail: marianna\_turani@mail.ru

Sarsen Amanzholov East Kazakhstan State University, Ust-Kamenogorsk,  
Kazakhstan

## **USE OF MEDIATION IN FAMILY DISPUTE RESOLUTION**

The article deals with the problem of resolving family conflicts through the prism of a mediation approach on the example of European countries and the Republic of Kazakhstan. The advantages of the mediation approach in resolving family disputes relative to other generally recognized methods of conflict resolution are described.

*Keywords: family mediation in Kazakhstan, family conflicts, parents, pre-trial conflict resolution, restorative justice.*

**Коновалов А. Ю.**

e-mail: konovalov-a@yandex.ru

Межрегиональный общественный центр  
«Судебно-правовая реформа», Москва, Россия

## **РОЛЬ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ И СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ В РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЕ ВОСПИТАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ<sup>1</sup>**

Целью статьи является раскрытие идеи о том, что школьная служба примирения – не про «присмирение», не про «замирение», не про «утихомиривание» и пр. Это детско-взрослая команда, проводящая в образовательной организации восстановительные программы и реализующая принципы восстановительного правосудия.

*Ключевые слова: восстановительный подход, медиация в образовании, школьная служба примирения, рабочая программа воспитания.*

Начну с истории. Примерно полгода назад в соцсетях разгорелся спор о необходимости посещения педагогами семей учеников с целью выявления неблагополучия. Некоторые считали, что это необходимо для повышения раскрываемости правонарушений и семейного насилия, другие указывали на занятость педагогов, третьи говорили, что эта функция нарушит контакт педагога с семьей, четвертые требовали от учителей как представителей государства не вмешиваться в семейные дела. И я тогда подумал: а почему приход учителя домой к ребенку вызывает страх и отторжение? Конечно, если

---

<sup>1</sup> Доклад подготовлен к Всероссийскому совещанию школьных служб примирения и медиации 24 сентября 2020 г.



он приходит с проверкой, для вынесения решения о возможном наказании — это не вызовет у семьи положительных эмоций, а скорее разрушит доверие и уважение. Но я представляю время, когда семьи учеников соревнуются за честь пригласить в гости уважаемого педагога их ребенка. Семья печет пироги (ребенок помогает), педагог собирает поделки ученика, чтобы показать семье его достижения и им было, чем гордиться. Ребенок бежит встречать педагога и ведет его в свой дом, где его с радушием принимают: сегодня они планируют разговор о будущем, о важных смыслах в жизни каждого. Центром этого разговора станет ребенок, но не суждения взрослых о нем, а устремления его самоопределения. Его голос будет главным, поскольку это ему учиться и выстраивать свою жизнь. Уважение к школе ребенка начинается с уважения к школе его родителей. Уважать нельзя заставить, но можно сложить уважительные отношения и трудиться над их укреплением. Как в семье ребенку важно воспитание обоих родителей, так и ученику важны *согласованные* усилия школы и родителей. Именно на укрепление уважительных отношений и взаимопонимание направлена работа служб примирения.

Это образ, а что говорит наука? Концепция восстановительного правосудия ссылается на теории «воссоединяющего стыжения» Джона Брейтуэйта и «обретения внутренней силы» Марка Циммермана. Но в связке с воспитанием обращу Ваше внимание на не очень известную у нас реляционную теорию, которая среди прочего выделяет два важных тезиса:

а) люди – это социальные существа, чье благополучие усиливается или ослабляется нашей взаимосвязанностью (Pranis, 2007; Vaandering, 2011), и сообщество – это жизненно важная часть нашей индивидуальной жизни. Вроде бы очевидный тезис, но из него следует, что взаимоотношения между учеником и учителем влияют на образовательный процесс, а потому важно их выстраивать;

б) «коммуникация наделяется конструктивной силой», то есть определенный тип коммуникации способен породить новые смыслы, которых раньше у сторон не было. Мысль тоже кажется очевидной, но она означает, что именно из такой коммуникации люди выходят изменившимися: с новыми идеями, смыслами, планами. И тогда это, на наш взгляд, имеет отношение к воспитанию.

Однако, сначала про документы. Нынешним летом приняты дополнения в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», касающиеся *рабочих программ воспитания*. Что будет положено в основу этих программ? Набор отчетных мероприятий или представление о процессе воспитания и возможности управления им (в том числе через создание определенных условий)? В педагогическом сообществе обсуждается «Примерная программа воспитания», в частности, разработанная ФГУП «Институт стратегии развития образования РАО», в которой воспитание определено как «создание условий для личностного развития школьников». В программе сказано, что «ключевой фигурой воспитания в школе является классный руководитель, реализующий по отношению к детям посредническую (в разрешении конфликтов) функцию». Дополню, что в 2015 году принята «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», которая в качестве механизмов указывает «...развитие инструментов медиации для разрешения потенциальных конфликтов в детской среде и в рамках образовательного процесса, а также при осуществлении деятельности других организаций, работающих с детьми». И подчеркну, что считаю важным не только обучение посредничеству, но и выстраивание программы воспитания в том числе на основе *ценностей* восстановительного подхода (про которые мы сегодня говорим) и с учетом современной тенденций (дети в режиме онлайн, расшkolивание, мягкие навыки и пр).

Я – родитель двоих подростков – для себя определил результат воспитания как ответ на вопрос: «Что будет делать мой ребенок в мое отсутствие?». Вспомним известные фильмы: «Чучело» (когда классный руководитель отлучилась на несколько дней), «Повелитель мух» и пр. Все, что там происходило, как раз случалось при отсутствии взрослых. Чтобы дети сохраняли человечность вне взрослого контроля, важно, чтобы были пространства, в которых они могут пробовать устраивать свою жизнь практически без взрослого контроля. В исследования Дмитрий Леонтьев личностного подчеркивает потенциал ответственности, которая связана со свободой выбора, без которой нет ответственности. Должна ли эта тема войти в воспитательные программы? Например, в форме «медиации сверстников», основанной на принципе «равный-равному»? Или в возможности детям самим договариваться? Или в виде выработки договоренностей детей с родителями и с педагогами? Мы считаем, что да.

Однако сложность в том, что многие современные дети и семьи не принимают воспитание школы или, по крайней мере, видят его со школой по-разному. Хорошо это или плохо – отдельный вопрос, но зачастую родители и дети имеют свой взгляд на воспитание. То есть в экспертной позиции «знающего как правильно» школа сейчас выступать не может. Тогда в какой позиции может находиться специалист, организующий воспитательное взаимодействие, или администратор, управляющий процессом воспитания? В нашем представлении, это понимающая, неэкспертная позиция, в которой не дают советов, не занимают чью-то сторону, а организуют определенный тип коммуникации между разными участниками, которая, как уже говорилось, порождает новые смыслы и укрепляет взаимосвязи. Такая позиция не привязана к юридической, психологической, педагогической, правозащитной или иной парадигме, а является скорее мультидисциплинарной.

В чем отличие восстановительного подхода от часто используемой в воспитании формы – указания на правильное и неправильное? В восстановительном подходе акцент сделан не на нарушении правил школы, закона, устава, и не на психологических особенностях и причинах проступка, а на понимании, кому какой вред причинен, что причинивший вред может сделать сам для его заглаживания (чтобы никто не остался в обиде), и какие действия он предпримет для неповторения подобного в будущем. То есть фактором воспитания выступает не страх наказания, а понимание последствий для другого человека и собственная активность по исправлению вреда. Кстати, в мире многие школы приняли модель *социально-эмоционального обучения*, которая базируется на понимании людьми того, как их действия отражаются на других, какие вызывают чувства и переживания, к каким последствиям приводят, и что можно сделать, чтобы снизить риск негативных последствий. Поэтому ядром восстановительного правосудия (восстановительного подхода) в образовательных организациях становится встреча участников конфликта, правонарушения или проблемной ситуации, к которой стороны готовит (и саму встречу проводит) сотрудник образовательной организации (или ученик – в случае медиации ровесников), способный удерживать понимание, то есть позицию ведущего восстановительных программ.

Таким образом, идея школьной службы примирения – не про «присмирение», не про «замирение», не про «утихомиривание» и пр. Это детско-взрослая команда, проводящая в образовательной организации восстановительные программы и реализующая принципы восстановительного правосудия (подробнее можно посмотреть в *«Методических рекомендациях по развитию сети служб медиации (примирения) в образовательных организациях и в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей»* от 2020 г. и на сайте служб примирения [1]). Миссия

службы примирения – помочь людям *мирно* услышать друг друга, выработать план по решению ситуации и самостоятельно его реализовать. Иными словами, данный подход восстанавливает возможность людей самим решить свои проблемы без наказаний, изгнаний, отчислений, угроз, манипуляций, психологического давления, травли и обесцениваний.

В завершение добавим о влиянии служб примирения. Уже более 20 лет я провожу семинары и тренинги по восстановительному подходу и службам примирения. На них часто рассказываю разные кейсы, например, где группа подростков ограбила младших ребят, отняв деньги и телефон. Затем спрашиваю участников тренинга (педагогов, психологов, юристов и т.д.), как правильно отреагировать на такие действия и что теперь делать.

Так вот, если 15 лет назад 80% ответов были «посадить», «наказать», «родителей оштрафовать и лишить родительских прав», и лишь 20% - «отправить к психологу», то в последние годы ситуация меняется. Даже те, кто видит нас впервые, в большинстве случаев отвечают «дать возможность обидчикам встретиться с пострадавшим, осознать и извиниться», «чтобы обидчик все исправил и загладил причиненный вред» и т.п. Я вижу, что постепенно в обществе дискурс, ориентированный на наказание и изгнание, меняется на ориентированный на ответственное поведение, осознание и заглаживание вреда. Хотя, конечно, нужны исследования и дальнейшее развитие концепции служб примирения.

### **Список литературы**

1. URL: [www.школьные-службы-примирения.рф](http://www.школьные-службы-примирения.рф).

**Konovalov Anton Yu.**

e-mail: konovalov-a@yandex.ru

Center for Judicial and Legal Reform, Moscow, Russia

**RESTORATIVE MEDIATION AND MEDIATION  
SERVICES AS PART OF EDUCATIONAL INSTITUTION PRO-  
GRAM**

The purpose of the article is to reveal the idea that the school mediation service is not about making somebody "quiet", "peaceful", "tolerant" , etc. This is a child-adult team that practices mediation programs in an educational organization and implements principles of restorative justice.

*Keywords: restorative approach, mediation in education, school reconciliation service, work program of education.*

УДК 394

**Смолянинова О. Г.**

e-mail: smololga@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ЭТНИЧЕСКИЕ КОНФЛИКТЫ И РОЛЬ МЕДИАТОРОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ**

В статье проблема этнических конфликтов рассмотрена сквозь призму медиативного подхода в условиях поликультурного социума. Представлены некоторые определения этнического конфликта и его типологизация, отражены специфика и общность относительно конфликтов других общепризнанных видов. Охарактеризована модель подготовки поликультурных медиаторов, реализуемая в магистратуре Сибирского федерального университета. Исследование проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде».

*Ключевые слова: этнические конфликты, медиаторы, медиация, поликультурный социум.*

Этнокофессиональные конфликты становятся реальной проблемой не только многонационального социума. Т.Г. Стефаненко отмечает, что «этническое возрождение приводит к усилению интереса к этническим корням, попытке реанимации старинных обычаев и обрядов, фольклоризации профессиональной культуры, поиску «загадочной народной души», вызывает у отдельных людей и целых народов стремление создать и восстановить свою

национальную государственность. Когда законные интересы одних сталкиваются с интересами других народов, возникают ситуации межэтнической напряженности, иногда доходящие до открытых межэтнических конфликтов и кровопролитных войн» [1].

По данным Центра этнополитических и региональных исследований на постсоветском пространстве за 15 лет имело место более 100 острых конфликтов, среди которых шесть региональных войн (карабахский, абхазский, таджикский, южноосетинский, приднестровский и чеченский конфликты) [2]. Существуют различные определения этнического конфликта как разновидности групповых (социальных) столкновений. А.Г. Здравомыслов определяет этнический конфликт, как конфликт по поводу прав и интересов этнических общностей. Т.Г. Стефаненко отмечает, что основные свойства роднят его с другими типами социальных конфликтов, в основании которых лежит неравномерное распределение между группами власти, могущества и ресурсов. На психологическом уровне межэтнический конфликт проявляется в расхождении интересов (действительных или мнимых), приводит к активизации этнической идентичности и сопровождающих ее идентичность группоцентристских атрибутивных процессов. Межэтнические конфликты носят социокультурный характер из-за различия в языке, религии, обычаях и особенностей ментальности вовлеченных в конфликт этнических групп. По мнению зарубежных коллег, этнические конфликты обостряются из-за предпочтений вовлеченных в конфликт сторон относительно способов его регулирования: в одной культуре могут быть стремления избегать конфликтов, а в другой – прямая конфронтация [3].

Что касается полиэтничной образовательной среды России, следует отметить, вслед за В.А. Тишковым, что этнического конфликта в «чистом виде» фактически не существует. В реальности мы встречаемся с взаимопроницаемыми конфликтами, и даже специалисты-конфликтологи не могут



прийти к единому мнению, с каким конфликтом имеют дело – с этническим, социальным, статусным, ресурсным или иным.

Адаптируя типологию этнических конфликтов Э.А. Паина и А.А. Попова по характеру и образу действий для системы образования, можно выделить следующие типы:

1) конфликты стереотипов, когда, как правило, доминантная этническая группа обучающихся создает негативный образ инофонов, предубеждения и образ «врага» (недружественный, неполноценный, опасный);

2) конфликты «идей» – выдвижение этнической группой притязаний на новые правила распорядка, самостоятельность и независимость действий, идущих вразрез с принятой нормой, унижение достоинства группы миноритарного этноса;

3) конфликты действий – открытые столкновения (ссоры, драки).

Следует отметить, что в одном и том же конфликте вовлеченные в него стороны могут ставить перед собой сразу несколько задач, добиваясь и повышения своего этнического статуса, и равноправного социального положения, и права на выражение этнической идентичности (например, национальные праздники, ношение хиджаба и др.). Конфликт является крайней стадией обострения противоречий между группами или отдельным субъектом и группой, имеющими различные несовместимые цели в борьбе за ограниченные ресурсы (власть, престиж, статус, финансы). Этническая напряженность выражается в социальной конкуренции, обусловленной этноцентристскими оценочными сравнениями своей и чужой группы в пользу своей. Одним из примеров скрытых «тлеющих» межэтнических конфликтов в российских школах с полиэтничным составом обучающихся можно считать ситуацию межэтнической напряженности, проявляющуюся в избегании межэтнических контактов, предпочтении употребления родного языка,

проявлении безразличия или агрессии в отношении к учащимся другой национальности.

Кроме скрытых конфликтов в российских школах участились случаи открытой конфронтации, протестов, требований со стороны миноритарных этнических групп обучающихся или их родителей (законных представителей), основанные на признаках этнической идентичности с акцентом на этническую принадлежность, отстаивающих равные права с титульной нацией на национальные традиции, обряды, праздники, ритуалы, социальное равноправие, власть.

По определению Т.Г. Стефаненко, этнический конфликт – это любая конкуренция между группами – от реального противоборства за обладание ограниченными ресурсами до предполагаемого расхождения интересов – во всех случаях, когда в восприятии одной из сторон противостоящая сторона определяется с точки зрения этнической принадлежности ее членов. Ни один из методов урегулирования этнических конфликтов, предлагаемых российскими и зарубежными учеными, не признан идеальным, но практикующие педагоги и психологи в системе образования в настоящее время единодушно склоняются к медиации как механизму восстановления отношений и перемещения центра тяжести с межгрупповых на межличностные конфликты, появлению возможности изменения восприятия групповых границ, смещения акцента с разделения на «Мы и Они» на некоторое общее «Мы», стимулирование трансформации межгрупповых отношений.

**Проблема.** Вопрос системной подготовки посредников для решения и профилактики на ранних стадиях межнациональных и межконфессиональных конфликтов на разных ступенях образования, между различными субъектами образования стоит по-прежнему остро. Об этом свидетельствуют, в частности, утвержденные Президентом РФ «Стратегия государственной национальной политики РФ на период до 2025 года» и «Стратегия

противодействия экстремизму в РФ до 2025 года». В мае 2019 года на заседании президиума Совета по межнациональным отношениям было принято решение о запуске обновленной системы мониторинга и раннего предупреждения конфликтных ситуаций в этноконфессиональной сфере. В августе 2019 года по результатам онлайн-совещания с общественными палатами субъектов РФ на тему «О деятельности рабочих групп экспертов по медиации межрелигиозных и межнациональных отношений при общественных палатах субъектов Российской Федерации» было принято решение о создании группы экспертов при региональных общественных палатах для предупреждения очагов социальной напряженности в религиозном, этническом и мигрантском сообществах. Несомненно, профессиональных медиаторов, способных профилактировать и урегулировать этноконфессиональные конфликты, укреплять партнерские отношения между нациями, народностями, традиционными религиями, необходимо профессионально готовить.

**Концептологические основания.** Изучение опыта подготовки поликультурных медиаторов в России, в Европе и в Америке демонстрирует тот факт, что чаще используется термин *intercultural mediator*) позволил нам создать модель магистерской программы подготовки посредников для урегулирования полиэтнических конфликтов. Компетентностная модель магистерской подготовки поликультурных медиаторов основана на консолидации и координации действий между университетом, региональной властью, общественными, религиозными и национально-культурными объединениями [4]. Основными принципами образовательной программы магистратуры являются следующие.

1. Партнерство с общественными организациями, муниципалитетами, институтами гражданского общества, НКА (НКО) и непосредственными работодателями.
2. Тесные связи с местными российскими и зарубежными профессиональными сообществами медиаторов.

3. Комплексный междисциплинарный подход, объединяющий психологические, юридические, социологические, культурологические и другие области знаний, значимые для эффективных практик коммуникации и взаимодействия в конфликте.

4. Использование интерактивных методов обучения, позволяющих осваивать основные техники медиации (конфликтный менеджмент, эффективные переговоры, фасилитацию, коучинг) и формировать инновационное мышление, универсальные soft-компетенции студентов.

5. Использование технологии электронного портфолио как инструмента личностного и профессионального развития медиатора для трудоустройства и развития карьеры в течение всей жизни, презентации цифровых компетенций медиатора потенциальным клиентам (корпоративным или индивидуальным).

**Выводы.** В России профессия поликультурного медиатора востребована обществом и государством, поскольку именно специалисты-медиаторы смогут быть независимыми продуктивными посредниками в проведении переговоров, осуществлении примирительных процедур и эффективных альтернативных способов урегулирования конфликтов. Возможно, позиция скептиков «...полное разрешение этнических конфликтов психологическими методами – утопия» пошатнется, а медиация получит практическое подтверждение, достоверное научно-концептуальное обоснование.

### **Список литературы**

1. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология: учебник для вузов. М.: Аспект Пресс, 2019. 352 с.
2. Социология межэтнической толерантности: материалы к курсу / отв. ред. Л. М. Дробижева. М.: Изд-во Института социологии РАН, 2005. 159 с.

3. Gudykunst W.B. Cultural Variability in Communication: An Introduction // Communication Research. 1997. Vol. 24 (4). Pp. 327-348.
4. Smolyaninova O.G., Korshunova V.V., Adamova M.E. Models of training mediators for education: experience of Siberia and Kazakhstan // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2019. Vol. 10. Pp. 1922-1942.

**Smolyaninova Olga G.**

e-mail: smololga@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

### **ETHNIC CONFLICTS AND THE ROLE OF INTERCULTURAL MEDIATORS IN A MULTICULTURAL SOCIETY**

The article considers the problem of ethnic conflicts from the viewpoint of a mediation approach in a multicultural society. Some definitions of ethnic conflict and its typology are presented, specific and general features are reflected as opposed to other generally recognized types of conflicts. The article describes the model of training multicultural mediators (Master's program) at Siberian Federal University. The research is carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the project No. 18-013-00528 "Research of mediation practices in the field of education for the harmonization of interethnic relations in a multicultural environment."

*Keywords: ethnic conflicts, mediators, mediation, multicultural society.*

**Сырымбетова Л. С.<sup>1</sup>, Жилбаев Ж. О.**

<sup>1</sup>e-mail: miss.syrymbetova@mail.ru

Национальная академия образования им. И. Алтынсарина,  
Нур-Султан, Казахстан

## **О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПОДГОТОВКИ МЕДИАТОРОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

В статье представлена авторская позиция по профессиональной подготовке медиаторов. Описаны методологический, педагогический и дидактический уровни подготовки.

*Ключевые слова: уровневая подготовка медиаторов, медиация в образовании, знания в области регулирования конфликтов, философия конфликта и конфликтология, образовательная практика.*

На наш взгляд, при подготовке специалистов в области медиации в образовании весьма важно сформировать у обучающихся всеобщее представление о философии конфликта и конфликтологии, общие знания по основному конфликту в педагогике (теории и практики образования), специфические знания в области регулирования конфликтов в реальной практике обучения и воспитания детей и молодежи. В связи с этим полагаем уместным выделить три уровня в искомой подготовке: методологический, педагогический и дидактический.

**1. Методологический уровень.** Здесь будущим специалистам в области медиации в образовании важно сформировать собственные мировоззренческие позиции. Это будет зависеть, в первую очередь, от общей концепции образовательной программы и философских воззрений преподавателей. Мы придерживаемся той точки зрения, согласно которой вполне допустимо утверждение о невозможности жизни социума без конфликтов. В

этом случае конфликты рассматриваются как источник развития (уместно вспомнить основные законы диалектики). Исходя из согласия с данным утверждением, роль и функции медиатора должны заключаться не в отрицании и исключении конфликтов, а в признании необходимости и возможности регулирования конфликтов с минимальными ущербами для всех конфликтующих сторон.

**2. Педагогический уровень.** Здесь обучающимся весьма значимо понять, что основной конфликт в педагогике – конфликт поколенческих субкультур, или, образно выражаясь, конфликт отцов и детей, когда старшему поколению выгодно понять образ жизни и образ мыслей молодой генерации и принять их позицию. В этом контексте поучительной может быть одна из традиций степной культуры — закон послушания. Оговорим, что общим контекстом данного закона выступают гендерные модели. Императив поведения на первой стадии жизни гласит о том, что младшие должны быть послушны старшим (особо строго этот закон соблюдался по отношению к девочкам). На второй стадии превалирует гендерный аспект: жена должна быть послушна мужу. И, наконец, третья стадия. Здесь закон степняков требует, чтобы родители были послушны своим детям. Казалось бы, все просто и понятно, но «у всякой медали две стороны»: какими должны быть старшие, чтобы им были послушны младшие; какую меру ответственности берет на себя муж, чтобы ему была послушна жена; каких детей надо родителям взрастить и воспитать, чтобы на старости лет не остаться без их заботы и защиты, насколько нужно родителям не только любить, но и научиться уважать собственных детей.

**3. Дидактический уровень.** Назовем этот уровень прикладным, когда будущим специалистам в области медиации в образовании необходима помощь со стороны преподавателей в приобретении ими практических навыков и развитии социально значимых качеств личности, которые способствовали бы их успешной карьере и постоянному профессиональному росту.

**Syrymbetova Lyajlya S.<sup>1</sup>, Zhilbaev Zhanbol O.**

<sup>1</sup>e-mail: miss.syrymbetova@mail.ru

National Academy of Education, Nur-Sultan, Kazakhstan

**SOME ASPECTS OF TRAINING MEDIATORS  
IN EDUCATION**

The article presents the author's position on professional training of mediators. Methodological, pedagogical and didactic levels of training are described.

*Keyword: level training of mediators, mediation in education, knowledge in the field of conflict management, conflict philosophy and conflictology, educational practice.*



**Federico Zannoni**

e-mail: federico.zannoni3@unibo.it

University of Bologna, Bologna, Italy

## **CONFLICTS AND MEDIATION IN ITALIAN SCHOOLS DURING CORONAVIRUS PANDEMIC**

The presence of students of different ethnic backgrounds and with different socio-economic and cultural conditions makes the school an arena in which those conflicts that characterize city life and political debate are manifested on a smaller scale. The presence of cultural mediators and teacher trained in conflict management has very often stemmed critical situations, preventing them from exploding. The spread of the Covid-19 coronavirus epidemic, with the consequent closure of schools and the transition to distance learning, has led to the breakdown of already fragile balances and the explosion of conflicts between schools and families, between teachers and school managers, but also within the political emergency management system. With the reopening of schools scheduled for September 2020, many points are still unclear and many questions and possible conflicts are looming.

*Keywords: mediation, conflicts in Italia, coronavirus pandemic.*

**Inequalities among students.** The presence of students of different ethnic backgrounds and with different socio-economic and cultural conditions makes the school an arena in which those conflicts that characterize city life and political debate are manifested on a smaller scale.

In Italy, students' social background greatly affects schooling and for almost 20 years the country has not been able to significantly reduce the gap between disadvantaged students and more fortunate peers. This situation produces

not only a lower level of skills, but also a lower sense of well-being and belonging in disadvantaged students, therefore a gap of social inclusion. The OECD report dedicated to *Equity in education* (2018) describes Italy as a immobile country, in which the framework of educational disparities has remained practically unchanged since 2000, where the fight against inequalities works quite well in primary school and gets worse in middle school and high school.

Only 12% of social disadvantaged students go to high school and those with highly educated parents have higher possibilities of getting a degree. A large number of researches documents that in our country study opportunities still strongly depend on the social status, the level of education and the immigrant status of the parents (Ballarino and Checchi, 2006), aspects that are often linked together. To offer an idea of the extent of the social inequalities we are talking about, it is enough to observe that the son of a manager or a freelancer has the chance to graduate five times higher than the son of a worker (Barone, 2012).

Furthermore, children with a difficult background often frequent difficult schools: half of the disadvantaged students attend 25% of the most disadvantaged schools in the country, while only 6% attend the most advantaged schools. The proportion of students who say they are not satisfied with their lives reaches 18% among disadvantaged students compared to 13% among other students. The percentage of disadvantaged students who say they “feel in their own environment” at school decreased, from 2003 to 2015, from 85% to 64%.

In the last three decades the Italian schools have increasingly consolidated a strong multicultural connotation. While before the Nineties the wide majority of students in all the school levels had Italian parents and migration flows were mostly internal, from the South to the North of the country, in the last 30 years an increasing number of children with foreign background, the so called “immigrants of second generation”, have populated all the levels of the Italian schools, provoking extreme changes in the way of teaching, in the approaches to families and in the teacher’s profession. In the school year 2016/2017 (MIUR, 2017), there

were about 826.000 migratory students in Italian schools and Romanians (19,2%), Albanians (13,6%) and Moroccans (12,4%) were the most represented communities. These students who are children of immigrant parents often experience a double disadvantage: the economic fragility of their families and the cultural, linguistic and social barriers that hinder their academic success (Schizzerotto and Barone 2006).

Inequalities and social and cultural heterogeneity and complexity are nowadays the main characterization of the educational environments, and Italian schools acts as dynamic complex systems in which many different parts and people are connected and related to each other in a complicated way. School can be considered a wide and complex learning community of people of different ages, skills, positions and roles that share common mission, spaces and rules for getting specific goals. Its main aim is grooming the child of today to be a capable, responsible, performing citizen and enabling growth holistically by creating a mature learning environment with the teaching and parental community at large. School should be committed to provide a stable, caring and supportive environment, where students can receive mature guidance through daily interaction with adults and become accountable, productive and ethical citizens with the skills to think innovatively, reason critically, communicate effectively and respect peoples of other cultures (Zannoni, 2019). The action of schools and teachers is not limited only to the hours of lessons and activities in which students are in the classroom, but goes well beyond. The school is above all a point of reference, an ally of families in pursuing complex educational tasks and in many cases a welfare agency, able to provide for the economic, social and cultural lacks of families, offering them opportunities and support. The school is in the neighborhood, in the city, in the country, in the world, as well as the world, the country, the city and the neighborhood, with all their unpredictable manifestations, problems, needs, enter the school, lodge in it and contribute to determine it.

**Conflicts and mediation at school.** School community is composed by students, teachers, janitors, headmaster, parents, administrative officers, that co-exist carrying on their own different features, pursuing a dynamic and never definitive equilibrium, developing also through conflicts. The presence of cultural mediators and teachers trained in conflict management has very often stemmed critical situations, preventing them from exploding. The spread of the Covid-19 coronavirus epidemic, with the consequent closure of schools and the transition to distance learning, has led to the breakdown of already fragile balances and the explosion of conflicts between schools and families, between teachers and school managers, but also within the political emergency management system.

Mediation and conflict resolution often require physical presence and contact. According to the United Nations (2012, p. 4), “mediation is a process whereby a third party assists two or more parties, with their consent, to prevent, manage or resolve a conflict by helping them to develop mutually acceptable agreements”. Mediation aims to create the conditions to manage the conflict through increasing and mutual cooperation, producing outcomes that can be limited in scope, dealing with a specific issue, or can tackle a broad range of issues in a comprehensive peace agreement. It deals with complexity and vulnerability of human relations, offering a professional and specialised approach. A good mediator promotes exchange through listening and dialogue, engenders a spirit of collaboration through problem solving, ensures that negotiating parties have sufficient knowledge, information and skills to negotiate with confidence (Zannoni, 2020).

Mediation assumes different characteristics and is strictly linked to the specific situations, anyway flexibility, creativity and the focus on the future are transversal and required elements. Similarly, although mediators may have different “styles”, their roles commonly include (Blaney McMurtry, 2019):

1. Setting the tone for joint problem-solving by establishing and maintaining a rational and productive atmosphere for negotiation.

2. Encouraging full disclosure of information.
3. Assisting the parties to understand each other's perspectives (needs, concerns, values, fears) and trying to build empathy between the parties.
4. Facilitating communication between the parties by keeping the discussions "civil"; allowing parties to vent if appropriate; taking the "sting" out of loaded or angry statements by, for example, reframing them in neutral way or in a way which reveals the underlying interest.
5. Maintaining balance in the process by ensuring that the parties have an equal opportunity to speak.
6. Identifying and seeking clarification of misunderstandings, assumptions, and discrepancies.
7. Probing for interests underlying positions taken by the parties in order to expand the opportunity for creative solutions.
8. Assisting parties to identify common interests.
9. Assisting the parties to explore and assess their alternatives to a negotiated resolution.
10. Acting as a "reality check" by challenging parties on their positions (usually in caucus) and by reminding them of the costs of not settling.
11. Assisting the parties to generate options for settlement and to develop criteria by which to evaluate those options.
12. Assisting the parties to evaluate the advantages and disadvantages of each option and encouraging the selection of an option which maximizes satisfaction of both of their interests.
13. Keeping the parties focused on the future and their goal of resolving the dispute.
14. Maintaining optimism that an agreement can be reached and sustaining commitment to assist parties achieve resolution.

Analyzing this list of tasks and strategies that the one who faces conflict situations should implement, it is evident how the physical presence, the possibility of interacting face to face, dialoguing and accompanying the words with the non-verbal language, gestures and facial expressions are essential elements, without which mediation and conflict management are more difficult and the risk of misunderstandings (La Cecla, 2009) becomes higher.

**Conflicts during the lockdown.** On 24 February 2020, as a result of the growing spread of Covid 19 coronavirus infections, the Italian government decreed the closure of schools of all levels, identified as particularly vulnerable, high-risk environments, as frequented by thousands of students, often crowded in crammed classrooms which, in the presence of contagious asymptomatic, would have constituted a strong element of danger and uncertainty (Munster et al., 2020): until the end of the school year, distance teaching has taken over from face-to-face teaching.

The absence of face-to-face interaction has not led to the disappearance of the daily conflicts that characterize the days at school; on the contrary, there has been the emergence of a real escalation, in which new forms and manifestations have been added to the most common conflicts.

As the protective and compensatory action of the school and school-life stopped, the effects of inequalities between students broke out with explosive impetuosity, generating disorientation in children, families, teachers and headmasters. The lack of the containment structure represented by the routine in the school building has made the management of this disorientation more difficult: the organizational chaos due to the need to suddenly set up an emergency teaching to be offered at a distance has been intertwined with the discomfort and fears due to lockdown and contagion, exacerbating previously submerged conflicts, now attributable to an inevitable sense of uncertainty, uncontrollability and unpredictability of the future.

On 22 March 2020, the online magazine [Orizontescuola.it](http://Orizontescuola.it) published a letter written by the teacher Maria Spagnulo, that effectively represents the mood of most of her colleagues: I am a math and science teacher and in these two weeks of distance learning, I have read and listened to many complaints and difficulties from different parents: too many homework assigned, too many files to download, the connection wrong, the inability to return homework, forgotten passwords, passwords that never worked, broken PCs, tablets that don't turn on and so on! It has been a succession of these complaints, every day, including Saturdays and Sundays, and at any time, through the most disparate channels: WhatsApp, Facebook, Instagram, Messenger! Among all these requests, only one mother, although contacting me on Messenger, wrote me: Professor, my daughter did not understand these two problems, can you help me? The rest was often a succession of requests that in some cases bordered on the absurd!

I have tried to facilitate the parents, to answer their questions, to give them support with the result of having become a 24-hour teacher.

However, today I wonder if anyone has just tried for a moment to put himself in the shoes of us teachers. I consider myself a fairly technological teacher, for years I have activated virtual classes but if you ask me if I was ready to do months of distance learning, I answer NO! I was not ready and I believe most of my colleagues were like me. All of us, however, are trying to do everything possible to carry on a minimum of teaching, to give students the opportunity not to lag behind. To do this we are doing self-training, we are researching, we follow webinars that allow us to do a video lesson, we cooperate to help and support each other, we look for apps that can help us, we also record a video lesson 10 times until satisfies us, we try to simulate as much as possible what we would have done in the classroom. And in all of this we answer the questions of parents.

Do we want a round of applause? No! We aren't asking for anything! The only thing we would like is a little more respect for us, our families and

our profession because we are all experiencing this situation, we teachers are not immune to coronavirus and our fears and limitations are those of everyone!

In times of lockdown, conflicts between teachers, school administrators and parents occur at a distance and through technologies of communication, like all other things, making mediation and management attempts complicated and frantic.

By telephone or through instant messaging programs, teachers receive parental complaints about remote teaching tasks and e-learning activities that are sometimes considered excessive, sometimes too modest, sometimes a harbinger of technical problems in the use of computers and IT platforms. The widespread use of WhatsApp and other similar applications has instilled among parents, school principals and colleagues the conviction that a teacher can always be available, even outside his working hours, even on holidays and on Sunday: the self-appropriation of the right to send communications, requests and complaints at any time, and also of the demand for immediate response, causes anxiety, stress and nervousness in teachers and recriminations in parents and colleagues.

Tempted with demands - many of which are impossible to satisfy - teachers have to deal with technological skills that are not always adequate for a situation that was absolutely not foreseen, to which they react by updating and self-training, but sometimes also abandoning themselves to despondency, recriminations and a sense of impotence, especially when requests from their principals are considered excessive or even vexatious.

Especially in primary school, where the responsibility for planning and teaching the individual class is shared in teams made up of a variable but low number of teachers in daily contact with each other and in close synergy, conflicts can often arise due to an unfair subdivision of work, in which some teachers take charge of many activities and others hide in delegating positions, out of laziness or discomfort. Relationships between colleagues are inevitably conditioned by distance, lack of face-to-face interaction, feelings of dismay and anxiety about the



pandemic. Above all, on the part of teachers, conflicts are generated by the feeling of being treated as service providers and not being understood and respected first of all as people, sometimes parents themselves, who live the situation of generalized anxiety caused by the lockdown.

For their part, often disliked for their unpopular and untimely measures, the headmasters clash with the need to respond as effectively as possible to the gravity and complexity of the situation, even in the absence of adequate resources. This results in requests that teachers consider exorbitant, and therefore in a management of discontent made even more complicated by the impossibility of face-to-face discussions and collegial meetings in online mode that are necessarily limiting. It is particularly difficult for principals to manage and sanction negligent teachers, those who take advantage of the lockdown to fail in their duties.

Finally, for parents it is complex, sometimes impossible, due to lack of time or unpreparedness, to manage the tasks and homework of their children and the consequent frustration generated by this inability. Sometimes there is a lack of adequate technological equipment in homes, other times parents are faced with the impossibility of paying for babysitters or asking for help from relatives or grandparents and with their own inability to fulfill the compensatory role of school, which is often also characterized as a “parking lot” for children who do not know where to place.

Resentment and recriminations against principals and teachers, partly due to difficult family situations, spread through social networks and instant messaging applications, exacerbating an already difficult and gloomy climate. It is evident that the economically, culturally and socially most disadvantaged families are the most affected by the effects of the closure of schools: the lockdown has therefore produced an overwhelming emergence of differences that were previously partially mitigated, but are now disruptive in their destructive effects.

On September 14, schools of all types and levels reopened, but many question marks, potentially generating conflicts, remain unsolved. How to consolidate

the pact of trust between teachers and families, especially since it will be the task of parents to provide their children with personal protective equipment and ensure that they arrive at school in optimal health conditions, even by measuring their fever? How to manage the class dynamics and any oppositional behaviors of pupils forced to respect more stringent rules and to limit their possibilities of movement? How to ensure that the physiological concern of teachers and families can be transformed into an opportunity for increased synergy and reciprocity?

### References

- Ballarino, G., Checchi, D. (eds.) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale*. Bologna: il Mulino.
- Barone, C. (2012). *Le trappole della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- Blaney McMurtry LLP (2019). *Alternative dispute resolution. An introduction to mediation*, available at: [https://www.blaney.com/sites/default/files/other/adr\\_introduction.pdf](https://www.blaney.com/sites/default/files/other/adr_introduction.pdf).
- La Cecla, F. (2009). *Il malinteso. Antropologia dell'incontro*. Roma-Bari: Laterza.
- MIUR (2017). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017*.
- Munster, V.J., Koopmans, M., van Doremalen, N., van Riel, D., & de Wit, E. (2020). A novel coronavirus emerging in China: Key questions for impact assessment. *New England Journal of Medicine*, 382(8), 692-694.
- OECD (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>.
- Schizzerotto, A., Barone, C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.

Spagnulo, M. (2020, 22 March). Didattica a distanza, sono diventata una docente h24. Lettera. *Orizzontescuola.it*. <https://www.orizzontescuola.it/didattica-a-distanza-sono-diventata-una-docente-h24-lettera/>.

United Nations (2012). *Guidance for Effective Mediation*. New York: United Nations.

Zannoni, F. (2019). “Managing and Mediating Intercultural Conflicts in Italian Schools”. In O. Smolyaninova (ed.), *МЕДИАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ*. Krasnoyarsk: Красноярск СФУ.

Zannoni, F. (2020). Intercultural Mediation Addressed to Refugees and Asylum Seekers in Italy. *ŽURNAL SIBIRSKOGO FEDERAL'NOGO UNIVERSITETA. SERIÁ GUMANITARNYE NAUKI*, 13, 246-257.

**Федерико Заннони**

e-mail: federico.zannoni3@unibo.it

Болонский университет, Болония, Италия

## **КОНФЛИКТЫ И МЕДИАЦИЯ В ИТАЛЬЯНСКИХ ШКОЛАХ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ КОРОНАВИРУСА**

Обучение детей разных национальностей, находящихся в разных социально-экономических и культурных условиях, делает школу ареной, где проявляются конфликты, отражающие социальные процессы в городе. Наличие поликультурных медиаторов и учителей, обученных управлению конфликтами, очень часто останавливает конфликтные ситуации, предотвращая их эскалацию. Распространение эпидемии коронавируса с последующим закрытием школ и переходом на дистанционное обучение привело к росту конфликтов между школами и семьями, между учителями и администрацией школ, а также внутри политической системы управления чрезвы-

чайными ситуациями. В связи с возобновлением работы школ, запланированным на сентябрь 2020 года, многие аспекты организации образовательного процесса по-прежнему остаются неясными, предполагается возникновение конфликтов и многих дополнительных вопросов.

*Ключевые слова: медиация, конфликты в Италии, пандемия коронавируса.*

# **СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ**

УДК 341.92

**Абгаджав Д. А.<sup>1</sup>, Петрова Н. В.**

<sup>1</sup>e-mail: abgadzh@gmail.com

Санкт-Петербургский государственный университет,  
Санкт-Петербург, Россия

## **РИСК-РЕФЛЕКСИЯ И МЕДИАТИВНЫЙ ПОДХОД В ПОЛИЭТНИЧЕСКОМ ОБЩЕСТВЕ**

Рассмотрен феномен риск-рефлексии как одного из важнейших факторов урегулирования конфликтов, позволяющего минимизировать негативные последствия принятых решений в условиях межэтнических конфликтов

*Ключевые слова: риск-рефлексия, медиативный подход, полиэтничный социум, межэтнические отношения.*

Не вызывает сомнения, что важнейшим фактором стабилизации полиэтнического общества и достижения порядка, основанного на взаимном уважении потребностей индивидов, служит наличие устойчивых и эффективных институтов, в рамках которых создаются условия, позволяющие этнокультурным группам реализовывать свои интересы и тем самым удовлетворять свои потребности. Институциональная структура общества есть совокупность органов и институтов, организационно и материально обеспечивающих и поддерживающих разнообразные отношения между этническими группами. Вместе с тем, по нашему мнению, органы и институты власти, общие законы и правила – не единственные механизмы эффективного управления межэтническими отношениями.

Важным направлением развития современного российского общества, несмотря на тяжелое тоталитарное наследие и сложность демократического

перехода, должно стать возрастающее значение роли негосударственных объединений и организаций в решении ключевых вопросов гражданского общества. В этом отношении наряду с институциональными и юридическо-правовыми способами регулирования межэтнических отношений особую актуальность приобретает медиативный подход, который призван заложить позитивную основу в согласовывании интересов акторов, выстраивая их стратегические действия.

Медиативный подход представляет собой достаточно широкое понятие. Мы понимаем его как использование посреднических навыков, позволяющих договариваться, находить в конфликтных ситуациях решения, отвечающие интересам всех, кто вовлечен в ту или иную противоречивую ситуацию, а также руководствуемся определением, данным ООН, в документе «Руководство по вопросам эффективной посреднической деятельности»: «Посредничество – это процесс, посредством которого третья сторона оказывает помощь двум или более сторонам, с согласия последних, в деле предотвращения, регулирования или разрешения конфликта, помогая им с этой целью разработать взаимоприемлемые соглашения» [1]. В рамках конфликтологической парадигмы к медиативным технологиям (посреднической деятельности) относятся конфликтологическое консультирование, классическая двусторонняя и многосторонняя медиации, консилиация (с юридической точки зрения сюда относят примирительные процедуры и восстановительную медиацию), фасилитация. Медиативные технологии, применяемые для урегулирования межэтнических конфликтов в поликультурном обществе, обладают высоким потенциалом. Уровень их эффективности медиативных технологий, в отличие от нормативно-властного вмешательства, нацеленного лишь на регулирование конфликтного поведения этносоциальных групп, обусловлен тем фактом, что, руководствуясь принципом добровольности, они (медиативные технологии) содействуют нахождению

интегративного решения, учитывающего и удовлетворяющего интересы и потребности этносоциальных групп.

История и научная литература содержат примеры многочисленных этнических конфликтов. Одни из них поддаются управлению, а другие регулируются сложно; одни краткосрочны, а другие носят затяжной, хронический характер. Сложность межэтнических отношений и конфликтов, приобретающих порой эссенциалистский характер, требует от посредника четко понимать ситуацию, опасения, ожидания и вероятный настрой каждого из субъектов взаимодействия, иначе говоря, детально разбираться в обстоятельствах конфликта. Вместе с тем при использовании медиативных технологий урегулирования межэтнических конфликтов (с учетом высокого уровня взаимозависимости социальных групп, наличия большого числа факторов, не только влияющих на обнаружение условий сотрудничества и координацию деятельности, но также способных радикально потрясти основания социального порядка) возникает потребность в риск-рефлексии подобного события как феномена, обладающего высоким разрушительным потенциалом. Под риск-рефлексией в ситуации неопределенности (негарантированности результатов действий) мы понимаем выбор стратегии, основанный на знании, то есть на как можно более адекватном представлении о существующих связях между целью, условиями, в которых происходит действие (социальная ситуация), и средствами достижения цели. В контексте конфликтных интересов риск-рефлексия, рассматриваемая как постановка вопросов и комплексное осмысление ситуации, в которой находятся взаимодействующие акторы, должна выступать отправной точкой индивидуальных и коллективных решений.

Таким образом, одним из основных направлений работы по регулированию отношений в полиэтнических обществах является снижение угрозы возникновения и возобновления противоречий посредством эффективного



использования методов анализа риска межэтнических конфликтов, а приоритетным направлением работы по минимизации рисков межэтнических конфликтов можно считать развитие применения медиативных технологий. Поэтому, с нашей точки зрения, нахождение эффективного способа достижения согласия между сторонами на основе использования технологий посредничества (медиативных технологий) должно включать в себя, помимо знания истории конфликта, его структурных параметров и динамических характеристик, риск-рефлексию, чтобы оценивать, анализировать и прогнозировать различные сценарии развития событий. Все это позволит наиболее эффективно использовать меры, предупреждающие потенциальные угрозы, представляющие опасность для акторов и для нормального функционирования социальных систем. В этом смысле риск-рефлексия выступает в качестве важнейшего условия регулирования конфликтов, поскольку без осмысления рисков в современном обществе, характеризующемся нестабильностью и перманентным изменением хода социальной жизни, невозможно конструктивное управление социальными процессами [2, с. 51-52]. Субъекты, вовлеченные в риск-рефлексию, способны как актуализировать и обострять восприятие конкретного риска, так и не выделять событие или феномен в качестве потенциально опасного. В частности, подобное понимание риска вполне соотносится с идеями Л. Крисберга, М. Дойча и др. известных теоретиков конфликта, указывавших на то, что выбор стратегии поведения в конфликтной ситуации определяется не в последнюю очередь предшествующим опытом взаимодействия социальных акторов, взаимными стереотипами, отношением друг к другу, ожиданиями и т.д. Поскольку любой риск конфликтен (равно как и конфликт есть всегда рискованный или негарантированный тип деятельности с точки зрения достижения позитивного результата), постольку в основании любой из проблем, связанной с риском, обнаруживается интерес тех или иных групп или индивидов. Таким обра-

зом, мы полагаем, что сегодня риск-рефлексия как фактора осмысления возможной угрозы и достижения успеха [3, с. 28] может рассматриваться в качестве одного из структурных компонентов конфликта, влияющих на конструктивное управление социальными процессами, а медиативные технологии должны быть вплетены в канву урегулирования противоречий, связанных с наличием рисков.

Будучи важнейшим фактором урегулирования конфликтов, риск-рефлексия позволяет минимизировать негативные последствия принятых решений в условиях межэтнических конфликтов. Но, вместе с тем, слабое развитие или даже отсутствие применения медиативных технологий в процессе работы с рисками и в целях достижения социального мира, согласия и стабильности, по нашему мнению, можно обозначить как структурную проблему, которая усиливает вероятность социальной дезорганизации.

Поскольку риск всегда порождает социальные отношения между теми, кто принимает решение, и теми, кто берет на себя ответственность (индивидуальную или социальную) за тот или иной выбор, постольку риск-рефлексия представляет собой вопрошание о «побочных эффектах» или конструктивных и деструктивных последствиях для принимающих решения сторон. Так как в контексте разрешения противоречий ответственность за риски разделяют обе стороны, принимающие решение, это может привести к неадекватным выборам решений, способным завести отношения между этническими группами в тупик; таким образом, именно применение медиативных технологий в силу своих принципов и характеристик (добровольность, равноправие, нейтральность посредника, инклюзивность, национальная ответственность и др.) [1], позволяющих преодолеть тупик и направить работу над конфликтом по пути сотрудничества, не только желаемо, но и необходимо.

*Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда (РНФ) (№19-18-00115).*

### **Список литературы**

1. Руководство по вопросам эффективной посреднической деятельности. URL: [https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/Guidance Effective Mediation\\_UNDPA2012%28Russian%29.pdf](https://peacemaker.un.org/sites/peacemaker.un.org/files/Guidance%20Effective%20Mediation_UNDPA2012%28Russian%29.pdf).
2. Гидденс Э. Последствия современности / пер. с англ. Г.К. Ольховикова, Д.А. Кибальчича. М.: Праксис, 2011. 352 с.
3. Абгаджавва Д.А., Пинкевич А.Г. Риск и рефлексия в современном обществе // Проблемы и тенденции развития социокультурного пространства России: история и современность: материалы VI Междунар. науч.-практ. конф. (Брянск, 17–18 мая 2019 г.) / под ред. Т.И. Рябовой. Брянск: БГИТУ, 2019. С. 26-29.

**Abgadzha Daur A.<sup>1</sup>, Petrova Nadezhda V.**

<sup>1</sup>e-mail: abgadzha@gmail.com

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

### **RISK REFLECTION AND MEDIATION APPROACH IN A MULTIETHNIC SOCIETY**

The phenomenon of risk reflection is considered as one of the most important factors in conflict resolution, which allows minimizing negative consequences of decisions taken in the context of interethnic conflicts

*Keywords: risk reflection, meditative approach, multi-ethnic society, inter-ethnic relations.*

УДК 37.01

**Алимова Н. М.**

e-mail: alimova23@list.ru

Средняя школа № 154, Красноярск, Россия

**ПОДГОТОВКА МЕДИАТОРОВ ПОСРЕДСТВОМ  
РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
(ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕЙ) ПРОГРАММЫ  
«ШКОЛЬНАЯ СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ»**

Технологии организации деятельности школьной службы медиации продолжают совершенствоваться. Подготовка специалистов-медиаторов сегодня является одним из актуальных вопросов в организации школьной медиативной службы. В работе представлена подготовка школьных специалистов по медиации из числа обучающихся и родителей посредством реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы.

*Ключевые слова: школьная медиация, подготовка медиаторов, компетентности медиаторов, медиация в дополнительном образовании, школьная служба примирения.*

В письме Министерства образования и науки Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» от 18.11.2013 г. № ВК-844/07 раскрыта актуальность внедрения школьных служб медиации в образовательное пространство. Среди оснований для такого внедрения можно выделить следующие:

- социальное расслоение общества;
- усиление миграционных процессов;
- ослабление роли семьи в обществе;

– стабильно высокий показатель асоциальности в детско-подростковой среде и др. [1].

В соответствии с перечисленным следует сказать, что современная система медиации должна не просто стать новшеством для образовательных организаций, но быть повседневной практикой, неотъемлемой частью всего образовательного процесса в школе.

Отсюда возникает проблема качественной подготовки участников медиативного процесса, которыми в школьной медиации могут быть обучающиеся, родители, педагоги и медиатор – независимое физическое лицо, привлекаемое сторонами в качестве посредника разрешения спора или конфликта. В школьной службе медиации таковым чаще всего выступает социальный педагог или психолог. При этом каждый участник медиативной практики должен пройти обучение. Это связано с тем, что процедура включает в себя определенные этапы, правила и нормы поведения [2].

Образовательные учреждения высшего, среднего профессионального и дополнительного образования сегодня предлагают специалистам образовательных организаций пройти обучение и получить документ, предоставляющий право организации и сопровождения школьной службы медиации. Но каковы технологии качественной подготовки остальных участников медиативного процесса в школе?

Методические рекомендации Министерства образования и науки рекомендуют школам проводить информационно-методические мероприятия для подготовки инициативной группы обучающихся и родителей.

Мы, в свою очередь, предлагаем подготовку обучающихся и родителей осуществлять посредством реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Школьная служба примирения». Данная программа в МАОУ СШ № 154 г. Красноярска разработана педагогом дополнительного образования, который также является педагогом-пси-

хологом и руководителем школьной службы медиации. План приема на обучение по программе в 2020-2021 учебном году предполагает до 12 обучающихся в возрасте от 9 до 17 лет. Занятия по программе будут проходить в трех группах по 1 часу в неделю для каждой. Предварительный этап предполагает набор детей, сопровождаемый активной информационной компанией среди обучающихся и родителей, которая должна включать в себя различные формы и методы работы. Среди них:

- описание компетентностей, получаемых обучающимся по завершению обучения;
- характеристика образовательных блоков программы (программа построена в модульно-блочной системе, каждый блок которой предполагает оценку промежуточных результатов);
- практико-ориентированная направленность программы (занятия программы выстроены таким образом, что полученные обучающимся теоретические знания будут применимы на практике посредством его активной деятельности в организации и проведения реальных медиативных процессов в школе);
- возможность посещать занятия совместно родителями и обучающимися;
- использование в обучении современных информационно-коммуникативных технологий.

В ходе освоения программы особое внимание уделено формированию компетентностей, необходимых для участия в медиативных процессах на практике в образовательном учреждении, среди которых:

- психологическая и конфликтологическая компетентность – знание о сущности конфликта и его типах, об этапах эскалации конфликта, фильтрах и искажениях восприятия, конфликтогенах, основных стратегиях поведения личности в конфликте (модель Тамаса-Киллмана) и др. [3];

– аутопсихологическая компетентность – готовность и способность к целенаправленной психической работе по изменению собственных черт и поведенческих характеристик; умение развивать и использовать собственные психические ресурсы, создавать благоприятную для деятельности ситуацию путем изменения своего внутреннего состояния за счет приобретения, закрепления, контроля знаний, умений и навыков, преодоления непредвиденных обстоятельств, создания волевой установки на достижение значимых результатов; способность ориентироваться в интрапсихическом (внутриличностном) пространстве [4];

– социально-педагогическая компетентность – способность обучающегося видеть актуальное состояние и перспективы развития медиативной технологии как сферы собственного развития, обладать особым свойством «чувствительности к проблеме», умением видеть социальный заказ относительно своего вида деятельности, стремлением к профессиональному росту в качестве медиатора, способностью к самодиагностике и адекватной оценке актуального уровня своего развития как медиатора с запросами этой сферы [5];

– когнитивная компетентность – умение правильно относиться к собственной познавательной деятельности;

– коммуникативная компетентность – умение побуждать к самораскрытию и продолжению разговора, прояснять сказанное, отражать содержание (парафраз), вербализировать чувства, резюмировать, обобщать сказанное обеими сторонами, определяя предмет конфликта (спора).

Таким образом, обучение медиаторов из числа обучающихся и родителей в системе дополнительного образования детей в школе позволит систематизировать объем знаний, умений и навыков будущего медиатора; сформировать качественную медиативную компетентность; сопровождать теоретически весь процесс школьной медиации в течение учебного года. Проведение обучающих занятий исключит хаотичность, внесет изменения

в программу обучения в соответствии с требованиями практической деятельности.

### **Список литературы**

1. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации «О направлении методических рекомендаций по организации служб школьной медиации» от 18.11.2013 № ВК-844/7. URL: [http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty\\_minobrnauki\\_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-18112013-no-vk-84407](http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/pismo-minobrnauki-rf-ot-18112013-no-vk-84407).

2. Афанасьева И.В., Куницына С.М. Особенности функционирования служб школьной медиации в образовательной организации // Вестник РМАТ. 2016. № 3. С. 69-73.

3. Рыженко С.К., Маркова Л.М. Служба школьной медиации: практическое руководство: учебно-методическое пособие. Краснодар: [б.и.], 2017. 47 с.

4. Никулина И.В. Аутопсихологическая компетентность преподавателя высшей школы / И.В. Никулина // Вестник Самарского государственного университета. 2010. № 75. С. 186-191.

5. Серякова С.Б. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования // С.Б. Серякова, Е.А. Леванова, Т.В. Пушкарева, Я.А. Баскакова // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 76-84.



**Alimova Natalya M.**

e-mail: alimova23@list.ru

Secondary school № 154, Krasnoyarsk, Russia

**TRAINING MEDIATORS BY MEANS OF IMPLEMENTING AD-  
DITIONAL TRAINING PROGRAM «SCHOOL MEDIATION SER-  
VICE»**

Technologies for organizing activities of the school mediation service are improving. Training mediation specialists is one of the most pressing issues in organizing school mediation services today. The paper presents training school mediation specialists among students and parents through the implementation of an additional General education (General development) program.

*Keywords: school mediation, training of mediators, competence of mediators, mediation in additional education, school reconciliation service.*

УДК 316.4

**Андросова Е. В.**

e-mail: Katrusia\_08@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ОБЩЕЖИТИЯХ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ**

Представлены особенности социальной адаптации иностранных студентов, описана специфика жилищно-бытовых условий проживания в студенческих общежитиях Российской вузов.

*Ключевые слова: социальная адаптация, студенческие общежития, иностранные студенты, студенческая среда, жилищно-бытовые условия.*

В настоящее время перед российскими вузами стоит важная задача – выйти в образовательное пространство международного уровня и утвердиться в нем. Это связано с привлечением иностранных студентов для обучения в России. Интерес к иностранным студентам в последние годы стал главной основой исследований, посвященных изучению проблем социальной адаптации как в образовательной среде, так и в среде проживания.

Межгосударственные образовательные контакты быстро развиваются в современном мире, количество желающих получить образование в другой стране молодых людей увеличивается [1].

Образовательная миграция считается самой желательной категорией в условиях усиления миграционных потоков в мировом масштабе. Прибывшие иностранные студенты – это инициативные и молодые люди, которые готовы получать новые знания и адаптироваться к новой языковой и культурной среде. Необходимо заметить, что существуют и определенные проблемы, которые требуют решения, прежде чем процесс социальной адаптации станет успешным.

Необходимо своевременно выявлять эти проблемы, что определяется, в первую очередь, задачами дальнейшего эффективного обучения приезжающих. Успешная социальная адаптация способствует быстрому включению в учебный процесс, помогает повысить качество подготовки студентов-иностранцев в российских вузах.

Адаптация (Adaptation) – с одной стороны, процесс вхождения в согласие с внешним миром, а также с собственными уникальными психологическими характеристиками; с другой, - способность распознавать субъективные образы внешнего мира, уметь эффективно воздействовать на данную среду [2].

Иностранцы граждане в результате пребывания в другой стране должны адаптироваться к вузу, к жизни в общежитии, к жизни в чужой стране. При такой адаптации можно выделить два уровня – специализированный и повседневный. Специализированный – это ежедневные взаимодействия в ходе учебного процесса. Повседневный представлен обыденным взаимодействием, направленным на удовлетворение витальных потребностей и частных желаний. На каждом из этих уровней (в зависимости от целого ряда объективных и субъективных факторов) адаптационный процесс может протекать по-разному.

Психологи выделяют три основных типа адаптации иностранных студентов:

1) попадающий в новую социокультурную среду принимает традиции, обычаи, нормы, ценности, которые постепенно начинают превалировать над первоначальными этническими чертами;

2) происходит неполное восприятие новой социокультурной среды, что проявляется в принятии «обязательных норм общества», но при этом за счет образования этнических групп сохраняются основные этнические черты;

3) происходит обособление от культурных норм и ценностей, характерных большинству представителей окружения [4].

Рассматривая социальную адаптацию иностранных студентов в социокультурной среде, необходимо выделить такой момент, как изучение социального самочувствия иностранных студентов в пространстве студенческих общежитий. Социальное благополучие определяется как удовлетворенность человека различными аспектами жизни, из которых назовем три компонента: внутреннее состояние человека – здоровье, настроение, оптимизм; оценка внешних условий – восприятие ситуации в стране, в которой предстоит жить; восприятие собственной позиции в новых условиях.

Воспитание иностранных студентов, проживающих в общежитиях, связано с трудностями, обусловленными национальными характеристиками. Кроме того, можно выделить языковой барьер, приспособление к особенностям образовательной системы, налаживание социальных контактов, приспособление к бытовым условиям проживания. Большое воздействие на адаптированность иностранных студентов к жизненным укладам в России оказывают социально-бытовые условия. Поэтому важно понимать, с какими проблемами сталкиваются иностранцы, приехавшие в новое для них место проживания [3].

В Томском политехническом университете 14 студенческих общежитий, где созданы все необходимые условия для проживания, обучения и отдыха студентов, что способствует благоприятному климату в студенческой среде. В тех же общежитиях проживают иностранные граждане, приехавшие из стран ближнего и дальнего зарубежья: Узбекистана, Казахстана, Ирака, Индии, Вьетнама, Ирана, Китая, Индонезии, Южной Кореи. С целью выявления степени удовлетворенности условиями проживания в общежитиях среди иностранных студентов было проведено анкетирование. Анкета включала в себя вопросы, касающиеся основных адаптационных проблем. Количество иностранных студентов, участвующих в анкетировании, составило 59 человек. Из них 55,2% - 1 курс, 15,5% - 2 курс, 17,3% - 3 курс, 12% - 4 курс. Исходя из полученных ответов, некоторые иностранные граждане

обеспокоены качеством жилищных условий. При этом отрадно отметить, что преобладающее число респондентов полностью удовлетворено условиями проживания – 30,4%; довольны, но все-таки хотели бы переехать в общежитие более комфортного типа – 64,3%, и лишь 5,3% опрошенных не удовлетворены бытовыми условиями.

Главными неудобствами студенты называли места общего пользования (туалеты, душевые, кухни), наличие шумных соседей, пропускной режим, отсутствие необходимой бытовой техники. Причины недовольства иностранных граждан можно объяснить, прежде всего, разным менталитетом русских и иностранных студентов, особенностями характера и национального поведения. Сами студенты отмечают, что адаптация к местному укладу жизни требует от них времени, а также психологических и физических усилий.

В вопросе об отношениях с администрацией общежития 67,1% респондентов отметили положительный характер, 30,2% находятся в нейтральных отношениях, 2,7% опрошенных имеют дискомфорт в общении с администрацией. Возможно, это связано с языковым барьером между иностранными студентами и персоналом.

Учитывая положительный настрой иностранных проживающих, можно сделать вывод, что большая их часть все же успешно адаптировались к бытовым условиям и чувствуют себя комфортно в студенческих общежитиях Томского политехнического университета [5].

В Сибирском федеральном университете 30 общежитий, администрацией вуза принято решение о заселении граждан из одной страны по возможности вместе.

По данным управления международных связей в Сибирском федеральном университете на 2019/2020 учебный год обучается 771 иностранный студент из Китая, Таиланда, Ирана, Ирака, Вьетнама, Новой Гвинеи,

Таджикистана, Узбекистана и др. стран, из них 613 человек проживают в общежитиях вместе со студентами из России.

Иностранцами студентами были проведены личные беседы, позволившие выявить трудности, с которыми они столкнулись, приехав в другую страну, и отношение к проживанию в общежитиях Сибирского федерального университета.

Основными трудностями жизни в России иностранные студенты назвали: климатические условия; преодоление языкового барьера, приспособление к социально-бытовым условиям проживания, организацию учебного процесса.

В беседе приняло участие 60 человек. Из них 56,3% - 1 курс, 20,7% – 2 курс, 12% - 3 курс, 11% - 4 курс. Анализ полученных данных выявил, что большая часть опрошенных иностранцев – 50,8% - испытывает дискомфорт в абсолютно новых для них климатических условиях.

На успех приспособления к новой среде проживания влияют и бытовые условия, в том числе привыкание к русской пище (в столовой питаются 50% первокурсников, 30% второкурсников, 15% третьекурсников и 5% студентов 4 курса, что связано с отсутствием навыков самостоятельного ведения хозяйства).

Что касается условий проживания в общежитии, 68,3% опрошенных полностью довольны ими, 20,7% хотели бы улучшить свои условия и 11% опрошенных относятся нейтрально к общежитию и проживанию в нем.

Сами студенты отмечают, что администрация и русские студенты в целом относятся к ним очень добродушно, помогают решать возникшие проблемы, адаптироваться к новому уровню жизни, снимать вопросы, связанные с учебой.

С целью быстрой адаптации иностранцев к бытовым условиям проживания в общежитии проводятся различные мероприятия: студенты во-

влекаются в культурно-массовую и спортивную жизнь общежития, включаются в работу органов студенческого управления. Иностранные студенты довольны, что в Сибирском федеральном университете создан Центр дружбы народов, который помогает гражданам разных стран сблизиться, обменяться опытом и культурными ценностями своего народа.

Исходя из проведенных бесед можно заключить, что мигранты будут более адаптированы к условиям обучения и проживания, если будет создана благоприятная для них атмосфера, а сами иностранцы отмечают, что им созданы условия для успешной учебы, адаптации к жилищно-бытовым условиям и дружескому общению с русскими студентами.

Таким образом, можно сделать вывод, что особенности социальной адаптации иностранных студентов зависят от бытовых, социокультурных, учебно-познавательных факторов. Какие из них первоочередные, определить сложно, т. к. они тесно взаимосвязаны.

### **Список литературы**

1. Вадутова Ф.А., Кабанова Л.И., Шкатова Г.И. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник ТГПУ. 2010. № 12. С. 123-126.
2. Иванова М.И. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России : автореф. дис. ... д-ра псих. наук. Санкт-Петербург, 2014. 353 с.
3. Лебедеко О.А. Социальное самочувствие студентов – социальных стипендиатов в условиях модернизации российского общества : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2011. 164 с.
4. Погукаева А.В., Коберник Л.Н., Омелянчук Е.Л. Адаптация иностранных студентов в Российском вузе // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24651>.

5. Понаморёва Ю.В. Особенности адаптации иностранных студентов к социально-бытовым условиям в общежитии студгородка Томского политехнического университета // The Newman in Foreign policy. 2018. № 42 (86). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-adaptatsii-inostrannyh-studentov-k-sotsialno-bytovym-usloviyam-v-obschezhitiyah-studgorodka-tomskogo-politehnicheskogo>.

**Androsova Ekaterina V.**

e-mail: [Katrusia\\_08@mail.ru](mailto:Katrusia_08@mail.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

### **SPECIFIC FEATURES OF FOREIGN STUDENTS' SOCIAL ADAPTATION IN DORMITORIES OF RUSSIAN UNIVERSITIES**

The article presents specific features of social adaptation of foreign students, it describes housing and living conditions in student dormitories of Russian universities.

*Keywords: social adaptation, student dormitories, foreign students, student environment, housing and living conditions.*



УДК 376

**Аникина М. А.<sup>1</sup>, Туранова Л. М., Гаврилина А. В., Дядькин Г. В.**

<sup>1</sup>e-mail: anikina-ma@yandex.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**Аникина А. С.<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>e-mail: alex.anikina-ma@yandex.ru

Красноярская университетская гимназия № 1 «Универс»,

Красноярск, Россия

## **К ПРОБЛЕМЕ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ДЕТСКИХ ДОМОВ**

Описаны причины и признаки интернет-зависимости у подростков из детских домов, приведены данные, демонстрирующие разницу в проявлении признаков интернет-зависимости у подростков из семей и воспитанников детского дома. Для получения данных использован ряд психологических методов и методик, в том числе адаптированный В.А. Лоскутовой под русскоязычное население тест на интернет-аддикцию К. Янг.

*Ключевые слова: подростки, развитие, Интернет-зависимость, аддикция.*

Общение и наблюдение за поведением подростков дают нам основания предполагать, что подростки, воспитывающиеся в детском доме, более подвержены интернет-зависимости, чем их сверстники из семей. Причинами интернет-зависимости являются: отсутствие внимания родителей, неуверенность в себе, недостаток общения со значимыми людьми. Комплексы и трудности в общении со сверстниками, склонность подростков к быстрому «впитыванию» нового и интересного, отсутствие увлечений или хобби, привязанностей, не связанных с компьютером, неэффективность

профориентационной работы в образовательных учреждениях, желание быть «как все», неумение конструктивно разрешать конфликты [1], [2], [5] – все это способствует появлению аддикции.

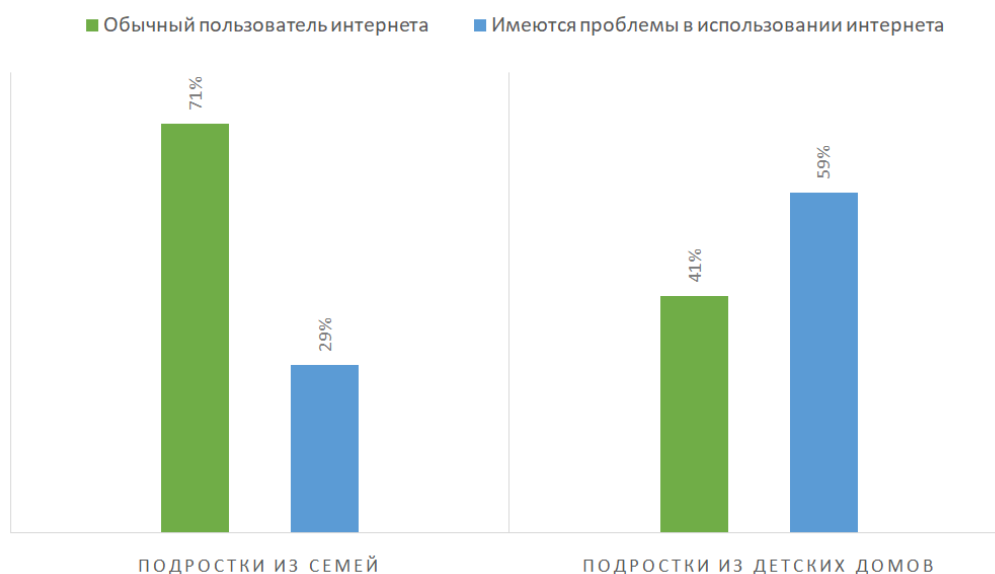
Известно, что, имея огромное количество привлекательных черт, интернет несет в себе опасность зависимости от него. Виртуальное общение, созвучное большому количеству потребностей, не требующее особых усилий, способно полностью затянуть человека, не оставляя времени и сил для другой деятельности. Масштаб влияния интернета на подростков показан в статье Е.А. Сорокоумовой: 73% опрошенных оказались зарегистрированы хотя бы в одной или двух социальных сетях, а большинство из них проводит в интернете почти 6-7 часов [4].

К факторам, способствующим проявлению интернет-зависимости мы относим расстройство сна и питания, ощущение пустоты и раздражения в момент фрустрации гаджет-активности, невозможность произвольно отказаться от интернет-взаимодействия, скрытность относительно интернет-активности, пренебрежение реальным общением.

В свете заявленной темы ясно, что перечисленные факторы чаще встречаются в жизни подростков из детских домов. Этому способствует дефицит внимания родителей, трудности в общении со сверстниками, отсутствие условий к осмысленному восприятию проблем. Следствием этого является неудовлетворённость и попытка сбежать в Интернет в поисках псевдоблагополучия, ведь подростки из детских домов, имеющие низкую самооценку, чаще создают виртуальные профили, не соответствующие их реальной личности, их привлекает возможность выбрать свою внешность и быть тем, кем хочешь.

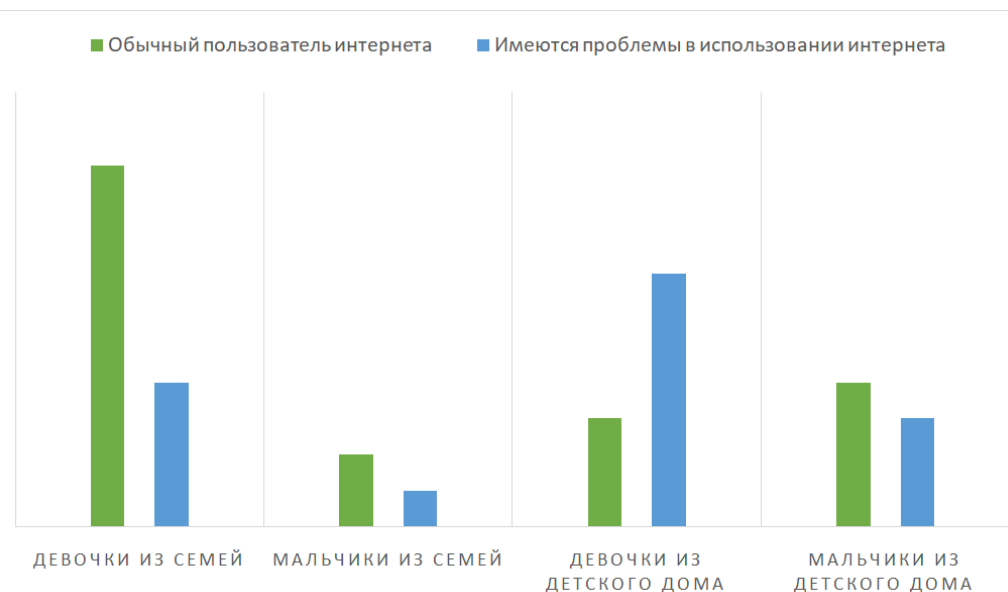
Используя методику К. Янг, мы провели онлайн-опрос среди российских подростков. В исследовании приняло участие 340 школьников 16-17 лет: 170 подростков из семей и 170 – из детских домов. В каждой группе было одинаковое количество мальчиков и девочек (по 85 человек обоего

пола). Мы получили данные: 120 детей из семей являются обычными пользователями интернета; лишь 50 таких детей из семей имеют некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернетом; тогда как 70 детей из детских домов являются обычными пользователями Интернета; а 100 детей имеют некоторые проблемы, связанные с чрезмерным увлечением интернетом. В процентном соотношении результат представлен на рис. 1.



*Рисунок 1. Соотношение результатов исследования по категориям в процентах*

Данные с учетом различия пола респондентов указаны на рис. 2. Интересно отметить, что девочки из семей и из детских домов подвержены влиянию интернета чуть в большей степени, чем мальчики их возраста.



*Рисунок 2. Соотношение результатов исследования по полу и категориям*

Таким образом, проведенное нами исследование свидетельствует о том, что подростки из детских домов более подвержены интернет-зависимости, нежели их сверстники из семей. Однако нельзя утверждать, что именно ситуация взросления в детском доме является первопричиной развития зависимости. Конечно, подростки, оставшиеся без попечения родителей, более подвержены разного рода аддикциям вследствие депривационной ситуации. Не получив заботы и любви в детстве, не имея возможности ощутить ее в более взрослом возрасте, подростки вынуждены обращаться к интернет-ресурсам, с помощью которых они могут быть тем, кем захотят, общаться, с кем захотят, делать все, что заблагорассудится.

Проживание детей в детском доме лишь один из множества факторов формирования такого рода аддикции, а потому необходимо более глубоко исследовать причины формирования интернет-зависимости детей и подростков из детских домов.

## **Список литературы**

1. Аникина М.А., Туранова Л.М., Дядькин Г.В., Сяглова А.М. Интерес подростков к просмотру телевизионных сериалов как психолого-педагогическая проблема // Глобальный научный потенциал. 2019. № 12 (105). URL: [http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/105/g-n-p-12\(105\)-main.pdf](http://globaljournals.ru/assets/files/journals/global-scientific-potential/105/g-n-p-12(105)-main.pdf).
2. Аникина М.А., Гаврилина А.В., Аникина Н.С., Аникина А.С. «Графическая диагностика школьных подростковых конфликтов» / Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. научн. конф., Красноярск, 24-26 октября 2019 г. / под общ. ред. О.Г. Смоляниновой. – Красноярск: Сиб.федер.ун-т, 2019. С. 90-95.
3. Лоскутова В.А. Интернет-зависимость как форма нехимических аддиктивных расстройств: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Новосибирск, 2004. 20 с.
4. Сорокоумова Е.А., Молостова Н.Ю., Арютина Д.Н. Социализация подростка в процессе интернет-общения // Педагогика и психология образования. 2018. № 2. С. 138-143.
5. Туранова Л.М., Стюгин А.А., Адольф В.А. Профориентационная работа со школьниками в сельской местности Енисейской Сибири в условиях электронного обучения // Глобальный научный потенциал. 2019. № 10 (103). URL: <http://globaljournals.ru/globalnyij-nauchnyij-potencial/arhiv/>.

**Anikina Marina A.<sup>1</sup>, Turanova Larisa M., Gavrilina Anna V.,  
Dyad'kin Georgij V.**

<sup>1</sup>e-mail: anikina-ma@yandex.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**Anikina Aleksandra S.<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>e-mail: alex.anikina-ma@yandex.ru

Krasnoyarsk University Gymnasium No. 1 «Univers», Krasnoyarsk, Russia

## **TO THE PROBLEM OF INTERNET ADDICTION OF TEENAGERS FROM ORPHANAGES**

The article describes the causes and signs of Internet addiction of teenagers from orphanages, and provides data showing the difference in the manifestation of signs of Internet addiction revealed by children having families and children from orphanages. A number of psychological methods and techniques were used to obtain the data, including the K. Young Internet addiction test adapted by V. A. Loskutova for the Russian-speaking population.

*Keywords: adolescents, development, Internet addiction, addiction.*

УДК 009

**Барина С. Г.**

e-mail: barinova-sg@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**ВЫЗОВЫ ВСЕОБЩЕМУ ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ  
ОБРАЗОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ СОЦИОПРИРОДНОГО КРИЗИСА  
(СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

Раскрыта актуальность всеобщего экологического образования в связи с мировоззренческими вопросами социоприродного кризиса. Анализируется роль ответственности государства, гражданского общества и каждого индивида в решении экологических проблем. Современность ставит перед человечеством вопрос, с одной стороны, о глобализации ответственности, а с другой – о её индивидуализации. Экологические, технические, экономические и прочие знания становятся основным ресурсом и условием разрешения глобальных проблем. Аргументируется идея социальной ответственности как основы эффективной государственной власти, при этом тенденции развития государства всеобщего благосостояния должны быть связаны именно с экологизацией, а образовательный вектор необходимо направить не только на требования к индивиду, государству, бизнесу, гражданскому обществу, но и к наднациональным структурам (международным организациям, союзам, объединениям). Оценивая возможности современного непрерывного экологического образования, следует учитывать также воздействие других источников информирования (социальная реклама, волонтерская деятельность, средства массовой информации), но именно обучение в образовательных учреждениях следует рассматривать как основу формирования экологической культуры.

*Ключевые слова: экологическое образование, ответственность, социоприродный кризис.*

В современных условиях все чаще возникают острые вопросы влияния общества и государства на процессы взаимодействия человечества и природы. Государство часто оказывается более заинтересованным в решении краткосрочных экономических вопросов за счет деградации природного окружения или же снижает локальные экологические проблемы в ущерб экологии других стран (как экономически развитые регионы, которые перенесли свои промышленные мощности в страны «третьего мира»). Гражданское общество, в свою очередь, не всегда достаточно компетентно для того, чтобы принимать решения по поводу масштабных действий с глобальными последствиями. В этой ситуации актуальным становится вопрос необходимости внедрения механизмов просвещения общественности по поводу экологических проблем, когда каждый отдельный человек будет осознавать последствия своих действий и четко знать, что требуется предпринять для улучшения ситуации.

Фактически здесь проявляются две основные тенденции. С одной стороны, власть транснационализируется, то есть выходит за рамки национальных государств на международный уровень принятия решений (Киотский протокол, международные конференции по устойчивому развитию и т. д.). С другой стороны – власть расплывается, становится рассредоточенной, обезличенной, проявляющей себя в виде знаний, дискурсов, перестаёт быть исключительно государственной. Точно таким же образом распределяется и ответственность за решение проблем в отношениях общества и природы. Эта ответственность делегируется на другие уровни: как на уровень международных организаций, так и на уровень отдельного человека, принимающего решения в каждодневной жизни. В первом случае ответственность воз-



лагается на тех, кто способен оказать масштабные негативные или позитивные воздействия на природу. Во втором случае власть рассредоточена, а следовательно, необходимо менять в том числе и образ жизни индивидов, поскольку ответственность является распределённой между людьми: «Человек выступает как цель эволюции: он должен обеспечить сохранение биосферы» [4, с. 299]. В этом контексте закономерно говорить об экологизации образования и последующей ему моральной ответственности.

Современные технологии (генная инженерия, новейшие репродуктивные технологии и т. п.) существенно расширили возможности влияния на природу, позволив теоретикам говорить о наступлении эры «постчеловеческого будущего». Существуют амбициозные проекты по созданию новых континентов и изменению уровня океанов, масштабному отражению солнечных лучей, сбору парниковых газов и т. д. Возможно, в недалеком будущем реализация таких проектов окажется вполне по силам человечеству, хотя их последствия для природы вряд ли возможно просчитать. Как писал У. Бек, задача современного общества – решить, «каким образом предотвратить систематически возникающие в процессе прогрессивной модернизации риски и опасности, сделать их безопасными, канализировать, а там, где они уже появились на свет в виде “скрытых побочных воздействий”, так ограничить и отвести в сторону, чтобы они не вставали на пути процесса модернизации и в то же время не выходили за пределы (экологические, медицинские, психологические, социальные) “допустимого”» [3, с. 22]. Таким образом, в условиях социальных и природных вызовов традиционные модели рассуждения о власти, ответственности, знании необходимо пересмотреть с учетом кардинально изменившихся условий.

Современность ставит перед человечеством вопрос, с одной стороны, о глобализации ответственности, а с другой – о ее индивидуализации. Знания (экологические, технические и т.д.) становятся основным ресурсом и

условием для возможности разрешения глобальных проблем: «Бережное отношение к природе должно воспитываться в течение всей жизни как нравственная черта человека, такая же, как любовь к Родине, честность, уважение к старшим и т. д. Соответственно, экологическое образование должно охватывать все уровни и вестись методами, рассчитанными на психологические особенности индивидов. При этом следует обратить внимание на становление экологической, гражданской ответственности личности, усвоение системных знаний экологического взаимодействия на глобальном, региональном и локальном уровнях, понимание сущности экологических проблем современности и необходимости устойчивого развития нынешней цивилизации» [4, с. 17]. Таким образом, гражданская ответственность личности зависит от степени информированности, уровня образованности индивида, его внутренней моральной устойчивости, осмысленного и сознательного выбора. Г. Г. Зейналов пишет также об упреждающей политике в образовании, нацеленной не на сегодняшнюю ситуацию, а на перспективу: «Смысл опережающего образования сводится к тому, что в сознании человека, преобразующего природу, должна происходить постоянная оценка предполагаемых последствий, как ближайших, так и будущих, с позиций не только благосостояния человека, но и оптимизации системы «природа-общество», с позиций природоцентристского идеала. Опережающее образование, на наш взгляд, является идеалом или рациональной конструкцией желаемого будущего. В модели опережающего образования образовательный процесс, предусматривая переподготовку взрослых и иные новые формы обучения, должен носить непрерывный характер. Концепция непрерывного образования (learning throughout life) как бы завершает прорыв во временных рамках индивидуального обучения, обрекая его на образование (и прежде всего, на самообразование) в течение всей жизни» [5, с. 16].

Поскольку экологические проблемы и перспективы напрямую увязаны с изменениями в мировоззрении человека, для решения глобальной

проблемы социоприродного кризиса необходим и философский подход: «Как в своё время И. Кант сформулировал категорический императив морали, сегодня философия должна предложить обществу варианты «экологического императива». Проблема осознания принципа альтруизма как основополагающего в отношении человека к природе в современной философии относится к трансцендентальным, так как связана с ответственностью человека за жизнь и судьбу бытия в целом» [16, с. 126]. При этом чем большими полномочиями наделён субъект, чем большей властью он обладает, тем выше должна быть степень осознанности ответственности и тем глубже понимание ее теоретических оснований.

Многие исследователи при этом указывают на одно существенное обстоятельство – нельзя решить экологические проблемы, возлагая ответственность на отдельных индивидов. Вклад каждого конкретного человека в решение проблем статистически незначителен, а согласованные альтруистические действия всех людей даже если и возможны, то значительно уступают в эффективности мерам, применяемым на государственном уровне: «Государство способно найти научное обоснование природоохранных действий и выделить для них такие мощные технические, финансовые и законодательные ресурсы, которые значительно превосходят возможности отдельных индивидов. Так, гораздо проще на государственном уровне запретить продажу химических веществ, наносящих урон озоновому слою, чем при каждой покупке ставить человека перед эколого-этическим выбором. При этом реальный результат запрета будет таким же, как и воображаемый идеальный результат совокупного этико-экологического выбора всех отдельных покупателей таких товаров» [15, с. 154]. Социальная ответственность как основа эффективной государственной власти осознаётся давно, о чем свидетельствует развитие представлений о социальном государстве (государстве всеобщего благосостояния). Оно «трактруется как государство,

в котором правительство принимает на себя принципиальную ответственность за обеспечение основных социальных нужд его граждан» [10, с. 88]. По нашему мнению, дальнейшие тенденции развития государства всеобщего благосостояния должны быть связаны именно с экологизацией: такое государство в перспективе должно принимать на себя ответственность не только за обеспечение социальных нужд граждан, но и за сохранение благоприятной окружающей среды, поскольку во многом от её состояния зависит качество жизни людей в обществе. От того, насколько ответственно власть сможет решить эти задачи, зависит, произойдет ли дальнейшее отчуждение человека от природы или, напротив, они будут развиваться в коэволюционном направлении.

Одновременно с этим сегодня следует, на наш взгляд, говорить о более широком участии общественности в процессе подготовки и принятии решений в области социальной и экологической политики. В этом случае будет преодолен существующий дисбаланс в системе эконормы, что, в частности, позволит не только государству, но и ассоциациям гражданского общества осознать свою ответственность за будущее общества и природы.

Повторимся, ответственность личности зависит от степени её информированности, уровня образованности, степени поддержки экологических ценностей, осознания долга перед обществом и природой, осмысленного и сознательного выбора. Нормативная основа индивидуальной ответственности – принцип персонификации, подразумевающий принятие личной ответственности за повседневную и профессиональную деятельность. Однако экологические проблемы нельзя решить, возлагая ответственность только на индивидов. Чтобы индивидуальная ответственность привела к положительным результатам, необходимы консолидированные действия власти, образования, науки, бизнеса, религии и т. д. по совершенствованию экологического воспитания, обучения, реализации инфраструктурных программ.

Человечество всегда нуждалось в объединяющей идее. Такой сплачивающей основой сегодня можно назвать природу. Именно необходимость сохранения природы является предпосылкой глобализации ответственности. И образовательный вектор здесь должен быть направлен не только на требования к индивиду, государству, бизнесу, гражданскому обществу, но и к наднациональным структурам (международным организациям, союзам, объединениям). Необходимость солидарных действий в ситуации социо-природного кризиса – фундамент ответственности мирового сообщества.

При установлении ценностных ориентиров экологического образования следует принимать во внимание не только общие принципы, но и конкретные нормы отношения к природе и по поводу природы, выработанные на протяжении тысячелетий проживания в определённом регионе, поскольку они наилучшим образом приспособлены к локальным условиям. Только с учетом и национальных, и региональных особенностей возможно целостное решение задачи экологизации культуры. Обращение к национальным традициям, «возвращение к корням» особенно важно в переломных ситуациях. При этом все традиции должны рассматриваться взвешенно и в рамках современных условий, которые могут отличаться от первоначальных. Всеобщее экологическое образование и последующее ему повышение экологической ответственности – это не просто соблюдение единых норм, но и деятельность по сохранению, отбору и трансляции традиционных социальных ценностей, имеющих свою этнокультурную, локальную специфику. Региональные модели экологического образования следует также транслировать в рамках обмена опытом, поскольку в разных регионах на сегодня накоплен различный опыт [13, 14, 17, 18].

Оценивая возможности современного непрерывного экологического образования, следует учитывать воздействие и других источников информирования (социальная реклама, волонтерская деятельность, средства мас-

совой информации). Так, роль СМИ в данном вопросе трудно оценить однозначно и положительно. Во-первых, «тренд на экологию» активизирует подчас непрофессионалов, формирующих и распространяющих лженаучные идеи. Во-вторых, лоббируемые крупными финансово-промышленными группами медиахолдинги становятся каналами массивного проведения недостоверной информационной политики, по сути оправдывающей, прикрывающей деятельность промышленных гигантов, наносящих основной ущерб природе и планете. Одна из задач таких СМИ – найти и «заклеймить позором» каких-то иных «виновников» всех экологических бед. Волонтерскую деятельность, направленную на экологическое просвещение, в целом можно рассматривать как позитивную и перспективную, но при отсутствии дополнительных скрытых мотивов со стороны ее организаторов.

Отсюда, именно экологическое образование следует рассматривать как основу правильной экологической культуры, сформированной на достоверном знании. Анализ научной информации по теме подтверждает, что сами педагоги положительно оценивают необходимость вводить обязательные курсы по непрерывному экологическому образованию, так и включать природоохранную тематику при изучении других дисциплин (например, экономики), но учитывать при этом организационные, содержательные и прочие трудности. Среди них, например: отсутствие четких критериев экологической грамотности; необходимость учитывать максимальную загруженность школьников и студентов в старших классах и на последних курсах; повышение квалификации и переподготовка самих педагогов и т. д. [1, 2, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 19, 20]. Поддерживается сегодня и идея формирования экологического мировоззрения начиная с детского сада, учитывая все особенности этого возраста, способности восприятия и усвоения информации. Такие охват и непрерывность обусловлены в том числе тем, что большинство людей продуцирует неэкологический образ жизни не столько в силу собственного выбора, включаясь инерционно в процесс «потребительства»,

сколько по причине отсутствия знаний. Очевидно, что на внедрение новых образовательных технологий потребуется время, и, чтобы оно не стало упущенным, к числу достойных альтернативных источников экологического образования можно добавить музеи, библиотеки, заповедники, зооцентры, клубы внеурочного досуга детей, спортивные и музыкальные школы, студенческие отряды и т. д.

Таким образом, всеобщее непрерывное экологическое образование следует оценивать как необходимое обществу сегодня, но требующее существенных усилий со стороны педагогов и учёных, совокупным результатом труда которых должна стать высокая экологическая культура индивидов.

### **Список литературы**

1. Баринаева С. Г. Влияние способа материального производства на процессы общественной жизни / С. Г. Баринаева // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы XIV международной научно-практической конференции. Ответственные за выпуск: А.А. Кондрашев, В.Б. Новикова. 2016. С. 437–441.
2. Баринаева С. Г. Социальные революции и формирование типов общества / С. Г. Баринаева // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы XIV международной научно-практической конференции. Ответственные за выпуск: А.А. Кондрашев, Е.И. Сорокатыя. 2015. С. 449–452.
3. Бек У. Общество риска: На пути к другому Модерну / Ульрих Бек; Пер.с нем. В. Седельника, Н. Федоровой. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
4. Бушуев В.В. Эргодинамика – экоразвитие – социогуманизм / В.В. Бушуев, В.С. Голубев. М.: Ленанд, 2010. 336 с.

5. Зейналов Г.Г. Коэволюция общества и природы: теоретический анализ проблем образования / Г. Г. Зейналов // Система ценностей современного общества. 2009. № 9. С. 13–17.
6. Коршунова В.В. Усиление практической подготовки бакалавров педагогического образования: взгляд на проблему и пути решения / В.В. Коршунова // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. 2015. № 18. С. 15.
7. Лукина А.К. Практика как ресурс индивидуализации образования / А. К. Лукина // Практики развития: современный конфликт индивидуального и массового образования: материалы XXIII научно-практической конференции. 2017. С. 123–130.
8. Лукина А.К. Семья и школа: экология взаимоотношений / А.К. Лукина // Вестник Восточно-Сибирской Открытой Академии. 2020. № 37. С. 10.
9. Лукина А.К. Технологические инновации при организации педагогического процесса в малочисленной сельской школе / А.К. Лукина // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: Педагогика. 2010. Т. 11. № 1. С. 91–96.
10. Сидорина Т.Ю. Институты самоорганизации граждан и развитие теории государства всеобщего благосостояния / Т.Ю. Сидорина // Общественные науки и современность. 2010. № 5. С. 87–100.
11. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В. Мониторинг деятельности преподавателя в федеральном университете в условиях непрерывного профессионального образования / О.Г. Смолянинова, В.В. Коршунова // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2017. № 4 (08). С. 116–122.
12. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В. Оценивание образовательных результатов будущих учителей начальной школы / О.Г. Смолянинова,



В.В. Коршунова // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 8. № 11. С. 2645–2653.

13. Сычев А.А. Социально-экологические аспекты глобализации / А.А. Сычев // Вестник Мордовского университета. 2011. № 3. С. 279–286.

14. Сычев А.А. Этика в условиях экологического кризиса: возвращение к традициям? / А.А. Сычев // Ведомости прикладной этики. 2014. № 45. С. 70–84.

15. Сычев А.А. Этика экологической ответственности / А.А. Сычев. М.: Альфа–М, 2014. 320 с.

16. Фельдман А.Б. Альтруистическая составляющая экологической этики / А. Б. Фельдман // Теория и практика общественного развития. 2015. № 6. С. 126–129.

17. Фофанова К.В., Сундикова М.В. Экологически ответственное поведение населения (на примере жителей г. Саранска) / К.В. Фофанова, М.В. Сундикова // Трансформация социальных отношений в региональном социуме. VI Сухаревские чтения: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 344–351.

18. Фофанова К.В., Сундикова М.В. Экологическое сознание как отражение отношения человека к природе: эмпирическое измерение / К.В. Фофанова, М.В. Сундикова // SocioTime. Социальное время. 2019. № 1 (17). С. 97–105.

19. Smolyaninova O. G. Applied bachelor degree programs as technology enhanced education in the innovative Russia (implementation experience in krasnoyarsk region) / O. G. Smolyaninova // ITI: Proceedings of the International Conference on Information Technology Interfaces, "Technology Interfaces. 2012. Pp. 249–254.

20. Smolyaninova O. G. E-portfolio – a lifelong learning technology and professional development resource: the context of a teachers professional

standard / O. G. Smolyaninova // Lifelong learning: Proceedings of 13 International Conference. 2015. Pp. 78–81.

**Barinova Sofya G.**

e-mail: barinova-sg@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**CHALLENGES TO UNIVERSAL ECOLOGICAL EDUCATION  
IN CONDITIONS OF SOCIAL-NATURE CRISIS  
(SOCIAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS)**

The article reveals the relevance of universal ecological education in connection with worldview problems of the social-nature crisis. It analyzes responsibility of the state, civil society and each person in solving ecological problems. Modern life raises the question of responsibility globalization, on the one hand, and its individualization, on the other hand. The ecological, technical, economic and other knowledge is becoming the main resource and condition for possibility of solving global problems. The idea of social responsibility as the basis of effective state is grounded, at the same time the developing trends of welfare state should be associated with ecologic ideas. Educational vector should be directed not only to individuals, the state, civil society, but also to supranational structures (international organizations, unions, associations). Taking into account opportunities of modern continuous ecological education, it is necessary to pay attention to the impact of other information sources (social advertising, volunteering, media). Notwithstanding mentioned above education institutions should be considered as the basis for ecological culture formation.

*Keywords: ecological education, responsibility, socio-natural crisis.*

УДК 378.096

**Белова Е. Н.**

e-mail: belovaen@list.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **СОЗДАНИЕ СЕТЕВОЙ САМООБУЧАЮЩЕЙСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК ФАКТОР СОВРЕМЕННОЙ МЕДИАЦИИ**

Автор исследует вопросы создания сетевой самообучающейся образовательной организации как фактора развития современной медиации, способствующей предотвращению и урегулированию возможных конфликтов, вызванных сопротивлением работников происходящим изменениям. Результаты исследования заключаются в обосновании значимости создания инновационной сетевой самообучающейся образовательной организации, основных ее характеристик; развития навыков применения технологий перефразирования, онлайн-медиации и причинно-следственного решения возникающих проблем в сетевых и командных взаимодействиях, обеспечивающих обмен знаниями, информацией и опытом между ее работниками, их сотрудничество, взаимообучение и самообучение.

*Ключевые слова: сетевая самообучающаяся образовательная организация, медиация, урегулирование, инновационность, сопротивление изменениям, сотрудничество, взаимообучение.*

В современных сложных социально-экономических условиях особо возрастает значимость исследований, направленных на повышение результативности профессиональной деятельности педагогических работников, поиск путей предотвращения и урегулирования конфликтов в образовательных организациях с помощью применения технологий медиации их работниками

[1]. Проблемы медиации как способа урегулирования конфликтов, управления социальными рисками и формирования позитивной среды в процессе обмена знаниями, взаимодействий между работниками исследуются в работах Аргановой А.Н., Бугайчук Т.В., Карнозовой Л.М., Коновалова А.Ю. [3], Коряковцевой О.А., Коршуновой В.В., Смоляниновой О.Г. [1], Стреловой А.И., Юферовой М.А. [5], Derner A., Gkorezis P., Javed F. и др. По итогам исследования вопросов становления и развития сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования [2, 3] нами доказано, что повышение результативности работников и образовательной организации в целом осуществляется через создание структуры тройной сети и успешное управление работниками собственной профессиональной деятельностью посредством непрерывного развития их ключевой управленческой компетентности в процессе сетевых командных взаимодействий, включения в мотивационно-ценностную корпоративную культуру организации, взаимообучения, самообучения и саморазвития. В процессе любых изменений могут возникать сопротивление работников и конфликтные ситуации, препятствующие успешному преобразованию традиционной образовательной организации в сетевую самообучающуюся. Это актуализирует исследование вопросов создания сетевой самообучающейся образовательной организации как фактора современной медиации.

Целью исследования стало рассмотрение тех организационно-педагогических условий создания сетевой самообучающейся образовательной организации, которые способствуют освоению и применению ее работниками медиативных технологий. В процессе исследования применялись методы теоретического анализа научной литературы, изучение и обобщение эмпирического материала.

Среди значимых условий современной медиации в коллективе сетевой самообучающейся образовательной организации выделяем формирование мо-

тивационно-ценностного отношения работников к развитию готовности повышать результативность собственной профессиональной деятельности в процессе непрерывного образования, самообучения, активизации инновационной, проектной и научно-исследовательской деятельности, способствующих обмену информацией и знаниями, включая освоение медиативных технологий, а также включение работников в формирование мотивационно-ценностной корпоративной культуры, в сетевые и командные взаимодействия и проблеморазрешающую мыследеятельность. Умение применять технологии медиации обеспечивает своевременное предупреждение и урегулирование возможных конфликтов, появляющихся в процессе создания сетевой самообучающейся образовательной организации.

Особое внимание уделяем восстановительному подходу [4], технологиям перефразирования и причинно-следственного решения профессиональных проблем [1], которые могут осваиваться в условиях непрерывного профессионального образования, сетевых и командных взаимодействиях.

Сетевую самообучающуюся образовательную организацию понимаем как образовательную организацию со структурой тройной сети, работники которой постоянно развивают готовность и способность к повышению результативности собственной профессиональной деятельности в процессе непрерывного образования, самообучения и профессионально-самообразовательной деятельности [1, 2, 3]. Среди выявленных основных характеристик этой организации выделяем: ключевую управленческую компетентность ею работников, обеспечивающую их готовность и способность к повышению результативности собственной профессиональной деятельности; эффективные сетевые, командные взаимодействия участников создаваемой структуры тройной сети; их включение в обмен знаниями, информацией, опытом в процессах профессионально-самообразовательной деятельности, взаимообучения, сетевых, командных взаимодействий и др. [1, 3].

Важнейшим условием создания сетевой самообучающейся образовательной организации является развитие ключевой управленческой компетентности ее работников в условиях системы корпоративного непрерывного профессионального образования с применением ДОТ (формального, неформального, информального образования). Для успешного освоения медиативных технологий в программу повышения квалификации работников значимо включать, наряду с другими дисциплинами, изучение медиации, самоменеджмента, тренинги по командообразованию, обмену знаниями, опытом, сетевым и командным взаимодействиям.

Итак, в процессе создания сетевой самообучающейся образовательной организации создаются такие условия, которые способствуют освоению работниками медиативных технологий. Работники, обладающие креативным уровнем развития ключевой управленческой компетентности, становятся медиаторами, содействующими предупреждению и урегулированию конфликтов в сетевой самообучающейся образовательной организации.

### **Список литературы**

1. Белова Е.Н., Смолянинова О.Г., Таюрский А.И. Перспективы применения медиативных технологий в сетевой самообучающейся образовательной организации // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. науч. конф. Красноярск, 24-26 октября 2019 г. / под общ. ред. О.Г. Смоляниновой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. С. 123-127.
2. Белова Е.Н., Смолянинова О.Г. Концепция становления и развития сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования // Педагогика. 2019. № 6 (83). С. 78-86.
3. Белова Е.Н. Становление и развитие сетевой самообучающейся организации дополнительного профессионального образования: дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2019. 386 с.

4. Коновалов, А.Ю. Восстановительный подход и медиация в образовательной сфере: мировые тенденции // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. науч. конф. Красноярск, 24-26 октября 2019 г. / под общ. ред. О.Г. Смоляниновой. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. С. 33-40.

5. Юферова М.А., Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В., Стрелова А.И. Медиация в образовании: учеб.-метод. пособие / М.А. Юферова, О.А. Коряковцева, Т.В. Бугайчук, А.И. Стрелова. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 67 с.

**Belova Elena N.**

e-mail: belovaen@list.ru

Siberian Federal Univeristy, Krasnoyarsk, Russia

## **CREATION OF A NETWORK SELF-LEARNING EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A FACTOR OF MODERN MEDIA**

The author explores creating a network self-learning educational organization as a factor affecting modern mediation development, a factor contributing to prevention and resolution of possible conflicts caused by employees' resistance to changes. The results of the study substantiate the importance of creating an innovative network of self-learning educational organization, its main characteristics; development of skills in applying technologies of paraphrasing, online mediation and cause-and-effect resolution of emerging problems in network and team interactions that ensure the exchange of knowledge, information and experience between its employees, their cooperation, mutual learning and self-learning.

*Keywords: network self-learning educational organization, mediation, settlement, innovation, resistance to changes, cooperation, mutual learning.*

УДК 316.485

**Бывшенко А. С.**

e-mail: ba2977867@yandex.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **К ПРОБЛЕМЕ КОММУНИКАЦИИ РЕБЕНКА С ОВЗ СО ШКОЛЬНЫМ СООБЩЕСТВОМ В ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

Рассматривается вопрос о необходимости совершенствования коммуникативных навыков у детей с ограниченными возможностями здоровья как важнейшего фактора в развитии толерантности, принятия и успешной социализации всех участников образовательного процесса.

*Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, коммуникативные навыки, сопровождение детей с ОВЗ.*

Традиционно система российского образования предоставляла детям с ограниченными возможностями здоровья обучение в специальных учебных заведениях (коррекционных), школах-интернатах, на дому. Эти условия препятствовали полноценному общению и взаимодействию с семьей, а также практически исключали возможность общения детей с ограниченными возможностями здоровья со сверстниками с нормальным ходом развития.

Включение детей с особыми потребностями в образовательный процесс школ по месту жительства – новый подход для российского образования, который закреплен в Законе «Об образовании в Российской Федерации», заложившем правовую основу развития инклюзивной среды в нашей стране. В этом направлении образование терминологически связано



с процессом «инклюзии», а само оно рассматривается как «инклюзивное образование» [1].

Инклюзия предполагает не только архитектурную перепланировку учебных помещений с целью соответствия нуждам и потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья, но и реформирование образовательных организаций в целом.

**Стремление специалистов инклюзивного образования** к развитию методологической базы (направленной на детей и признающей, что все дети – индивидуумы с различными потребностями), к разработке подходов в преподавании и обучении, которые будут более гибко удовлетворять различные потребности в обучении, направлено на повышение эффективности его внедрения.

Сегодня в России, в частности, в Красноярском крае, существуют 3 основных модели интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья:

1) *mainstream* – основное направление, которое предполагает создание специальных классов в общеобразовательных школах. Обучение осуществляется согласно адаптированным программам, учитывающим возможности детей;

2) *inclusion* – инклюзия, что предполагает обучение нескольких детей с ограниченными возможностями здоровья в обычном классе по программе массовой школы;

*integration* – интеграция, в основе которой лежит фронтальное обучение детей с нормативным развитием и обучающихся с особыми образовательными потребностями, но по своему психофизическому состоянию приближенных к сверстникам с нормативным развитием [2].

Совместное обучение в общеобразовательной школе детей с ограниченными возможностями здоровья и детей с нормой развития – одна из целей инклюзивного образования, его основа. Эмпатия, взаимоуважение

и равенство – фундамент отношений в инклюзивном образовании. Естественная коммуникация нормально развивающихся сверстников с детьми с ограниченными возможностями здоровья способствует расширению рамок общения последних и налаживанию социальных контактов между детьми.

Мы видим, что основой идеологии инклюзивного образования является снижение изолированности детей с ограниченными возможностями здоровья и развитие их коммуникативных навыков. Одним из главных факторов успешности реализации инклюзивного образования выступает грамотное и полноценное сопровождение участников образовательного процесса.

Возможности и условия инклюзивного образования, а также проблемы и противоречия, препятствующие его развитию и совершенствованию, свидетельствуют о необходимости пополнения и доработки методического сопровождения.

Самыми незащищенными и уязвимыми в этой системе оказываются семьи, имеющие детей с ограниченными возможностями здоровья. Дефицит компетенций в юридической, психологической, образовательной и других сферах препятствует развитию позиции сотрудничества родителей такого ребенка с общеобразовательной школой. Семьи, имеющие ребенка с ОВЗ, как правило, испытывают материальные трудности. Но второй, не менее значимой проблемой, становится психологический климат семьи. Он зависит от межличностных отношений, морально-психологических ресурсов родителей и родственников, материальных и жилищных условий, а также от личностных особенностей самого родителя ребенка с ограниченными возможностями здоровья [3].

Идеология инклюзивного образования оказалась оторвана от практики в силу ряда обстоятельств, а неготовность участников образовательного процесса к принятию ребенка с ограниченными возможностями здоровья

поставила в тупик даже специалистов. Дети с ОВЗ натолкнулись на новый виток негативизма, теперь со стороны школьного сообщества.

Помимо неготовности участников образовательного процесса к принятию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в школьное сообщество, низкого уровня информированности родителей детей с ОВЗ и развития у них специальных компетенций, существуют и объективные препятствия, обусловленные особенностями развития и жизнедеятельности таких детей.

Неоспорим факт нарушения развития коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья в силу дефицита социальных контактов, маломобильности и сложностей в социализации.

Чем раньше у детей будет возможность сотрудничать между собой, тем успешнее формирование толерантности к лицам с ограниченными возможностями здоровья и отклонениями в развитии. Создание атмосферы взаимопомощи, понимания проблем одноклассников с ОВЗ, ответственности, готовности практического применения приобретенных правовых понятий и представлений в реальных ситуациях взаимодействия, ненавязчивой шефской помощи способствует достижению наиболее значимых результатов в создании бесконфликтного инклюзивного образовательного процесса. Однако это не исчерпывающий список потенциальных возможностей решения проблемы конфликтов в инклюзивной среде. Развитие коммуникативных навыков и формирование навыков бесконфликтного общения у детей с ограниченными возможностями здоровья – немаловажный фактор в решении вопросов толерантности, принятия и успешной социализации всех участников образовательного процесса.

Сейчас **инклюзивная образовательная** практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и поэтому крайне неустойчива. Необходимо изучение успешного опыта и подробное описание процессов и механизмов ее запуска и сопровождения.

Идея инклюзии, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общего образования – это возможность демонстрации своим примером толерантного отношения сообщества к ребенку с ОВЗ. Школа должна стать безопасной средой, где каждый учащийся может раскрыть свой потенциал, где не ребенок с ограниченными возможностями здоровья будет приспособливаться к школе, а школа будет приспособливаться к нуждам ребенка, к его потребностям и возможностям.

### **Список литературы**

1. Шбаев В.П. Профессиональная педагогическая компетентность: структура, содержание, критерии сформированности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5. С. 27–29.

2. Евтушенко И.В., Евтушенко И.И. Основы формирования гуманных межличностных отношений в классном коллективе старшеклассников в условиях инклюзивного образования // Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 26-27 июня 2014 г. / под ред. И.В. Евтушенко, В.В. Ткачевой. Москва: [б.и.], 2014. С. 130-136.

3. Бывшенко А.С. Медиация в урегулировании взаимоотношений родителей, имеющих детей с ОВЗ // Медиация в образовании: поликультурный контекст: материалы I Междунар. конф., 24-26 октября 2019 г., Красноярск. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. С. 135-138.

**Byvshenko Anastasia S.**

e-mail: ba2977867@yandex.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**TO THE PROBLEM OF COMMUNICATION OF A DISABLED  
CHILD WITH THE SCHOOL COMMUNITY WITHIN INCLUSIVE ED-  
UCATION**

The article considers the need to improve disabled children's communication skills as an important factor for developing tolerance, acceptance and successful socialization of all participants of the educational process.

*Keywords: inclusion, inclusive education, children with disabilities, communication skills, support for children with disabilities.*

**Власова Н. В.**

e-mail: wlasoffa@gmail.com

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕДИАТИВНОГО ПОДХОДА ПРИ  
ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Показаны преимущества медиативного подхода в образовательной среде, при организации профессионального самоопределения подростков с учетом их психологических особенностей.

*Ключевые слова: подростки, профессиональное самоопределение, медиация, психологические особенности личности.*

Конкурентоспособность специалистов на современном рынке труда выводит на особое место проблему профессионального самоопределения учащихся в системе общего образования. Данная проблема стояла очень остро и была актуальной всегда. В результате появления большого количества новых специальностей, а также способов и подходов к профессиональному самоопределению перед современниками возникает непростая задача успешного профессионального самоопределения. От этого зависит самоопределение личности, связанное с социальным, семейным, религиозным самоопределением, самоопределением в семейных отношениях, уровень жизни человека и его уверенное представление о себе.

Словосочетание «профессиональное самоопределение» включает в себя два понятия. Второй термин имеет несколько трактовок. В «Психологическом глоссарии» самоопределение – это понимание самого себя, своих

возможностей и стремлений, понимание своего места в человеческом обществе и своего назначения в жизни [1].

В.А. Жмуров пишет, что самоопределение служит синонимом самооценки, а также рассматривается как совокупность приемов, посредством которых индивид оценивает себя самого за счет различных способов (наблюдений за собой, сравнения себя с другими) [2, с. 147].

Настаивать и оказывать давление на личность в процессе профессионального самоопределения нежелательно, но проводить работу, которая поможет определиться с выбором нужной профессии, необходимо.

Каждый возраст имеет свои сложности и стадии. Не исключение и подростковый возраст. Его можно считать особым периодом развития личности, промежуточным между детством и зрелостью. Духовная и физическая жизнь ребенка уже выходит из привычных условий дома во внешний мир. Подростков волнуют отношения со сверстниками больше, чем отношения со взрослыми. Игры переходят в серьезные разговоры о личных проблемах и смысле жизни. Этот этап охватывает достаточно длительное время [3], когда происходят изменения на многих уровнях развития (на физиологическом, в отношениях со взрослыми и сверстниками), меняются познавательные интересы, интеллект и способности.

Следует отметить, что Л.С. Выготский и Д.Б. Эльконин рассматривали подростковый возраст как стабильный. Временем, отделяющим подростковый возраст от младшего школьного и юношеского, Л.С. Выготский считал кризисы 13 и 17 лет соответственно. Д.Б. Эльконин и Т.В. Драгунова рассматривают возраст 11-12 лет как переходный от младшего школьного к подростковому. Кризисом, отделяющим подростковый возраст от юношеского, Д.Б. Эльконин считает кризис 15 лет, а отделяющим юность от взрослости – 17 лет. Четких границ подросткового возраста четко не установлено, у каждого подростка они индивидуальны [4].

Современные подростки в полной мере испытывают на себе последствия бурного развития научно-технической революции и связанных с ней социальных противоречий – демографических, социально-экономических и психологических [5, с. 24]. Формирующиеся в подростковый период особенности развития играют большую роль в профессиональном самоопределении, которое предполагает активизацию самопознания и самовоспитания подростков. Особая роль активности самоопределяющейся личности подчеркивалась в исследованиях К.А. Альбухановой-Славской, А.А. Вербицкой, Н.С. Пряжникова.

Важной основой для анализа активизации профессионального самоопределения являются работы зарубежных исследователей. Собственно, проблема профессионального самоопределения, хотя и осознается многими современными исследователями (даже есть попытки ее решения), но пока еще не получила всеобщего признания. При этом необходимо найти «золотую середину», когда человек, с одной стороны, сможет обеспечить себя материально, а с другой – сумеет сохранить свое человеческое достоинство, найти смысл в той трудовой деятельности, которая станет для него профессией [5, с. 15]. На наш взгляд успешность профессионального самоопределения подростков может быть рассмотрена только как система познавательных, деятельностных, мотивационных и личностных компонентов, особенности развития которых в подростковом возрасте часто служат причиной трудностей в обучении. Межличностные конфликты ведут к неуспеваемости, неадекватному поведению, конфликтным ситуациям и дракам. При рассмотрении конфликтов подростков в процессе профессионального самоопределения мы должны помнить, что каждый имеет право на решение собственного конфликта.

Одним из современных инструментов бесконфликтного общения в образовательной среде служит медиация. В переводе с латинского слово



«mediatio» означает посредничество. Во всем мире это одна из самых популярных форм урегулирования споров.

Медиативный подход – достаточно новое направление в образовании, и его применение при решении конфликтов между подростком и его близким окружением на этапе профессионального самоопределения изучается сравнительно недавно.

Одной из первых стран, которая внедрила в процесс образования медиативный подход, была Америка. Развитие медиации в США началось с середины XX века. Первоначально она рассматривалась как участие посредника – третьей независимой стороны – для мирного разрешения споров и конфликтных ситуаций в социуме с целью установления первенства в глобальном геополитическом, военном, экономическом и идеологическом противостояниях с бывшими странами Советского Союза. Как средство улаживания споров медиация признана в ст. 33 Устава Организации Объединенных Наций, который вступил в силу 24 октября 1945 года. Программы медиации в школах США были запущены как средство обучения молодежи более мирному подходу к разрешению конфликтов.

А. Селесте и П. Буллер выделяют две причины, по которым школы создают службы примирения и внедряют программы медиации сверстников. Первая – попытка сделать образовательную среду безопаснее. Школы рассчитывали получить лучшие результаты успеваемости, если обучающиеся смогут относиться друг к другу позитивно (в США большой проблемой является буллинг и насилие в школах и других образовательных пространствах). Вторая причина – оказание помощи подросткам в их становлении, в приобретении навыков решения проблем, которые понадобятся в будущем для успешной карьеры, отношений, создания семьи.

Использование медиативного подхода позволяет учащимся овладеть ценными навыками принятия решений, общения и сопереживания, а при ор-

ганизации процесса профессионального самоопределения подростков может послужить точкой роста новых отношений. При медиации защищаются интересы каждой стороны конфликта, признается приоритетность самоопределения и ответственности всех участников процесса, что немаловажно в процессе профессионального самоопределения подростка с учетом сложностей подросткового периода. Поэтому сегодня предлагается использовать положительный опыт применения медиативных технологий в работе образовательных организаций как профилактического метода предупреждения конфликтных ситуаций и урегулирования межличностных конфликтов подростков в процессе обучения.

Обращаясь к медиативному подходу в процессе профессионального самоопределения подростков, мы готовим почву для бесконфликтного общения будущего поколения на многих этапах жизненного пути.

### **Список литературы**

1. Психологический глоссарий. URL: <https://vocabulary.ru/slovari/psihologicheskii-glossarii-proekta-www-ido-edu-ru.html>.
2. Жмуров В.А. Большая энциклопедия по психиатрии. М.: Джангар, 2012. 864 с.
3. Кулагина Ю.И. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения и до 17 лет. URL: <https://lektsii.com/2-110875.html>.
4. Хилько М.Е., Ткачева М.С. Возрастная психология: краткий курс лекций. М.: Юрайт, 2014. 200 с.
5. Симсон М.В., Данилова М.В. Психологическая готовность к профессиональному выбору старшеклассников образовательной школы // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ. 2013. № 1. С. 211-218.

**Vlasova Natalya V.**

e-mail: wlasoffa@gmail.com

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**THE USE OF MEDIATIVE APPROACH WITH TEENAGERS  
WHEN CHOOSING A FUTURE PROFESSION**

The advantages of the mediative approach within the educational environment, in organizations of professional self-determination of adolescents, taking into account their psychological characteristics, are described.

*Keywords: teenagers, professional self-determination, mediation, psychological characteristics of the individual.*

УДК 37.01

**Груздева Е. А.**

e-mail: katushechka157@gmail.com

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **МЕДИАЦИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ**

Рассмотрены вопросы создания, функционирования и развития медиации в образовательной системе Республики Беларусь. Особое внимание уделяется альтернативному способу урегулирования конфликтов в средних и высших образовательных учреждениях, возможностям медиации и важности профессиональной подготовки медиаторов. Показано, как государственные и частные образовательные учреждения могут стать местом подготовки и обучения посредников различным формам медиативной практики. Показаны отличительные черты использования медиации в данном государстве. Исследование проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде».

*Ключевые слова: медиация, медиативные практики, белорусское образование, медиатор.*

Большинство зарубежных и российских источников связывает внедрение и развитие процедуры медиации в современном обществе с перегруженностью судов. Однако Республика Беларусь и Российская Федерация стали активно использовать указанные формы судопроизводства в рассмотрении споров, связанных с экономикой. Именно поэтому было необходимо

найти формы, которые, не нарушая законности и правопорядка, отвечали бы интересам сторон, были бы справедливыми [1].

Изначально посредничество осуществлялось инициативной группой, созданной с использованием известного административного ресурса. Роль посредников исполняли работники аппаратов хозяйственных судов. Для более эффективного внедрения посредничества были проведены мероприятия по разъяснению преимуществ посредничества для самих же сторон, в том числе и суда. После ряда мероприятий посредничество было переименовано на законодательном уровне в судебную медиацию, появился проект закона о медиации, который уже предусматривал не только судебную, но и внесудебную форму.

Правовые основы применения медиации в Республике Беларусь были приняты в 2013 г. Министерством юстиции Республики Беларусь установлено, что медиатором может быть физическое лицо, имеющее высшее образование и прошедшее подготовку в сфере медиации (исключение составляет наличие опыта по предоставлению медиативных услуг). Обязательным условием является получение свидетельства медиатора.

Говоря о практической деятельности служб медиации, в качестве примера можно привести несколько площадок на территории Белоруссии, которые внедряли медиативную деятельность в свои учреждения через различные формы и направления работы. В их числе: обучение тренеров и мультипликаторов технологии медиации в сфере формального и дополнительного образования, создание школьных служб медиации, ознакомление с технологией медиации студентов-юристов и разработка возможностей применения навыков медиации в юридическом консультировании [2].

Развитие школьной медиации в Республике Беларусь связано с общественной инициативой юристов-медиаторов. Известно, что в иных государствах, например, в России и в европейских странах, флагманами этих процессов стали органы образования, социальные службы.

Первые попытки создания школьной службы медиации в Белоруссии проводились психологами еще в 2010-2011 гг. в рамках европейского гранта. Результатом проекта стали разработка пособий и организация службы медиации в конкретной школе [3].

В Белоруссии акцентируется внимание на работе школьных служб медиации, которые способствуют оперативному примирению, локализации конфликтов на начальном этапе, равенству и сотрудничеству в переговорах, раскрытию интересов ребенка, принятию ответственности за свои решения, что способствует созданию институтов гражданского общества.

На базе школьных служб медиации реализуются медиативные проекты с участием школьников, педагогов и родителей, где осуществляется обучение мирному урегулированию любых школьных конфликтов. Медиаторы в таких проектах работают на волонтерских началах.

В Республике Беларусь известен Центр «Медиация и право», где используются различные методики общения, основанные на медиативном подходе. Организуются семинары, школьные конференции, проводится работа с родителями и педагогами, обучение восстановительной модели медиации. Практика медиаторов Центра «Медиация и право» позволяет сформулировать перечень актуальных проблем правового и социального положения детей, а использование медиации в школьной среде – раскрыть неясные для педагогов и родителей проблемы детей [4].

С целью обеспечения эффективного функционирования школьной службы медиаторов и создания методологии работы по предоставлению медиативных услуг в Белоруссии создан Центр специализированной педагогической секции, объединяющей участвующих в проекте медиаторов-педагогов. Здесь осуществляется сотрудничество медиаторов-педагогов и медиаторов-юристов, повышается уровень квалификации педагогических работников в области применения медиации и решаются проблемы, возникающие в процессе налаживания работы.

На базе школьной службы медиации (в настоящее время с участием педагогов и студентов) реализуются мероприятия в различных форматах, позволяющие повысить уровень профессионального мастерства юных медиаторов.

Таким образом, как и в других странах, медиация в Республике Беларусь эффективно развивается в разных сферах. Предпосылками к ее внедрению стала процедура примирения, использованная еще несколько тысяч лет назад. Начав свое развитие с урегулирования споров в области гражданского и уголовного права, альтернативное разрешение конфликтов зарекомендовало себя во всех направлениях. В образовательной среде медиация активно развивается: в Белоруссии с 2015 г. успешно функционирует Центр «Медиация и право», созданы школьные службы медиации, проводятся различные мероприятия по обучению медиативному процессу, курсы. Отличительная особенность – работа в школьных службах медиации строится на общих нравственных ценностях, на идеях улучшения общественных отношений, помощи одноклассникам и учителям.

### **Список литературы**

1. Фурсов Д.А. Процессуальный режим деятельности арбитражного суда первой инстанции: дис. ... канд. юрид. наук. Москва, 1996. 192 с.
2. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / под общ. ред. С.В. Лабода. Минск: Медисонт, 2011. 316 с.
3. Развитие школьной медиации в Республике Беларусь. URL: <http://medialead.by/o-kompanii/publikacii/razvitie-shkolnojmediacii-v-respublike-belarus.html>.
4. Бельская И.А., Орловская И.В. Школьная служба медиации: опыт Беларуси // Конференция АСОУ: сб. науч. трудов и материалов науч.-практ. конф. Москва: Академия социального управления, 2018. С. 13-18.

**Gruzdeva Ekaterina A.**

e-mail: katushechka157@gmail.com

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**MEDIATION IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE  
REPUBLIC OF BELARUS**

The article is devoted to the issues of creation, functioning and development of mediation in the educational system of the Republic of Belarus. Special attention is paid to alternative ways of conflict resolution in secondary and higher educational institutions, mediation opportunities, and the importance of professional training of mediators. It is shown how public and private educational institutions can become a place for teaching mediators various forms of mediation. Specific features of using mediation in Belarus are described. The research is supported by the Russian Foundation for basic research in the framework of the research project No. 18-013-00528 "Research of mediation practices in the field of education for the harmonization of interethnic relations in a multicultural environment".

*Keywords: mediation, mediation practices, Belarusian education, mediator.*



УДК 37.018.1

**Гузельбаева Г. Я.**

e-mail: guzel.guzelbaeva@kpfu.ru

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

**СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ДИАЛОГА ЕГО  
СТОРОННИКОВ И ОППОНЕНТОВ (НА МАТЕРИАЛАХ  
ИССЛЕДОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН  
В 2019-2020 гг.)**

Анализируются различные мнения о целесообразности использования семейного формата обучения, выявляются его достоинства и ограничения. Акцентируется внимание на способах преодоления трудностей при реализации семейного образования, с которыми сталкиваются семьи в российском регионе (на примере Республики Татарстан).

*Ключевые слова: семейное образование, онлайн-обучение, родители, Республика Татарстан.*

В последние годы в России активно развивается семейное образование (СО) – особая форма получения общего среднего образования, которая не предполагает ежедневного посещения учащимися школы, а заключается в самостоятельном внутрисемейном овладении школьной программы. В данной статье анализируются различные мнения о целесообразности использования семейного формата обучения, выявляются его достоинства и ограничения. Акцент сделан на способах преодоления трудностей при реализации СО, с которыми сталкиваются семьи в российском регионе на примере Республики Татарстан.

При изучении образовательного и воспитательного процесса мы обратились к понятию «социальные практики». Развитие семейного образования

рассматривается через призму понятия «образовательные практики», которые понимаются как целенаправленная, планомерная, нормативно регулируемая деятельность учителя по передаче комплекса знаний, умений, навыков, социальных ценностей и культурных образцов, а также действия учащегося по их усвоению [2]. Мы сфокусировали свое внимание не только на проведении занятий в различных формах, разработке учебно-методических материалов, контроле и оценивании знаний и навыков учеников, использовании традиционных и инновационных технологий. Предмет нашего исследования включает также вопрос обусловленности образования габитусом ученика, что подразумевает образовательный капитал его семьи (материально-технический уровень семьи – доход, наличие гаджетов и другой техники, возможность оплачивать репетиторов и пр.), вовлеченность в образовательный процесс более широкого круга агентов, который включает, например, дополнительных учителей, воспитателей и членов семьи.

Статья основана на данных социологического исследования, полевая часть которого выполнена в 2019-2020 гг. на территории Республики Татарстан методом глубинных интервью, всего 26 чел.: 14 родителей, 4 школьных учителя, 4 учителя семейного образования, 4 эксперта (представители Министерства образования и науки Республики Татарстан), а также содержит анализ чатов и постов в мессенджерах Whatsapp, Telegram, интернет-сети vk.com. Исследование зафиксировало полярные оценки практик внешкольного обучения. Сторонники СО считают, что школа не обеспечивает хороший уровень образования, в ней царят ориентация на натаскивание к экзаменам, недостаток индивидуального подхода и денежные поборы, а скептики по отношению к семейному образованию не приемлют изоляцию детей и сомневаются в возможностях родителей обеспечить достойное обучение.

Активная включенность родителей в организацию семейного обучения рассматривается как проявление гражданской инициативы в ситуации

неэффективности социальных институтов. Организуя внешкольное образование, родители создают мини-классы для коллективных занятий (часто на дому, а также в учебных центрах), активно используют онлайн – уроки, онлайн – обучающие программы и отдельные курсы, прибегают к услугам онлайн – учителей и репетиторов, а для более старших классов – тьюторов (в основном из Москвы и С.-Петербурга), участвуют в создании интернет-площадок для СО.

Существуют разнообразные мнения родителей и экспертов по отношению к семейному образованию. Наше исследование выявило комплекс причин, побудивший семьи осуществить перевод детей на эту форму обучения. Решение родителей о переходе на СО сопряжено прежде всего с распространенным мнением о снижении результативности государственной школы и отсутствием индивидуального подхода, а также негативным влиянием одноклассников с девиантным поведением. Неудовлетворительный уровень преподавания значимых предметов, массовое использование услуг платных репетиторов и центров подготовки к экзаменам, отсутствие возможности влиять на содержание учебных программ и формат преподавания, высокая загруженность детей, дополнительные финансовые расходы на учебные материалы и “помощь школе” вызывают несогласие и возмущение со стороны родителей. Зарубежные и российские исследователи доказывают, что получению качественного среднего образования содействует активное участие со стороны родителей [1, 3, 4]: как в формате личной включенности (например, помощь в усвоении изучаемого материала и в подготовке домашних заданий), так и материальной поддержки (оплата репетиторов и специальных курсов). Вследствие высокого уровня вовлеченности членов семьи и внешних нанятых агентов в образовательные практики школа начинает восприниматься как сомнительный посредник в получении знаний. Позитивный опыт семейного образования, описанный на разнообразных ресурсах в интернете, появление экономически доступных частных

школ и онлайн-курсов, обилие учебных материалов по дисциплинам дает возможность перейти на СО без ущерба семье и ребенку.

Скептики по отношению к семейному образованию имеют свои аргументы против обучения вне школы. Они называют пробелы во всесторонней социализации детей и отсутствие контроля за наполнением обучающих программ основными недостатками семейной формы обучения. Государственная школа в определенной мере нивелирует классовые различия, стремясь поддерживать детей из неблагополучных семей, отмечают эксперты и родители. В отличие от платных частных школ, здесь вместе учатся и дружат дети разного достатка. Высказываются также мнения о необходимости контролировать образовательный процесс, который организуется родителями без участия департаментов образования. Критики семейного образования настаивают на организации обучения для родителей и «семейных» педагогов, что позволило бы нейтрализовать оторванность от государственной школы.

Тактика, выбранная семьями для организации семейного образования, уже за несколько лет активного применения показала свою эффективность. Показателем этого являются успешные результаты промежуточных аттестаций. Родители справляются с трудностями внешкольного обучения, создавая сообщества единомышленников и используя интернет-площадки. Это пока помогает семьям противостоять сопротивлению и неприятию со стороны чиновников от образования.

Гражданские инициативы родителей по организации обучения детей имеют потенциал для постепенного накопления эффекта от индивидуальных образовательных практик, и вероятно, со временем российская система среднего образования начнет меняться. При этом, на наш взгляд, важно понимать, что целесообразнее рассматривать семейное образование не как практику, противоположную государственной школе, а как альтернативу со своими особенностями, своими возможностями и недостатками.

### **Список литературы**

1. Гошин М.Е., Мерцалова Т.А. Типы родительского участия в образовании, социально-экономический статус семьи и результаты обучения // Вопросы образования. 2018. № 3. С. 68-79.
2. Селиверстова Н.А. К интерпретации понятия «образовательные практики» // Высшее образование для XXI века. Доклады и материалы: в 2-х частях. Часть 1 / отв. ред. Н.А. Селиверстова. М.: Моск. гуманит. ун-т, 2016. С. 89-93.
3. Jeynes W. American Educational History: School, Society and the Common Good. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007. 496 p.
4. Shepart R., Rose H. The Power of Parents: An Empowerment Model for Increasing Parental Involvement // Education. 1995. Vol. 115. No. 3. Pp. 373-377.

**Guzelbaeva Guzel Ya.**

e-mail: Guzel.Guzelbaeva@kpfu.ru

Kazan Federal University, Kazan, Russia

**FAMILY EDUCATION IN THE CONTEXT OF A DIALOGUE BETWEEN ITS SUPPORTERS AND OPPONENTS  
(BASED ON THE RESEARCH IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN  
IN 2019-2020)**

Various opinions are analyzed on the expediency of using the family format of education, and its advantages and limitations are revealed. Attention is focused on ways to overcome difficulties in implementing family education that families face in the Russian region (on the example of the Republic of Tatarstan).

*Keywords: family education, online training, parents, Republic of Tatarstan.*

Демин А. Д.

e-mail: lenoran375@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **КУЛЬТУРАЛЬНОЕ СОПРОТИВЛЕНИЕ МЕДИАЦИИ**

Анализируется медиация как один из социальных институтов коммуникации современного общества. Выявляется способность медиации к культуральному сопротивлению господствующим ценностям, стереотипам, моделям поведения.

*Ключевые слова: медиация, культуральное сопротивление, коммуникация, конфликт.*

Немецкий социолог Рихард Мюнх, автор работы «Диалектика коммуникативного общества», провозгласил современность эпохой коммуникативной революции, эрой коммуникативной экспансии, что связал с бурным развитием средств массовой коммуникации, приводящим к увеличению, уплотнению и глобализации общения [4].

Процессы информатизации приводят к циркуляции огромных потоков информации, а это усиливает значимость институтов коммуникации в современном обществе, способствует становлению новых коммуникативных процессов и технологий.

Стремление к социальному согласию было присуще представителям общественной мысли во все времена. Теоретические подходы в социальном познании исходили из различных парадигм общества: с одной стороны, общество понималось как арена социальных конфликтов, классового противоборства и противостояния (марксистская и неомарксистская традиции); с другой – как целостная система, органическое единство (функционализм).

В противовес апологетам революционных преобразований общества развивалась парадигма социального консенсуса, нацеленная на самовоспроизводство и самосохранение социальной системы.

Вместе с тем, «...современное общество характеризуется возрастанием уровня рискогенности, расширением спектра проблемных, конфликтных и кризисных ситуаций» [2, с. 462]. Стремление к общественному согласию нашло отражение в возникновении социальных институтов коммуникации – СМИ, PR, рекламы. Сегодня речь идет об институциализации медиации [1].

Медиация как институт разрешения конфликтов и развития культуры переговоров для российского общества сравнительно нова и непривычна. В России она существует и развивается в двух основных плоскостях: медиация в образовательных организациях и досудебная медиация гражданских и административных дел.

В первом случае специально подготовленные медиаторы постепенно формируют новую культуру разрешения конфликтов в образовательной среде, формируют представления о способах эффективного и мирного разрешения конфликтов, в том числе в переговорах с участием третьей (нейтральной) стороны – медиатора.

Во втором случае медиатор создает возможность для более оптимального и рационального для обеих сторон разрешения конфликта, позволяя людям самостоятельно выработать договоренности и избежать судебных издержек.

Однако на любом из уровней медиация может сталкиваться с культуральным сопротивлением или же стереотипами о нормах и ценностях надлежащего поведения, противоречащих ценностям медиативной культуры. Наличие подобных культурных представлений создает противоречие между старой – традиционной, и новой – медиативной моделями поведения в случае конфликта.



Медиативные представления характеризуются пониманием чувств и мотивов другого человека, которые послужили причиной его поступков. Медиативная культура предполагает способность вжиться в положение другого, принять его характер, темперамент, особенности воспитания, взаимосвязи с другими людьми, мировоззренческие позиции и контекст текущего момента. Отсюда поступки, приведшие к конфликту, могут быть рассмотрены с более взвешенной и менее эмоциональной позиции.

В некоторых обстоятельствах эти поступки могут быть прощены, в некоторых – компенсированы. Обе стороны могут понять и признать, что их действия были построены на ошибочных предпосылках, или их причинами были эмоции, не имевшие отношения непосредственно к другому человеку, и таким образом конфликт разрешается. Лишь немногие формы целенаправленного деструктивного поведения, например травля (буллинг), сознательные преступления или социопатическое пренебрежение к человеческому достоинству другого, выходят из сферы медиативного разрешения конфликтов и требуют вмешательства иных специалистов.

Так или иначе, медиативная культура приводит к усложнению представлений о других людях, а также о собственном поведении, в том числе к признанию возможности собственной неправоты, неполноты своих представлений.

Традиционные культуры чаще предпочитают упрощенную, однозначную модель понимания других людей и выбора стратегии поведения. Одни вещи считаются хорошими и достойными уважения, другие – плохими и заслуживающими презрения, укрепляется разделение на «мы» и «они». В научной литературе можно встретить весьма категоричные точки зрения: «Нравственная культура традиционного типа антимедитационна по своей сути» [3, с. 43].

Именно из столкновения нескольких традиционных культур происходят одни из самых распространенных конфликтов в школьной среде – межэтнические.

Господствующая в культуре полоролевая модель также способна ужесточать разделение на «мы» и «они», подкрепляя стереотипное восприятие людей противоположного пола, сводя чужое сознание и мотивацию к упрощенным представлениям.

Традиционная полоролевая модель формирует у некоторых мальчиков и мужчин специфичные установки относительно конфликтов, поощряя агрессивность, готовность к физическому насилию, установку на принципиальное отстаивание своей позиции. Эта стратегия может служить причиной возникновения и разрастания ряда конфликтов.

Достаточно вероятны сложности с отказом или саботажем медиативных процедур при наличии у одной или нескольких сторон ярко выраженных традиционных культурных или полоролевых моделей, поскольку сами переговоры с «другим», «врагом» могут считаться недопустимым поведением.

Подобным вопросам требуется уделять большее внимание, поскольку их разработанность в теории медиативных переговоров могла бы позволить существенно сгладить многие межэтнические и межполовые конфликты. Именно люди с вышеописанными культурными установками в наибольшей степени нуждаются в том, чтобы пережить культурный кризис столкновения с другим человеком в его полноте.

### **Список литературы**

1. Гафнер К. Е. Развитие медиации как коммуникативной практики и ее институционализация // Культура, личность, общество в современном мире:

методология, опыт эмпирического исследования: материалы XVIII Междунар. конф. памяти проф. Л.Н. Когана, 19-20 марта 2015 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург: УрФУ, 2015. С. 74-86.

2. Голуб О. Ю. О коммуникативной природе медиации: некоторые методологические аспекты // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Экономика. Управление. Право. 2015. № 15 (4). С. 462-468.

3. Яркова Е. Н. Медиация и нравственная культура общества // Научный ежегодник Ин-та философии и права Уральского отделения РАН. 2018. № 18 (2). С. 40-54.

4. Muench R. Dialektik der Kommunikationsgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992. 220 p.

**Demin Anton D.**

e-mail: lenoran375@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

### **CULTURAL MEDIATION RESISTANCE**

The article analyzes mediation as one of the social institutions of communication in modern society. The ability of mediation to cultural resistance to prevailing values, stereotypes, and behavioral patterns is revealed.

*Keywords: mediation, cultural resistance, communication, conflict.*

УДК 371.64/.69

**Иванов Н. А.**

e-mail: ni7923049@gmail.com

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ЭЛЕКТРОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПОДГОТОВКИ МЕДИАТОРОВ: ИДЕИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Представлены идеи электронного сопровождения профессиональной подготовки магистрантов – будущих медиаторов (на примере образовательной программы 44.04.02.03 «Медиация в образовании», реализуемой в Сибирском федеральном университете). Представлены компоненты, обоснована логика моделирования электронного сопровождения образовательной деятельности магистрантов – будущих медиаторов. Определены возможные векторы дальнейших научных изысканий по проблематике поддержки и сопровождения профессиональной подготовки медиаторов средствами цифровых технологий. Исследование проводится при финансовой поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина «Практико-ориентированная магистерская программа «Медиация в образовании» в стратегическом партнерстве университетов и профессиональных сообществ Сибири и Казахстана».

*Ключевые слова: цифровизация, цифровые технологии, магистерская подготовка, электронное сопровождение, медиация в образовании, информационная педагогика, фирменный стиль, мобильное обучение, открытые образовательные платформы, социальные медиа.*

Современный мир характеризуется нестабильностью настоящего и неопределенностью будущего, трансформацией социальных процессов на

фоне возрастания роли цифровых технологий в решении разного рода задач, будь то учебная или профессиональная деятельность, повседневные дела. Стремительное технологическое развитие порождает изменения окружающего мира (наступление которых как прогнозируется в обозримом будущем, так и происходит в настоящее время), обусловленные следующими фактами:

- высокоскоростная связь (G5), ее становление как глобальной и, следовательно, формирование цифрового гиперпространства;
- глобальная цифровая связность (повсеместное распространение цифровых технологий, консолидация в Сети всех и всего);
- почти безграничная цифровая память (петабайты, обработка данных с применением методов искусственного интеллекта);
- существенное расширение масштабов автоматизации, в частности, распространение интернета вещей;
- расширение масштабов идентификации (непрерывное отслеживание средствами цифровых технологий, утрата анонимности, цифровой камуфляж);
- расширение цифровой зависимости, выраженное в том числе в эмоциональной вовлеченности и компьютерной зависимости;
- расширение виртуальной (дополненной и расширенной) реальности [1].

Контекст всеобщего распространения цифровых технологий подразумевает расширение дидактического потенциала электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (далее – ЭО и ДОТ), поскольку ЭО и ДОТ, в сущности, выступают не только следствием цифровизации, но и средством расширения последней, в том числе в контексте образовательных практик. ЭО и ДОТ являются неотъемлемыми компонентами вузовской подготовки, обеспечивают сохранение преемственности при пе-

реходе на новый образовательный ценз, в том числе с помощью электронного портфолио, позволяющего накапливать артефакты и отслеживать динамику профессионально-личностного развития студентов. По мере увеличения образовательного ценза возрастает значимость в формальном образовании цифровых технологий, обеспечивающих приспособление дидактических систем к условиям обучения (пространству, времени, материальной инфраструктуре), позволяющих уравнивать в соотношении друг с другом образовательный процесс в синхронном формате и самостоятельную асинхронную работу обучающихся с учетом существенного превалирования последней на этапе обучения в магистратуре (таблица).

Таблица

**Сравнительная характеристика содержания и организации обучения на бакалавриате и в магистратуре (на примере России)**

	Бакалавриат	Магистратура
Организационно-методические особенности обучения	Обучение предполагает высокую степень самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, выстраивание отношений типа «субъект – субъект» между участниками образовательного процесса. Преподаватель, как правило, выступает в роли лектора, модератора учебно-познавательной деятельности. Интернет-технологии зачастую применяются в форматах веб-поддержки и смешанного обучения	Обучение предполагает существенное преобладание внеаудиторной работы магистрантов над очными занятиями, выстраивание отношений типа «субъект – субъект» между участниками образовательного процесса. Преподаватель выступает в большей степени как консультант и сопровождающий по отношению к магистранту, что актуализирует роль электронного (дистанционного)

		обучения в персонифицированной организации образовательной деятельности, в обеспечении продуктивной коммуникации преподавателя и студента
Содержательно-целевые особенности обучения	Подготовка высококвалифицированного компетентного специалиста – исполнителя, осознающего и выполняющего на высоком уровне свои функциональные обязанности (трудовые функции) в рамках должностных инструкций и стандартов профессиональной деятельности, способного идентифицировать и решать профессиональные задачи способами, представленными в опыте профессионального сообщества. Ориентация на становление субъектной позиции в учебной деятельности	Ориентация на становление субъектной позиции в учебной и научно-исследовательской деятельности; организация перехода от учебной деятельности к профессиональной; углубление компетенций, приобретенных на бакалавриате; обеспечение условий для формирования специфических компетенций, ориентированных на преобразование сферы профессиональной деятельности – решение прикладных задач средствами науки

К числу профессий, наиболее востребованных в условиях современной жизни, возрастающего проникновения виртуального пространства в реальный мир и, как следствие, актуализации проблемы личной идентичности как конфликтогенного фактора, относится профессия медиатора, уникальная и значимая для Сибири. Это обстоятельство ставит задачу формирования и продвижения в интернет-пространстве бренда профессии медиатора и

образовательных институций, в рамках которых можно освоить инструменты медиации. Одним из таких образовательных институтов является Сибирский федеральный университет, где с 2018 года с использованием цифровых технологий реализуется образовательная программа магистратуры «Медиация в образовании». В 2019-2020 учебном году в рамках педагогического эксперимента была разработана и апробирована модель электронного сопровождения данной образовательной программы.

На основании предыдущих отечественных исследований по проблеме поддержки и сопровождения обучения в вузе средствами интернет-технологий, с одной стороны, и с учетом тенденций развития электронного обучения, с другой стороны, нами были определены концептуальные идеи электронного сопровождения программы «Медиация в образовании». Центральная идея исследования заключалась в реализации комплексного электронного сопровождения образовательной деятельности в полипарадигмальной логике, соотносимой с сущностью сопровождения как явления в педагогике, за счет обеспечения следующих методических условий:

- разработка мультимедийных информационных ресурсов (трейлеров дисциплин, ролика о профессии медиатора, цифровых рекламных баннеров), позволяющих расширить форматы взаимодействия пользователей с контентом и друг с другом;
- разработка и реализация в рамках электронного сопровождения фирменного стиля образовательной программы (логотипа, руководства по использованию фирменной символики, являющейся сквозной в интернет-ресурсах сопровождения), ориентированного на формирование и продвижения бренда профессии медиатора и концепции магистерской программы «Медиация в образовании», реализуемой в СФУ;
- реализация элементов мобильного обучения в формате создания сетевых сообществ в социальных сетях и реализации QR-кодов;

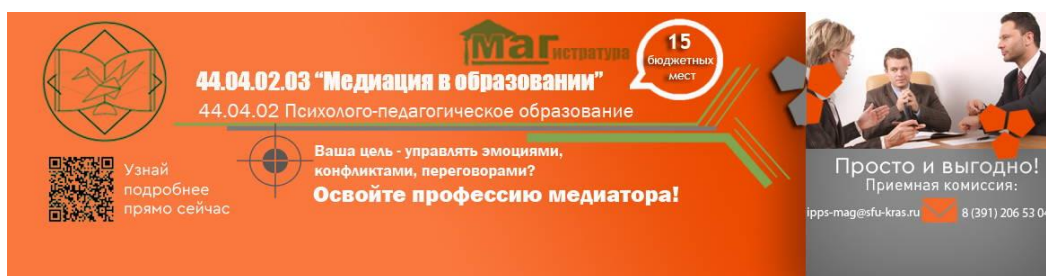


– интеграция компонентов электронной информационно-образовательной среды, включая ресурсы электронной библиотеки и электронные обучающие курсы, друг с другом, с ресурсами социальных медиа и открытых образовательных платформ посредством гипермедиа.

С учетом развития и повсеместного распространения цифровизации одним из наиболее значимых и актуальных подходов в педагогике можно считать информационный. Основанием информационной педагогики выступает, с одной стороны, информатизация общества, а с другой – эмпирический базис, под которым подразумевается передовой опыт работы с информацией, его обобщение и закономерности [2]. Применительно к проблеме поддержки и сопровождения обучения и самообразования средствами e-learning основы информационной педагогики находят отражение в диссертационном исследовании С.А. Маркеловой (2010), замысел которого состоял в создании и актуализации в результате совместной деятельности субъектов образования «информационно-коммуникационного ресурса, способствующего решению субъектами педагогической практики их непосредственных задач» [3, с. 7].

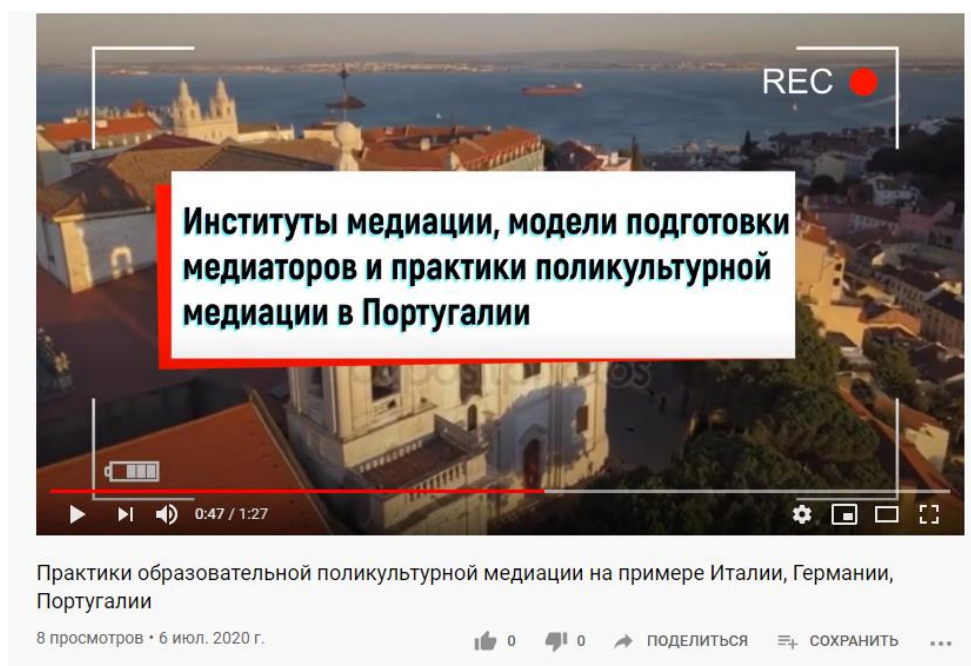
Одним из средств информатизации (цифровизации) профессиональной подготовки магистрантов – будущих медиаторов – в рамках эксперимента стал разработанный брендбук магистерской программы «Медиация в образовании», прообразом которого явился фирменный стиль Сибирского федерального университета. В 2020 году брендбук Сибирского федерального университета был обновлен: расширена цветовая гамма, изменен основной цвет и т.д. Ресурсы электронного сопровождения магистерской программы включают в себя элементы геометрического дизайна, оформлены в соответствии с новой стилистикой, основу которой составляет образ молекулы, подчеркивающий, на наш взгляд, академичность и фундаментальность предоставляемых в вузе образовательных услуг.

Помимо брендбука в рамках эксперимента были разработаны интернет-ресурсы, в том числе с адаптивным дизайном, созданы сообщества в социальных сетях, которые, в свою очередь, включают в себя цифровые профориентационные материалы, снабженные QR-кодом (рис. 1) и обеспечивающие интеграцию ресурсов социальных сетей и информационно-образовательной среды вуза, повышая тем самым эффективность электронного сопровождения за счет связи компонентов сопровождения друг с другом, объединения их в единую информационную среду.



*Рис. 1. Пример цифрового профориентационного материала программы «Медиация в образовании» [4]*

Одним из компонентов электронного сопровождения стал разработанный в рамках исследования видеоконтент (рис. 2), раскрывающий специфику образовательной программы и нацеленный на решение нескольких задач, в частности – на обеспечение профориентационной работы в виртуальном пространстве и в пространстве университета и сопряженной с ней задачи сопровождения профессионального самоопределения студентов; на обеспечение включенности обучающихся в процессы обучения с использованием ЭО и ДОТ, на повышение их мотивации к учебно-профессиональной деятельности.



*Рис. 2. Фрагмент трейлера дисциплины «Практики образовательной поликультурной медиации (на примере Италии, Германии, Португалии)» [5]*

Результаты апробации модели электронного сопровождения программы «Медиация в образовании» в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета доказывают целесообразность и практическую значимость комплексного обеспечения учебно-познавательной деятельности магистрантов средствами цифровых технологий, свидетельствуют об удовлетворенности студентов – будущих медиаторов электронным сопровождением предложенного в данной статье формата. Дальнейшие научные изыскания по проблематике поддержки и сопровождения магистерской подготовки медиаторов средствами цифровых технологий могут быть связаны с расширением модели электронного сопровождения в логике практико-ориентированного подхода, который в контексте цифровизации подразумевает реализацию элементов онлайн-медиации. Также представляются перспективными для исследования вопросы автоматизации процессов сопровождения и поддержки магистерской подготовки

медиаторов в условиях информационно-образовательной среды вуза (сценирование и реализация чат-ботов и т.д.), что, в свою очередь, актуализирует проблему расширения дидактических возможностей средств e-learning, составляющих информационно-технологическую инфраструктуру университета.

*Исследование выполнено при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина (ГК200000445 «Практико-ориентированная магистерская программа «Медиация в образовании» в стратегическом партнерстве университетов и профессиональных сообществ медиаторов Сибири и Казахстана», руководитель проекта: О.Г. Смолянинова).*

### **Список литературы**

1. Уваров А.Ю. Информатизация как цифровая трансформация образования // Информатизация образования и методика электронного обучения: материалы III Междунар. науч. конф. Красноярск, 24-27 сентября 2019 г.: в 2 ч. Ч. 1 / под общ. ред. М.В. Носкова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. С. 67-72.
2. Ковалевич И.А., Машанов А.А., Степанова И.Ю. Магистерская диссертация как продукт научно-педагогической деятельности: учебное пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2017. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/65521>.
3. Маркелова С.А. Сетевая дистанционная поддержка педагогической практики студентов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2010. 22 с.
4. Цифровой баннер магистерской программы ИППС СФУ «Медиация в образовании». URL: <http://ipps.sfu-kras.ru/sites/ipps.institute.sfu-kras.ru/files/slides/imgonline-com-ua-Compressed-NHstfY532qJ.jpg>.

5. Видеотрейлер дисциплины «Практики образовательной поликультурной медиации (на примере Италии, Германии, Португалии)». URL: [https://www.youtube.com/watch?v=IFq8Xhq\\_8NU](https://www.youtube.com/watch?v=IFq8Xhq_8NU).

**Ivanov Nikita A.**

e-mail: ni7923049@gmail.com

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

### **ELECTRONIC SUPPORT OF MASTER'S TRAINING PROGRAM IN MEDIATION: IDEAS AND DEVELOPMENT PROSPECTS**

The ideas of electronic support for professional training of graduate students – future mediators (Master's training program 44.04.02.03 "Mediation in education", Siberian Federal University) are described. The components are presented, the logic of modeling electronic support of educational activities for future mediators is justified. Possible vectors of further scientific research in the area of supporting professional training of mediators by means of digital technologies are identified. The research is supported by the Vladimir Potanin Charitable Foundation "Practice-oriented master's program" Mediation in education "in a strategic partnership of universities and professional communities in Siberia and Kazakhstan".

*Keywords: digitalization, digital technologies, master's training, electronic support, mediation in education, information pedagogy, corporate identity, mobile learning, open educational platforms, social media.*

УДК 159.9.01

**Иванова Е. Н.**

e-mail: elenaiv1@mail.ru

Санкт-Петербургский государственный университет,

Санкт-Петербург, Россия

## **МЕТОД ТРАНСФОРМАЦИИ ДРАМАТИЧЕСКОГО ТРЕУГОЛЬНИКА КАРПМАНА В ПРОЦЕССЕ МЕДИАЦИИ**

Статья посвящена раскрытию новых для медиации технологических инструментов, построенных на использовании возможностей современного транзактного анализа. Рассматривается авторский метод, основанный на алгоритме выстраивания вопросов к сторонам, участвующим в медиации, в соответствии с положительными и негативными аспектами углов невротического треугольника. Показаны приемы использования характеристик треугольника Карпмана для выявления интересов сторон, создания прочного контакта и доверия, способствующих переходу к конструктивному взаимодействию в обучении и практической работе медиатора.

*Ключевые слова: инструменты медиатора, транзактный анализ, треугольник Карпмана, авторская методика, трансформация.*

Медиация как технология служит неформальным и гибким способом разрешения проблем и конфликтов, что обеспечивает ей возможность адаптироваться к требованиям современности. В последние десятилетия потребность в обогащении базового набора инструментов медиации в связи с запросами практики и необходимостью обеспечения медиабельности более широкого круга случаев в разных сферах становится все более очевидной. Разные школы медиации опираются на теорию и практику смежных с ней

направлений работы с человеческими проблемами, начиная от психотерапии и заканчивая юриспруденцией [1].

Медиация все более активно использует инструментарий этих профессиональных областей, творчески перерабатывая их в соответствии с базовыми принципами и потребностями, что позволяет сохранять уникальную сущность и специфические возможности этого вида альтернативного разрешения споров [2, 3].

Одним из современных направлений психологических и терапевтических разработок в сфере помогающих профессий является транзактный анализ [4]. Помимо времени зарождения, гуманистической направленности и клиент-ориентированной природы, транзактный анализ имеет много особенностей, которые роднят его с медиативным подходом [5]. Поэтому многие методологические идеи и конкретные техники работы с клиентами органично вписываются в технологический набор медиации.

Один из способов улучшения коммуникации, налаживания контакта, снижения враждебности и повышения гибкости мышления и поведения сторон в медиации разработан автором на основе трансформации невротического (так называемого драматического) треугольника Карпмана [6], ярко представленного в любом конфликтном взаимодействии, в эмпатический треугольник. Опираясь на идеи Карпмана о наличии в любой из позиций (углов) треугольника как минимум десяти процентов каждого из других состояний, а также о присутствии как положительных, так и негативных аспектов в каждом из них, был разработан набор целенаправленных вопросов, адаптированный к задачам медиатора. Этот набор разрабатывается применительно к потребностям каждого конкретного случая, подчиняясь при этом четко сформулированным закономерностям его составления. Метод эмпатической трансформации деструктивного взаимодействия способствует осознанию сторонами своих интересов, отделению существующих проблем

от участников конфликта и помогает переходу от уровня позиций на уровень истинных интересов сторон. Методика может использоваться как в совместной медиационной сессии, так и в кокусах (раздельных встречах медиатора с каждой их сторон). Родственность этой методики традиционному набору медиационных техник состоит и в том, что ключевым компонентом в ней вступает выявление интересов сторон и опора на них.

Первым шагом в реализации этой методики служит отслеживание медиатором, какая позиция (преследователь, спасатель или жертва) является у каждой из сторон доминирующей, какая реализуется в данный момент, какова динамика состояний клиентов в ходе разворачивания взаимодействия в процессе медиации. Преимущество отдается не прямым вопросам «в лоб», а использованию различных известных медиаторам техник – от перефразирования и развития идеи до отражения эмоционального состояния. Каждой из позиций соответствует некоторый набор потребностей и возможностей входа в контакт с нею. На этом основана структура набора вопросов и принятие решения, с отражения какого состояния стоит начать. Акцентирование позитивных намерений сторон при нахождении в любой из позиций невротического треугольника и учет их доминирующих неудовлетворенных потребностей создает прочный контакт каждой из сторон с медиатором и помогает клиентам услышать и понять друг друга, что способствует формированию атмосферы доверия и переводит энергию агрессии в энергию оптимизма.

Эта методика разработана в 2016 году и апробирована на нескольких тренинговых группах, а также в практике работы со случаями в бизнесе и в семейной сфере, где показала свою высокую эффективность. В работе с реальными случаями удалось достичь снижения враждебности, повышения уровня взаимопонимания и принятия сторонами друг друга, активизации творческого потенциала, что позволило сделать поиск оптимальных вариантов соглашения быстрым и эффективным. Эмпатическая трансформация



представляется особенно востребованной и полезной при высоком накале эмоций, причем эффективно работает и в том случае, если стороны не склонны проявлять чувства открыто и говорить о них напрямую. В то же время обнаружилось, что ее освоение медиаторами представляет для них некоторую трудность, что свидетельствует о ее небанальности и присутствии элемента новизны в подходе к формированию вопросов при работе со сторонами. Вместе с тем эта методика показывает четкий механизм формулирования специфически направленных вопросов для достижения определенных целей, что нередко создает сложности для специалистов, особенно при наличии выраженного сопротивления сторон. Включение методики в программу обучения медиаторов может повысить качество их подготовки.

Не менее значимым аспектом этого медиационного инструмента стала возможность его использования медиаторами для разрешения собственных, в том числе, внутриличностных проблем, что чрезвычайно важно, так как именно личность медиатора есть его главный инструмент работы. При этом нагрузка на нее в ходе взаимодействия с клиентами очень значительна, что создает высокий риск потери нейтральности в ходе медиации, снижения эффективности работы, профессионального выгорания и других негативных последствий.

Таким образом, методика трансформации треугольника Карпмана в медиации показала свою значимость в практике, обучении и повышении личностной эффективности и защищенности медиаторов.

### **Список литературы**

1. Иванова Е.Н. Тенденции и проблемы современной медиации // Конфликтология. 2011. №. 1. С. 146-168.
2. Garby T. Agreed! Negotiation/mediation in the 21st century. ICC Publication, 2016, 266 p.

3. Regina W.F. Applying Family System Theory to Mediation. Lanham, MD, United States: University Press of America, 2011. 168 p.
4. Стюарт И., Джойнс В. Современный транзактный анализ. СПб.: Метанойя, 2017. 444 с.
5. Иванова Е.Н. Возможности транзактного анализа в работе медиатора // Теория и практика современной науки. 2020. № 5(59). URL: <http://www.modern-j.ru>.
6. Карпман С. Жизнь, свободная от игр. СПб.: Метанойя, 2016. 342 с.

**Ivanova Elena N.**

e-mail: elenaiv1@mail.ru

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

### **KARPMAN'S METHOD OF DRAMATIC TRIANGLE TRANSFORMATION WITHIN MEDIATION PROCESS**

The article is devoted to the disclosure of new technological tools for mediation based on the use of modern transactional analysis. The author's method based on the algorithm of building questions to the parties involved in mediation in accordance with the positive and negative aspects of the corners of the neurotic triangle is considered. Techniques for using the characteristics of the Karpman triangle to identify the interests of the parties, create a strong contact and trust that facilitate the transition to constructive interaction in the training and practical work of the mediator are shown.

*Keywords: mediator tools, transactional analysis, Karpman triangle, author's method, transformation.*

**Калинина Е. Ю.**

e-mail: bellaflor@mail.ru

РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия

## **ШКОЛЬНАЯ МЕДИАЦИЯ КАК КОМПЛЕКСНЫЙ ПРОЕКТ ГРАЖДАНСКО-ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ, ПРАВОСОЗНАНИЯ И ИДЕНТИЧНОСТИ**

Общая мысль исследования сводится к тому, что медиация – это часть культуры общества. Она не может быть реализована только в вертикальном виде, иначе она так и не будет работать или превратится в одну из многих имеющихся форм разрешения конфликтов. Рассмотрены проблемы школьной медиации на основе имеющегося зарубежного опыта и сформулирована модель медиации в рамках гражданско-правового образования.

*Ключевые слова: школьная медиация, гражданско-правовое образование, правовая культура, правосознание.*

**1. Истоки и проблемы школьной медиации.** В 1990-е годы в странах Латинской Америки констатировали и приняли к изучению печальный факт: школа – это не территория мира, а пространство агрессии, где дети, которые в латиноамериканской культуре априори понимались как светлые и невинные существа (недаром мексиканское общество безоговорочно отвергло фильм Л. Бунюэля, «Забытые», посвященный беспризорным подросткам и жестокости, царящей в их среде, и снятый задолго до знаменитых «Генералов песчаных карьеров») были признаны способными на немотивированно злые поступки. Это послужило переломным моментом в развитии педагогики во всем мире. Общество осознало, что часть агрессивных детей

и подростков не «перебешивается», а превращается в агрессивных взрослых. Одновременно и параллельно пришло осознание того, что традиционная педагогика нуждается в трансформации, и эти две идеи можно развивать в едином русле. Примерно с этого времени можно говорить о формировании концепции школьной медиации. «Взрослая» медиация к тому времени уже зарекомендовала себя и стала широко распространяться, внушая надежды на построение новых форм коммуникации.

В какой-то момент (и в России, и в Европе) медиация столкнулась с серьезными проблемами: она не приживается в общественном сознании. Взрослые предпочитают суд, а дети – собственные способы «разбираться». Если медиация в целом не вызывает негатива (Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)»), честно говоря, мало кому известен), то со школьной медиацией есть проблемы. Во-первых, в общественном сознании существует «черная мифология», касающаяся восстановительных способов работы в детском коллективе как части ювенальной юстиции. Во-вторых, школьная медиация неожиданно оказалась обязательной для школ, несмотря на рекомендательную форму (в одном из вариантов рекомендаций четко и недвусмысленно указывалось на то, что «в образовательных организациях Российской Федерации *должны* создаваться и развиваться службы школьной медиации» [1]). Впрочем, в системе образования рекомендательного ничего не бывает, а неподготовленные указания «сверху» не могут не вызывать раздражение. В результате сложилась любопытная модель, которая в некоторых случаях действует до сих пор (и это еще неплохо, если действует, поскольку в большинстве случаев существует лишь пакет документов о медиации с периодическими отчетами о несуществующей деятельности): роль медиатора поручена какому-либо работнику образовательной организации, который более или менее связан с разреше-

нием конфликтных ситуаций. В Санкт-Петербурге эту роль чаще всего исполняет социальный педагог, в других регионах – один из завучей. Невооруженным взглядом можно заметить, что речь идет (в лучшем случае) о модели вертикальной медиации, реализация которой стремительно приближается к административному способу разрешения уже возникших конфликтов, который отличается от привычного только новым красивым и непонятным названием. В такой организации реализован ряд ошибок, который мы будем рассматривать далее. Помимо этого, будут представлены основные возможности внедрения в школьную практику служб медиации или примирения (как это звучит теперь, вероятно, для того, чтобы не раздражать учителей и родителей иностранными словами, смысл которых неочевиден). Мы рассмотрим, что необходимо сделать в идеале, и то, что можно сделать в имеющейся ситуации. Все это изучается уже много лет (как минимум, с 2007-2008 гг.) на юридическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге, который был одним из первых в нашей стране вузов, занявшихся исследованием и разработкой практик реализации проектов школьной медиации.

## **2. Ошибки в реализации модели школьной медиации в России и возможности работы с ними.**

*2.1. Школьная медиация не может быть реализована в виде конкретной единичной деятельности, не затрагивающей основные процессы.* Медиация в школе не может быть частичной: ее либо нет, либо она есть. Если она есть, то затрагивает образовательный и воспитательный процессы, меняет парадигму, в которой существует школа. Это мало кому нравится, поэтому под видом «частичной» медиации маскируется ее отсутствие.

В процесс медиации вовлечены все участники образовательного процесса: ученики, учителя, администрация, родители, орган государственного управления образованием. Всем необходимо понимать, что это такое, и принимать участие в развитии медиации. Вероятно, это само по

себе проблема, но исследователи предлагают выделить ряд конкретных трудностей, с которыми сталкиваются образовательные организации. С точки зрения администрации: отсутствие согласованных норм; отсутствие времени на инструктаж и обучение участников процесса; рассогласование между тем, что школа обязана дать, в соответствии с законами и стандартами, и компетенциями, которые необходимы для адекватного участия в процессе; отсутствие времени и помещений для реализации проектов; отсутствие часов, которые учителя могли бы потратить на медиацию. С точки зрения учителей: недостаточность образования в области разрешения конфликтов; минимальные возможности для согласования деятельности с другими учителями; слишком мало учебного времени, чтобы отвлекаться на посторонние вопросы; отсутствие навыков групповой работы; потеря учителями социального признания и престижа; необходимость самостоятельно переобучаться и получать новые навыки. С точки зрения учеников: недостаточность социальных навыков; недостаточность признания морального авторитета учителей; неустоявшиеся ценности; размытые социальные перспективы; трудность в поиске достойных моделей для подражания; немотивированность и несформированная самооценка. С точки зрения семьи: неавторитетность школы; неспособность устанавливать границы в воспитании детей; недостаток времени, которое родители могут провести с детьми; невнимание со стороны общества к семейному насилию; социальное неравенство; недостаток сотрудничества между семьей и школой [2, р.27]. Удивительно, что все это сформулировано не в России, но очень точно отражает нынешнюю ситуацию здесь. Ряд выявленных проблем носит объективный характер, и их невозможно разрешить «снизу». Но какие-то рекомендации все же будут раскрыты далее.

2.2. Второе положение, которое нужно учитывать при организации школьной медиации – *ее нельзя построить «сверху», административно* [4, р.5]. *Она может быть выстроена только в определенной культуре* и всегда

должна реализовываться «снизу». Это означает, во-первых, готовность со стороны всех участников процесса, а во-вторых, наличие необходимых качеств. Первое и самое главное – необходимость самостоятельности, активности школьников, без которых медиация превратится в профанацию. Пассивность порождает отсутствие заинтересованности, нежелание развивать социальные навыки. Неумение правильно выразить себя приводит к неправильным коммуникативным реакциям, к агрессии, избеганию, виктимности. Среди основных социальных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия, обычно называют: критическое и творческое мышление (гибкость, открытость, способность модифицировать свое мнение или позицию в зависимости от обстоятельств, анализ принятых решений и их возможных последствий); эффективная коммуникация (как способность выразить свои мысли как вербально, так и невербально, чтобы быть понятым, а также способным понимать других); способность устанавливать отношения с другими людьми (понимание разницы социальных ролей, выстраивание общения в зависимости от ситуации); способность принимать решения (оценивать свои возможности, анализировать последствия, осуществлять активный выбор в повседневных ситуациях); способность к самопознанию (изучение своих возможностей, типичных реакций, слабостей и сильных сторон); умение регулировать эмоции и стрессы (изучение своих эмоциональных реакций и умение контролировать их в случае необходимости); способность к эмпатии (понимание эмоциональных реакций других и способность ставить себя на их место); способность к разрешению конфликтов (конструктивное отношение к негативным ситуациям общения, знание стратегий переговоров и умение применять их) [3, р. 5].

2.3. Невозможно организовать службу медиации как таковую, которая занималась бы только конфликтами. Медиация – это форма существования всех, кто в нее вовлечен, а не периодическое разрешение конфликтов. Нужен проект, который включал бы образование от младших классов

и до старших. В младших классах речь идет о школьном общежитии, взаимодействии, трудностях общения и способах их преодоления, о социальном взаимодействии. В средней школе прибавляются занятия по конфликту, к концу средней школы можно было бы подключать знания о конфликторазрешении. Затем обучение медиаторингу и практика [6]. Ученики всех классов в той или иной форме привлекаются к участию в медиации.

2.4. Правильная организация Службы в школе: нормативно-правовое обеспечение, определение конфликтов, которые подлежат разрешению [5, р. 62], процедура, и т.п.

3. **Выводы и выходы (подробно будут рассмотрены в статье).** В целом выход из ситуации может лежать в разработке более стройной концепции метапредметных навыков, в которую включались бы компетенции в сфере эффективной коммуникации и управления конфликтом.

### **Список литературы**

1. Методические рекомендации по созданию и развитию служб школьной медиации в образовательных организациях (направлены письмом Министерства образования и науки РФ от 18 декабря 2015 г. N 07-4317). URL: <http://base.garant.ru/71326984/>.

2. Binaburo Iturbide J.A. Muñoz Maya B. Educar desde el conflicto. Guía para la mediación escolar. Barcelona: CEAC, 2007. 264 p.

3. García Costoya, Marta Programa Nacional de Mediación Escolar. Taller de difusión, 2 Buenos Aires Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. 2005.

4. Manual para la formación en mediación escolar (el Proyecto de Prevención de la Violencia y Promoción de Conductas Prosociales en Establecimientos Educativos del Programa Chile + Seguro del Ministerio de Interior Región Metropolitana). Santiago: 2008-2009.



5. Pérez Jiménez M. La mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano. Manual de entrenamiento para facilitadores. Santo Domingo (República Dominicana), 2016.

6. Vera Noriega J.A., Tanori Quintana J. Mediación escolar para profesores de educación media superior. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC, 2013.

**Kalinina Elena Yu.**

e-mail: bellaflor@mail.ru

Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russia

**SCHOOL MEDIATION AS A COMPREHENSIVE PROJECT OF  
CIVIC AND LEGAL EDUCATION AND DEVELOPMENT OF LEGAL  
CULTURE, LEGAL CONSCIOUSNESS AND IDENTITY**

The key message of the research is that mediation is a part of culture. It cannot be implemented vertically, otherwise it will never function, or turn into one of the already existing forms of conflict resolution. The article deals with the problems of school mediation based on the modern foreign experience and results in a model of mediation in the framework of civic and legal education.

*Keywords: school mediation, civic-legal education, legal culture, legal consciousness.*

**Колмакова М. В.**

e-mail: trifonova.lara2013@yandex.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕДИАЦИИ В УСЛОВИЯХ  
ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С  
ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Рассмотрены понятия «медиация», «инклюзивное образование». Определены специальные условия для обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Обоснована значимость использования медиации в условиях инклюзивного образования при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

*Ключевые слова: медиация, инклюзивное образование, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья.*

**Введение.** Инклюзия, выступающая инновацией в сфере образования, должна решать множество задач, таких как обучение, воспитание детей с особыми образовательными потребностями в образовательных учреждениях, их социализация и социальная адаптация, создание условий для гармоничного развития личности таких обучающихся. Особенностью инклюзивного образования является совместное обучение детей вне зависимости от их особенностей. Особую значимость в данном направлении деятельности имеет вопрос о создании специальных условий для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, согласно Федеральному

закону «Об образовании» №273-ФЗ, понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг тьютора, ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ [1]. Кроме того, специальные условия предполагают подготовленность педагогических кадров, их профессиональную компетентность, направленную на предотвращение конфликтных ситуаций между нормативными обучающимися и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, а также их родителями (законными представителями). Образовательное учреждение является средой, в которой необходимо осуществлять развитие инклюзивной культуры, толерантности, нравственных норм взаимодействия с особыми обучающимися.

Однако при внедрении инклюзивного образования школы сталкиваются с рядом проблем, обусловленных низким уровнем психологической и методологической подготовленности педагогических работников, их сопротивляемостью к внедрению инноваций, негативным настроем родителей нормативных детей в отношении их совместного обучения с детьми с ОВЗ, психологической неготовностью нормативных обучающихся к принятию и дружелюбному отношению к их «особым» сверстникам. Решением вышеперечисленных проблем может послужить использование в образовательном учреждении медиации.

**Цель исследования:** выявить и обосновать значимость использования медиации в условиях инклюзивного образования при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть содержание понятий «медиация», «инклюзивное образование»;
2. Выявить и обосновать значимость использования медиации в инклюзивном образовании.

**Методы исследования.** Основными методами исследования выступили анализ литературы, нормативно-правовой базы, изучение и обобщение информации, анализ практического опыта.

Инклюзивное образование, согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ №273-ФЗ», – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1]. Инклюзия осуществляет право каждого гражданина на получение образования, что закреплено в Конституции РФ и Конвенции о правах ребенка.

Медиация – это неформализованная процедура, в которой большое внимание уделяется комфорту участников спора [2]. Медиация в образовании (школьная медиация) является одним из отраслевых направлений медиативной практики и имеет целью предупреждение и разрешение конфликтов в образовательной деятельности. Школьная служба медиации – важнейшая составляющая при внедрении медиативных технологий в образовательные организации, при этом деятельность медиаторов заключается не только в их посредничестве с обучающимися, но и в использовании таких моделей взаимодействия, как «медиатор-педагог», «медиатор-обучающийся», «обучающийся-обучающийся», «медиатор-родитель», «педагог-родитель» и т.д. [3].

Анализ практической составляющей данного вопроса определяет, что в некоторых образовательных учреждениях, осуществляющих инклюзивное образование, в настоящее время отсутствуют службы медиации. В этом контексте актуализируется вопрос об овладении и активном использовании педагогами знаний и навыков медиативной деятельности. Педагог, выступающий в роли медиатора, либо профессиональный медиатор предотвращает и разрешает конфликтные ситуации в условиях инклюзивного образования путем использования средств медиации в отношении нормативных обучающихся, их родителей, других педагогических работников, что решит ряд проблем сопротивляемости педагогов, родителей нормативных обучающихся, непринятия нормально развивающимися обучающимися сверстников с ограниченными возможностями здоровья. При этом следует отметить, что обучающиеся с ОВЗ в бесконфликтной среде получают ценный опыт позитивного взаимодействия с участниками образовательного процесса, отсутствие конфликтов между обучающимися создает условия для результативной коммуникации между сверстниками, что положительно влияет как на нормативных обучающихся, так и на их особых сверстников, создает позитивный эмоциональный фон процесса обучения в целом, нахождение в школах детей с ОВЗ снижает уровень тревожности у родителей особых детей, что обосновывает значимость использования медиации в образовательных учреждениях, осуществляющих инклюзивное образование.

**Выводы.** В исследовании обоснована значимость использования медиации в условиях инклюзивного образования при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Деятельность медиатора должна быть направлена на всех участников образовательного процесса, что обеспечит достижение желаемых результатов при создании бесконфликтной среды в условиях инклюзивного образования.

## Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ ред. от 06.03.2019. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174).
2. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В. Медиация в образовании в контексте модернизации педагогического образования: опыт Сибирского федерального университета // Вестник педагогических инноваций. 2018. № 3 (51). С. 5-13.
3. Петрова И.Э., Плотникова Е.С. Проблематизация медиации в системе образования Нижегородской области // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2017. № 4 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematizatsiya-mediatsii-v-sisteme-obrazovaniya-nizhegorodskoy-oblasti/viewer>.

**Kolmakova Maria V.**

e-mail: [trifonova.lara2013@yandex.ru](mailto:trifonova.lara2013@yandex.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**THE USE OF MEDIATION IN CONDITIONS OF  
INCLUSIVE EDUCATION FOR TEACHING OF CHILDREN  
WITH DISABILITIES**

The concepts of "mediation" and "inclusive education" are considered. Special conditions have been defined for training children with disabilities. The importance of using mediation in inclusive education for teaching children with disabilities is substantiated.

*Keywords: mediation, inclusive education, students with disabilities.*

УДК 341.92

**Копендаков М. В.<sup>1</sup>, Копендакова Л. С.**

e-mail: luko99@yandex.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**ФОРМИРОВАНИЕ КОНФЛИКТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У КООРДИНАТОРОВ ШКОЛЬНЫХ СЛУЖБ МЕДИАЦИИ ЧЕРЕЗ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
СПЕЦИАЛИСТАМИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА  
ПО ТЕХНОЛОГИЯМ МЕДИАЦИИ**

Представлены данные мониторинга служб медиации, действующих в образовательных организациях города Красноярска за 2015-2016 годы и в период с 2019 по 2020 годы. Результаты мониторинга свидетельствуют о росте числа работников образовательных организаций, заинтересованных в создании бесконфликтной среды внутри образовательных учреждений. Данные мониторинга также позволяют говорить о тенденции активного включения в деятельность служб медиации красноярских школьников.

*Ключевые слова: конфликтная компетентность, школьная служба медиации, медиатор в образовании.*

Конфликтная компетентность – интегративное качество личности, характеризующееся наличием в его структуре когнитивного, мотивационного, регулятивного компонента [1, с. 85]. Данные компоненты образуют целостную структуру конфликтной компетентности, которая обладает превентивной, прогностической, конструктивной, рефлексивной и коррекционной функциями, обеспечивающими реализацию профилактических мер в межличностном взаимодействии, а также адекватное распознавание и конструктивное разрешение личностью конфликтов [1, с. 93].

Отсюда следует, что для конфликтной компетентности существуют два уровня:

- первый предусматривает способности к распознаванию признаков случившегося конфликта, его оформлению для удержания воплощенного в нем противоречия и владение способами регулирования для разрешения;
- второй предусматривает умение проектировать необходимые для достижения определенных результатов конфликты и конструировать их непосредственно в ситуациях взаимодействия; владение способами организации продуктивно ориентированного конфликтного поведения участников и сторон взаимодействия [2, с. 93].

О.В. Пашкова предложила модель конфликтной компетентности, состоящую из трех блоков:

- 1.) базовый блок – личностные качества (адекватная самооценка, высокий уровень самоконтроля, креативность);
- 2.) когнитивный компонент – наличие знаний о способах конструктивного разрешения конфликта и его профилактики;
- 3.) поведенческий компонент – выбор оптимальной стратегии поведения в конфликтной компетентности [3, с. 66].

Таким образом, конфликтная компетентность предполагает свободное овладение стратегиями управления конфликтной ситуацией, высокий уровень саморегуляции и ассертивных качеств личности, конфликтоустойчивость, установку на сотрудничество и кооперацию, развитие коммуникативных умений, рефлексивную культуру личности.

По распоряжению Правительства Российской Федерации от 30 июля 2014 г. N 1430-р «Об утверждении Концепции развития до 2020 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность»



(Собрание законодательства Российской Федерации, 2014, № 32, ст.4557; 2018, № 37, ст.5780), в каждой образовательной организации должна быть организована Служба медиации.

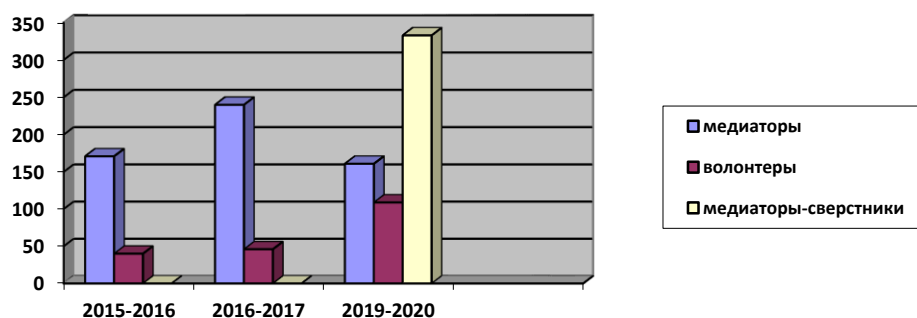
В городе Красноярске 116 образовательных организаций. В каждой организации есть школьная служба медиации или примирения, но их деятельность в большинстве осуществлялась весьма формально.

Педагогическое сообщество не видело потребности в применении данных технологий, что обусловлено и увеличением нагрузки, и отсутствием финансового стимулирования.

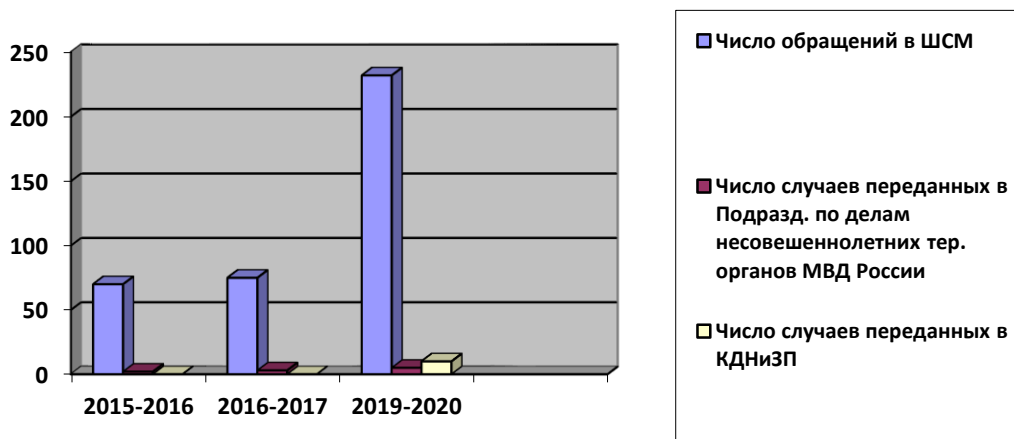
Сложилась ситуация, когда педагоги-медиаторы остались один на один со своими проблемами, т.к. не имеют в своем арсенале инструментов для продуктивной работы.

По результатам мониторинга службах медиации, действующих в образовательных организациях муниципального образования за 2015-2016 гг. количество медиаторов составляло 171 человек, осуществляющие иную деятельность 40 человек. На 2016-2017 гг. эта цифра возрастает до 240 медиаторов и 46 человек, осуществляющих иную деятельность. В мониторинге за этот период данных о медиаторах-сверстниках нет.

В мониторинге за 2019-2020 гг., количество медиаторов составляет 270 человек, из них проводят процедуры 161 человек, а 109 осуществляют иную деятельность. Количество медиаторов-ровесников в образовательных учреждениях г. Красноярска составляет 333 человека (рис.1).



*Рисунок 1. Количество человек задействованных в работе Школьных служб медиации г. Красноярск*



*Рисунок 2. Количество медиативных случаев в образовательных учреждениях г. Красноярск*

В 2018 г. на базе МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения» при поддержке Главного управления образования администрации г. Красноярск был организован Ресурсный центр по технологиям медиации. Одной из основных функций данного центра является методическое сопровождение ШСМ города.

Для методической поддержки и развития у педагогического сообщества конфликтной компетентности был проведен ряд мероприятий, способствующих наиболее эффективной работе.

Кураторы ШСМ были вовлечены в деятельность профессионального сообщества школьных медиаторов, что без сомнения, сказалось на положительной динамике в работе ШСМ. Организованы мастер-классы, тренинги и супервизии от профессиональных медиаторов не только города Красноярск, но и России.

Сегодня Ресурсный центр по технологиям медиации осуществляет патронаж 46 образовательных учреждений города Красноярск. Проводится обучение не только педагогов, но и школьников, а также ежегодно реализуется проект Выездной интенсивной школы «Медиатор 2.0».

Только комплексный подход в формировании конфликтной компетентности у координаторов школьных служб медиации способен дать результат. Он позволит найти инструмент кураторам, который будет доступен и эффективен.

Сегодня мы наблюдаем снижение «текучки» кадров и увеличение заинтересованных в создании бесконфликтной среды внутри учреждений. Наблюдаем тенденцию активного включения школьников в деятельность Школьных служб медиации (рис. 1).

На рис. 2 мы видим резкое увеличение числа обращений в Школьные службы медиации. Это свидетельствует о том, что в связи с комплексной работой, в том числе и просветительского характера, популярность данного способа решения конфликтов возрастает.

Такого показателя удалось добиться благодаря совместной работе Главного управления образования администрации г. Красноярска с центрами психолого-педагогического, медицинского и социального сопровождения, учреждениями молодежной политики, с Муниципальными центрами дополнительного образования.

### **Список литературы**

1. Зеркин Д.П. Основы конфликтологии. Курс лекций. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000, 66 с.
2. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Вестник высшего образования сегодня. 2004. № 8. С. 26-31.
3. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003. 90 с.

**Kopendakov Maksim V.<sup>1</sup>, Kopendakova Lyudmila S.**

<sup>1</sup>e-mail: luko99@yandex.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**FORMATION OF CONFLICT COMPETENCE AMONG SCHOOL  
MEDIATION SERVICE COORDINATORS: EDUCATIONAL INSTITU-  
TIONS SUPPORT REALIZED BY RESOURCE CENTER FOR MEDIA-  
TION TECHNOLOGIES SPECIALISTS**

The article monitors mediation services operating in educational organizations of Krasnoyarsk in 2015-2016 and 2019-2020. The results of monitoring indicate an increase in the number of employees of educational organizations interested in creating a conflict-free environment within educational institutions. The research also suggests a trend of active involvement of Krasnoyarsk schoolchildren in the activities of mediation services.

*Keywords: conflict competence, school mediation service, mediator in education.*

УДК 37.04

**Коршунова В. В.**

e-mail: wera7@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО МЕДИАТОРА КАК ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНИВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Предложена идея использования технологии электронного портфолио как инструмента оценивания медиативной компетентности будущих медиаторов в контексте деятельности школьной службы примирения. Описаны механизмы формирования готовности и способности к осуществлению профессиональной деятельности в качестве медиатора, а также организации системного мониторинга динамики индивидуального развития (компонент медиативной компетентности) на основе анализа артефактов электронного портфолио будущего медиатора. Исследование проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде».

*Ключевые слова: медиация, медиативная компетентность, оценивание, медиатор.*

В условиях динамично меняющегося мира и цифровизации современного общества существует острая необходимость в формировании у человека ключевой способности конструктивного взаимодействия в социальной

среде. Повышенная агрессивность на улицах, в семьях не может не проявляться и в образовательном пространстве. Несмотря на включенность ученых и практиков в решение данного вопроса, остается актуальным создание безопасной образовательной среды, позволяющей не только регулировать конфликтные ситуации с учетом интересов всех участников, но и способствовать развитию конструктивного взаимодействия. Проблема понимания особенностей конфликта в общеобразовательной школе привлекает к себе все большее внимание. Создаются медиативные службы, конфликтные комиссии и другие объединения.

В соответствии с планом первоочередных мероприятий по реализации важнейших положений «Национальной стратегии действий в интересах детей» в образовательных организациях должны быть созданы службы школьной медиации, (важнейшая социальная инновация, востребованная жизнью), что становится одной из приоритетных задач в области современного воспитания и образования, поскольку направлено на минимизацию недостатков в развитии психологической культуры личности педагога [4]. Также службы позволяют обеспечивать мирное урегулирование конфликтных ситуаций, возникающих между участниками образовательного процесса, способствуют информированию о самостоятельном нахождении инструментов для улаживания конфликтов.

Миссия службы медиации состоит в распространении ценностей конструктивного взаимодействия и формировании медиативной компетентности для предотвращения и мирного разрешения конфликтных ситуаций в образовательном пространстве.

Вслед за В.В. Семикиным, под медиативной компетентностью мы понимаем способность умело выстраивать взаимодействия и при случае выходить из возникающих трудностей, осознавая и контролируя конфликтную ситуацию [5]. И.А. Чеглова также отмечает, что процесс поиска решения с помощью медиатора либо обучение процедуре медиации формирует весьма

важный комплекс знаний и навыков – медиативную компетентность [6]. В этой связи одна из задач, которую предстоит решить для эффективной работы службы школьной медиации, – развитие медиативных компетентностей ее участников (координаторов, школьников-медиаторов и педагогов).

В качестве образовательных результатов, необходимых и достаточных для осуществления медиативной деятельности в образовательной среде, выделим компоненты медиативной компетентности (по М.С. Бойко): коммуникативный, информационно-аналитический, мнемический, управленческий, эмоциональный [2]. Кроме того, будущий медиатор должен иметь представление о процессе медиации, знать ее принципы.

Перспективной формой взаимодействия субъектов образовательного процесса, позитивно влияющей на развитие компонент медиативной компетентности, может выступать детское наставничество. Использование данной технологии способствует формированию у молодых людей навыков эффективного социального взаимодействия на основе общих интересов. Ребенок-наставник самостоятельно выстраивает свое сотрудничество с избранным подопечным. Общение подростков на уровне «равный – равному», как правило, предполагает влияние членов определенной группы на других членов той же группы с целью добиться изменения поведения последних. На индивидуальном уровне метод рассчитан на то, чтобы попытаться изменить установки, убеждения или поведение того или иного человека, а также способствовать изменениям на уровне группы или сообщества, корректируя нормы и стимулируя социально полезные коллективные действия [7].

Рассмотрим в рамках названных ранее процессы формирования и оценивания уровней сформированности умений, которыми должен овладеть будущий медиатор для осуществления медиативной деятельности.

В коммуникативную компетенцию входят умения организовывать и удерживать коммуникацию, проводить анализ конфликтной ситуации и

сподвигать конфликтующие стороны к поиску решений, соблюдать нормы коммуникации, характерные для медиации, на протяжении всего процесса.

Информационно-аналитической компетенции свойственны выделение сущности проблемы и определение позиции и потребностей каждой из конфликтующих сторон, умения структурировать информацию о конфликте, оценивать, все ли задачи текущей фазы решены и можно ли переходить к следующей.

Мнемическая компетенция предполагает наличие умений позитивно мыслить (вычленять конструктивность в любом содержании, создавать доброжелательную атмосферу (доверительности) в ситуации напряженной коммуникации.

Управленческую компетенцию составляют следующие умения: делать выбор, принимая во внимание различные факторы, организовывать время и место для медиативной встречи, планировать ресурсное обеспечение процесса медиации от начала до конца.

Перечисленные компетенции соответствуют определенным процессам в медиации, но не существуют обособленно, дополняют друг друга сразу уточним, что в качестве инструмента их оценивания нами предложена структура индивидуального электронного портфолио школьного медиатора и описан минимальный набор артефактов, который демонстрирует уровни сформированности каждой из компонент медиативной компетентности будущего специалиста.

Портфолио создается для структуризации работ, индивидуального прогресса в формировании компонент медиативной компетентности и профессиональных достижений. Весь собранный пакет артефактов впоследствии станет основой при выборе профиля в старших классах или будущей профессии. Основная цель здесь – выявить все достоинства обучающегося и дать ему правильный вектор для дальнейшего индивидуального развития его способностей.



Портфолио способствует развитию творческой индивидуальности школьного медиатора посредством активизации его деятельности. Технология позволяет последовательно и целенаправленно развивать личностные качества и компоненты медиативной компетентности, устанавливать тесное сотрудничество между субъектами образовательного процесса – куратором школьной службы медиации, представителями научного и профессиональных сообществ из сферы медиации в образовании. Школьный медиатор, который впервые наполняет портфолио, сможет производить оценку своих достижений и возможностей, а также формировать личное отношение к полученным результатам собственной медиативной деятельности.

Таким образом, безусловная ценность портфолио заключается в том, что он способствует повышению самооценки школьного медиатора, максимальному раскрытию индивидуальных возможностей, демонстрации и осознанию дефицитов в применении практик медиации, развитию мотивации к формированию компонент медиативной компетентности и дальнейшему профессиональному росту.

Создавая структуру портфолио школьного медиатора, мы исходили из того, что школьная медиация в российском образовании является инновацией и требует определенных усилий в донесении важности и эффективности метода до всех субъектов образовательной деятельности. Модель структуры портфолио школьного медиатора ориентирована на подготовку медиаторов-сверстников, нацелена на работу как с детьми, так и с взрослыми. Ведущая идея при этом заключается в организации и систематизации подготовки школьников к деятельности в качестве медиаторов. Структура портфолио разработана с учетом стандартов, рекомендуемых Ассоциацией по разрешению конфликтов (The Association for Conflict Resolution –ACR).

*Исследование проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-*

013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде».

### Список литературы

1. Архипкина А.С. Проблемы внедрения медиации в России на современном этапе // Проблемы внедрения альтернативных способов урегулирования споров в деятельности органов исполнительной власти и судов: материалы научно-практической конференции. Липецк, 14-15 ноября 2015 г. URL: <http://www.irkmediator.ru/news/problemu-vnedreniya-mediacii-v-rossii-na-sovremennom-etape-iz-materialov-nauchno-prakticheskoy>.
2. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / под. общ. ред. С.В. Лабода. Минск: Медисонт, 2011. 316 с.
3. Распоряжение Правительства РФ от 15 октября 2012 г. N 1916-р О плане первоочередных мероприятий до 2014 г. по реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг. (с изменениями и дополнениями). URL: <http://base.garant.ru/70242628/#ixzz6XPuCLDh2>.
4. Семикин В.В. Психологическая культура в структуре личности и деятельности педагога // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Серия: Психолого-педагогические науки. 2003. № 3 (6). С. 124-132.
5. Чеглова И. А Медиация как профессия и медиативная компетентность как новое качество жизни // Роль психотерапии, практической и консультативной психологии в развитии личности современного человека: сборник материалов конференции, Краснодар, 25-27 ноября 2011. Краснодар, 2011. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediativnaya-kompetentnost-kak-effektivnoe-uslovie-razvitiya-psihologicheskoy-kultury-pedagoga>.

6. Смолянинова О.Г., Коршунова В.В. Отношение участников образовательного пространства Красноярского края к медиативным практикам // Science for Education Today. 2019. Т. 9. № 3. С. 7-27.

**Korshunova Vera V.**

e-mail: wera7@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

### **MEDIATOR'S ELECTRONIC PORTFOLIO AS A TOOL FOR ASSESSING MEDIATION COMPETENCE**

The idea of using e-portfolio technology as a tool for assessing the mediation competence of future mediators in the context of the school reconciliation service is proposed. The mechanisms of formation of readiness and ability to carry out professional activities as a mediator, as well as organizing systematic monitoring of individual development (component of mediation competence) based on the analysis of artifacts of the electronic portfolio of the future mediator are described.

*Key words: mediation, mediation competence, the evaluation, the mediator.*

**Крюкова Т. В.**

e-mail: t.kryukova@spbu.ru

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

## **ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА АНАЛИЗА ИЕРАРХИЙ В МЕДИАЦИИ**

Рассмотрена проблема оценки методов математического моделирования в медиации, значение которой (как одного из альтернативных методов управления конфликтами) возрастает в условиях массовой цифровизации. Достоверность и релевантность цифровой информации определяет успех процесса управления и исход конфликта. В арсенале средств поддержки медиатора большую роль играет аналитическая функция. Описан метод анализа иерархий (МАИ) Томаса Л. Саати для составления прогноза развития ситуации и обоснования принимаемых сторонами.

*Ключевые слова: конфликт, цифровизация, медиация, структурирование, метод анализа иерархий.*

В условиях цифрового общества во всех областях деятельности люди задают себе вопросы, как не потерять адекватность, сохранить свои человеческие качества и при этом соответствовать изменениям и технологиям при испытываемой информационной нагрузке. Информационные аспекты в конфликтологии имеют важное значение, так как влияют на организацию процессов управления конфликтом, анализ которых опирается на оценку достоверности релевантной информации. Медиация – альтернативная форма разрешения конфликтов и споров с участием третьей (нейтральной, беспристрастной, не заинтересованной в данном конфликте) стороны – медиатора

(посредника). Как считают ученые: «Посредничество в конфликте есть «момент движения конфликта» к своему завершению. В результате посреднической миссии возникает согласие. К посредничеству надо относиться как к одному из способов достижения согласия, которое, в конечном счете, зависит от субъектов взаимодействия, от их окончательного решения как по поводу предмета конфликта, так и по поводу результата конфликтного взаимодействия» [1, с. 7].

Предполагается, что медиатор оснащен обширным арсеналом методических и других средств поддержки, с помощью которых он организует переговоры между участниками конфликта, формирует траекторию управления достижением цели.

Теория игр в конфликтологии признана, математической составляющей, ее цель – выработка рекомендаций по образу действий каждого из противников в ходе конфликта. Положенные в ее основу модели подразумевают рациональное поведение участников, хотя в реальных ситуациях поведение одной из сторон может представляться для другой иррациональным. Вместе с тем теория игр весьма сложна для усвоения без серьезной математической подготовки, хотя наработанные классические модели (дилемма заключенного, трагедия общины, война на истощение, война на выживание и т.д.) доступны и важны для понимания сути многих проблем, с которыми сталкивается медиатор. В теории игр строго математически доказаны многие утверждения, к которым медиаторы пришли только в результате практики – это определение «паретооптимальных» решений (обоюдовыгодных для сторон) и «принцип равновесия Нэша», определяющий условия гарантий не только принятия эффективного для сторон решения, но и санкций при его нарушении. Эти идеи реализуются в медиации при заключении соглашений. Основные положения и приведенные выводы теории игр могут рассматриваться как дидактическая составляющая в становлении медиатора.

Медиатор выполняет аналитическую функцию – побуждает стороны тщательно анализировать конфликтную ситуацию. Для этого ему необходимо собрать все имеющуюся информацию о предмете конфликта и субъектах. Медиация – особый вид переговоров, строго регламентированный. Медиатор должен владеть методами, позволяющими ему не только создать атмосферу корректного, делового, рационального обсуждения проблемы, но и на всех этапах процесса побуждать стороны тщательно анализировать ситуацию и возможные последствия принимаемых ими решений. У каждого медиатора сложились свой алгоритм и логика проведения такого анализа, выработанные путем многолетней практики.

Информатизация внесла много корректив в сознание и поведение социума, поэтому, чтобы соответствовать времени, нужно искать и внедрять релевантные методы и подходы из других наук, пополняя свой методический аппарат, от успешности применения которого зависит эффективность процесса управления и принятия сторонами взаимовыгодного решения.

Наука о принятии решения рассматривает отношения между вариантами действий, из которых нужно делать выбор, и системой ценностей лиц, принимающих решения. Суть и основные этапы принятия решений – это анализ и структурирование проблемы; выявление суждений, которые отражают идеи, чувства, эмоции; представление этих суждений значимыми числами; синтез результата. Как пишет о своем методе Томас Л. Саати: «Анализ проблемы должен быть простым и единым. Подход не должен превышать возможностей «среднего человека» для понимания того, что происходит в формировании входных данных и интерпретации результатов» [2, с. 12]. Это весомый аргумент в пользу рассмотрения данного подхода как дополнительного инструмента в деятельности медиатора. Другой аргумент – теория Т. Саати является моделью естественного хода мышления, создающего концепцию и структуру сложной проблемы, исходным материалом для которой могут быть как количественная, так и качественная информация

(субъективные суждения). Шкала отношений, лежащая в основе метода, служит для характеристики ценностей, выраженных в субъективных суждениях и имеющих численное выражение. Основу метода составляет содержательная модель проблемы (предмета конфликта), на основе которой строится иерархия по уровням: цель, критерии и альтернативы. В процессе медиации осуществляется сопоставление шкал ценностей субъектов конфликта, а поиск точек сближения позволяет прийти к решению. Такой ракурс рассмотрения проблемы представляет медиатору потенциальную информацию, которая раньше могла быть недоступна.

Метод анализа иерархий (МАИ, Analytic Hierarchy Process, АНП) [2], присутствующий во многих трудах Т. Саати, базируется на экспертных оценках и субъективных суждениях. Метод аналитических сетей (МАС, Analytic Network Process, АНП), подробно описанный в работе [3], является обобщением МАИ. В МАС иерархия заменяется сетью, при этом, как в МАИ, экспертные суждения интегрируются определенным образом для того, чтобы получить обобщенные значения приоритетов. Используя этот метод, можно учесть взаимные зависимости между критериями, альтернативами и другими элементами, представляющими рассматриваемую проблему. В этих методах применена шкала отношений, что позволяет взглянуть на решение проблемы в терминах выгод, издержек, возможностей и рисков по отдельности, а затем синтезировать их в интегральный показатель по соответствующему алгоритму.

Математически строгие доказательства и выкладки описания данного метода, которые могут показаться чрезвычайно сложными неподготовленному человеку, компенсируются доступным для широкого использования программным средством Superdecisions [4]. Именно такие цифровые сервисы, как МАИ и МАС, реализованные в качестве программного средства, могут рассматриваться системой поддержки принятия решения, что повысит качество работы медиатора в условиях информатизации общества.

## Список литературы

1. Многосторонняя интеркультурная медиация: коллективная монография / од ред. Стребкова А.И. Санкт-Петербург: [б.и.], 2013.
2. Саати Т., Кернс К. Аналитическое планирование. Организация систем: пер. с англ. М.: Радио и связь, 1991. 224 с.
3. Саати Т. Принятие решений при зависимостях и обратных связях: Аналитические сети: пер. с англ. / науч. ред. А.В. Андрейчиков, О.Н. Андрейчикова. М.: Издательство ЛКИ, 2008. 360 с.
4. Официальный сайт программного средства Super Decisions. URL: <https://www.superdecisions.com/>.

**Kryukova Tatyana V.**

e-mail: [t.kryukova@spbu.ru](mailto:t.kryukova@spbu.ru)

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

## **OPPORTUNITIES OF THE ANALYTIC HIERARCHY PROCESS IN MEDIATION**

The paper considers assessing methods of mathematical modeling in mediation, the value of which (as one of the alternative methods of conflict management) increases in conditions of large-scale digitalization. The reliability and relevance of digital information determines the success of management process and conflict resolution. The analytical function plays an important role in the mediator's arsenal of support tools. The Analytic Hierarchy Process (AHP), introduced by Thomas L. Saaty is described for making a forecast of the situation development and justifying the decisions taken by the parties.

*Keywords: conflict, digitalization, mediation, structuring, hierarchy analysis method.*



УДК 341.92

**Кудрявцева И. В.**

e-mail: ku.iv.vl@ya.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РАБОТЕ С ПОДРОСТКАМИ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

Раскрыта необходимость пересмотра механизмов взаимодействия и воздействия на подростков с девиантным поведением в условиях общеобразовательных учреждений.

*Ключевые слова: девиантное поведение, стигматизация, восстановительная медиация.*

Тема девиантного поведения подростков остро стоит в образовательных учреждениях. Она достаточно хорошо изучена, но особенно актуальна в современном мире. Развитие общества и смена ценностей предполагает внесение корректировок в подходах к работе с девиантным поведением. Таковыми корректировками может стать медиативный подход и восстановительные практики в отношениях с подростками группы риска, в основе которых всегда лежит конфликт, а медиация служит эффективным методом не только положительного его разрешения, но также восстановления утраченных отношений и снятия клейма девиантности.

Подростковый возраст – важный этап в жизни человека, когда закладываются модели поведения, а школа как социальный институт играет здесь главную роль. В это время приобретаются навыки взаимодействия с социумом, и необходимо, чтобы подростки овладевали техниками эффективного решения конфликтных ситуаций.

У подростков с девиантным конфликтным поведением особенно не сформирован опыт разрешения конфликта с использованием мягких и нейтральных практик, поэтому при организации работы по урегулированию конфликтов, возникающих между учителями и подростками с девиантным поведением, важно не только трансформировать агрессивную реакцию подростков на преодоление причины конфликта, но и расширить набор приемлемых, мягких или нейтральных тактик разрешения конфликта, научить их использовать аргументы, логику и факты для подтверждения своей позиции (тактика обозначения своей позиции), сформировать готовность к компромиссу, диалогу, стимулировать развитие способности принести извинения и попросить прощение (тактика сделки); стимулировать готовность к сотрудничеству, желание решать возникшую проблему и предложение помощи, стремление поиска общего, а не различий (тактика дружелюбия).

Изучением конфликтов занимались многие авторы, эта тема всегда волновала ученых, так как взаимодействие людей, малых и больших групп неизбежно влечет за собой столкновение взглядов, интересов и позиций. Разные ученые трактовали конфликт исходя из той теории, приверженцами которой они являлись. Изначально конфликт позиционировали как нечто негативное, но спустя некоторое время ученые пришли к выводу, что это неотъемлемая часть социального взаимодействия. Важно не считать его негативным явлением, а найти пути эффективного разрешения с сохранением отношений между оппонентами и непричинением вреда при дальнейшем взаимодействии.

В отечественной психологии конфликты в сфере образования изучали такие психологи и педагоги, как В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, А. С. Макаренко, В. Н. Мясищев и другие. В современном изучении конфликтов принимали участие М.М. Рыбакова, С.М. Илюсизова и другие.

Н. Б. Мельник подчеркивает, что «существенным в идентификации конфликта как педагогического является то влияние, которое он оказывает на формирование тех или иных качеств личности, на развитие личности».

Данное поведение имеет особенность – социальную стигматизацию, стереотипизацию, которая препятствует положительным переменам в личности. Развитием теории стигматизации занимались многие зарубежные авторы. Например, Г. Беккер вывел модель «девиантной карьеры» – клеймение индивида как девианта, Ф. Танненбаум использовал понятие «драматизации зла» в процессе наклеивания ярлыков, Е. Лемерт ввел понятие вторичной девиантности, выделил ряд стадий «девиантизации», Э. Шур – понятие «преступления без жертв», Ф. считал, что большинство взрослого населения хоть раз в жизни совершает преступление, но лишь официальное признание этого факта делает его преступником.

Восстановительная медиация как инструмент дает возможность преодоления стереотипов, позволяет учителю регулярно наблюдать собственное поведение и поведение учащихся со стороны, получать обратную связь из объективных источников. Применительно к изучаемой нами проблематике речь идет о том, что конструктивное разрешение конфликта между учителем и подростком с девиантным поведением будет возможно только тогда, когда учитель окажется способным воспринимать ученика и саму ситуацию непредвзято, не через призму стереотипов типа «трудный подросток», «плохой ученик», «проблемный ребенок». В процессе разрешения конфликтов такая возможность появляется при участии медиатора – стороннего лица, обладающего достаточным уровнем конфликтной компетентности для того, чтобы оценить ситуацию объективно и наглядно показать учителю, в каких моментах его поведение продиктовано не актуальным состоянием дел, а действием профессиональных стереотипов.

В школах ещё существует устаревшая модель воздействия на подростков с девиантным поведением, которая не способствует эффективному решению такой проблемы, как стигматизация. В силу физиологических особенностей подросткам более подойдет восстановительная медиация, которая также будет способствовать накоплению опыта эффективного взаимодействия и пригодится на протяжении всей жизни, что будет способствовать развитию бесконфликтного взаимодействия в социуме в целом.

Расширив границы поиска литературы по изучаемому вопросу и содержательно углубив поисковой запрос, мы обнаружили, что целый ряд научных трудов отечественных исследователей (Б.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской) посвящен описанию общеобразовательной школы как среды формирования у подростков девиантного поведения. Более того, значительное количество исследователей (С.В. Березин, А.Я.) в своих работах делают акцент на существование взаимосвязи девиантного поведения с условиями обучения подростка в современной общеобразовательной школе. В работах перечисленных авторов показано, что неблагоприятные условия обучения и воспитания ребенка выступают в качестве важнейшего фактора развития у него девиантных форм поведения.

Иначе говоря, при наличии исходных предпосылок к формированию девиантного поведения неблагополучие школьной среды может спровоцировать поведенческие отклонения. Признаки неблагополучия школьной среды были обозначены нами в предыдущем параграфе в контексте вопроса об объективных причинах, вызывающих конфликты в системе взаимоотношений «учитель – ученик».

Если подходить к проблеме конфликтов между учениками с девиантным поведением и учителями именно с такого ракурса, то будут учитываться одновременно и субъективные причины конфликта (при традиционном подходе это «трудность», «проблемность» учащегося), и объективные

(школьные условия, выступающие в роли катализатора девиантности и конфликтности). В данном случае речь будет идти уже не о первичной девиантности, а о вторичной.

Наклеивание ярлыков и стигматизация в подростковой среде часто бывают стихийными, при этом представляются сложными процессы социального взаимодействия, влияющие на социализацию человека. Знание закономерности возникновения этих процессов позволяет предупреждать их появление и нейтрализовать негативное воздействие. Поэтому меры по предупреждению стигматизации и коррекции ее последствий необходимо предпринимать, начиная со школьного возраста, в частности подросткового периода развития личности как особенно уязвимого и важного для личностного развития и роста.

Таким образом, для преодоления феномена стигматизации как вторичной девиантности у подростков, эффективности предотвращения приобщения их к криминальной среде целесообразно использование восстановительного правосудия в медиативном подходе. Многие авторы (И.С. Кон, С.А. Кулаков, А.Е. Личко, В.Т. Лисовский, В.Д. Семенов и др.) сходятся во мнении, что одной из причин формирования девиантного поведения является неблагополучие социального окружения и воспитательной среды в целом. Следовательно, процедура восстановительной медиации будет успешна и как профилактическая мера, если обучать подростков медиативным навыкам.

**Kudryavtseva Irina V.**

e-mail: ku.iv.vl@ya.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**USING RESTORATIVE MEDIATION FOR WORK WITH TEEN-  
AGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR**

The article reveals the need to review the mechanisms of interaction with adolescents with deviant behavior in secondary education institutions.

*Keywords: deviant behavior, stigmatization, restorative mediation.*

УДК 37.018.15

Лукина А. К.<sup>1</sup>, Волкова М. А.

<sup>1</sup>e-mail: antonida\_lukina@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **РАЗВИТИЕ РОДИТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Рассмотрена проблема жестокого обращения с детьми в России и меры его профилактики. По статистике МВД России ситуация ухудшается – все чаще фиксируются факты бытового насилия над несовершеннолетними. Эти цифры расходятся с данными по регионам России, поэтому все большее значение приобретают учет, описание и пропаганда успешного опыта малых неправительственных и межведомственных объединений. С точки зрения российского социального и общекультурного фона рассмотрены два теоретических базовых фактора бытового насилия над детьми. Общий социальный фактор рассматривает современных отцов (отсутствие стабильности работы и низкая заработная плата) и матерей (сочетание полной занятости и большинства домашних обязанностей, нехватка времени для семейного образования и дефицит внутрисемейного общения). Психологический фактор (помимо общей реакции на внешнее давление) в России имеет и дополнительную особенность: низкая педагогическая и воспитательная компетентность родителей, сформировавшаяся вследствие дезинтеграции семейной жизни, вызванной двумя мировыми войнами, и стремление к законодательно закрепленной внешней поддержке со стороны советской власти в воспитании потребностей собственных детей. Усиливается семейное отчуждение между родителями и подростками. На основе этого понимания мы разработали программу обучения для родителей подростков, кульминацией которой является совместное действие детей и родителей. Осознать

свои проблемы, быть готовым к переменам, оказать эмоциональную поддержку – вот ключевой фактор успеха родителей.

*Ключевые слова: жестокое обращение с детьми / подростками в России, родительское поведение, воспитание родительской компетентности.*

В статье рассматривается проблема жестокого обращения с детьми в России и меры ее профилактики. По статистике МВД России, ситуация ухудшается – все чаще фиксируются факты бытового насилия над несовершеннолетними. Эти данные расходятся с регионами России – поэтому все большее значение приобретает учет, описание и пропаганда успешного опыта малых неправительственных и межведомственных объединений. С точки зрения российского социального и общекультурного фона рассмотрены два теоретических базовых фактора бытового насилия над детьми. Общий социальный фактор расстраивает современных отцов (отсутствие стабильности работы и низкая заработная плата) и матерей (сочетание полной занятости и большинства домашних обязанностей, нехватка времени для семейного образования и дефицит внутрисемейного общения). Психологический фактор (помимо общей реакции на внешнее давление) в России имеет и дополнительную особенность: низкая педагогическая и воспитательная компетентность родителей, сформировавшаяся вследствие дезинтеграции семейной жизни, вызванной двумя мировыми войнами, и стремление к законодательно закреплённой внешней поддержке со стороны советской власти в воспитании потребностей собственных детей. Усиливается семейное отчуждение между родителями и подростками.

Родители с низким культурным капиталом и социально-экономическим статусом не могут помочь своим детям в освоении учебной программы, а, самое главное – образование для них не является жизненной ценностью, условием жизненного благополучия, не гарантирует продолжения образования и получения высокооплачиваемой работы в будущем. [1]. Это



ведет к отчуждению детей от учебного процесса, к тому, что они становятся жертвами насмешек, преследования, буллинга в школе.

В дипломной работе А. Белицкой, выполненной под нашим руководством, показано, что уже в начальной школе разница в успеваемости детей из семей, где родители имеют высшее образование, и семей, где у родителей нет среднего образования, составляет 1,42 балла (4,6 и 3,18 баллов соответственно). То же самое относится к включенности в систему дополнительного образования: дети из семей с низким уровнем образования родителей значительно меньше включены в деятельность различных кружков и спортивных секций, в том числе – и внутри школы, где дополнительное образование бесплатное [2]. Поэтому дети из семей с низким социально-культурным капиталом «обречены» на социальное аутсайдерство.

В опросе уполномоченных по правам ребенка выяснилось, что чаще всего в своей практике уполномоченным приходится сталкиваться с такими аспектами нарушения прав детей, как право жить и воспитываться в семье, право на образование, право на общение с отдельно проживающими родителями. Причем, если смотреть в разрезе территорий, то в селе значительно чаще нарушаются право на образование, а также право жить и воспитываться в семье – здесь значительно чаще изымают детей из семей из-за отсутствия достойных условий жизни, пьянства родителей и т.д.

На основе этого понимания мы разработали программу обучения для родителей подростков, кульминацией которой является совместное действие детей и родителей. Осознать свои проблемы, быть готовым к переменам, оказать эмоциональную поддержку – вот ключевой фактор успеха родителей.

## **Список литературы**

1. Akina B.A., Gomib S. Noncompletion of Evidence-Based Parent Training: An Empirical Examination Among Families of Children in Foster Care // Journal of social service research. 2016. Vol. 43. Pp. 52-68.

2. Белицкая А.В. Влияние социо-культурного капитала семьи на учебную успешность младшего школьника. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/125438>.

**Lukina Antonida K.<sup>1</sup>, Volkova Maria A.**

<sup>1</sup>e-mail: [antonida\\_lukina@mail.ru](mailto:antonida_lukina@mail.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

## **DEVELOPMENT OF PARENTAL COMPETENCES AS A CHILD ABUSE PREVENTION INSTRUMENT**

The paper presents the problem of child abuse in Russia and measures of its prevention. According to the statistics of the Ministry of Internal Affairs of Russia the situation is getting worse – facts of domestic minor abuse are recorded more and more often. These data differ with regions of Russia – therefore, it is increasingly important to record, describe and propagate successful experience of small non-governmental and interdepartmental associations. Two theoretical basic factors of domestic child abuse have been considered from the viewpoint of Russian social and general cultural background. The general social factor frustrates contemporary fathers (lack of job stability and low wage) and mothers (combined full-time employment and most domestic responsibilities, shortage of time for family education and intrafamilial communication deficit). The psychological factor (in addition to common response to outside pressure) in Russia has an additional feature: low pedagogical and educational competence of parents formed due to disintegration of family life caused by two world wars and drives for statutory external support from the soviet government in parenting needs for

their own children. Familial alienation between parents and teenagers increases. On the basis of this insight we developed a training program for parents of teenagers culminating in joint action of children and parents. To realize their problems, to be ready to change to render emotional support is the key factor for the success of parents.

*Keywords: child abuse in Russia, parental behavior, parental competence growing.*

УДК 347.64

**Мальцева М. В.**

e-mail: lovexboct@mail.ru

Лесосибирский педагогический институт, Лесосибирск, Россия

## **МЕДИАЦИЯ КАК НОВЫЙ ИНСТИТУТ В СЕМЕЙНОМ ПРАВЕ**

В связи быстрым развитием социальной, экономической и других значимых сфер общества между людьми возникают различные спорные ситуации, требующие разрешения с помощью третьих лиц. Наиболее многогранной, а потому требующей особенного подхода области в данном вопросе является отрасль семейного права. Цель настоящего исследования состоит в анализе возможностей медиации в решении споров в данной области. Здесь представлена роль медиации в рассматриваемом вопросе, проводится анализ правоприменительной практики, а также перспективы ее развития.

*Ключевые слова: медиация, семейное право, общество, семейные споры, правоотношения.*

Основные направления семейной политики Российской Федерации – укрепление и развитие института семьи, сохранение и восстановление традиционных семейных ценностей, улучшение положения семей с несовершеннолетними детьми, защита семьи и оказание ей содействия в осуществлении ее основных функций.

Однако эта отрасль права характеризуется большим количеством споров, а привычные в таких ситуациях методы могут только усугубить конфликт, но не стать причиной его разрешения. В связи с этим в данный момент такое развитие получило направление в досудебном урегулировании споров, как медиация.

Вопросами, касающимися изучения медиации в семейном праве, занимались отечественные исследователи, Н.В. Ключева, Н.В. Коношенко, И.Ю. Семенова, Е.А. Шашкина и др.

Цель настоящей работы – описание возможностей медиации в решении споров в области семейного права.

Задачи исследования включают в себя:

- рассмотрение института медиации в области семейного права;
- проведение анализа правоприменительной практики медиации в области семейного права;
- выявление основных тенденций и перспектив развития института медиации.

Общеметодологической основой здесь является диалектико-материалистический метод познания, который как системно-структурный, логический, сравнительно-правовой анализ.

Институт медиации функционирует в России сравнительно недавно. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», вступивший в силу с 1 января 2011 г. [1], создал правовые основания для становления и развития медиации, что стало практическим шагом к реализации мероприятий по внедрению примирительных процедур в российскую правовую культуру.

Медиация – это особым образом организованные переговоры с участием специального субъекта (медиатора, т.е. третьего лица, способствующего проведению переговоров между спорящими сторонами) с целью взаимоприемлемого достижения определенных договоренностей и разрешения споров.

Говоря о традиционном и привычном методе решения проблем в области семейного права, стоит упомянуть, что в данной ситуации услуги ад-

вокатов, которые в силу кодекса профессиональной этики, закона об адвокатуре обязаны способствовать урегулированию конфликтных ситуаций, а также действовать прежде всего в интересах своего доверителя, не всегда помогают добиться урегулирования конфликта сторон [4]. Согласно статистике, не все споры по тем или иным причинам могут быть разрешены только с участием представителей и адвокатов, поскольку адвокат воспринимается представителем стороны в качестве человека, который полностью идентифицируется его доверителем. В силу данных обстоятельств возникает недоверие, затрудняющее переговорные процессы.

Медиация, напротив, содействует урегулированию споров. Принцип лица, осуществляющего медиацию (медиатора), – нейтралитет, т.е. это посредник, который не имеет какого-либо отношения к любой из сторон. Деятельность медиатора целиком и полностью направлена на разрешение конфликта. В сущности, лица, являющиеся медиаторами, не имеют какой-то определенной точки зрения на предмет разбирательства, а выполняют фасилитационную функцию, т.е. направляют переговоры к самостоятельной договоренности между сторонами. Профессиональная медиация налагает следующие обязательства: возрастной ценз от 25 лет, отсутствие судимости, любое высшее образование [3]. Тем не менее, преобладающее большинство профессиональных медиаторов имеют либо юридическую, либо психологическую специальность. Это связано с компетенциями, которые присущи данным профессиям.

Говоря о практическом смысле медиации, стоит упомянуть, что он прежде всего состоит в том, чтобы достигнуть договоренности, которая в перспективе должна иметь официальное подтверждение в виде соответствующего документа. По результату проведения процедуры медиации может быть заключено медиативное соглашение, правовая природа которого относит данный документ к одному из видов гражданско-правовой сделки [7].

Несмотря на признание мировым опытом медиации как эффективного способа урегулирования споров, существует мнение о том, что достижение какого-либо соглашения осуществляется посредством исполнительного листа, полномочий судебных приставов и т.д. Однако получение исполнительного листа и решение суда, вступившее в силу, не являются самой целью, которая, как правило участвовала в урегулировании конфликта и принятии договоренностей сторон, т.е. получении конкретного результата, который был бы правомерен и удовлетворял бы каждую из сторон. Вышеописанное относится скорее к неким материальным результатам, однако не существует прямой гарантии того, что решение суда, вступившее в законную силу, будет исполняться обеими сторонами.

Наиболее актуально такое мнение в многочисленных судебных спорах о детях. Чаще всего это связано с ситуациями, когда судом принято решение об установлении порядка общения с детьми, однако после вступления судебного решения в законную силу не существует ответа на вопрос о дальнейшем развитии ситуации уже заведомо враждебно настроенный субъект по отношению к своему супругу/супруге не способен урегулировать свои личностные конфликты, а судебное разбирательство служит катализатором ухудшения такой ситуации. Медиация, в отличие от привычных способов, достигает устранения конфликтной ситуации между сторонами, урегулировав при этом спор.

Анализ практики применения медиации в отрасли семейного права был осуществлен на основе данных справки Президиума Верховного суда РФ «О практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) за 2019 год» [2]. Так, процедура медиации в 2019 году применялась по следующим категориям гражданских дел (рисунок 1) на оси представлены критерии организации правоприменительной практики в отрасли семейного права и медиации.



*Рис.1. Правоприменительная практика медиации в отрасли семейного права*

Согласно данным статистики (рис. 1), институт семейной медиации активно используется в отрасли семейного права.

При медиации затрагивается не только юридическая, но и психологическая составляющая. В результате процедуры медиации удается сохранить отношения сторон, что является основным в решении разного рода семейных споров, а в дальнейшем при возникновении конфликта стороны будут способны самостоятельно достичь его разрешения. Таким образом, учитывая активное продвижение медиации в решении семейных споров, можно с уверенностью говорить о ее дальнейших перспективах в остальных сферах жизни общества.

### **Список литературы**



1. Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» от 27.07.2010 № 193-ФЗ // "Собрание законодательства РФ", 27.07.2010, № 193, ст. 6252.
2. Справка о практике применения судами Федерального закона от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) за 2019 год» от 26.07.2019 г. // "Собрание законодательства РФ", 26.07.2019, № 193.
3. Гайдаенко-Шер Н.В. Унификация требований к квалификации медиатора: медиатор и медиатор в семейных спорах // Актуальные проблемы российского права. 2017. № 5 (78). С. 56-60.
4. Ключева Н.В. Медиация в ситуации конфликта между супругами, имеющими несовершеннолетних детей // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2016. № 2 (26). С. 80-88.
5. Коношенко Н.В. Медиация в семейном праве // Вестник Международного института экономики и права. 2015. № 2 (19). С. 201-205.
6. Пушкина Т.Н. Понятие и значение медиации // Вестник Удмуртского университета. Серия «Экономика и право». 2017. № 3 (27). С. 159-163.
7. Семенова И.Ю. Особенности медиации в семейных отношениях // OeconomiaetJus. 2018. № 3. С. 63-71.
8. Шашкина Е.А. Применение института медиации в области семейного права // Молодой ученый. 2017. № 2 (136). С. 345-349.

**Maltseva Marina V.**

e-mail: lovexboct@mail.ru

Lesosibirskij Pedagogical Institute, Lesosibirsk, Russia

## **MEDIATION AS A NEW INSTITUTION IN FAMILY LAW**

Today, due to the rapid development of social, economic and other significant spheres of society, various disputes arise between people that require conflict resolution with the help of third parties. The most versatile and therefore requiring a special approach to this issue is family law. The purpose of this study is to analyze opportunities of mediation in resolving disputes in the field of family law. The methods used in the research are the dialectical-materialistic method of cognition, methods of systematic structural, logical, and comparative legal analysis. This paper describes the role of mediation in this issue, analyzes practices of mediation, as well as prospects for its development.

*Keywords: mediation, family law, society, family disputes, legal relations.*

**Маслова Т. М.**

e-mail: tanyusha\_kuzmina@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ВНЕДРЕНИЕ МЕДИАТИВНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

В России уже 15 лет развивается медиация в образовательной среде в виде школьных служб примирения, которые направлены на решение конфликтных ситуаций и профилактику конфликтов. В 2010 году фонд «Защита детей от жестокого обращения» внес школьные службы примирения в «Лучшие практики деятельности по защите прав ребёнка». Тогда же появился Федеральный закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) от 27.10.2010 года. Суть закона заключается в том, что школам требуется создать школьные службы примирения, в которые будут входить медиаторы, чтобы урегулировать возникающие конфликты.

*Ключевые слова: медиация, служба примирения, общее образование, медиатор.*

Конфликты и споры между людьми, поиск более продуктивных и альтернативных методов их разрешения имеют древнейшую историю, равную существованию населения земли. Разумеется, почти во всех вариантах решение дилеммы методом обсуждения и переговоров дает лучший результат, чем противоборство либо судебное разбирательство.

В последние несколько лет посредничество (медиация) в Российской Федерации стало темой практического интереса не только уполномоченных лиц правовых специальностей, но и широкой общественности [2].

Медиация в ее современном понимании начала развиваться во второй половине столетия поначалу в странах англо-саксонского права — США, Австралии, Великобритании, после чего распространились и в Европе. Первые попытки внедрения медиации касались разрешения споров в сфере семейных (детско-родительских) отношений.

Позже медиация получила признание при разрешении широкого сектора противоречий, начиная от противостояний в местных обществах и заканчивая тяжелыми многосторонними конфликтами в коммерческой и публичной сфере.

Цель медиации в Российской Федерации – предложить практические средства разрешения споров, которые должны быть гибкими и давать гарантию реализации решений, принятых в процессе медиации, в целях понижения судебных издержек. Стороны при участии медиатора должны прийти к согласию и добиться взаимоприемлемого соглашения, хотя сама процедура не носит характера тяжбы. Медиатор не является судьей, представителем какой-либо стороны спора либо посредником меж сторонами, не владеет правом принимать решения. Он только содействует разрешению спора, помогает сторонам в процессе полемики выявить их настоящие потребности, найти решение, удовлетворяющее всех участвующих конфликтной ситуации [2].

Некоторые авторы, в том числе Е.Г. Стрельцова, считают, что медиация «не входит в систему защиты права и никак с правосудием не связана». По ее мнению, другие способы разрешения споров могут быть «очень легковесными для настоящей защиты нарушенного (оспариваемого) права либо охраняемого законом интереса».

С этим нельзя не согласиться, поскольку отсутствие централизованной системы посредничества выступает помехой как для ее прогрессивного развития, и для ее территориального распределения. Сами судьи подчеркивают, что другие методы разрешения конфликтов, включая и медиацию,

слабо употребляются в судах, в том числе арбитражных. В качестве препятствий этому выдвигают этические принципы, которые не дают сообщить участнику дела, что его позиция слаба. «Это не в нашей традиции, это быстрее западное», – охарактеризовывает отношение судейского корпуса к медиации С.Ю. Чуча [3].

В противовес этому другие авторы, в частности С.К. Загайнова, советуют обратиться к зарубежному опыту, где «на принятие решения выбрать медиацию для урегулирования правового спора решающее воздействие имеет то обстоятельство, что об этом сторонам рассказал судья». 1 января 2011 г. вступил в силу ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», принятие которого дало мощный импульс развитию медиации в нашей стране, формированию этого правового института и становлению нового профессионального сообщества. Стоит отметить, что медиация до настоящего времени не стала обычным методом разрешения и законодательных споров. Практика использования такой процедуры в общем по стране ничтожно мала. О сути и значении медиации, ее преимуществах перед иными методами разрешения конфликтов информирована только малая часть жителей, многие должностные лица не знают значения термина «медиация» [4].

Процедура посредничества – относительно новый институт в российской юридической практике, который представляет собой альтернативу судебному процессу для разрешения спора, где стороны прибегают к помощи посредника, независимого лица, оказывающего им помощь в разрешении конфликта и заключении соглашения. Актуальность анализа этого метода обоснована его законодательной интеграцией, наличием пробелов в нормативных актах, которые регулируют проведение этой процедуры, и низким процентом её применяемости [1].

Медиация пока еще «хрупкий» институт, и лишь преодолев все трудности, будет действительно внедрена. Перечисленные здесь проблемы правового закрепления и реализации медиации не преуменьшают его значение, а побуждают к предстоящему развитию законодательства по разрешению споров [3].

В Российской Федерации эволюция от отказа к восприятию медиации как естественного процесса сотрудничества через посредника (медиатора) шла долго. Функция, которую медиация выполняет в повседневной жизни гражданского общества, заключается в поддержании сочетания баланса между официальной сферой, с одной стороны, и миром неформальных действий, локализованных на периферии и в самой основе гражданского общества, с другой. Медиативное сотрудничество способствует приведению контраста интересов к относительному единству, воспроизводству, поддержанию порядка на базисном уровне социальной структуры общества. Его можно рассматривать как особого рода социально-техническое устройство, обеспечивающее превращение негативной энергии, порождаемой ежедневным столкновением множества людей в процессе их жизнедеятельности, в позитивно направленную энергию их совместного действия [2].

Мы предполагаем, что медиация со временем в России будет становиться востребованной, чем на данный момент. Сейчас данную технологию начинают активно использоваться образовательные учреждения. Чем больше они узнают о данной методике, тем эффективнее применяют ее в решении конфликтов, возникающих на всех этапах образовательного процесса.

### **Список литературы**

1. Архипкина А.С. Проблемы внедрения медиации в России на современном этапе // Проблемы внедрения альтернативных способов урегули-

рования споров в деятельности органов исполнительной власти и судов: материалы научно-практической конференции. Липецк, 14-15 ноября 2015 г. URL: <http://www.irkmediator.ru/news/problemu-vnedreniya-mediatsii-v-rossii-na-sovremennom-etape-iz-materialov-nauchno-prakticheskoy>.

2. Каратаев И.А. Актуальные проблемы процедуры медиации в России и пути их решения // Актуальные проблемы права: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С. 74-77.

3. Лукьянова Е.В. Проблемы реализации медиации в России / Е.В. Лукьянова, Т.В. Худойкина // Огарёв-Online. 2014. № 2 (16). С. 7.

4. Медиация в России – Московская Школа Конфликтологии. URL: <http://conflictmanagement.ru/mediatsiya-v-rossii>.

**Maslova Tatyana M.**

e-mail: [tanyusha\\_kuzmina@mail.ru](mailto:tanyusha_kuzmina@mail.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

## **INTRODUCTION OF MEDIATIVE APPROACH IN THE EDUCATION SYSTEM OF THE RUSSIAN FEDERATION**

Russia has been developing mediation in the educational environment for 15 years in the form of school reconciliation services aimed at resolving conflict situations and preventing conflicts. In 2010, the Protection of children from abuse Foundation included school reconciliation services in the "Best practices for the protection of children's rights». At the same time, the Federal law "on alternative dispute settlement procedure with the participation of a mediator (mediation procedure) of 27.10.2010" appeared. The essence of the law is that schools are required to create school mediation services, which will include mediators to resolve emerging conflicts.

*Keywords: mediation, reconciliation service, General education, mediator.*



**Маслова Т. М.**

e-mail: tanyusha\_kuzmina@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **МОДЕЛЬ РАБОТЫ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ**

Основными механизмами развития медиации являются консолидация школьного сообщества и помощь конкретным его членам в том, чтобы лучше понимать друг друга и получать опыт позитивного выхода из конфликтной ситуации, а также разработка программ субъектной позиции формирования школьного самоуправления и волонтерского движения подростками (планирование, организация, обеспечение, контроль).

Основываясь на данном суждении, мы подобрали наиболее подходящие виды деятельности, которые помогут педагогам в создании школьной службы медиации.

*Ключевые слова: медиация, служба примирения, образовательные сообщества, мастер-классы.*

Для выявления более совершенной службы примирения мы изучили ряд моделей, которые уже приняты или применяются на данный момент в других организациях.

Так, в одной организации ключевой проблемной школьной службы медиации служит разрыв между сохраняющимся административно-функциональным стилем управления конфликтами со стороны педагогов и руководителей образовательной организации, с одной стороны, и характером современной деятельностной среды, требующей формирующего, опережающего, рефлексивно-содержательного стиля управления – с другой. Отсюда констатируется ряд противоречий [1]:

- между потребностью общества в службах школьной медиации во всех образовательных учреждениях и отсутствием четких нормативных документов и требований к знаниям, умениям и навыкам сотрудников, занимающихся данной работой;
- между современными требованиями к школьным службам медиации и нерезультативным практическим применением медиативных технологий;
- между желанием педагога самостоятельно решать конфликтные ситуации посредством медиативных техник и отсутствием теоретических и практических знаний в особенностях существующих технологий решения конфликтов.

В первую очередь, отметим, что медиацию мы хотим представить именно в виде службы, так как считаем, что это наиболее приемлемый вариант для учебного учреждения, поскольку, медиаторы - сверстники будут понимать, что они получили некоторые полномочия и ответственны перед собой и руководителем службы.

В создании модели школьной службы медиации мы задействовали несколько компонентов, которые планируем совершенствовать:

- мотивационный;
- волевой;
- образовательный.

Далее раскроем каждый из этих компонентов. Критерием мотивационного компонента является уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности при обучении в образовательном сообществе. Конечно, без мотивационного аспекта невозможно самообразование и получение новых знаний. Чтобы развивать данный компонент, мы решили создать в рамках модели школьной службы медиации образовательное сообщество, которое будет способствовать формированию внутренней мотивации, характеризуемой проявлением собственной активности в учебной деятельности.

Второй компонент – волевой – показывает уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Один из главных критериев в работе медиации это эмпатия и нейтральность, с помощью саморегуляции мы можем повлиять на эти два критерия. Таким образом, если человек сможет, следит за своим самоконтролем, то в случае проведения медиации он сможет спокойно оставаться нейтральным к любому разбираемому конфликту. Для реализации данного компонента будут применены ряд упражнений:

- «Представление эмоций»;
- «Мозговой штурм»;
- «Зеркальное рисование».

Каждое из этих упражнений нацелено на развитие умения саморегуляции как предпосылки успешности овладения новыми видами деятельности.

Заключительный компонент – образовательный. Критерий показывает уровень выраженности стратегий поведения в конфликтной ситуации. Реализовывать данный компонент мы будем с помощью проведения ряда мастер-классов:

- Я-медиатор (кто такой медиатор, общие принципы работы, вступительное слово);
- медиативные техники в разрешении конфликтов (1 часть – разбор медиативных техник: активное слушание, я-сообщение, парафраз, открытые вопросы);
- медиативные техники в разрешении конфликтов (2 часть – разбор медиативных техник: применение мультфильмов, флештренинг, метафорические карты, психологическая игра “Мое настроение”).

Мастер-классы будут способствовать изменению поведения в конфликтной ситуации для приобретения умения управления конфликтом для

благоприятного его разрешения. Это будет являться повышением квалификаций педагогов, как медиатором.

Мы предполагаем, что реализация таких условий, как:

- организация образовательного сообщества с целью повышения требуемых компетенций медиатора;
- организация работы над саморегуляцией с помощью выявления индивидуального профиля различных регуляторных процессов для успешного овладения новыми видами деятельности;
- повышение квалификации педагогов – медиаторов с помощью проведения теоретико-практических мастер-классов по медиации как альтернативном выходе из конфликтной ситуации будет способствовать развитию наших компонентов, благодаря чему деятельность школьной службы медиации будет более результативна.

### **Список литературы**

1. Панова Н.В. Разработка модели школьной службы медиации (служба регулирования конфликтов). URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/raznoe/2016/11/10/iz-opyta-eksperimentalnoy-raboty-po-teme-razrabotka-modeli>.

**Maslova Tatyana M.**

e-mail: tanyusha\_kuzmina@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

## **MODEL OF SCHOOL MEDIATION SERVICE**

The main mechanisms of mediation development are consolidation of school community and assistance to its members to better understand each other and gain experience in a positive way out of a conflict situation, as well as development of programs promoting subject position, school self-government and volunteer movement among teenagers (planning, organization, provision, control).

Based on this judgment, we have selected the most appropriate activities that will help teachers create a school mediation service.

*Keywords: mediation, reconciliation service, educational communities, master classes.*

**Матвеева Н. В.**

e-mail: nmatveeva20@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ КОМПОНЕНТОВ ПЕРЕГОВОРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО МЕДИАТОРА**

Поднят вопрос развития переговорной компетентности, влияющей на включенность медиатора и на качество процедуры медиации, а также тесно связанной с коммуникативной, организационной и этической компетенциями.

*Ключевые слова: переговорная компетентность, медиатор, коммуникативная компетенция, организационная компетенция, этическая компетенция.*

Процесс разрешения конфликтов при участии третьей нейтральной стороны известен с древних времен. У каждого в жизни так или иначе присутствуют конфликты: на работе, в учебе, в семье. Посредниками в разрешении конфликтов зачастую выступали представители духовенства, позднее стали создаваться социальные институты. Таким образом, нельзя сказать, что для урегулирования конфликтов общество не прибегало к переговорам, однако не было необходимости этого обучаться специально. Переговорам обучали лишь специальных людей: политиков, людей, которые регулировали экономические и политические споры, проводили переговоры с террористами.

Но с развитием общества и пониманием того, что конфликт – это неотъемлемая часть человека, а также для того, чтобы снизить конфликтность общества, появилась такая профессия, как медиатор. Для нашей

страны профессия достаточно новая. За последние пять лет, только несколько институтов в РФ открыли данное направление, хотя в школах начали появляться службы примирения, где необходимы квалифицированные специалисты. Одна из важнейших компетентностей будущего медиатора – переговорная.

Проанализировав научную литературу, мы определили, что первыми медиаторами в мире были юристы: судьи, обвинители и адвокаты, а в нашей стране таковыми стали психологи. Значимую роль в этой профессии играет не профессиональная подготовка, а то, как человек владеет навыками эффективной коммуникации. Чтобы помочь конфликтующим сторонам договориться, медиатору самому необходимо владеть переговорной компетентностью.

Переговорная компетентность – это интегративная характеристика, комплекс качеств личности, включающий знания, умения, навыки, необходимые для правильной квалификации противоправного деяния или конфликтной ситуации [1].

По мнению исследователей, при проведении переговоров рекомендуется соблюдать определенные правила, позволяющие достичь договоренности по спорным проблемам. К таким правилам относится выбор стиля поведения и взаимоотношений между субъектами переговорного процесса.

На основе недостаточной изученности переговорной компетентности и навыков переговорной деятельности ученые выделяют отдельные компетенции данного явления (рисунок 1). Рассмотрим каждую из них более подробно [2].



*Рисунок 1. Структура переговорной компетентности*

Организаторская компетенция – умение медиатора спланировать, организовать пространство для переговоров, спрогнозировать результаты индивидуальной встречи и общение между участниками конфликта.

Коммуникативная компетенция – умение говорить, слушать, слышать и анализировать участников конфликта, легко вступать в контакт, а также создать условия комфортной психологической обстановки. Немаловажную роль в работе медиатора имеет умение аргументировать, перефразировать, использовать активное слушание и другие медиативные техники. Коммуникативная компетентность – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, а также обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету. Хотим отметить, что коммуникативная компетенция в нашей работе складывается через коммуникативную деятель-



ность и кейс-тренинговые занятия, которые способствуют развитию уверенности в себе, самоуважению, самоутверждению, личностной и социальной активности [2].

Этическая компетенция – знание норм, установок и правил отдельных этнических групп, умение соблюдать и уважать мнение другого человека, адекватно реагировать на непредвиденные обстоятельства, а самое главное в медиативной процедуре – удержание позиции медиатора, то есть третьей, нейтральной стороны.

Технологическая компетенция – знание типов переговорных стратегий и тактик и целесообразное, творческое и гибкое их использование; умение осуществлять их выбор и оценивать результативность; прогнозировать ход переговоров [2].

Информационная компетенция – владение приемами отбора из разных источников, систематизации и обработки информации, связанной с предстоящими переговорами; владение процедурами оптимизации переговорного процесса; умение в доступной и наглядной форме представить информацию участникам переговоров [2].

Таким образом, мы можем сделать вывод, что развитие переговорной компетентности влияет на включенность медиатора и на качество процедуры медиации, поскольку тесно связано с коммуникативной, организационной и этической компетенциями.

### **Список литературы**

1. Лобжанидзе Г.И. Формирование переговорной компетентности сотрудников ОВД: диахронический и синхронический аспекты. Хабаровск: Дальневосточный юридический институт МВД России, 2013.
2. Скибицкий Э.Г. Формирование переговорной компетентности будущих бакалавров в вузе // Вестник учебно-методического объединения

по профессионально-педагогическому образованию. 2015. № 1 (48). С. 184-199.

**Matveeva Natalya V.**

e-mail: nmatveeva20@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**TOOLS FOR DEVELOPING COMPONENTS OF THE TRAINEE  
MEDIATOR'S NEGOTIATION COMPETENCE**

The article will raise the issue of developing negotiation competence that affects involvement of the mediator and the quality of the mediation procedure, as well as communication, organizational and ethical competencies.

*Keywords: negotiation competence, mediator, communication competence, organizational competence, ethical competence.*

**Матвеева О. Н.**

e-mail: konoz@list.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВА- ТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

Изложены предпосылки изучения проблемы формирования конфликтологической компетентности у педагогов дошкольных образовательных организаций, рассмотрено понятие конфликтологической компетентности и его компоненты.

*Ключевые слова: конфликт, конфликтологическая компетентность, дошкольная образовательная организация, педагогический коллектив, психологический климат.*

Одной из приоритетных задач в дошкольных образовательных организациях стоит создание и последующее сохранение благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе. Решить данную задачу можно через развитие конфликтологической компетентности педагогов дошкольного образования.

У общества и образовательной системы в целом существует запрос на снижение конфликтности дошкольной среды, но в то же время остается недостаточным уровень конфликтологической подготовленности педагогов дошкольных организаций.

В настоящее время существует большое количество работ, посвященных исследованию конфликтологической компетентности, среди них работы А.Я. Анцуповой, С.В. Банькиной, Г.С. Бережной, И.А. Зимней, Н.В.

Кузьминой, О.А. Мальцевой, Л.В. Мозгарева, О.Ю. Рудаковой, Ю.А. Савинкова, В.А. Слостенина, А.И. Шипиловой, Д. Брунера, Н. Кантора, Х. Маркуса, Дж. Равена, Р. Стернера, Д. Элkinда и др. Вместе с тем изученность данной проблематики в современных условиях недостаточна, что актуализирует тематику нашего исследования.

Конфликты в детском саду, как и в любом другом тесном профессиональном сообществе, неизбежны, и причин для этого множество: высокая конкурентность, преимущественно женский коллектив, недоговоренность о целях дошкольного образования и разные взгляды на воспитательно-образовательный процесс у родителей воспитанников и педагогов, отсутствие материального удовлетворения от работы, быстрое эмоциональное выгорание, несформированный командный дух коллектива и другие факторы. В педагогической среде конфликты влияют на эмоциональное состояние сотрудников и, как следствие, на психологический климат в дошкольных группах.

Анализ последних публикаций по данной проблеме позволяет утверждать, что конфликты в образовательных организациях случаются все чаще, а наиболее востребованными качествами современного педагога являются готовность к сотрудничеству и разрешению конфликтов, умение вести диалог с родителями, находить целесообразные решения по возникающим противоречиям.

Рассмотрим понятие «конфликтологическая компетентность». Впервые этот термин был введен Б.И. Хасаном в 1996 году в книге «Психотехника конфликта и конфликтная компетентность». Под конфликтологической компетентностью ученый понимает способность действующего лица (организации, социальной группы, общественного движения и т.д.) в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевод социально-негативных конфлик-

тов в позитивное русло. Она представляет собой осведомленность о возможных стратегиях конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации [6].

Н. И. Леонов считает, что «конфликтологическая компетентность – это системное, многокомпонентное образование профессионально важных, социально-психологических, операциональных и поведенческих особенностей педагога, способствующее конструктивному разрешению конфликтов между субъектами образовательного пространства» [5], то есть конфликтологическая компетентность представляет собой интегральное образование и является видом коммуникативной компетентности, т. к. обладает ее существенными качественными признаками.

М.В. Башкин рассматривает конфликтологическую компетентность с точки зрения осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и способности использовать ту или иную в зависимости от ситуации [1].

Более полно понятие конфликтологической компетентности раскрывают Т.М. Дридзе и Л.Н. Цой через следующие компоненты:

- понимание природы противоречий и конфликтов между людьми;
  - формирование конструктивного отношения к конфликтам в трудовом коллективе;
  - обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях;
  - умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации;
  - наличие навыков управления конфликтными явлениями;
  - умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов;
  - умение предвидеть возможные последствия конфликтов;
  - умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты;
  - наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов
- [3].

Обобщая изложенное, можно предположить, что для успешной профессиональной деятельности педагога дошкольного образования и развития его конфликтологической компетентности необходимо обладать следующими качествами:

- знаниями о природе возникновения конфликта, возможных исходах и последствиях конфликтных ситуаций;
- навыками неконфликтного общения;
- умениями вовремя оценить и объяснить трудную ситуацию;
- умениями увидеть конструктивное начало возникшего конфликта и направить его в нужное русло (перевести конфликт в пользу);
- навыками устранения негативных последствий конфликта.

Многие авторы утверждают, что конфликтологическая компетентность должна быть присуща в основном руководителям образовательных организаций, но это не совсем верно. В современных условиях владение навыками урегулирования конфликта, устранения последствий конфликтных ситуаций, понимание природы противоречий между людьми и т.д. являются неотъемлемыми профессиональными качествами каждого педагога дошкольной образовательной организации.

Большое количество исследований, посвященных конфликтологической компетентности педагогов образовательных организаций, говорит об актуальности проблемы, однако существует недостаток разработанных методик по повышению уровня конфликтологической подготовленности.

### **Список литературы**

1. Башкин М. В. Конфликтная компетентность личности : дис. ... канд. псих. наук. Ярославль, 2019. 242 с.
2. Белова Е.Н. Развитие ключевой управленческой компетентности работников сетевой самообучающейся организации // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 65-71.

3. Дридзе Т.М., Цой Л.Н. Конфликтология в трансформирующемся российском обществе: теория и практика : тезисы и материалы Всерос. конф. Москва: Институт социологии РАН, 2017. 119 с.
4. Кошкина И.В. Условия формирования конфликтологической компетентности у педагогов дошкольной образовательной организации // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2017. Т. 6. № 1. С. 10-14.
5. Леонов Н.И. Конфликтологическая компетентность педагога // Психология образования в XXI веке: теория и практика: материалы Международ. науч.-практ. конф. к 80-летию Волгогр. гос. соц.- пед. ун-та. Волгоград, 2011. С. 425-428.
6. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск, 1996. 157 с.

**Matveeva Olga N.**

e-mail: [konoz@list.ru](mailto:konoz@list.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**ISSUES OF FORMATION OF CONFLICTOLOGICAL  
COMPETENCE OF A TEACHER OF A PRESCHOOL  
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

The article describes the prerequisites for studying the problem of formation of conflictological competence among teachers of preschool educational organizations, considers the concept of conflictological competence and its components.

*Keywords: conflict, conflictological competence, preschool educational organization, teaching staff, psychological climate.*

**Пашкевич О. И.**

e-mail: pashkevich1960@bk.ru

Якутский институт водного транспорта, Якутск, Россия

**МИРОЛЮБИЕ КАК ОСОБЕННОСТЬ МЕНТАЛИТЕТА  
НАРОДОВ СЕВЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ ЯКУТСКОЙ  
ЛИТЕРАТУРЫ)**

Предпринята попытка проследить миролюбие народов Севера, их поведение в конфликтах (по литературным произведениям Якутии).

*Ключевые слова: миролюбие, менталитет, отношение к войне, поведение в конфликте, народы Севера, литература Якутии.*

Национальный менталитет является ярко выраженной комплексной проблемой, изучаемой в рамках социально-гуманитарных дисциплин. Авторы многочисленных исследований, не давая развернутого определения менталитета, сходятся на том, что это некая интегральная характеристика людей, живущих в конкретной культуре, которая позволяет описать своеобразие видения этими людьми окружающего мира и объяснить специфику их реагирования на него.

Обширный материал по изучению менталитета северян охвачен в работах А.Г. Новикова и А.Г. Пудова. В монографии «Менталитет северян в контексте циркумполярной цивилизации» они делают вывод о том, что «ментальность современных северян... существенным образом отличается от ментальности представителей европейской (западной) цивилизации и ассимилированных народов европейского Севера...» [3, с. 141].



Вместе с тем в современных условиях, по мнению ряда учёных, наиболее перспективные стартовые позиции в рассмотрении проблемы менталитета принадлежат литературоведению, потому что именно художественная литература, наряду с языком и фольклором, представляет обширный материал для исследования национального характера и национальной психологии.

Мы попытаемся проследить отражение в произведениях литературы Якутии одного из основополагающих вопросов – отношения народов Севера к войне и миру, а также описание их поведения в конфликтах.

Тема трагедии войны была поднята уже в творчестве одного из основоположников якутской литературы А.Е. Кулаковского в поэме «Сновидение шамана».

Автор исследования «Якуты» В.Л. Серошевский, повествуя о родовой мести, приводит примеры насилия и убийства в старину. И в то же время пишет: «Убийство было тоже вещь неслыханная...» [4, с. 441].

Неприемлемость разрешения конфликта с помощью убийства наблюдаем во многих произведениях. Особенно ярко проводится эта мысль в книгах, повествующих о событиях гражданской войны и установлении советской власти.

Обратимся к роману С.П. Данилова «Красавица Амга». Чисто национальными чертами характера наделил писатель батрака Аргыловых – Суонду. Автор рассказывает о жизни сироты, который безропотно трудится у хозяев с десятилетнего возраста. Суонда, угрюмый и неуклюжий на вид, на самом деле добрый и отзывчивый. Ему было трудно понять происходящее в мире и в нем самом. Батрака потрясает садистское убийство старика Чаанара его тойоном Аргыловым, ведь сам Суонда категорически отрицал насилие одного человека над другим: «За что ему людей убивать, если он, якут, до старости дожив, ни разу ни зверя, ни птицу не подстрелил, ни разу из ружья не выстрелил?» [1, с. 75].

Убеждением в том, что кровопролитие и убийства, разбой и кровная месть не принесли ни одному народу счастья, проникнуты романы В.С. Яковлева – Далана «Глухой Вилюй» и «Тыгын Дархан».

Хранителем старинных обычаев, обрядов, человеком, понимающим, что вражда не приведет ни к чему хорошему, в романе выступает белый шаман Люксюрээни. «Плохой мир лучше хорошей войны. Зачем до битв доводить, если можно дело миром решить?» – считает он.

В романе «Тыгын Дархан», отразившем наиболее сложный период истории народа саха, конец XVI – начало XVII вв., в качестве символа мирной жизни изображен народный праздник ысыах. В хороводном танце осуохай люди в едином эмоциональном порыве воспевают родную землю, природу.

Верховный властелин долины Туймаады Тыгын Дархан решил созвать все улусы, чтобы начать разговор о главном – об устройстве великого Ила (мира, согласия). К тому же и отец Тыгына Муннян завещал сыну установить мир, чтобы земля не пропала без хозяина. Однако выполнить последнюю волю отца оказалось не просто. Вначале Тыгын пытается действовать мирным путем, но убеждается, что такой способ не подходит. Его действия приводят к конфликту с собственными детьми.

Талантливый и мудрый кузнец Дорхон «всем сердцем ненавидит оружейное дело», считает, что «изготовление оружия – дело чрезвычайно опасное и греховное». В конце концов, он принимает решение покинуть Туймааду. Уходит из долины и вторая жена Мунняна Дархана Нюрбачан. В детстве она узнала всю жестокость вражды, цену жизни, чудом осталась жива. С той поры Нюрбачан всей душой возненавидела войну. Она бежит вместе с сыновьями, не желая отдавать одного из них в воины Тыгыну. В сложной полифонии романа утверждается главное – народный идеал мирной и созидательной жизни.

Объединить всех северян хочет и глава юкагиров Куриль (роман Семена Курилова «Ханидо и Халерка»), понимая, что в родовой обособленности заинтересованы только шаманы, которые своими поступками сеют вражду между людьми. Куриль возрождает «с божьей помощью» большой костер дружбы. Чукчи, юкагиры, ламуты кружатся в хороводе, в танце дружбы.

О жизни без войны мечтает и Николай Тогойкин, главный герой повести Н. Е. Мординова «Беда», события которой происходят в годы Великой Отечественной войны. Николай представляет, что «во всём мире нет войн. Стальные мечи, проливавшие кровь, перекованы на плуги» [2, с. 381]. В произведении автор размышляет о таком, к сожалению, частом явлении в нашей жизни, как ссора. Н. Е. Мординов рассказывает историю о двух Ивановых, Большом и Малом, которые скандалили друг с другом, а потом, когда чуть не утонули, Большой умер, а Малый горько плакал по соседу. Писатель говорит о том, что ничтожные причины порождают конфликты, которые переходят в непримиримую вражду, а если бы «люди попытались мирно объясниться, то дело бы не доходило до вражды...»

Такие качества, как умение дать толковый совет, помирить поссорившихся высоко ценились в таежной глуши, что нашло отражение в якутских пословицах: «Где не возьмет топор, там возьмет совет», «Совет даже воды останавливает».

Таким образом, содержание художественных произведений литературы Якутии подтверждает стремление людей к мирному сосуществованию, жизни без вражды, стремлению разрешать конфликты путем переговоров.

### **Список литературы**

1. Данилов С.П. Красавица Амга. Бьётся сердце. М.: Сов. Россия, 1986. 656 с.

2. Мординов Н.Е. Друзья – товарищи. Якутск: Книжное изд-во, 1976. 488 с.
3. Новиков А.Г., Пудов А.Г. Менталитет северян в контексте циркум-полярной цивилизации. Якутск: Изд-во Якутского ун-та, 2005. 178 с.
4. Серошевский В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. М., 1993. 736 с.

**Pashkevich Olga I.**

e-mail: pashkevich1960@bk.ru

Yakutian Institute of Water Transport, Yakutsk, Russia

**PEACFULNESS AS A PART OF MENTALITY OF NORTHERN  
NATIONS (BY THE EXAMPLE OF YAKUT  
LITERATURE)**

An attempt is made to trace the peacefulness of the peoples of the North, their behavior in conflicts (based on the literary works of Yakutia).

*Keywords: peacefulness, mentality, attitude to war, behavior in conflict, peoples of the North, literature of Yakutia.*

УДК 378.141.4

**Подусова Н. С.**

e-mail: npodusova@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ОСНОВАНИЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

Рассмотрено понятие «конфликтологическая компетентность» и обоснована необходимость развития данной компетентности у студентов вуза в рамках профессионального обучения. Тенденция конфликтогенности в вузе повышается, и студенты не готовы разрешать конфликтные ситуации конструктивно. Представлен анализ исследования о наличии конфликтов в профессиональной деятельности и взгляды современных ученых и образовательного агентства, уделяющих большое внимание развитию конфликтологической компетентности как качества современной личности.

*Ключевые слова: конфликтологическая компетентность, студенты вуза, конфликты у студентов, профессиональное обучение.*

Идеи компетентностного подхода возникли в результате спроса и потребностей на рынке труда. Работодатели ожидают от нового работника не столько знания по специальности, сколько того, что выпускник умеет делать, какой у него опыт, каким образом он умеет реализовать поставленные задачи и какого уровня. Помимо этого обращают внимание на такие результаты образования, как готовность работать в команде, способность решать различные проблемы, умение реагировать адекватно на конфликтные ситуации и находить подходы, решения в стандартных и нестандартных ситуациях, в том числе и конфликтогенных.

Компетентностный подход способствует развитию у обучающегося в высшей школе набора определенных компетентностей в соответствие с запросами работодателя, личности и общества.

Меняется модель деятельности и происходит переосмысление основных методологических подходов к созданию и реализации образовательного процесса. Большую роль в подготовке специалистов играет ориентация на развитие личности и компетентности.

Компания HeadHunter, занимающаяся созданием платформ, сайтов и приложений для поиска работы и сотрудников в мире, проводила опрос «Из-за чего возникают конфликты на работе?» среди 5718 работников компаний. Из итогов опроса можно сделать вывод о том, что часто конфликты носят деструктивный характер (32%). Еще на один важный вопрос: «Допускаете ли вы со своей стороны применение физической силы в конфликтной ситуации на работе?», ответы были собраны среди различных профессиональных областей, причем во всех них присутствует физическая сила (данные представлены на сайте<sup>2</sup>).

Таким образом, выяснено, что конфликты присутствуют в любой сфере деятельности, а данные о применении физической силы на работе говорят о недостаточной конфликтологической компетентности со стороны и руководителей, и сотрудников.

Конфликтологическая компетентность – это способности, необходимые для профессиональной деятельности, которые формируются в ходе профессиональной подготовки в вузе. Эти способности помогают решать задачи в конфликтогенной среде, а в реальном конфликте – выполнять действия, направленные на сокращение деструктивных форм этого конфликта, делать выбор нужных стратегий конфликтующих сторон, проявлять участие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной

---

<sup>2</sup> URL: <https://krasnoyarsk.hh.ru/article/13307>.

ситуации. Конфликтологическая компетентность студентов — это способность и готовность осуществлять деятельность по профилактике конфликта; минимизировать деструктивные формы реального конфликта, их перевода в конструктивное русло; выступать посредником или медиатором в разрешении конфликта [1].

Б.И. Хасан расширил понятие конфликтологической компетентности, рассматривая ее как одну из ведущих характеристик личности и важную составную часть общей коммуникативной компетентности, представляющую собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий поведения в конфликте и умений реализовывать эти стратегии в конкретной жизненной ситуации [2].

По мнению И.М. Воротилкиной и С.Н. Монастырева, в структуру конфликтологической компетентности личности входят [3]:

- теоретические знания о конфликте (причины, функции, динамика, стратегии регулирования и управления конфликтами);
- способность управления конфликтами (прогнозирование, предупреждение, блокировка, разрешение конфликтов);
- индивидуально-психологические особенности личности, важные для управления и разрешения конфликтов (уровень конфликтности, преобладающие стратегии поведения в конфликте, способность к посреднической деятельности).

Агентство стратегических инициатив (АСИ), направленное на развитие и модернизацию систему общего и дополнительного образования в России [4], обращает внимание на развитие навыков мышления: стратегического, креативного, системного и критического; навыков взаимодействия: коммуникация, кооперация; навыков самоопределения: самоорганизация и саморегуляция. Конкретно навык *кооперация* предполагает способность эффективно работать с другими людьми для достижения общей цели, а также предотвращать и урегулировать конфликты.

Особое внимание хотелось бы обратить на конфликты у студентов – первокурсников, которые носят адаптационный характер. На первом курсе студент попадает в новый социум, самостоятельно пребывая на новом месте, где необходимо социализироваться: найти друзей, понять требования по обучению, найти общий язык в группе и с преподавателями. Здесь повод для конфликтов – страх предстоящей первой сессии. Студент испытывает повышенную утомляемость и сложность в понимании большого объема информации, а от этого – эмоциональный дискомфорт, который приводит к внутриличностному конфликту или межличностному (как с учебной группой, так и с преподавателями), затрудняя процесс адаптации. И.А. Зимняя говорит о том, что успешная адаптация студентов-первокурсников к жизни и учебе в вузе – залог дальнейшего развития каждого студента как человека и будущего специалиста [5]. Следовательно, обучение студентов конструктивному общению и рациональному поведению в конфликте – актуальная задача как в теоретическом, так и в прикладном аспекте: чем раньше будет оказана подобная просветительская помощь, тем легче пойдет процесс адаптации.

Развитие конфликтологической компетентности должно происходить в вузе до начала профессиональной деятельности. Одной из теорий, установивших общие подходы к исследованию развития конфликтологической компетентности будущих специалистов в процессе обучения в вузе, выступили работы Самсоновой Н.В., обобщившей итоги изучения трудности конфликтологической подготовки специалистов различных профессий, а также открывшей функции конфликтологической культуры специалиста. Н.В. Самсонова рассматривает конфликтологическую компетентность в системе профессиональных компетентностей как базу развития подготовки абсолютно во всех областях профессиональной деятельности, как характеристику качества подготовки профессионала с высшим образованием, как



стремление профессионала к заключению вероятностных конфликтологических вопросов в ходе высококлассной работы. Вместе с тем, как показывают современные исследования, выпускники высших учебных заведений **не готовы работать с конфликтом и в условиях конфликта** [6].

Таким образом, в настоящее время проблема развития конфликтологической компетентности будущих специалистов в процессе профессионального обучения является важным направлением учебно-воспитательной работы в вузе, т. к. меняются социальные и политические взгляды на будущего специалиста, что приводит к увеличению уровня конфликтогенности общества. Конфликт в обществе априори неизбежен, отсюда необходимость развития конфликтологической компетентности студентов, а также формирования индивидуально-личностных качеств, которые будут способствовать конструктивному решению возникающих конфликтов.

### **Список литературы**

1. Митяева А.М. Конфликтологическая компетентность как основа конструктивного поведения в конфликтогенной образовательной среде // Конфликты в образовании: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. С. 63-79.
2. Хасан Б.И. Психотехника конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск: Фонд ментального здоровья, 1996. 157 с.
3. Зыкова Н.Ю., Иванова О.А. Формирование конфликтологической компетентности студентов в условиях реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 5 (46). С. 41-44.
4. Инициатива «Навыки будущего»: сайт АСИ по продвижению новых проектов. URL: [https://asi.ru/future\\_skills/](https://asi.ru/future_skills/).
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. Москва: Логос, 2004. 384 с.

6. Самсонова Н.В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования: монография. Калининград: КГУ, 2002. 308 с.

**Podusova Natalya S.**

e-mail: npodusova@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**THE BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE AMONG UNIVERSITY STUDENTS**

The concept of "conflict competence" is considered and the necessity of developing this competence among university students in the framework of professional training is justified. The tendency of conflict behavior in higher education is increasing, and students are not ready to resolve conflict situations constructively. The article presents analysis of conflicts in professional activities. Modern scientists and educational agencies pay great attention to the development of conflict competence as a quality of a modern person.

*Keywords: conflictological competence, University students, conflicts among students, professional training.*

УДК 37.075.8

**Попова Ю. В.<sup>1</sup>, Смолянинова О. Г.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>e-mail: julia.popova@inbox.ru; <sup>2</sup>e-mail: smololga@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**МЕДИАЦИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ИСПАНИИ И РОССИИ: СРАВНИТЕЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГАЛИЦИИ И СИБИРИ**

Описаны особенности внедрения медиации в систему высшего образования Испании и России. Медиация в образовании рассматривается с точки зрения ее становления, общих и специфических моделей, ресурсов и дидактического потенциала в развитии профессиональной компетентности сотрудников вуза. Анализируются эмпирические данные, полученные в ходе сравнительных исследований в университете Сантьяго-де-Компостела и в Сибирском федеральном университете. Исследование проводится при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 18-013-00528 «Исследование медиативных практик в сфере образования для гармонизации межнациональных отношений в поликультурной среде», а также международной программы Erasmus+ Credit Mobility Program KA 107.

*Ключевые слова: конфликты в образовании, медиация, университетская среда, медиационная служба, подготовка преподавателей.*

Как воспитательный метод медиация направлена на пропаганду культуры мира через повышение осведомленности, конструктивное обсуждение, понимание позиции другой стороны. Особенно актуальны для педагогов в наши дни тренинги по управлению конфликтами, толерантному мировоззрению, эмпатии и медиации. Позитивное управление конфликтом требует

применения определенных навыков, процедур и методов. Университеты обмениваются опытом через конференции и Ассоциации медиативных центров. Из чего можно сделать вывод, что медиация в системе образования Испании и России широко распространена на университетском уровне. Субъекты высшего образования используют преимущества конструктивного и мирного разрешения конфликтов для создания безопасной образовательной среды. Вузы также вносят свой вклад в академические знания и опыт, изучая медиацию, анализируя дела, собирая данные для исследований. В рамках сотрудничества они предоставляют государственным органам и специалистам-практикам инструменты и ресурсы для предотвращения насилия и улучшения качества жизни студентов. Все это способствует продвижению и развитию медиации среди молодежи и более широкой аудитории (сотрудников, семей).

Теоретическое исследование медиации в образовании Испании и России было проведено, чтобы оценить осведомленность, отношение и готовность к осуществлению медиации сотрудниками вузов в обеих странах. Группы незначительно различались по своим знаниям и опыту, поэтому был разработан универсальный опросник на двух языках. Одну группу респондентов составили педагоги, научные работники, административные и другие сотрудники Университета Сантьяго-де-Компостела (USC) в Галисии, Испания, работающие на кафедре педагогики и дидактики и в исследовательской группе ESCULCA. В то же время аналогичный опрос был проведен на русском языке для сотрудников Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета, г. Красноярск, Россия. Выборка была репрезентативной по отношению к испанской по полу, возрасту, научному званию, должности, области обучения и опыту работы.

Абсолютное большинство (94% в Испании и 90% в России) считает, что медиативная компетентность необходима преподавателю/профессору. Это свидетельствует о признании преимуществ медиации в образовании,

это особенно важно в современных условиях, когда так высока потребность в комплексных гуманистических и толерантных методах воспитания.

Большинство респондентов (94% в Испании и 92% в России) согласились с тем, что медиация позволяет студентам разрешать и предотвращать конфликты в процессе обучения.

Опросив преподавателей и другие категории сотрудников университета, мы выяснили, что сотрудники со средним стажем преподавания 12-20 лет сталкивались с конфликтами менее чем в половине случаев (40%), то есть на уровне высшего образования конфликты не так широко распространены или не всегда переходят от скрытой напряженности к фазе столкновения или дебатов. Все опрошенные почти единогласно решили, что вероятность возникновения конфликтов в сфере образования незначительна. Это позволяет сделать вывод о том, что в целом условия труда, мотивация и вовлеченность студентов, административная поддержка, преподавательская нагрузка, возможности для личностного и научного развития в вузе весьма благоприятны.

Мы считаем, что осведомленность и понимание преимуществ медиации в образовании высоки. На основании анализа результатов опроса было установлено, что молодые педагоги со стажем работы от 0 до 5 лет выражают желание, но не обладают навыками разрешения конфликтов, чтобы чувствовать готовность к осуществлению медиации. Это раскрывает актуальность повышения квалификации молодых педагогов, обеспечиваемой местными органами власти и образовательными центрами для содействия повышению качества высшего образования.

### **Список литературы**

1. Исследовательская группа факультета педагогики Университета Сантьяго-де-Компостела ESCULCA. URL: <https://www.usc.es/esculca/>.

2. Университетская конференция по изучению медиации и конфликтов (CUEMYC). URL: <https://cuemyc.org/en/>.
3. Шамликашвили Ц.А., Хазанова М.А. Метод школьной медиации как способ создания безопасного пространства и его психологические механизмы // Психологическая наука и образование. 2014. №. 2. С. 26–33.
4. Cobb S. (2013). Narrative "Braiding" and the Role of Public Officials in Transforming the Public's Conflicts. *Narrative and Conflict: Explorations in Theory and Practice*. 1. 10.13021/G8TG65.
5. Smolyaninova O.G., Popova J.V. Specific issues of training intercultural mediators for education in Europe and Russia // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2019. Vol. 12 (2). Pp. 247-260.

**Popova Julia V.<sup>1</sup>, Smolyaninova Olga G.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>e-mail: [julia.popova@inbox.ru](mailto:julia.popova@inbox.ru); <sup>2</sup>e-mail: [smololga@mail.ru](mailto:smololga@mail.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**MEDIATION IN HIGHER EDUCATION OF SPAIN AND RUSSIA:  
COMPARATIVE RESEARCH IN GALICIAN AND  
SIBERIAN UNIVERSITIES**

The article presents the conceptual ideas of implementing mediation in higher education of Spain in comparison with the Russian practices. It describes mediation in education in terms of its development, general and specific models, its resources in the development of professional competence of university staff. Authors discuss didactic potential of mediation in higher education in the two countries. The article considers the empirical data obtained in simultaneously conducted research in Galician and Siberian universities for comparative analysis of the specific features and the methods implemented in Spain and Russia. It reveals the higher education staff awareness, attitudes and readiness to perform mediation

techniques and its relevance in their professional activity. The research sponsored by the Russian Foundation for Basic Research (RFFR). No 18-013-00528 «The study of mediation practices in the field of education for harmonization of inter-ethnic relations in a multicultural environment» and is International Credit Mobility Program Erasmus+ KA107.

*Keywords: conflicts in education, mediation, university environment, mediation service, teacher training.*

УДК 364.65

**Рождественская В. А.**

e-mail: val0879@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**РАБОТА С ДЕТЬМИ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ  
В БАЛАХТИНСКОМ РАЙОНЕ  
КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ**

Рассмотрена история создания замещающих семей (принятие ребенка, оставшегося без попечения родителей, на воспитание в другую семью), а также проблемы, возникающие у замещающих родителей с приемными детьми. Приведены конкретные меры профилактики конфликтов и преодоления проблемных ситуаций.

*Ключевые слова: дети, приемные родители, замещающие семья, преодоление проблем.*

В детях наше счастье, радость, надежда, будущее. Семья в воспитании ребенка играет самую весомую роль, которая несравнима по своей силе ни с какими другими социальными институтами; способствует формированию и развитию личности, самоутверждению человека, раскрывает его индивидуальность. Семейное воспитание – приоритетная форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Приоритетным правом ребенка является право жить и воспитываться в семье кровной, но если по каким-либо обстоятельствам, не зависящим от ребенка, он утратил такую возможность, значит – в замещающей семье. Термин не является юридическим. Его применяют к семьям, принимающим на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а именно к семьям усыновителей, опекунов, попечителей, приемным семьям.



Семья предоставляет ребенку оптимальные возможности формирования личности, способствует его естественному введению в постоянно расширяющиеся социальные отношения, создает предпосылки для вступления в самостоятельную жизнь. Ребенок, попавший в замещающую семью, становится активным участником воспроизводства семейного опыта через взаимодействие с членами семьи, взаимное влияние, общение с представителями разных поколений, родственниками. Дети, проживая в замещающих семьях, получают положительный опыт семейной жизни, и в будущем большинство из них могут стать эффективными родителями. Детей, оставшихся без попечения родителей, необходимо устраивать в семьи тех людей, которые могли бы поддержать ребенка, заняться его воспитанием, помочь преодолеть жизненные препятствия. И в большей степени такие решения могут быть обоснованы тем, что помещение детей, оставшихся без попечения родителей, в государственные учреждения препятствует их интеллектуальному, физическому, эмоциональному и социальному развитию, а также лишают детей возможности полностью раскрыть себя.

Поддержка детей-сирот как важная составная часть отечественной модели социальной помощи, одна из нравственных норм национального сознания, берет свое начало еще в 988 году, после принятия христианства на Руси. Пробраз патронатной семьи в России появился уже в 1768 году, когда Московским опекунским советом лучшей мерой предупреждения смертности детей в Воспитательных домах признается передача детей-сирот на воспитание в добропорядочные крестьянские семьи. Развитие семейного патроната убыстряется в конце Второй мировой войны. В 1948 году Управлением лечебно-профилактической помощи детям Министерства здравоохранения СССР были утверждены «Указания о порядке передачи детей на воспитание в семьи трудящихся», которые предписывали, что на воспитание в семьи трудящихся (патронат) передаются дети-сироты, а также дети, изъятые из семьи по постановлению суда или органов опеки. Также оговаривалось, что

дети передаются в такие семьи, где условия жизни ребенка могут быть хорошими и где за его здоровьем и воспитанием может быть установлено систематическое наблюдение со стороны органов здравоохранения<sup>3</sup>.

Данная модель замещающей семьи получила право на существование и в наше время.

Принять ребенка-сироту или ребенка, оставшегося без попечения родителей, на воспитание в семью – это ответственный шаг в жизни потенциальных родителей. И когда родители принимают осознанное решение взять ребенка на воспитание, а специалисты в большинстве случаев одобряют такое решение и передают ребенка в семью, каждая из сторон должна понимать, что решение это должно быть окончательным и бесповоротным. Мотивы, побуждающие взрослых к такому решению, разнообразны: желание отдать свою любовь и заботу, решить таким способом проблемы семейных взаимоотношений, попытка найти замену умершему кровному ребенку и другие. Многие семьи после принятия ребенка сталкиваются с множеством психологических, эмоциональных, социальных трудностей. Замещающие родители зачастую оказываются не готовы к тому, что необходимо искать подход к ребенку, прилагать усилия для решения сложных ситуаций, возникающих в результате поведенческих особенностей приемных детей, активно участвовать в жизни ребенка, заниматься его здоровьем, воспитанием, содержанием и образованием, т.е. исполнять возложенные законодательством родительские обязанности, но в отношении принятого на воспитание ребенка. Отказ от исполнения родительских обязанностей и помещение ребенка в государственное учреждение является трагедией для него, порожд-

---

<sup>3</sup> Тимофеева А.Л. Институт приемной семьи в Республике Беларусь как форма устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. URL: <https://studfile.net/preview/3052982/>.

дает вторичное сиротство и закладывает в сознание ребенка негативное отношение к семье и семейному воспитанию, к роли родителей в жизни ребенка.

Проблемы, с которыми сталкиваются замещающие родители, довольно разнообразны:

- отсутствие контакта с ребенком (непонимание, невозможность обсудить проблему и возникающие из-за этого ссоры и конфликты);
- тревога за будущее ребенка (родителям кажется, что ребенок невнимателен, не организован, не готов к вступлению во взрослую жизнь, не те учреждения дополнительного образования посещает, не ту профессию хочет получить);
- поведенческие отклонения (агрессивность, гиперреактивность, воровство, ложь, вредные привычки, конфликтность);
- неумение говорить о кровных родителях и родственниках; страх необходимости проведения разговоров, бесед об изменениях, которые происходят с детьми, вступающими в период полового созревания, и многие другие.

Профилактика конфликтов в семьях, предупреждение отказов опекунов от детей, предотвращение преступлений против детей в замещающих семьях и другие подобные темы часто встречаются в информации СМИ.

Замещающие родители Балахтинского района с целью получения помощи в преодолении проблемных ситуаций в семье чаще всего обращаются:

- 1) к специалистам Центра развития семейных форм воспитания (г. Красноярск) и его филиалов (г. Минусинск, г. Шарыпово, г. Ачинск, г. Канск, г. Лесосибирск, г. Богучаны);
- 2) к специалистам краевых Центров социальной помощи семье и детям.

Однако все это далеко от места проживания семьи и поэтому общение кратковременно.

Мы живем, воспитываем детей, сталкиваемся с трудностями, преодолеваем их, радуемся, огорчаемся именно здесь, в нашем районе и именно в нашем большом сообществе замещающих родителей (76 опекунов (попечителей), 19 приемных родителей, 25 усыновителей).

Какой же ресурс профилактики имеется в Балахтинском районе? К кому и куда можно обратиться за помощью?

Прежде всего, к специалистам таких служб, как:

- опека и попечительство;
- КГКУ «Балахтинский детский дом»;
- комплексный центр социального обслуживания населения.

Казалось бы, все, но нет. Остаются не решенными вопросы:

1. Где можно поучиться лучше понимать своего ребенка и эффективно взаимодействовать с ним?
2. Где можно родителям поучиться конструктивному взаимодействию и получить возможность посмотреть на ребенка со стороны?
3. Где родитель может увидеть модели взаимодействия с детьми в других семьях?

Ответ на все вопросы напрашивается один – только в сообществе таких же, как каждый из нас. Общаясь, обмениваясь опытом, проблемами, способами их решения и помогая друг другу, можно достичь результатов в решении семейных проблем.

В Балахтинском районе создан и действует клуб приемных родителей «Дружба», основными целями и задачами которого являются:

- организовывать полезный и активный досуг членов семейного клуба;
- защищать права и интересы замещающих семей;
- пропагандировать создание приемных семей;
- выявлять актуальные проблемы в семьях, воспитывающих приемных детей и осуществлять поиск решения проблем;

- развивать умение правильно строить внутрисемейные отношения на основе сотрудничества, доверия и уважения;
- находить образовательную информацию от разных специалистов;
- обмениваться опытом приемных родителей по вопросам воспитания детей;
- давать участникам новые знания и навыки, необходимые для воспитания приемного ребенка.

Чтобы судить о ребенке справедливо и верно, нам, взрослым, нужно не переносить ребенка из его сферы в нашу, а самим переселяться в его духовный мир.

Ребенок – существо разумное, он хорошо знает потребности, трудности и помехи своей жизни. Не деспотичные распоряжения, не навязанная дисциплина, не недоверчивый контроль, а тактичная договоренность, вера в опыт, сотрудничество и совместная жизнь приведут к сохранению ребенка в замещающей семье и праву на участие родителя во взрослой жизни ребенка.

### **Список литературы**

1. Бубен С.С., Чечет В.В. Опекунские (приемные) семьи и детские дома семейного типа – важнейшие средства решения проблемы социального сиротства // Социальная работа с ребенком с семьей: пособие для учителей, социальных педагогов и специалистов органов охраны детства / сост. С.С. Бубен. Минск: Народная асвета, 2000. С. 72-91
2. Руденкова Г.И. Новое об устройстве детей-сирот на воспитание в семью // Соц.-пед. работа. 2000. № 5. С. 45-49.
3. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 368 с.

**Rozhdestvenskaya Valentina A.**

e-mail: val0879@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**WORKING WITH CHILDREN FROM FOSTER FAMILIES IN  
THE BALAKHTINSKY DISTRICT OF THE KRASNOYARSK  
TERRITORY**

The article considers history of creating foster families (accepting a child left without parental care to be raised in another family), as well as the problems that arise for foster parents with foster children. Specific measures to prevent conflicts and overcome problematic situations are given.

*Keywords: children, foster parents, substitute families, overcoming problems.*

УДК 159.9

**Ростовцева М. В.<sup>1</sup>, Потапова Е. В.**

<sup>1</sup>e-mail: marin-0880@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ВИДЫ КОНФЛИКТОВ И ПРОТИВОРЕЧИЙ В МЕДИАТИВНОЙ ПРАКТИКЕ**

Рассмотрены некоторые причины возникновения конфликтных ситуаций, а также основные противоречия, которые лежат в основе конфликтов, на основании чего выделены виды последних: противоречия объективного характера, незавершенного действия (конфликт противодействия и незавершенной потребности), конфликты выбора; связанные с проблемой неразвитости или недостаточной развитости индивидуальных ресурсов для решения поставленной жизненной задачи; конфликты завершенного действия. Сделан вывод о том, что знание специфики и особенностей того или иного вида конфликта позволит медиатору эффективно управлять им, точно воздействуя на основные проблемные моменты конфликтной ситуации.

*Ключевые слова: противоречие, конфликт, взаимодействие, личность, социальная среда.*

Медиация как научное явление возникло относительно недавно – во второй половине XX столетия, а первые попытки применения медиации как средства, инструмента разрешения конфликтов и споров связаны с проблемами в сфере семейных отношений. Сейчас медиацию применяют во всех сферах человеческой деятельности: в образовании, промышленности, политике, социальной сфере и т.п.

Споры, конфликты, разногласия постоянно окружают нас и присутствуют везде, где люди включены в общественную деятельность, в производственные отношения, заняты совместным трудом. Деятельность и общение – две важнейшие сферы, в которых неизбежно возникают конфликты, что обусловлено несколькими причинами [7].

Цель настоящей статьи – теоретический анализ и классификация противоречий, которые лежат в основе разногласий и споров, для того, чтобы медиатор мог эффективно управлять конфликтным взаимодействием, зная его особенности и специфику.

Рассмотрим некоторые наиболее распространенные причины конфликтов.

Первая связана с дефицитом ресурса. Нехватка, недостаток материальных и духовных благ порождает разногласия и споры. Это может быть как недостаток природных ресурсов, обеспечивающих жизнедеятельность человека, что чаще всего порождает конфликты глобального масштаба: войны, междоусобицы, революции, так и недостаток повседневных благ (деньги, положение в обществе, жилье и т.п.), что порождает межличностные конфликты. В психологическом плане чаще всего люди испытывают недостаток душевного тепла, психологического комфорта, любви, которые дает другой человек, однако это порождает внутриличностные конфликты. Если они не перерастают в межличностные, то роль медиатора, как правило, играет психолог, оказывающий соответствующую помощь человеку, испытывающему «психологический голод» [5].

Вторая причина конфликтов, на наш взгляд, также берет свои корни в психологии, связана с неустойчивой, неадекватной самооценкой человека. Зависть, ненависть, ревность – все эти гипертрофированные патологические чувства являются источником девиантного поведения, причиной, по которой человек «преступает» черту, входя в конфликт с другими людьми, системой, обществом.



Скука – еще одна распространенная причина конфликтов. Недостаток эмоций провоцирует человека искусственно создавать вокруг себя события, привлекать к себе внимание, толкает людей к необдуманным, иногда противозаконным шагам.

Существуют и другие причины конфликтов, однако универсальная, лежащая в основании других, заключена в различиях между людьми. Несходство взглядов, мировоззрений, суждений, ценностей провоцирует разногласия, часть которых можно решить до серьезного судебного разбирательства с привлечением третьего лица (службы) [1].

Безусловно, конфликт имеет диалектическую природу: с одной стороны, благодаря конфликтам движется прогресс, происходит накопление опыта и развитие; с другой – конфликт может быть очень опасен по своим последствиям.

Современная конфликтология нарастила богатый арсенал знаний по поводу определения конфликта, его, видов, функций. Однако основная проблема, на наш взгляд, заключается в том, что очень часто при описании конфликта в попытке понять его сущность мы ограничиваемся простой констатацией проблемы и ее описанием, не вдаваясь в глубинные причины ее возникновения и ее суть. Это описание явления, «ужасов и негативных последствий, которое оно может инициировать, и вывод, который стал ритуалом в науке: «Надо что-то делать», – он очевиден. А что делать и как – это механизм решения проблемы, который можно выстроить только, если знаешь суть явления, его природу, логику развития [2].

На наш взгляд, ответ на вопрос о природе конфликта следует искать в философской отрасли знаний, где впервые было научно рассмотрено отчасти родственное конфликту понятие «противоречие».

Первоначально противоречия в философской науке служили тем средством, с помощью которого можно было описать и дать глубокую сущностную характеристику человеку и обществу, а также рассматривались как источник развития этих социальных систем.

Однако сами противоречия, вероятно, нельзя назвать причинами развития человека и общества. Здесь корректнее говорить об условиях возникновения противоречий, которые, так или иначе, сводятся к различиям взаимодействующих субъектов [4]. Наличие различий между человеком и социальной средой – необходимое условие возникновения противоречия. Различия обуславливают противоречия, а противоречие, в свою очередь поляризует, движет различия взаимодействующих сторон.

Еще из «классической» диалектики известно, что противоречия имеют место быть всегда, на любой стадии развития предмета, объекта, субъекта. Даже сам момент рождения – это противоречие, в основе которого лежит гегелевский закон отрицания отрицания [6]. Глубинный рациональный смысл схемы великого философа «тождество – различие – противоположность – противоречие – основание» заключен не только в последовательной характеристике процесса познания противоречивой сущности предмета, но и в описании развития самого противоречия. На стадии тождества противоречие существует потенциально. Превращение потенциального противоречия в актуальное означает разделение единого, т. е. появляются различия, где противоположность определяется как наибольшее различие, затем следует разрешение противоречия (фаза «основание» как его снятие) [1].

Исходным в определении противоречия является его понимание как взаимоотношения, взаимодействия противоположностей [2]. В науке выделяют два основных вида противоречий: внешние и внутренние. Внешним свойственна более или менее четкая фиксированность, определенность по-

люсов отношения (субъектов взаимодействия), их полярность, пространственная раздельность [4]. При внутренних уместно говорить не о противоположных сторонах отношения, а о противоположных моментах, тенденциях, которые заключаются в каждой из противоположностей. Тогда каждая противоположность заключает в себе «свою противоположность», свое «иное», и мы говорим в этом случае о противоречии субъекта с самим собой, о самоотрицании и самопротиворечивости субъекта. В этом контексте внутреннее противоречие может быть определено как сущность самодвижения, саморазвития субъекта.

Проанализировав соответствующие литературные источники, мы составили собственную классификацию противоречий.

К первой группе были отнесены противоречия объективного характера (ПО), часто носящие массовый характер. Это все изменения, возникающие вне зависимости от воли и желания человека: дефолт, экологический кризис, стихийное бедствие, и т.п. Основную трудность в плане адаптации человека (всего общества в целом, отдельных групп) такие ситуации представляют из-за своей внезапности, неконтролируемости и неизбежности. Однако именно эти противоречия (в силу своей трагичности по массовым последствиям, как представляющие угрозу стабильному существованию людей) вызывают наиболее резкую интенсификацию поиска активных стратегий и борьбы с подобными конфликтами, иными словами, обуславливают активные способы адаптации. Этот вид противоречий разрешим объективно и не требует медиативного вмешательства [5].

Ко второй группе были отнесены противоречия, которые обозначены нами как конфликты «незавершенного действия» (КНД), когда одна из сторон имеет четко поставленную цель, но по каким-то причинам не может ее достичь. Такие конфликты можно разделить на несколько видов.

Первый был обозначен нами как «конфликты противодействия» (КП). Их причиной является противоречие между стремлением одной стороны достичь цели, завершить действие и противодействием (стихийным или целенаправленным) этому другой стороной. Такие конфликты, особенно с целенаправленно осуществляемым противодействием, часто быстротечны, аффективны, носят, как правило, открытый враждебный, конфронтационный и агрессивный характер. Тактическим разрешением противоречия в данном случае может быть активная стратегия адаптации или отрицание поставленной цели. На благоприятный исход данного типа конфликтов медиатор уже может повлиять, оказав соответствующее воздействие на стороны конфликта, при условии, что последние будут согласны на процедуру примирения.

Второй вид конфликтов незавершенного действия можно обозначить как конфликты «неопределенной потребности» (КНП). Их основное содержание, на наш взгляд, связано с бессознательной потребностью индивида что-либо изменить, при этом сам предмет желания не определен. Метафорично это можно выразить в известном выражении «хочу, сам не знаю чего». Это противоречие внутреннего характера и более характеризует психологические проблемы, связанные с «пресыщенностью» бытия (апатия, депрессия). На практике оно проявляется хаотичной, малопродуктивной деятельностью, многообразием попыток реализации себя в различных общественных сферах без достижения удовлетворяющего результата [6]. Рядом с описанным видом противоречия стоит конфликт, связанный с необходимостью выбора необходимого и нужного действия. Такие конфликты выбора (КВ) могут быть связаны с целым комплексом противоречий, однако главное из них – это противоречие между необходимостью достижения поставленной цели и незнанием, неуверенностью в выборе способа для достижения нужного результата.

Последний (третий) вид конфликтов незавершенного действия связан с проблемой неразвитости или недостаточной развитости ресурсов индивида для решения поставленной жизненной задачи (КР). Пожалуй, это самый распространенный вид противоречий между человеком и социальной средой, который проявляется как несоответствие между требованиями, которые предъявляет общество человеку, чтобы он был востребован и нужен данному социуму, и отсутствием, слабой развитостью необходимых личностных качеств и характеристик [5]. Здесь речь будет идти о противостоянии личности и группы, и роль медиатора может быть очень важна.

Третья группа конфликтов была обозначена как конфликты завершенного действия (КЗД). Здесь можно выделить два основных вида. Первый связан с противоречием между желаемым и реальным (достигнутым) результатом деятельности индивида (КЖР). В этом случае возможны два варианта: когда необходимый результат деятельности не достигнут (или меньше ожидаемого), и когда желаемый результат не соответствует полученному итогу. [7]. Второй вид конфликта завершенного действия связан, очевидно, с ситуацией, когда индивид совершает определенные действия, не предвосхищая будущий результат, не зная, во имя чего он что-то делает (КНР).

Предложенную классификацию можно модифицировать, упростив определение содержания противоречий до классической дихотомии: «знаю – не знаю» и обозначив основные ключевые точки, которые могут стать источником конфликта: необходимые ресурсы, методы, способы действия и результат деятельности.

Итак, вся жизнедеятельность человека пронизана постоянными конфликтами и противоречиями, которые он разрешает. Управление конфликтом с помощью медиации возможно на основе разработки механизма воздействия на процесс разрешения противоречия. Следовательно, необходим

анализ таких противоречий, причем медиатору необходимо четко понимать вид противоречия, чтобы применить ту или иную технику.

Выделение и изучение видов противоречий позволяет не только дать оценку текущему состоянию субъекта, но увидеть и спрогнозировать перспективы успешности/неуспешности разрешения конфликтов через соотнесение объективной реальности с субъективными характеристиками человека, его целями и задачами. Исследуя виды противоречий, медиатор сможет оценить конфликт с позиции прошлого (какие ресурсы уже есть у индивида для решения проблемной ситуации), настоящего (какие методы, стратегии и формы деятельности он выбирает, чтобы справиться с проблемной ситуацией) и будущего (прогнозирование результата разрешения конфликта).

### **Список литературы**

1. Богданов Д.В. Соотношение категорий «социальный конфликт», «юридический конфликт», «правовой конфликт», «налоговый конфликт» // Финансовое право. 2012. № 3. С. 23-28.
2. Бородкин Ф.М., Коряк Н.М. Внимание: конфликт! Новосибирск: Наука, 1984. 141 с.
3. В контексте конфликтологии: проблемы коммуникации и управленческого консультирования: сборник / отв. ред. Т.М. Дридзе, П.Н. Цой. М.: Изд-во ин-та социологии, 1999. 172 с.
4. Кульпина О.С., Мурадян О.А. Конфликты, причины возникновения, основные типы, управление конфликтами // ADVANCED SCIENCE: сборник статей II Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. 2018. С. 178-180.
5. Ростовцева М.В., Машанов А.А. Методология исследования конфликтов в системе образования // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 13. № 2. С. 208-218.

6. Ростовцева М.В., Хохрина З.В. Социальная адаптация и социальное противоречие // Философская мысль. 2017. № 7. С. 46-53.

7. Ростовцева М.В. Проблема интолерантности в современном обществе // Социодинамика. 2016. № 6. С. 13-17.

**Rostovtseva Marina V.<sup>1</sup>, Potapova Ekaterina V.**

<sup>1</sup>e-mail: e-mail: marin-0880@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

## **TYPES OF CONFLICTS AND CONTRADICTIONS IN MEDITATION PRACTICE**

Some causes of conflict situations are considered, as well as the main contradictions that underlie conflicts, the types of contradictions are identified: contradictions of an objective nature, incomplete action (conflict of counteraction and incomplete need), conflicts of choice; related to the problem of underdevelopment or insufficient development of individual resources for solving the problem; conflicts of completed action. It is concluded that knowledge of the specific features of a particular type of conflict will allow a mediator to effectively manage it, specifically affecting the main problem points of the conflict situation.

*Keywords: contradiction, conflict, interaction, personality, social environment.*



УДК 341.92

**Селезнева А. Д.**

e-mail: irbis199655@gmail.com

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
МЕДИАТОРОВ-СВЕРСТНИКОВ ДЛЯ ИХ ВКЛЮЧЕННОСТИ  
В РАБОТУ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ МЕДИАЦИИ**

Статья посвящена проблеме развития коммуникативной компетенции медиаторов-сверстников для их включенности в работу школьной службы медиации. Выделены основные критерии развития коммуникативной компетенции, рассмотрена модель формирования и развития коммуникативной компетентности А.Н. Мосиной и Т.Л. Худяковой.

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, медиаторы-сверстники, школьная служба медиации.*

Сегодня актуальной проблемой в образовательной среде является разрешение конфликтных ситуаций, в связи с чем были созданы школьные службы медиации либо примирения в соответствии с пунктом 64 плана первоочередных мероприятий до 2014 года по реализации важнейших положений «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2020 – 2025 годы», которые направлены не только на урегулирование конфликта, но также на профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательной организации.

В Российской Федерации медиация пришла на смену давно привычному административно-карательному способу как альтернативный подход в разрешении конфликтных ситуаций. Основными особенностями разрешения инцидентов при этом являются добровольность, конфиденциальность,

сотрудничество и равноправие сторон, беспристрастность и независимость медиатора [1].

В процессе медиации стороны, вовлеченные в какой-либо инцидент, обязательно включены в его разрешение, причем их участие в процедуре добровольное и они, как правило, заинтересованы в работе над конфликтом, сотрудничестве и поиске альтернативных решений ситуации. Работа медиатора здесь заключается в организации благоприятных условий для работы над конфликтом.

В образовательной организации медиаторы являются организаторами процедур по урегулированию конфликта, а также их работа направлена на создание бесконфликтной образовательной среды, развитие и воспитание культуры конструктивного поведения в конфликтной ситуации. Для реализации всех своих функций медиатор должен обладать рядом компетенций, в состав которых входят: организационная, коммуникативная, конфликтологическая, медиативная и т.д.

Служба медиации в образовательных организациях по своему характеру есть волонтерское движение, в состав которого могут входить не только профессиональные медиаторы, педагоги, родители, но и обучающиеся. Это движение направлено на информирование о медиации и выстраивание продуктивной коммуникации всех участников образовательного процесса.

Медиаторами в школьной службе могут выступать как взрослые, так и сверстники, то есть обучающиеся с 7 по 11 класс. Это связано с тем, что иногда медиаторы-сверстники могут быть намного эффективней своих взрослых коллег. К положительным аспектам работы такого медиатора можно отнести возможность его включения в работу над конфликтом между сверстниками еще в латентном периоде и распространения идеи разрешения конфликтов посредством конструктивного диалога, что способствует посте-

пенному улучшению психологического климата в образовательной организации. Можно отметить, что в ходе решения конфликта медиатор-сверстник формирует навыки решения конфликтов через практику реальной жизни.

Важно понимать, что для эффективного функционирования школьной службы медиации нужно обеспечить включенность в ее работу всех участников. Основным нюансом включенности медиатора-сверстника является уровень его подготовки в медиативной сфере и владение рядом компетенций. В этом случае особенно важна подготовка средствами освоения практической и теоретической части материала по особенностям и фазам проведения медиации.

При анализе деятельности службы школьной медиации и медиаторов-сверстников, а также программы их подготовки было выявлено, что основной компетенцией является коммуникативная, поскольку именно она включает в себя такие навыки, как [2]:

- умение осуществлять «поддерживающее повторение»;
- умение перефразировать;
- умение резюмировать, обобщать;
- умение отражать чувства;
- умение задавать эффективные вопросы;
- умение давать обратную связь, подтверждающую, что медиатор действительно слышит каждую из конфликтующих сторон;
- умение удерживать нормы коммуникации, характерные для медиации, на протяжении всего процесса и др.

Обобщая изложенное, мы делаем вывод, что при подготовке медиаторов-сверстников нужно уделять основное внимание развитию их коммуникативной компетенции, так как именно с помощью нее обучающиеся осуществляют свою деятельность в рамках работы школьной службы медиации.

Анализ различных подходов к развитию коммуникативной компетенции обучающихся позволил выделить основные критерии развития коммуникативной компетенции:

1. мотивационно-ценностный;
2. когнитивный;
3. деятельностно-практический.

Была также выделена модель формирования и развития коммуникативной компетентности исследователей А.Н. Мосиной и Т.Л. Худяковой, которая предполагает освоение коммуникативных действий в соответствии с этапами:

1. мотивационный;
2. этап объективирования;
3. этап формирования вербальных умений;
4. интериоризация.

Рассматривая подходы к развитию коммуникативной компетенции обучающихся, мы выяснили, что, согласно Н.С. Пряжниковой, эффективными методами развития коммуникативной компетенции можно считать любые формы организации коммуникативной деятельности, то есть публичные выступления, проектная и исследовательская деятельность и т.д.

### **Список литературы**

1. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): Федер. закон от 27.07.2010 N 193-ФЗ ред. от 23.07.2013. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/).
2. Борисов П.П. Компетентностно-деятельностный подход к модернизации содержания общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2003. № 28. С. 219-227.

**Selezneva Anastasia D.**

e-mail: irbis199655@gmail.com

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**DEVELOPING PEER MEDIATORS' COMMUNICATIVE  
COMPETENCE FOR INVOLVING THEM IN WORK OF THE  
SCHOOL MEDIATION SERVICE**

The article is devoted to the problem of developing communicative competence of peer mediators for involving them in work of the school mediation service. The main criteria for developing communicative competence are highlighted, and the model of formation and development of communicative competence by A. N. Mosina and T. L. Khudyakova is considered.

*Keywords: communicative competence, peer mediators, school mediation service.*

УДК 341.92

**Скарюкина О. М.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>e-mail: oksana\_tolmaheva@mail.ru

Кемеровский государственный университет, Кемерово, Россия

**Белоногова Е. В.<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>e-mail: lebell2018@yandex.ru

Кузбасский региональный центр психолого-педагогической,  
медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности»,  
Кемерово, Россия

**ОПЫТ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО СЛОЖНОМУ  
МНОГОУРОВНЕВОМУ КОНФЛИКТУ В ШКОЛЕ  
В СТАДИИ ЭСКАЛАЦИИ**

Представлен опыт реализации восстановительного подхода в контексте решения многоуровневых конфликтов в стадии эскалации на примере территориальной службы примирения, функционирующей на базе Кузбасского регионального центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности».

*Ключевые слова: восстановительный подход в медиации, эскалация, многоуровневый конфликт, территориальная служба примирения.*

В школах Кузбасса обучаются дети разных национальностей, из различных социальных слоев, воспитанные в семьях с разным укладом, имеющие специфические особенности работы центральной нервной системы. Это создает потенциально напряженную и конфликтогенную среду, в которой школьники вынуждены находиться значительное время. Возрастающие требования родителей к школе создают массу проблемных ситуаций, кото-

рые нуждаются в урегулировании. Во многих спорных моментах обучающиеся, их родители и педагоги находят адекватный выход без привлечения специалистов. Однако в некоторых случаях они теряют способность к диалогу, поиску мирного выхода из ситуации. Возникает чувство несправедливости, стремление уйти от решения или применить силу и давление по отношению к противоположной стороне. Поэтому достаточно актуальна проблема разработки эффективных восстановительных технологий для работы со сложными многоуровневыми конфликтами в стадии эскалации.

Наша территориальная служба примирения функционирует на базе Отдела восстановительных практик и медиации ГОО «Кузбасский региональный центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Здоровье и развитие личности» и работает, в том числе, по сложным школьным ситуациям, когда конфликт вышел за рамки школы и в него вовлечены вышестоящие структуры, прокуратура, правоохранительные или надзорные органы. Как правило, обращения поступают из муниципальных органов управления образованием, от руководителей школ или Уполномоченного по правам ребенка.

Представляем опыт восстановительной работы по сложному случаю многоуровневого школьного конфликта в стадии эскалации, произошедшему в одном из городов на территории Кузбасса. Информация поступила в ТСП от директора школы, когда уже были подключены органы управления образованием муниципального и областного уровней и городская прокуратура. Все имена и детали событий изменены.

Заявление было передано зимой 2020г. со следующей фабулой (текст из ходатайства школы): «Просим Вас оказать содействие в разрешении сложной ситуации, сложившейся в школе, восстановительным путем». Как выяснилось впоследствии, в одном из первых классов учится мальчик с особенностями поведения (нарушения дисциплины, агрессивные проявления в

адрес одноклассников, причинение им вреда), с которым не могла справиться классная руководительница, и, как часто бывает в подобных ситуациях, она привлекла родителей других детей для давления на родителей мальчика и руководство школы с целью «убрать» его из этого класса. Особенно активными были несколько родителей, которые написали заявление сначала директору, затем в вышестоящие инстанции, в прокуратуру, СМИ. В родительском чате была организована открытая травля родителей мальчика.

По подобным ситуациям восстановительные медиаторы нашей ТСП работают командой. Сначала в ходе телефонных разговоров и предварительной встречи был составлен рабочий альянс с директором школы Натальей Степановной, т.к. важно, чтобы руководитель организации понимал суть и принципы восстановительной работы и был на стороне мирного решения ситуации. Затем были проведены предварительные восстановительные встречи с непосредственными участниками события: заместитель директора по начальной школе – Ирина Николаевна; социальный педагог – Мария Васильевна; психолог – Надежда Петровна; Ольга Павловна – классный руководитель 1 «В» класса (пенсионерка, уволилась в течение восстановительной программы); Вероника Александровна – новый классный руководитель (начала работу в 1 «В» классе); родители 1 «В» класса; Елизавета П. (мама Андрея П.); Владимир П. (папа Андрея П.); Вера Трофимовна (бабушка пострадавшей ученицы 1 «В» класса); Маргарита Л. (мама пострадавшего ученика 1 «В» класса); Диана В. (мама другого пострадавшего ученика 1 «В» класса); Галина Константиновна – куратор психологов района; Зинаида Ильинична – психолог РЦППМС; Надежда Ивановна – заведующая городским отделением РЦППМС.

После того, как участники рассказали о своем видении ситуации, о том, что волнует их больше всего, поделились чувствами, мыслями по по-



воду возможных решений ситуации, у восстановительных медиаторов сложилось более объемное общее понимание ситуации, была обсуждена дальнейшая совместная со школой работа по данному случаю. Планировалось провести восстановительную медиацию между мамой мальчика Андрея Елизаветой П. и инициатором заявлений против неё – мамой пострадавшего мальчика Маргаритой Л., а также между мамой Андрея и Верой Трофимовной – бабушкой пострадавшей одноклассницы.

Также планировалось провести: педагогический круг сообщества с участием директора школы, заместителя директора по начальной школе, социального педагога, психолога, классного руководителя; родительский круг сообщества с участием администрации и специалистов школы и приглашенных специалистов местного отдела образования и РЦППМС (без родителей Андрея); школьно-родительский совет с участием директора школы, зам. директора по начальной школе, социального педагога психолога, классного руководителя, куратора психологов района, заведующей городским отделением РЦППМС, родителями 1 «В» класса и родителями Андрея. Все участники ситуации были проинформированы о сути, принципах и правилах восстановительной работы, о роли и ответственности восстановительных медиаторов и участников в мирном урегулировании ситуации.

В процессе предварительных встреч с родителями и самим мальчиком выяснилось, что Андрей П. состоит на учете у невролога с диагнозом СДВГ, что классный руководитель Ольга Павловна не знает и не стремится узнать о специфике педагогического общения с ребенком, имеющим такие особенности развития (директор школы предложила ей решать, что она будет делать как педагог для нормализации ситуации в классе и родительском сообществе, как дальше будет строить отношения с Андреем с учетом его особенностей, в результате Ольга Павловна приняла решение уйти на пенсию, которое пыталась осуществить и раньше, до передачи случая в ТСП, но за-

брала заявление после просьбы директора). Также выяснилось, что большинство родителей хотят, чтобы Андрей П. перешел в другую школу, т.к. видят угрозу для своих детей с его стороны. В социальном чате родители учеников 1 «В» регулярно писали маме Андрея о его плохом поведении в классе, обвиняли ее в безразличии к их тревогам, предлагали перейти в другую школу.

Ситуация обострилась еще и тем, что была написана статья в одну из местных газет в клеймящем мальчика ключе. Некоторые родители учеников 1 «В» класса написали заявление на имя директора школы об агрессивном поведении Андрея П. по отношению к другим детям, мальчик был поставлен на внутришкольный учет. Письма с жалобами и обращениями ушли в муниципальные и областные органы управления образованием. Выяснилось, что активная мама пострадавшего одноклассника Маргарита Л. собирается подавать заявление в суд по лишению родительских прав родителей Андрея, обосновывая это тем, что родители не справляются с воспитанием ребенка, т. к. он наносит увечья детям, а они никак на это не реагируют.

Кроме того, выяснилось, что в классе три ребенка с проблемным поведением, что один на один с учительницей Андрей работает хорошо, ведет себя нормативно, с заданиями справляется, обнаруживает достаточный уровень интеллектуальных способностей. Также он идет на контакт с социальным педагогом, директором школы. Оказалось, что Андрей посещает учреждение дополнительного образования, умеет играть в шахматы, занимается по специальной программе, гармонизирующей работу мозга. Мама и папа Андрея не видят особых проблем в его поведении, чувствуют себя жертвами травли со стороны классной руководительницы и родителей, обвиняют одноклассника Андрея, что он провоцирует их сына. Родители Андрея сомневались по поводу прохождения сыном ПМПК из-за опасения его клеймения как ненормального.

В ходе предварительных встреч со всеми участниками ситуации был определен ряд вопросов, волнующих каждого, которые они хотели бы обсуждать в ходе восстановительной программы.

Восстановительную медиацию между мамой Андрея и мамой его пострадавшего одноклассника, а также между мамой Андрея и бабушкой пострадавшей одноклассницы провести не удалось: Маргарита Л. и Вера Трофимовна отказались от личной встречи с Елизаветой П., однако выразили согласие прийти на круг родителей и школьно-родительский совет.

В ходе родительского круга сообщества (присутствовали родители класса без родителей Андрея, администрация и специалисты школы, специалисты РЦППМС, руководитель районного отдела образования) перед участниками были поставлены следующие вопросы: «Как я вижу ситуацию в классе? Что лично меня в ней тревожит? В чем я вижу выход из сложившейся ситуации?».

Участники круга поделились своими чувствами и переживаниями по поводу ситуации, обозначили проблемные моменты. Ведущий круга сразу обозначил правила совместной встречи и недопустимость обсуждения изгнания кого бы то ни было в качестве решения. Участникам пришлось сложно, некоторые предлагали варианты, так или иначе выводящие Андрея из класса (например, прохождение им лечения в специальном санатории, где возможно обучение; домашнее обучение; обучение индивидуально с педагогом за пределами класса). Руководитель городского отделения РЦППМС взяла на себя ответственность организовать досрочное прохождение Андреем ПМПК при условии согласия родителей мальчика.

Далее мы провели школьно-родительский совет с участием директора школы, зам. директора по начальной школе, социального педагога, психолога, нового классного руководителя, куратора психологов района и родителей 1 «В» класса, включая маму Андрея. На школьно-родительском совете были поставлены следующие вопросы: «Что уже сделано для разрешения

ситуации школой: директором, завучем начальных классов, социальным педагогом, психологом, учителем? Что уже сделано заведующей по одному из районов городского отделения РЦППМС? Что уже сделано семьей Андрея, его мамой? Что планируется сделать нового школой: директором, завучем начальных классов, социальным педагогом, психологом, учителем? Что планируется сделать нового заведующей по одному из районов городского отделения РЦППМС? Что планируется сделать нового семьей Андрея, его мамой? Что готовы сделать сами участники лично?».

В ходе встречи участниками совета были высказаны многие конструктивные предложения по изменению ситуации, сформулированы вопросы, требующие актуального разрешения. Родители услышали маму Андрея, она услышала их тревоги и опасения, враждебность между ними ушла (кроме бабушки пострадавшего одноклассника – сына Маргариты Л. – которая призывала родителей продолжать войну против Андрея и его мамы, за что получила замечание от ведущего встречи; родители не поддержали ее). Некоторые родители взяли на себя ответственность за конкретные шаги по конструктивному изменению ситуации, мама Андрея решила пройти ПМПК для определения образовательного маршрута сына. Родители договорились не транслировать своим детям враждебный настрой против Андрея, а также провести собрание по волнующим их вопросам, не связанным с конфликтом.

Нами был проведен педагогический круг с участием директора школы, заместителем директора по начальной школе, социального педагога, психолога, нового классного руководителя по выработке единой стратегии сопровождения Андрея в школе, чтобы потом встретиться с родителями уже не с пустыми руками. В ходе встречи были поставлены следующие вопросы: «В чем специфика особенностей детей с СДВГ, и как это проявляется? В чем роль родителей и роль школы в воспитании Андрея? Какой выход видят участники Круга? Что лично каждый готов делать для этого?».

Участниками круга были высказаны предложения по изменению ситуации в 1 «В» классе и школе. Каждый взял на себя ответственность и определил свой личный вклад в изменение ситуации. Были разработаны конкретные шаги администрации, специалистов школы и классного руководителя по контролю над ситуацией, обеспечению безопасности других детей, коррекции поведения Андрея с учетом специфики его диагноза и личностных особенностей. Были сформулированы пожелания родителям. Новая классная руководительница, в частности, внесла много творческих предложений, в том числе – по усвоению первоклассниками школьных и классных правил с помощью ученического Круга сообщества.

Дальнейшая работа по этому сложному конфликту прекратилась из-за того, что школы закрыли на карантин. Дети перестали посещать уроки и перешли на дистанционное обучение. Однако обратная связь от родителей Андрея и специалистов показала, что мальчик проходит ПМПК, а директор извлекла урок в плане своевременного и «понимающего» реагирования на жалобы родителей и конфликтогенные действия классного руководителя, в школе восстановлен управленческий контроль над ситуацией со стороны администрации и педагогический – со стороны классного руководителя и специалистов. Случаев причинения вреда Андреем одноклассникам после школьно-родительского совета больше не наблюдалось (если не считать единичной взаимной стычки между Андреем и сыном Маргариты Л. на одном из уроков, когда учительница, не участвовавшая в восстановительных программах, по недосмотру посадила их вместе).

Таким образом, опыт нашей ТСП показывает, что даже сложный многоуровневый конфликт в стадии эскалации может быть нейтрализован с помощью восстановительных технологий при условии грамотной позиции директора школы и желания участников мирно договариваться, а такое желание может родиться и укрепиться в процессе восстановительной работы.

**Skaryukina Oksana M.<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>e-mail: oksana\_tolmaheva@mail.ru

Kemerovo State University, Kemerovo, Russia

**Belonogova Elena V.<sup>2</sup>**

<sup>2</sup>e-mail: lebell2018@yandex.ru

Kuzbass Regional Centre for Psychological, Medical and Social Care, Kemerovo, Russia

**EXPERIENCE OF RESTORATIVE MEDIATION FOR A COM-  
PLEX MULTI-LEVEL CONFLICT AT SCHOOL  
IN THE STAGE OF ESCALATION**

The experience of implementing a restorative approach in the context of solving multi-level conflicts in the escalation stage is presented on the example of the territorial mediation service functioning on the basis of the Kuzbass regional center for psychological, pedagogical, medical and social assistance "Health and personal development".

*Keywords: restorative approach in mediation, escalation, multilevel conflict, territorial mediation service.*

УДК 159.9

**Смолянинов А. А.**

e-mail: smolartem2004@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ПОЛИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ МЕДИАТИВНЫХ ПРАКТИК: РЕАЛИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

Рассмотрены аспекты поликультурной медиации в Красноярском крае, отмечена значимость внедрения медиативных практик в условиях поликультурного региона. Представлены подходы к трактовке медиации отечественными и зарубежными исследователями. Приведены статистические данные, на основании которых сделан вывод о стратегической значимости распространения медиативных практик в сфере образования.

*Ключевые слова: медиация в образовании, поликультурная медиация, медиативные техники, толерантность, Красноярский край, межнациональные конфликты, системная профессиональная подготовка медиаторов.*

Красноярский край – второй по величине субъект Российской Федерации, занимающий обширную территорию протяженностью около 2 млн. км<sup>2</sup>. В крае проживает около 3 млн. человек, плотность населения составляет 1,22 чел./км<sup>2</sup>. Красноярский край является мультикультурным и мультиконфессиональным регионом, в котором проживают 159 национальностей<sup>4</sup>. Представлено более 40 религиозных конфессий. Безопасная социальная среда, интенсивное развитие края (промышленность, ресурсно-добывающий сектор, энергетика) привлекают трудовых мигрантов. Как следствие, ежегодно в крае регистрируют 130-160 тыс. иностранных рабочих [1].

---

<sup>4</sup> <http://krskinvest.ru/pages/naselenie>

Данные многолетних социологических исследований, в частности исследований Д.О. Труфанова и Р.Г. Рафикова (2015-2017 гг.), свидетельствуют о том, что, несмотря на высокий уровень толерантности (76 %) жителей Красноярского края и благоприятный межнациональный климат, существует вероятность возникновения конфликтов в молодежной среде, в том числе на религиозной/межнациональной почве [2-4]. Последнее актуализирует потребность в становлении и развитии медиативных практик с учетом поликультурного многообразия в системе образования региона на всех ступенях. Кроме того, особую значимость приобретают восстановительные технологии медиации для предупреждения и разрешения разногласий между субъектами образовательного процесса, в том числе в контексте поликультурных конфликтов.

Значимость медиативных практик в образовании и социальной сфере подчеркивают не только ученые и педагоги, но и представители власти. Начальник управления общественных связей губернатора Красноярского края Р. Баринов отмечает, что «медиаторы, будут востребованы в ходе реализации приоритетных направлений государственной национальной политики в Красноярском крае в части проведения профилактической работы с молодежью и подростками по формированию межэтнической толерантности, по профилактике национализма, ксенофобии и экстремизма, а также могут осуществлять консультативную, медиативную помощь обучающимся, мигрантам, их семьям в вопросах социализации и интеграции в социокультурное пространство Красноярского края».

У термина «медиация» существует множество толкований, исходящих из различных концептуальных подходов и научных позиций. В таблице ниже представлены различные смысловые трактовки медиации ряда авторов.



### Подходы к трактовке медиации научным сообществом

Подход	Суть медиации	Автор
<b>Нормативный</b>	Одно из мирных средств разрешения споров и конфликтов	Сухарев А.Я., д-р юрид. наук, профессор, действительный государственный советник юстиции
<b>Коммуникативный</b>	Одно из мирных средств разрешения споров и конфликтов	Калашников Д.В., канд. социал. наук
<b>Функциональный</b>	Комбинация тактических приемов, деятельность, направленная на достижение взаимоприемлемого решения конфликта	Запрудский Ю.Г., д-р филос. наук, профессор
<b>«Гарвардский»</b>	Консультативный вариант разрешения конфликта	Фишер Р., профессор права Гарвардского Университета, директор «The Harvard Negotiations Project»
<b>Психолого-педагогический</b>	Метод разрешения конфликта, в ходе которого происходит его переосмысление и устранение причин его возникновения	Даниэль Дэна, д-р психологии, University of Hartford (Connecticut)

В своих исследованиях мы опираемся на определение ЕС, в котором медиация трактуется как «структурированный процесс <...>, в рамках которого две или более сторон в споре пытаются сами, на добровольной основе, достичь соглашения об урегулировании своего спора с помощью посредника». Кроме того, вслед за Феликсом Стефekom (Felix Steffek – University Lecturer, University of Cambridge, Faculty of Law, and Senior Member, Newnham College (since 2015)) мы рассматриваем медиацию как метод аль-

тернативного решения споров. И, наконец, выделяя образовательную медиацию, мы, как и Джоан Ханафин, определяем ее как «медиативные технологии для помощи людям в разрешении споров и конфликтов в сфере образования».

Следует отметить, что в исторической ретроспективе развитие медиативных практик в российском образовании берет начало с 2002 г. и связано с методологическими и научно-практическими разработками «Научно-методического центра медиации и права» при Федеральном институте медиации, г. Москва. Российский вариант внедрения медиации в школьную образовательную практику связан с созданием и распространением школьных служб примирения, нормативно-правовыми разработками МОН РФ 2012 г. Состав медиативных служб в отдельных СОШ ввиду дефицита профессиональных кадров минимален и представлен социальным педагогом или психологом, прошедшим курсы повышения квалификации по медиативным техникам. Однако в мультиэтничном социуме очень важен посредник, владеющий знаниями культурных традиций и национальных особенностей, такого специалиста не готовят в рамках стандартных курсов повышения квалификации и на образовательных программах магистратуры в российских вузах. Статистика по РФ, представленная в официальных отчетах МОН РФ, свидетельствует о том, что 40% школьников считают важным встретиться для примирения в случае конфликта со сверстниками, и 50% учащихся заинтересованы в решении конфликта с учителем путем переговоров с участием посредника [5].

Несмотря на то, что медиация внедряется в систему образования уже около десяти лет, только в Красноярском крае действует летняя школа по практикам поликультурной медиации. Институт педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета уже три года проводит тренинги, мастер-классы и погружения в поликультурные образовательные конфликты с привлечением ведущих тренеров России и Европы. Летняя

международная школа для молодежи по поликультурной медиации, безусловно, влияет как на популяризацию и расширение медиативных практик в образовательной среде многонационального региона, так и на рекрутинг студентов на образовательную программу «Медиация в образовании» ИППС СФУ. Обучение и подготовка профессиональных медиаторов, владеющих техниками ведения переговоров в мультиэтничном социуме, очень важны для многонациональной России. Ранее никто не осуществлял подготовку таких специалистов в вузах и системе СПО. В настоящий момент существуют различные формы подготовки медиаторов, среди которых наиболее популярной является программа повышения квалификации (на 36 или 72 часа) в лицензированных образовательных центрах. В СФУ реализуется практика системной подготовки медиаторов с опорой на поликультурные аспекты конфликта. Особую роль в развитии медиативных практик в образовании играет позиция, точнее, поддержка власти и различных социальных учреждений Красноярска, среди которых Дом дружбы народов, Центр социальной адаптации и интеграции мигрантов, национально-культурные автономии.

Статистическая информация по мониторингу общественного мнения молодежи вузов Красноярского края, проведенная социологами и студентами ИППС под руководством Д.О. Труфанова, свидетельствует о «погружении» 79% студенческой молодежи в многонациональную среду края и, в целом, позитивном (56%) и индифферентном (16%) отношении к представителям других национальностей. По результатам мониторинга уровень негативного отношения к многонациональному социуму зафиксирован лишь у 20% студентов, что свидетельствует о толерантном отношении 80% студентов к представителям других национальностей. Вместе с тем, в молодежной среде встречаются люди, радикально настроенные против представителей других национальностей. Результаты мониторинга показывают, что 65% респондентов встречали радикалистов и националистов.

Последний факт подтверждает востребованность развития медиативных практик в образовательной среде поликультурного региона для организации профилактических работ в студенческой среде по межнациональным конфликтам.

В заключение обозначим проблемные зоны, требующие дальнейшей проработки в практических и теоретических исследованиях и практиках:

- необходимость создания базы данных носителей языка (представителей этноса) для поиска и привлечения к медиативным практикам, для установления более качественной коммуникации;
- развитие коммуникативной компетентности практикующих медиаторов в выстраивании контактов с представителями разных этносов, во взаимодействии с родителями инофононов;
- преодоление у педагогических работников дефицитов в знаниях, связанных с особенностями культуры, обычаев других этносов;
- популяризация медиативных техник урегулирования споров и проблем среди школьных учителей, педагогов систем СПО и ВО;
- выстраивание системы работы с педагогическим коллективом в области воспитания и обучения учащихся – представителей других этносов.

### **Список литературы**

1. Социально-экономическое положение Красноярского края // Федеральная служба государственной статистики. URL: <https://rosstat.gov.ru/region/doc11104/Main.htm>.
2. Отношение взрослого населения Красноярского края к представителям других национальностей, иностранным трудовым мигрантам и национальному экстремизму (по результатам социологических исследований) // Информационный бюллетень по вопросам межэтнических, межконфессиональных и миграционных отношений в Красноярском крае №9. Красноярск: Поликор, 2015. 160 с.

3. Отношение взрослого населения Красноярского края к представителям других национальностей, иностранным трудовым мигрантам и национальному экстремизму (по результатам социологических исследований) // Информационный бюллетень по вопросам межэтнических, межконфессиональных и миграционных отношений в Красноярском крае №10. Красноярск: Поликор, 2016.

4. Отношение взрослого населения Красноярского края к представителям других национальностей, иностранным трудовым мигрантам и национальному экстремизму (по результатам социологических исследований) // Информационный бюллетень по вопросам межэтнических, межконфессиональных и миграционных отношений в Красноярском крае №11. Красноярск: Поликор, 2017.

5. Коновалов А.Ю. Мониторинг деятельности школьных служб примирения за 2017 год, проведенный в рамках Всероссийской ассоциации восстановительной медиации // Вестник восстановительной юстиции. 2018. № 15. URL: <http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2013/10/Анализ-мониторинга-ШСП-за-2017-год.pdf>.

**Smolyaninov Artem A.**

e-mail: [smolartem2004@mail.ru](mailto:smolartem2004@mail.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

## **MULTICULTURAL ASPECTS OF MEDITATION PRACTICES: REALITIES AND PROSPECTS**

Aspects of multicultural mediation in the Krasnoyarsk territory are considered, and the importance of introducing mediation practices in a multicultural region is noted. Approaches to interpretation of mediation by domestic and foreign

researchers are presented. Statistical data are presented, based on which a conclusion is made about the strategic importance of dissemination of mediation practices in the field of education.

*Keywords: mediation in education, multicultural mediation, mediation techniques, tolerance, Krasnoyarsk territory, interethnic conflicts, systematic professional training of mediators.*

**Тимошков А. В.**

e-mail: timoshkov@inbox.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МЕДИАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИ- ТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Приведен анализ опыта реализации модуля «коммуникативная компетентность медиатора» в рамках программы переподготовки. Определены основные проблемы развития коммуникативной компетентности специалистов образовательных организаций, проходящих профессиональную переподготовку и повышение квалификации в области медиации.

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная переподготовка, специалист по медиации в образовании.*

Современные образовательные организации сталкиваются с серией проблем в ходе организации развития служб медиации. К актуальным проблемам относится формирование команды медиаторов и их соответствие квалификационным требованиям. Распространена практика совмещения функции медиатора другими специалистами образовательной организации (например, штатными психологами или педагогами). Минимальные требования к уровню подготовки медиатора определены в законе [5] и профессиональном стандарте [4] как: наличие высшего образования (бакалавриат) и прохождение программы повышения квалификации или переподготовки в области медиации.

Эти особенности делают актуальной разработку и реализацию про-

грамм дополнительного профессионального образования в области медиации, а также требуют решения ряда вопросов. Например: как развивать коммуникативную компетентность специалиста в области медиации, с учетом профессионального опыта и текущего уровня коммуникативных навыков.

По мнению Л.М. Карнозовой [3] коммуникативная компетентность является ключевой для медиатора. Она определяет ее как способность к осознанному построению процесса коммуникации, и предлагает выделять три составляющие: базовые коммуникативные навыки; специфичные для задач медиации приемы и техники; коммуникативную позицию медиатора.

Базовые коммуникативные навыки – это прежде всего умение слушать и задавать вопросы. Эти навыки характерны и для деятельности психолога, педагога, тьютора и т.п., когда применяются техники активного, пассивного и рефлексивного слушания, приемы эмпатического слушания.

В рамках реализации модуля «Коммуникативная компетентность медиатора» в программе переподготовки «Медиация. Психология управления конфликтами» мы предложили участникам оценить текущий уровень знаний и владения базовым и коммуникативными приемами и техниками. В анкетировании приняли участие 21 человек (преподаватели, психологи, руководители и др. специалисты). Результаты представлены в таблице.

Таблица

**Результаты самооценки применения разных коммуникативных приемов и техник в текущей профессиональной деятельности**

Приемы и техники	Не знаю	Знаю	Владею	Применяю
<b>Не рефлексивное (пассивное) слушание</b>				
Сосредоточение	9,5%	28,6%	9,5%	52,4%
Пауза	9,5%	14,3%	19,0%	57,1%
Поощрение рассказчика	4,8%	14,3%	14,3%	66,7%
Запоминание услышанного	9,5%	14,3%	14,3%	61,9%
<b>Рефлексивное (активное) слушание</b>				



Непонимание	33,3%	23,8%	14,3%	28,6%
Отражение (эхо)	9,5%	14,3%	42,9%	33,3%
Перефразирование (пара-фраз)	4,8%	19,0%	23,8%	52,4%
Резюмирование	4,8%	23,8%	4,8%	66,7%
Прояснение	14,3%	19,0%	9,5%	57,1%
<b>Эмпатическое слушание</b>				
Эмоциональное присоединение	14,3%	14,3%	19,0%	52,4%
Вербализация чувств	14,3%	23,8%	23,8%	38,1%
Категоризация чувств	23,8%	14,3%	47,6%	14,3%
Описание телесного состояния	14,3%	23,8%	23,8%	38,1%
<b>Распрашивание (вопросание)</b>				
Закрытые вопросы	14,3%	14,3%	19,0%	52,4%
Открытые вопросы	0%	19,0%	28,6%	52,4%
Альтернативные вопросы	9,5%	28,6%	9,5%	52,4%
Проясняющие вопросы	9,5%	14,3%	14,3%	61,9%

Из результатов анкетирования видно, что большинство коммуникативных техник и приемов знакомо и применяется участниками программы в их профессиональной деятельности. При этом техники вербализации и категоризации чувств, а также техника описания телесного состояния используется меньше всего. Это может быть связано со спецификой профессиональной деятельности большинства ответивших (52% преподаватели).

Для знакомства со специфичными задачами медиатора участникам был предложен список поведенческих индикаторов коммуникативной компетенции медиатора на основных фазах процесса медиации, предложенной М.С. Бойко [1]

Каждый участник провел оценку собственного понимания коммуникативных задач медиатора на основных фазах процесса и способности их

реализовать с учетом текущего уровня подготовки. При обсуждении были зафиксированы незнакомые приемы и трудности, которые отметили участники программы переподготовки. К самым сложным в понимании отдельных действий и используемых техник были отнесены вторая фаза медиативной процедуры «описание конфликта» и третья фаза медиативной процедуры «обсуждение конфликта». Участники отмечали, что не знакомы с техникой циркулярных вопросов и приемами предупреждения манипулятивного давления на одну из сторон конфликта.

Для знакомства с особенностями коммуникативной позиции медиатора участникам программы были предложены практические кейсы с возможностью проигрывания отдельных этапов процесса медиации по ролям.

Как отмечает Л.М. Карнозова, «целевая направленность деятельности медиатора состоит в том, чтобы стороны мирным способом разрешили конфликтную ситуацию и достигли соглашения». Это и определяет специфику коммуникации и позиции медиатора [2], которая отличается от традиционной модели «специалист – клиент», в связи с чем ее можно рассматривать как экспертно-диагностическую коммуникацию. В этой модели специалист (эксперт) собирает информацию, а клиент ее предоставляет из чего следует, что на основании полученной информации специалист стремится квалифицировать клиента или ситуацию и принять решение. Медиатор не выступает в роли эксперта, он не советует и не решает конфликт за участников. Модель коммуникации медиатора предполагает активное взаимодействие участников конфликта в переговорах с полной ответственностью за решения. Такую позицию определяют как «понимающую», направленную на актуализацию внутренних изменений личности [2].

Анализ результатов практических заданий участников показал, что самым сложным является понимание собственной коммуникативной позиции в процессе медиации, а также сложным оказалось отказ от использования своего опыта профессиональной коммуникации (например, преподавателя

или психолога).

Таким образом, важным этапом развития коммуникативной компетентности должно стать умение рефлексировать, понимать собственную коммуникативную задачу, входить и удерживать позицию медиатора.

### **Список литературы**

1. Бойко М.С. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М.С. Бойко, Е.Л. Касьяник, Т.И. Краснова; под общ. ред. С.В. Лабода. Минск: Медисонт, 2011. 316 с.
2. Карнозова Л.М. Медиативный метод: классическая и восстановительная медиация // Вестник восстановительной юстиции. 2013. № 10. С. 6-18.
3. Карнозова Л.М. Новый ориентир в стратегии реагирования на правонарушения несовершеннолетних // Психологическая наука и образование. 2013. Том 5. № 3. URL: [https://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2013/n3/62488.shtml](https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2013/n3/62488.shtml).
4. Приказ Минтруда России от 15.12.2014 N 1041н "Об утверждении профессионального стандарта "Специалист в области медиации (медиатор)". URL: <https://base.garant.ru/70843342/>.
5. Федеральный закон от 27 июля 2010 г. № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_103038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/).

**Timoshkov Andrey V.**

e-mail: timoshkov@inbox.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF MEDIA-  
TION SPECIALISTS IN EDUCATION IN THE CONTEXT OF ADDI-  
TIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

The analysis of the experience of implementing the module "communicative competence of a mediator" within the framework of a retraining program is presented. The main problems of developing communicative competence of specialists from educational organizations undergoing professional retraining and advanced training in the field of mediation are identified.

*Keywords: communicative competence, professional education, mediation specialist in education.*

**Ткаченко О. В.**

e-mail: tvksana@gmail.com

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **МЕДИАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

Статья посвящена изучению сложившейся конфликтологической ситуации в медицинском вузе, которая приводит к необходимости применения современных методов урегулирования и разрешения конфликтов. Рассматриваются особенности конфликтов обучающихся по программам подготовки кадров высшей квалификации – ординатуры. Благоприятный психологический микроклимат в образовательной среде способствует усвоению знаний, навыков обучающимися, развитию их как личностей и адаптации в социуме. Описаны принципы медиации, ее структура, задачи.

*Ключевые слова: конфликт, посредник, медиация, конфликтологическая компетентность, профессиональная компетентность, преподаватель вуза.*

Сегодня актуальны причины возникновения конфликтов и их урегулирование в образовательной среде, поиск управляемых решений. Внедрение новых форм обучения, не свойственных традиционным методам преподавания в медицинском вузе, таких как дистанционные образовательные технологии, электронное обучение, привело к появлению новых видов конфликтных ситуаций.

Конфликт – неизбежное явление в образовательном процессе, насыщенном личным и профессиональным общением различных групп (обучающиеся и их родители, преподаватели вуза, администрация). Различия в

возрасте, опыте, взглядах, ценностях участников образовательных отношений делают такое общение чрезвычайно напряженным, соответственно, требуется своевременное предупреждение его деструктивных форм, компетентное разрешение возникающих противоречий [1].

Проанализировав причины возникновения конфликтов, можно выделить основные направления: социально-психологическое и моральное. Опрос мнения обучающихся по программам ординатуры (далее – ординаторы) показал, что самые частые конфликты случаются в процессе межличностного взаимодействия: между ординаторами; ординатором и преподавателем; ординатором и группой; ординатором и администрацией.

Основа межличностных конфликтов состоит в том, что действующие нормы в учебном процессе, включая и особенности обучения, связанные с распространением новой коронавирусной инфекции, нарушаются ординаторами, провоцируя непонимание между администрацией, преподавателями, группой и отдельными людьми.

Характерными особенностями обучения по программам ординатуры, вызывающими определенные трудности в достижении цели обучения, являются:

- психофизиологические особенности ординаторов (подготовка ведется по 47 специальностям, часть специальностей узкопрофильные, например, торакальная хирургия; часть более чем специфические, например, судебно-медицинская экспертиза);
- разновозрастный состав академических групп по специальностям;
- соотношение видов и форм учебной деятельности (более 60% объема программы – практическая подготовка в лечебно-профилактических учреждениях).

Большинство ординаторов совмещают обучение с постоянной по-  
сменной работой в медицинских организациях, что, с одной стороны, спо-  
собствует обучению (благодаря трудоустройству по специальности ордина-  
тор приобретает практические умения, что приводит к укреплению устано-  
вок на образовательную деятельность), а с другой – препятствует (совмеще-  
ние учебы с работой снижает мотивацию к обучению из-за физической уста-  
лости, как результат – пропуски занятий, проблемы с успеваемостью, сда-  
чей в срок зачетов и экзаменов).

Модернизация образования и динамичные изменения в обществе ста-  
вят современных преподавателей вуза перед необходимостью овладения но-  
выми профессиональными и общекультурными компетенциями. Так, спо-  
собность педагога конструктивно взаимодействовать в конфликтной ситуа-  
ции особенно значима в условиях конфликтогенного образовательного про-  
странства. Следовательно, сегодня в медицинском образовательном учре-  
ждении необходим такой профессионал, который успешно и продуктивно  
сотрудничает со всеми участниками педагогического процесса, владеет со-  
временными образовательными технологиями, медиативной культурой,  
способен оперативно реагировать и быстро адаптироваться [1].

Медиация – достаточно новое явление в российской правовой дей-  
ствительности и понятие в психолого-педагогической практике, о котором  
сегодня говорят все чаще как о новом подходе к предотвращению и разре-  
шению спорных и конфликтных ситуаций в разных сферах деятельности.

Медиация (от лат. *mediare* – посредничать) – деятельность, помогаю-  
щая спорящим сторонам приходиться к договоренностям, вырабатывать ре-  
алистичные и устраивающие все стороны решения, заключать договор, регу-  
лирующий отношения к предмету конфликта [4].

В Красноярском государственном медицинском университете с 2018  
г. в организации внеучебной деятельности ординаторов уделяется больше  
внимания изучению и использованию технологии медиации как способа

урегулирования конфликтов. Данная форма альтернативного разрешения споров дает возможность во время процедуры медиации сторонам, участвующим в конфликте, самостоятельно приходиться к взаимовыгодному решению, опираясь на опыт, умения и профессионализм медиатора.

Процедура разрешения конфликта заключается в том, что медиатор обсуждает конфликт с каждой из сторон. В ходе этих встреч происходит поиск конструктивного решения. Стороны не зависят от воли медиатора и сами принимают решение, которое для них более выгодно, чем состояние конфликта [2].

Процесс медиации в образовательной организации будет включать в себя следующие этапы:

- 1) вступительное слово медиатора;
- 2) представление сторон;
- 3) дискуссия;
- 4) индивидуальная беседа;
- 5) выработка предложений;
- 6) выход из медиации [3].

В настоящее время в вузах проблема урегулирования межличностных конфликтов сложна и многообразна. Нахождение управляемых решений в данной сфере осложняется наличием социальной дистанции из-за угрозы распространения новой коронавирусной инфекции. Социально-психологические взаимоотношения между людьми определяют формы и мотивы поведения в социуме. Медиатор – специалист, обладающий конфликтологической компетентностью, становится неотъемлемой частью всех образовательных процессов в учебном заведении.

### **Список литературы**



1. Бугайчук Т.В., Юферова М.А. Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 114-117.
2. Оборотова С.А. Медиация как современная технология управления конфликтами в образовательной среде // Ценности и смыслы. 2015. № 1. С. 116-126.
3. Чаплыгина А.А. Медиация как современная технология управления конфликтами на примере студенческой группы заочной формы // Медиация в современном мире: проблемы и перспективы развития: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. (Курск, 30 апреля 2019 года). Курск: ЮгоЗапад. гос. ун-т, 2019. 252 с.
4. Шамликашвили Ц.А. Вступление главного редактора // Медиация и право. 2007. № 3 (5).

**Tkachenko Oksana V.**

e-mail: tvksana@gmail.com

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

## **MEDIATION AS A TOOL FOR CONFLICT RESOLUTION IN A MEDICAL UNIVERSITY**

The article is devoted to the study of current conflict situation in a medical University, which leads to the need to apply modern methods of conflict resolution. The article considers conflicts of students within the programs of training highly qualified personnel – residency. A favorable psychological microclimate in the educational environment contributes to assimilation of knowledge and skills by students, their development as individuals and social adaptation. The principles of mediation, its structure, and tasks are described.

*Keywords: conflict, mediator, mediation, conflictological competence, professional competence, University teacher.*

УДК 37.088.2

**Чижова Е. А.**

e-mail: chigovaea@yandex.ru

Сибирский государственный университет им. М. Ф. Решетнёва,  
Красноярск, Россия

## **РИСКИ ТРУДОВЫХ КОНФЛИКТОВ, СВЯЗАННЫЕ С ДИСТАНЦИОННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ ВО ВРЕМЯ ПАНДЕМИИ COVID-2019**

Цель данной статьи – изучение организации дистанционного обучения в электронной информационно-образовательной среде российских вузов в условиях режима самоизоляции для предупреждения распространения коронавирусной инфекции (COVID – 2019) и выявление рисков трудовых конфликтов, связанных с дистанционным образованием. Для анализа использованы результаты онлайн-анкетирования педагогов СибГУ им. М.Ф. Решетнёва и результаты опроса профессорско-преподавательского состава вузов о развитии онлайн-среды. Основываясь на анализе литературных источников и данных социологических исследований, автор делает вывод о том, что негативное эмоциональное восприятие дистанционных образовательных технологий может быть риском трудовых конфликтов в российских вузах, поэтому необходимо реализовывать превентивные меры снижения конфликтности в условиях смены подходов к образованию.

*Ключевые слова: COVID-2019, дистанционное обучение, вуз, социологическое исследование, риски возникновения трудовых споров.*

В условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории страны и защиты здоровья сотрудников и студентов вузов Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

издало приказ о необходимости усилить меры безопасности и предусмотреть различные формы смешанного, индивидуального и дистанционного обучения [1]. Министерство науки и высшего образования предложило вузам использовать электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. При этом поручено обеспечить реализацию образовательных программ в полном объеме и предусмотреть организацию взаимодействия обучающихся и педагогов онлайн.

По последним данным Федеральной службы государственной статистики [2] доля образовательных учреждений, реализующих образовательные программы с использованием дистанционных образовательных технологий, в общем числе самостоятельных образовательных учреждений высшего профессионального образования составляет менее 40%. В рамках национального проекта «Образование» [3], объединяющего в себя десять федеральных проектов, среди которых и «Цифровая образовательная среда», планировалось с января 2019 года по 2024 год (включительно) создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Пандемия внесла свои коррективы в эти планы: с 16 марта 2020 г. Министерство науки и высшего образования выпустило рекомендацию перевести студентов на дистанционное обучение из-за угрозы заболевания коронавирусом [5]. Через неделю на шестом заседании Рабочей группы по организации образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации министр науки и высшего образования Валерий Фальков заявил, что «...все расположенные в России вузы организуют свою работу в новых условиях, используя электронное обучение, дистанционные образовательные технологии». Более половины преподавателей вузов РФ не согласно с мнением государственных

управленцев и считают, что система высшего образования не готова к переводу занятий в удаленный формат [6].

Вместе с тем в условиях коронавирусной эпидемии повышается актуальность внедрения и использования информационных и коммуникационных технологий в системе российского образования. Все учебные заведения на время домашней самоизоляции заменяют традиционные формы обучения дистанционными образовательными технологиями с использованием интернета. У данной ситуации несколько аспектов. С одной стороны, это несложно, так как большинство современных молодых людей свободно владеют персональным компьютером и умело используют ресурсы интернета. С другой, современные дистанционные образовательные технологии реализуются в основном в информационно-образовательной (или цифровой) среде [7], созданной образовательным учреждением, и неразрывно связаны с электронным обучением [8]. Особенно это касается высших учебных заведений. У каждого российского университета есть собственное виртуальное пространство, с помощью которого осуществляется доступ к электронным образовательным ресурсам и организуется взаимодействие обучающегося с преподавателем. Проблема заключается в том, что до недавнего времени большинство университетов использовали дистанционные образовательные технологии в интеграции с традиционным обучением. При этом электронная информационно-образовательная среда зачастую использовалась как дополнительный ресурс: не все образовательные программы были полностью обеспечены соответствующими технологическими средствами и информационными технологиями. Согласно приказу Минобрнауки России «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» [9] образовательные организации вправе применять электронное обучение и

дистанционные образовательные технологии в полном или частичном объеме при проведении любых видов занятий. Доля дистанционного обучения на внутреннем рынке образования России составляет 1,1 %. Для сравнения, в таких странах, как США, Япония и некоторые европейские страны, доля дистанционного обучения во внутренней структуре образования составляет 20-30% [10]. Во время домашней самоизоляции электронная информационно-образовательная среда стала основным инструментом дистанционного обучения, нагрузка на серверы вузов существенно возросла, и возникли сбои в работе. Виртуальная университетская среда не была рассчитана на значительное увеличение пользователей. Кроме того, не все студенты и преподаватели имеют опыт работы на сервере дистанционного образования и предпочитают более привычные интернет-технологии: электронную почту и социальные сети.

Минобрнауки России совместно с Институтом социального анализа и прогнозирования РАНХиГС в начале мая 2020 года провело массовый опрос профессорско-преподавательского состава вузов о развитии онлайн-среды в условиях коронавирусной инфекции [11], где респонденты отметили следующие затруднения:

- 1) спад мотивации студентов к обучению;
- 2) нехватку у студентов навыков и умений для поддержания дисциплины и усердия в дистанционном обучении;
- 3) эмоциональные срывы как студентов, так и преподавателей;
- 4) рост нагрузки на преподавателей;
- 5) отсутствие в системе образования индивидуального подхода, обезличенность;
- 6) невозможность контролировать уровень знаний;
- 7) ограничение в ряде направлений (прежде всего технических, математических) на дистанционную передачу знаний;

8) формализация процессов образования, склонность к шаблонным, унифицированным решениям;

9) отсутствие технических возможностей у преподавателей реализовывать дистанционное обучение.

Все перечисленные трудности дистанционного образования являются рисками, латентным основанием трудовых споров.

СибГУ им. М.Ф. Решетнева также провело исследование методом онлайн анкетирования 20-27 апреля 2020 года. Орошен 381 преподаватель из 794 или 48% всей генеральной совокупности профессорско-преподавательского состава университета. Основными категориями исследования стали: компьютерная грамотность и компетентность, эмоциональная оценка дистанционного образования, готовность вуза и преподавателей к проведению занятий в дистанционном формате, адаптация к вызовам дистанционного образования в зависимости от взглядов или стажа работы, индивидуализированные форматы передачи знания и работы, угрозы и затруднения в реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий. В вопросе «Какие затруднения Вы испытываете в реализации обучения с применением дистанционных образовательных технологий?» были предусмотрены варианты ответа, но пятая часть респондентов указала другие варианты, которые сгруппированы по следующим направлениям:

- конкретизация технических проблем;
- конкретизация варианта «недостаточно времени на выполнение работы»;
- варианты ответа «студенты виноваты»;
- недостаток знаний, умений и материалов для дистанционного обучения;
- трудности личного и экономического характера.

Рассмотрим распределение ответов в зависимости от педагогического стажа работника.

Анализ ответов преподавателей со стажем менее 15 лет показал, что среди технических проблем респонденты данной группы называют в основном отсутствие технических возможностей у них дома: «Для ведения дистанционных занятий должны быть подготовлены нормальные студии. Домашняя кухня для этого подходит плохо», «Дом технически пока недостаточно подготовлен». Также они называют технические несовершенства сервера ДО: «Больше 5 работ в день студенты прикрепить не могут», «Ощущение, что до обеда (до 14 ч.) перегружен сервер ДО», «Нет возможности проверки графических работ», «Сложность визуализации материала, если видеотрансляция, то необходимо высокое качество видео и пропускная способность интернета, что почти недостижимо».

Только эта группа респондентов говорит о трудности перехода от очной формы обучения к дистанционной: «Переход на ДО произошел спонтанно. Механизмы не отработаны, курсы не адаптированы».

Как и педагоги других возрастных групп, молодые преподаватели жалуются на недостаток времени на выполнение работы: «Высокая трудоемкость: необходимо переработать материалы, готовые для работы в очной форме. Это занимает в 2-3 раза больше времени, чем подготовка к занятию и его проведение. После чего еще нужно проконтролировать выполнение задания студентами и проверить», «Тратится очень много времени, гораздо больше, чем при работе в аудитории со студентами».

«Студенты виноваты». Молодые преподаватели реже своих старших коллег жалуются на студентов и говорят об этом значительно корректнее: «Недостаточная самодисциплина студентов, игнорирование сроков сдачи заданий», «Студентам непривычна удаленная работа, вследствие чего снижено качество обратной связи».

Говоря о недостатке знаний, умений и материалов для дистанционного обучения респонденты со стажем менее 15 лет в основном упоминают



навыки работы с сервером ДО: «Какое-то время пришлось потратить на изучение базового функционала работы сервера дистанционного. Со всеми возможностями так и не успел разобраться. Нужна инструкция к пользованию сайтом», «Не хватает знаний и навыков по применению некоторых ресурсов сервера ДО».

Трудности личного и экономического характера в основном представлены семейными обстоятельствами: «Маленький ребенок на заднем плане», и жалобами на низкую заработную плату: «Оклад 7800, а почасовая ставка 150р/час - за месяц меньше минимальной оплаты труда. Выходит, что обучая бесплатно».

Анализ ответов преподавателей со стажем от 16 до 30 лет выявил, что ответы этой группы респондентов значительно эмоциональнее ответов предыдущей группы.

Конкретизация технических проблем – типичные ответы:

1. «Отвратительный интерфейс сервера ДО».
2. «Сервис "виснут" с 12:00 до 20:00, работать невозможно, ноутбук личный не готов к такому графику, периодически тоже отключается в процессе, память телефона нужно чистить, это занимает много времени. Чтобы удалить 1548 объектов, ушло 6 часов времени. Глаза...».
3. «Работодатель не предоставил компьютер, интернет для ведения дистанционной работы».
4. «Отсутствие нормальных технических средств: ноутбука, интернета, веб-камеры».
5. «Нет хорошей инструкции по работе с сервером ДО».

Конкретизация варианта «недостаточно времени на выполнение работы – в основном пишут о продолжительности на обработку ответов студентов и значительном увеличении объема.

«Студенты виноваты» – типичные ответы:

1. «Отсутствие у студентов дисциплины и ответственности, студенты не умеют читать задания и выполнять инструкции».
2. «Недостаточно самодисциплины студентов, а те, кто учатся, пишут мне в любое время суток, невозможно провести настоящую проверочную (контрольную) работу».
3. «Нет возможности активизировать «выпавших» студентов».
4. «Трудно активизировать студентов по сравнению с живым общением, которое всегда будет более эффективно, чем виртуальное, – человеческий фактор».
5. «Студенты (особенно магистранты) не занимаются на курсе. Им «лень»».

Значительное количество комментариев, обвиняющих студентов, говорит о профессиональном выгорании преподавателей.

Среди недостатка знаний, умений и материалов для дистанционного обучения респонденты данной группы часто упоминают о невозможности полноценно переложить материал, подготовленный для очной формы обучения, в дистанционный формат: «Дистанционное образование требует педагогического методического обеспечения. С этой точки зрения работа почти отсутствует, онлайн – курсы по нашим внутренним руководствам представляют собой оцифрованные материалы очной формы», «Не понятна система отчётности, как проверять самостоятельность выполнения задания? Много копируют».

Из трудностей личного характера респонденты данной группы называют наличие несовершеннолетних детей школьного и дошкольного возраста, отсутствие рабочего места: экономические трудности связаны с приобретением специализированной видео и аудио техники.

Анализ ответов преподавателей со стажем более 30 лет выявил, что у этой группы респондентов меньше всего комментариев, что говорит о меньшей заинтересованности решением проблем дистанционного образования –

никто не написал о технических трудностях. Они, как и респонденты других групп, указывают на увеличение времени на выполнение работы и также обвиняют студентов:

1. «Большая дополнительная подготовка, много времени уходит на обратную связь».
2. «Требуется много дополнительного времени для проверки лабораторных работ и обсуждения их результатов со студентами».
3. «Затруднения с дисциплиной студентов, особенно очно-заочной формы».
4. «Недостаточная мотивация студентов».
5. «Студенты и при «живом общении» учились, мягко сказать, - шалтай-балтай, а при дистанционном вообще на учебу не обращают внимания».

Трудности личного характера ни один респондент старше 55 лет не назвал. Следует отметить особенности трудностей экономического характера: у некоторых опрошенных преподавателей не было никаких технических средств – ни компьютера, ни интернета и им пришлось на время дистанционного обучения приобретать их: «Приходится все оплачивать из своего кармана (технику, связь, антивирусник и т.п.)».

Таким образом, в двух исследованиях (Минобрнауки России и СибГУ им. М.Ф. Решетнева) результаты показали, что преподаватели организационно готовы к переходу на дистанционные форматы обучения, однако психологически не принимают столь резкий разрыв с традиционным очным обучением. Московские исследователи акцентируют внимание на личных предпочтениях работы преподавателей и консервативных взглядах на природу обучения, которые провоцируют скептический настрой к происходящему. В нашем исследовании мы говорим о смене подхода к образованию в дистанционном обучении. Недостаточно создать цифровые копии учебников и перейти в виртуальную среду общения посредством замены живых

преподавателей онлайн-курсами. Преподаватели понимают, что необходимо поэтапное развитие цифровой инфраструктуры вуза, подготовка преподавателей новой формации и реализация концепции непрерывного образования.

Во всех исследованиях замечено, что преподаватели формально лояльно относятся к происходящему, принимают переход на дистанционное образование. Разница в том, что мы выявили высокую степень внутреннего, латентного неприятия дистанционного образования у преподавателей со стажем более 30 лет работы в вузе, тогда как российское исследование показало значительное латентное неприятие во всех направлениях подготовки, независимо от пола, возраста, социального и профессионального статуса преподавателя.

Негативное восприятие дистанционного образования выступает значимым риском возникновения трудовых споров, и начинать превентивную работу по снижению уровня конфликтности в вузах нужно уже сейчас. Следует отметить, что органа, занимающегося профилактикой и решением трудовых конфликтов, в настоящий момент не существует. Профсоюзные организации вузов в профилактике трудовых споров не могут участвовать, т.к. изначально «стоят» на стороне работника. Комиссии по трудовым спорам решают уже назревшие проблемы. Поэтому необходимо поставить вопрос о реализации превентивных мер снижения конфликтности в условиях смены подходов к образованию.

### **Список литературы**

1. Приказ Минобрнауки от 14 марта №397. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2020/03/main/397.pdf>.

2. Удельный вес организаций, использовавших информационные и коммуникационные технологии, в общем числе обследованных организаций // Сайт Федеральной службы государственной статистики. URL: <https://gks.ru/folder/14478>.

3. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 "О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года". URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71837200/>.

4. Университеты России сообщают переходят на новый формат работы. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2478](https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2478).

5. Контрагенты, волонтерство, соцпрос/ COVID-2019. Шестое заседание Рабочей группы по организации образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования в условиях предупреждения распространения коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2501](https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2501).

6. Прямая трансляция 6-го заседания рабочей группы Минобрнауки России по организации образовательной деятельности в условиях предупреждения распространения инфекции COVID-19 на территории Российской Федерации. Прямой эфир: 25 мар. 2020 г. URL: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=2&v=Wxh1KtwnpfM&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=Wxh1KtwnpfM&feature=emb_logo).

7. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. "Цифровое образование" как системообразующая категория: подходы к определению. // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-obrazovanie-kak-sistemoobrazuyuschaya-kategoriya-podhody-k-opredeleniyu>.

8. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/30db2837641cc729b1d5e2eee7f0f7982722cfac/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/30db2837641cc729b1d5e2eee7f0f7982722cfac/).

9. Приказ Минобрнауки РФ от 06.05.2005 N 137 "Об использовании дистанционных образовательных технологий". URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=83702>.

10. Аналитический отчет NeoAnalytics на тему «Российский рынок дистанционного обучения: итоги 2018 г., прогноз до 2021 г.». URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/>.

11. Преподаватели высказали свое мнение о вынужденном переходе образовательного процесса в онлайн. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id\\_4=2603](https://minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2603).

**Chizhova Elena A.**

e-mail: [chigovaea@yandex.ru](mailto:chigovaea@yandex.ru)

Reshetnev Siberian State University of Science and Technology, Krasnoyarsk, Russia

## **LABOR CONFLICT RISKS ASSOCIATED WITH DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-2019 PANDEMIC**

The purpose of this article is to study organization of distance learning in the electronic information and educational environment of Russian universities within a self-isolation regime to prevent the spread of coronavirus infection (COVID-2019) and to identify the risks of labor conflicts associated with distance education. For the analysis, we used the results of an online survey of teachers of Reshetnev Siberian State University of Science & Technology and the results of the survey of the teaching staff of universities on the development of the online environment. Based on the analysis of literary sources and sociological research data, the author concludes that negative emotional perception of distance learning

technologies can be a risk of labor conflicts in Russian universities and it is necessary to implement preventive measures to reduce conflict in the face of changing approaches to education.

*Keywords: COVID-2019, distance learning, university, sociological research, risks of labor disputes.*

**Шнайдер Ю. В.**

e-mail: miss.podeltsova97@yandex.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **О СОДЕРЖАНИИ БЕСКОНФЛИКТНОГО ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Раскрыто содержание бесконфликтного общения младших школьников как составляющей коммуникативных универсальных учебных действий. Выявлена специфика и основные структурные компоненты, которые составляют бесконфликтное общение. Показаны аспекты коммуникативной деятельности через коммуникативные действия младших школьников.

*Ключевые слова: бесконфликтное общение, младшие школьники, бесконфликтное взаимодействие, коммуникативные универсальные учебные действия, коммуникативные умения.*

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования устанавливает требования к подготовке по основной образовательной программе в начальной школе в виде личностных, метапредметных, предметных результатов.

Метапредметные универсальные учебные действия включают в себя познавательные, регулятивные и коммуникативные, которые должны отражать: активное использование речевых средств и средств информационных и коммуникативных технологий для решения коммуникативных и познавательных задач; готовность слушать собеседника и вести диалог.

Концепция духовно-нравственного воспитания российских школьников направляет на развитие умений бесконфликтного общения через орга-



низацию и осуществление сотрудничества с педагогами, сверстниками, родителями, старшими детьми в решении общих проблем; развитие доброжелательности и эмоциональной отзывчивости; становление гуманистических и демократических ценностных ориентаций.

Бесконфликтное общение является частью коммуникативных умений метапредметных универсальных учебных действий.

Опираясь на представление о бесконфликтном общении таких авторов, как В.И. Сафьянов, А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, в научных трудах дано определение: бесконфликтное общение – это общение, в котором минимизированы конфликты и другие агрессивные способы взаимодействия, учитываются принципы толерантности, терпимости, милосердия.

Бесконфликтное общение предполагает «снижение напряжения в социальных контактах и включает в себя следующие параметры [2]:

1. В общении присутствуют общекультурные ценности (к ним можно отнести милосердие, любовь, равенство, справедливость, правду, свободу), которые обнаруживают себя в этике общения.

2. Бесконфликтное общение опирается на такие личностные качества, как отзывчивость, деликатность, толерантность, вежливость, тактичность, учтивость, корректность. Важной составляющей в общении является уважение к собеседнику независимо от его качеств, недостатков, социальных ролей, которыми он владеет.

3. Бесконфликтное общение регулируется такими нравственно-психологическими чувствами, как чувство вины, стыда, доброжелательности, раскаяния, товарищества, солидарности, сопереживания» [2].

Понятие «бесконфликтное общение» в науке часто рассматривают вместе с понятием «бесконфликтное взаимодействие», которое понимается как организация совместной деятельности, основанная на сотрудничестве и уважении достоинства и потребностей партнера, позволяющая реализовать общую цель.

Поскольку сегодня возросли требования к развитию умений бесконфликтного общения младших школьников, возникла необходимость в подготовке к такому поведению, в определении его сущности и механизмов реализации. В связи с этим рассмотрим теоретические предпосылки бесконфликтного общения младших школьников на основе психолого-педагогических исследований.

Прежде всего, выделим компоненты бесконфликтного взаимодействия:

- социальные контакты, к которым относят сам процесс установления контакта, где выделяют основные стадии, связанные со сбором и обработкой информации, наблюдением, внешним видом, манерой поведения и т.д.;

- общепринятые нормы поведения, которые задаются обществом, а отклонение от них оценивается негативно;

- требовательность к себе, под которой понимается самокритичность и анализ собственного поведения, который связан с ценностными установками;

- ответственное и уважительное отношение к репутации каждого собеседника;

- внимательное и сопереживающее восприятие собеседника;

- анализ сложившейся ситуации, когда человек определяет причинно-следственные связи, способен проанализировать ситуацию и выявить для себя опыт, который впоследствии будет применен на практике;

- усвоение полученного опыта – освоение новых способов реакции на ситуацию;

- возрастные особенности, кризисные моменты возраста или другой преобладающей сферы;

- субординация, когда происходит принятие сложившейся иерархии отношений [1].

В научном исследовании Е.Н. Емельяновой, была выявлена сущность бесконфликтного взаимодействия, определяемая как практика установления и развития социальных контактов школьников между собой, а также с другими субъектами образовательного процесса.

Анализ научной литературы показал, что для уменьшения количества конфликтов в определенной образовательной среде необходимо формировать у обучающихся знания, ценностные установки, волю, благодаря которым становится возможным бесконфликтное взаимодействие.

Е.Н. Емельяновой [1] была определена «структура бесконфликтного взаимодействия:

- когнитивный – понимание сущности бесконфликтного взаимодействия;
- ценностный – осознание значимости бесконфликтного взаимодействия как основной ценности при общении;
- волевой – способность владеть собой, инициативность, обязательность, самоорганизованность;
- поведенческий – умение и опыт планирования и организации бесконфликтного пространства;
- рефлексивный – осознание бесконфликтного взаимодействия, расширяющего возможности предвидения и реагирования на возникновение противоречий, инцидентов, конфликтов студентов между собой и другими субъектами образовательного процесса)» [1].

Как показывает анализ научных источников, бесконфликтное общение в образовательных учреждениях – школах, колледжах, вузах – формируется с помощью проведения классных часов на тему конструктивного разрешения конфликтов, где освещаются основные стили поведения в конфликте, пути их разрешения и прочие моменты, которые касаются уже произошедшей ситуации. Но законодательная база образования, например,

ФГОС НОО, прописывает в метапредметных универсальных учебных действиях, которые необходимо освоить обучающимся начальной ступени, развитие умений бесконфликтного общения.

Затрагивая процесс формирования коммуникативных способностей у младших школьников, стоит отметить, что он основан на успешном усвоении языковых средств, таких как умение выражать свои мысли в свободной форме с помощью различных речевых оборотов и, соответственно, в правильной логической последовательности, чтобы собеседнику было понятна та информация, которую доносит обучающийся начальной школы [3].

Требования к определенному уровню коммуникативного развития в младшем школьном возрасте предъявляют коммуникативные универсальные учебные действия.

В образовательном стандарте начального общего образования коммуникативные универсальные учебные действия рассматриваются как смысловой структурный компонент социального взаимодействия. Составляющие данного компонента включают в себя: «установление контакта (умение вступать в диалог); налаживание межличностных взаимоотношений (умение слушать собеседника и учитывать его позицию); сложные виды кооперации (умение работать в группе)» [2].

Содержание КУУД представлено в концепции универсальных учебных действий, в которой отражена проблема развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова, Н.Г. Салмина и С.В. Молчанов)» [3].

Понятие содержания и структуры коммуникативных универсальных учебных действий включает три ключевых аспекта коммуникативной деятельности – взаимодействие, кооперацию, интериоризацию.

Раскроем каждый аспект коммуникативной деятельности через коммуникативные действия младших школьников.

Коммуникативная деятельность как взаимодействие охватывает коммуникативные действия, которые направлены на понимание мнения участника коммуникации. Например, в процессе конфликтных ситуаций младшие школьники, находя совместно определенные пути решения, начинают осознанно прояснять для себя наличие другого взгляда на одну и ту же проблему.

Коммуникативная деятельность как кооперация включает действия, которые способствуют сотрудничеству. Для развития данного аспекта необходима работа в команде, коллективе, группе. Таким образом, младшие школьники учатся умению «трудиться» вместе, договариваться, достигать в деятельности общей цели.

Коммуникативная деятельность как интериоризация включает действия, помогающие оперировать образами предметов, представления о которых нет на данный момент, а также те действия, которые «служат средством передачи информации другим людям и становлению рефлексии» [3].

Проанализировав исследования ученых о бесконфликтном общении в психолого-педагогической литературе, мы определили, что сущность бесконфликтного общения младшего школьного возраста заключается «в установлении и развитии их социальных контактов между собой, а также с другими субъектами образовательно-воспитательного процесса в школе, то есть с педагогическим составом, обучающимися других классов и в целом окружающими».

### **Список литературы**

1. Емельянова Е.Н. Формирование бесконфликтного взаимодействия студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2018. 221 с.
2. Демидова В.В. Изучение уровня развития коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников / В.В. Демидова // Ин-

новационная наука. 2019. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-urovnya-razvitiya-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov>.

3. Дроздова О.А., Смирнова Т.А. Формирование коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников как ведущий результат обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-1 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov-kak-veduschiy-rezultat-obucheniya>.

4. Исакова Т.Г. Развитие духовной культуры младшего школьника в процессе взаимодействия общего и дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. 172 с.

5. Карпова Г.С. Основные результаты реализации программы развития профессиональной компетентности сотрудников исправительных учреждений // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2018. № 3 (802). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-rezultaty-realizatsii-programmy-razvitiya-professionalnoy-kompetentnosti-sotrudnikov-ispravitelnyh-uchrezhdeniy>.

**Shnaider Julia V.**

e-mail: [miss.podeltsova97@yandex.ru](mailto:miss.podeltsova97@yandex.ru)

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**ON THE CONTENT OF CONFLICT-FREE COMMUNICATION  
AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

The content of conflict-free communication of primary school children as a component of communicative universal educational actions is revealed. The specific features and main structural components that make up conflict-free communication are revealed. Aspects of communicative activity of younger students are shown by means of communicative actions.

*Keywords: conflict-free communication, primary school children, conflict-free interaction, communicative universal educational actions, communication skills.*

УДК 378.064.4

Эгле Е. С.

e-mail: e\_egle@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

## **ОСОБЕННОСТИ ВЛИЯНИЯ ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ МЕДИАТОРА**

Статья посвящена вопросам профессионального самоопределения и профессионального становления медиаторов. Личность медиатора и эмпатические способности в частности, рассматриваются как фундамент для формирования специалиста в области медиации. Автор раскрывает основные концептуальные, методологические и технологические аспекты подготовки будущего специалиста в области медиации. Исследование проводится при финансовой поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина «Практико-ориентированная магистерская программа «Медиация в образовании» в стратегическом партнерстве университетов и профессиональных сообществ Сибири и Казахстана»

*Ключевые слова: медиатор, эмпатические способности, профессиональное самоопределение.*

Появление новой профессии актуализировало вопросы, связанные с личностными характеристиками медиатора. Деятельность посредника напрямую влияет на эффективность процедуры по разрешению конфликтных ситуаций, поэтому психологические характеристики специалистов, занимающихся медиативной практикой, очень важны. Между тем содержание психологического обеспечения медиации как профессиональной деятельно-



сти не подвергнуто детальному анализу и представлению, так необходимому для решения многих практически значимых задач: профессиональной ориентации, профессионального обучения, профессионального отбора, повышения квалификации, аттестации.

Проблема профессионального самоопределения связана со слабым пониманием и размытым образом будущей профессиональной деятельности в представлениях студентов университетов как при поступлении в вуз, так и в процессе обучения.

Новые профессии, к которым относится и профессия медиатора, имеют имиджевую привлекательность и особые требования к личностным характеристикам специалистов, которые прописаны в профессиональных стандартах и нормативно-правовых документах, но не отрефлексированы в сознании студентов, поступивших и обучающихся на образовательных программах по медиации.

Обучение и диплом медиатора еще не гарантируют успешности профессиональной деятельности, субъектности профессиональной позиции и возможности проведения медиативных процедур.

Процесс профессионального самоопределения – становление профессионала, согласно Е.А. Климову [1] – одно из важнейших проявлений психического развития человека.

Многие авторы отмечают ведущую роль личности как субъекта в процессе профессионального самоопределения и построении жизненного пути. Становление профессионала – процесс, пролонгированный во времени, требующий осознанного, рефлексивного и ответственного отношения. Важно отметить неразрывную связь профессионального самоопределения и определяющейся личности, способной к саморегуляции, осознанию себя, своих личностных качеств и своего места в профессиональных взаимоотношениях.

По мнению С.Л. Рубинштейна, вопрос самоопределения личности не

может быть решен без рассмотрения проблемы взаимоотношений человека с окружающим миром, так как определение себя и отношения к самому себе являются базовыми в понимании феномена самоопределения, в значительной степени зависят от отношения человека к окружающим и окружающих к нему. Автор писал: «Человек не только находится в определенном отношении к миру, но и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека».

Между тем, Н.С. Пряжников [2] отмечает следующие типы самоопределения: жизненное, личностное и профессиональное.

Так, профессиональное самоопределение – это осознанное, самостоятельное и добровольное построение, корректировка и реализация профессиональных перспектив. Это подразумевает ответственный выбор профессии, получение профильного профессионального образования и совершенствование в данной профессиональной деятельности в течение всей жизни.

По мнению Т.А. Фугеловой [3], важнейшим элементом профессиональной квалификации становится гибкость и мобильность (англ. occupational mobility – переход индивида или профессиональной группы из одной профессиональной позиции в другую), то есть способность к постоянному развитию и анализу своего места в социальной и профессиональной среде. Обязательными элементами квалификации выступают образование, широкая профессиональная подготовка, высокий культурно-технический уровень, умение быстро обновлять и пополнять знания, приспосабливаться к новым условиям труда и т.д., но и при данных условиях актуальна профессиональная идентичность, сохранение которой требует профессионального роста и развития.

Президент национальной организации медиаторов (НОМ) Ц.А. Шамликашвили считает, что «очень важна личность человека, его лич-

ностные характеристики и способность следовать принципам профессиональной этики. Ведь очень непросто принимать людей, непросто устраниваться от своих симпатий, антипатий» [4].

Профессор СПбГУ О.В. Аллахвердова уделяет особое внимание тому, какие качества формируются уже в процессе обучения медиации. Ученый выделяет следующие значимые качества медиатора: «толерантность или терпимость к конфликту, отсутствие страха перед конфликтом, готовность принять людей такими, какие они есть на самом деле, четкое понимание, что справедливость – это понятие абсолютно субъективное» [5].

Можно предположить, что в ходе профессиональной деятельности личность медиатора подвергается изменениям, которые, вероятнее всего, способствуют формированию новых компетенций, а также более высокому уровню профессионального развития.

К психологическим механизмам восприятия и понимания человека при межличностном общении относятся идентификация, социальная перцепция, эмпатия. Необходимо подчеркнуть органическую связь эмпатии и медиации. Ц.А. Шамликашвили акцентирует важность эмпатии в процессах медиации. С ее точки зрения, умение наладить контакт с людьми, поддерживать и направлять ход общения в нужное русло, тактично и взвешенно подходить к разрешению разногласий сосредоточено в эмпатии. Эмпатия – это не что иное, как системообразующая компетенция медиаторов [4].

О.Г. Смолянинова, С.Т. Посохова, М.Х. Изотова [6] полагают, что исследования зарубежных ученых (Э. Либерман, Ю. Фукс-Леви, П. Сегал) показали: эмпатия является одной из ключевых компетенций в работе практикующих медиаторов и требует постоянного развития «for continuous training to facilitate both professional and personal growth of mediators» [7].

Во время организации взаимодействия двух людей, находящихся в условиях активного познания друг друга, каждый из партнеров вынужден учитывать не только свои актуальные потребности, мотивы, установки, но

и потребности, мотивы, установки другого. Эмпатия как переживание возникает в конкретном акте взаимодействия человека с другими людьми.

Х. Бесемер [8] считает, что медиаторы не должны реагировать раздраженно, если кто-то становится эмоциональным. Напротив, они должны воспринимать чувства, принимать их и конструктивно использовать.

Медиатор как посредник в конфликтной ситуации должен проявлять не только терпимость к возможным эмоциональным порывам сторон, но и умело понимать состояние участников конфликта, эффективно использовать его для выстраивания конструктивного взаимодействия. Именно эмпатия позволяет субъекту коммуникации ориентироваться в обстоятельствах коммуникации и взаимодействовать с другими.

Способность к эмпатии понимается в психологии как эмоциональная отзывчивость и внимание к другим людям, их горестям и радостям. Эмпатия проявляется в стремлении оказывать помощь и поддержку другим людям.

Исследователи выделяют в эмпатии два компонента:

- 1) эмоциональный (аффективный) ответ на другого человека, когда человек разделяет эмоциональное состояние другого автоматически;
- 2) когнитивная способность принимать перспективу другого, но в то же время осознавать себя отдельной личностью [9].

К. Гонзалес-Линкрес определяет эмпатию как способность человека формировать репрезентацию эмоционального состояния другого человека через воплощение в самом себе, при этом осознавая причину, которая вызвала данное эмоциональное состояние в другом.

Благодаря эмпатии формируются основы нейтральности в оценке взаимоотношений между конфликтующими сторонами, что необходимо для предупреждения межличностных конфликтов. С помощью эмпатии человек способен проникать в содержание внутренних переживаний другого человека, понимать эмоциональный фон, настроение, отношение и установки к

происходящему. Эта специфическая функция личности позволяет наполнить контакт между людьми содержательно посредством возможности выразить личное отношение к происходящему, «очеловечить» поступки и вскрыть мотивы выбранной тактики поведения. Медиатору эмпатия помогает установить близкий, доверительный контакт, позволяет дать понять собеседнику, что его эмоции и переживания поняты, что, в свою очередь, благоприятно влияет на ход процедуры. Понимание эмоций сторон медиатором важно также для сохранения нейтральной позиции, так как позволяет дифференцировать эмоциональный фон.

Таким образом, важно развитие эмпатических способностей у обучающихся, специализирующихся в сфере медиации, поскольку отсутствие гибкости приводит к повышенному уровню авторитарности, что значительно затрудняет коммуникацию.

### **Список литературы**

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
2. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учебное пособие / Н.С. Пряжников. М.: Академия, 2008. 117 с.
3. Фугелова Ф.А. О взаимосвязи профессионального самоопределения, профессиональной идентичности и профессиональной мобильности личности специалиста / Ф.А. Фугелова // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2. С. 25-31.
4. Шамликашвили Ц.А. Медиация – современный метод внесудебного разрешения споров / Ц.А. Шамликашвили. М.: Изд-во ООО «Межрегиональный центр управленческого и политического консультирования», 2017. 77 с.

5. Аллахвердова О.В. Обучение медиаторов и формирование компетенций / О.В. Аллахвердова // Вестник СПбГУ. 2012. №. 3. С. 51-59.
6. Smolyaninova O.G. The possibilities of empathy in preventing interpersonal conflicts in the educational environment of a higher education institution / O.G. Smolyaninova, S.T. Posokhova, M. Kh. Izotova // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2020. Vol. 13. No. 2. Pp. 219-233.
7. Lieberman, E. Beyond Basic Training: Model for Developing Mediator Competence / E. Lieberman, Y. Foux-Levy, P. Segal // Conflict Resolution Quarterly. 2005. No. 23 (2). Pp. 237-257.
8. Бесемер Х. Посредничество в конфликтах / Х. Бесемер; перевод с немецкого Н.В. Моловой. Калуга: Духовное познание, 2004. 176 с.
9. Jackson P.L. How Do We Perceive the Pain of Others? A Window into the Neural Processes Involved in Empathy / P.L. Jackson, A.N. Meltzoff, J. Decety // Neuroimage. 2005. Vol. 24 (3). Pp. 771-779.

**Egle Evgeny S.**

e-mail: E\_egle@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

**SPECIFIC INFLUENCE OF EMPATHIC ABILITIES ON THE  
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MEDIATOR**

The article is devoted to the issues of professional self-determination and professional development of mediators. A mediator's personality and empathic abilities in particular are considered as the foundation for the formation of a mediation specialist. The author reveals the main conceptual, methodological and technological aspects of training a future specialist in the field of mediation. The research is supported by the Vladimir Potanin Charitable Foundation "Practice-

oriented master's program" Mediation in education " in a strategic partnership between universities and professional communities in Siberia and Kazakhstan».

*Keywords: mediator, empathic abilities, professional self-determination.*

**Aleynikov Andrey V.<sup>1</sup>, Lysenko Ilya S., Mileckij Vladimir P.**

<sup>1</sup>e-mail: av-aleynikov@yandex.ru

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia

## **MEDIATION AS A METHOD OF POLITICAL CONFLICT RESOLUTION**

The article explores the main research areas of implementing mediation practices in political relations, capacity and transformation of mediation in political conflict management and resolution.

Authors highlight the advantages of alternative forms of political conflicts resolution. Methodological grounds are in the focus for implementing political mediation as a procedure and a special method of eliminating (minimizing) the causes of conflicts or correction of the participants' behaviour, transformation of their goals, types of facilitation and a special type of negotiations.

*Keywords: mediation, political conflict, conflict transformation, facilitation, negotiations.*

The causes of political conflicts are identified by contemporary studies as ethnic and socio-cultural fragmentation [1], political competition [2], varying levels of citizen participation in political processes [3], deprivation of fundamental rights to security, life and freedom [4], monopolisation of power by individuals and groups, and a number of others.

In the present article, political conflict is understood as a confrontation between social groups determined by their interests and structural positions in the established system of relations; a confrontation aimed at changing these positions, as well as changing or eliminating the corresponding groups [5].



Each group obtains manifestable common goals, which serve as a group motive in the conflict [6].

Conflict management technology refers to the impact on a conflict situation, which changes its structural or dynamic characteristics.

The key focus of the school of conflict resolution is the need to reorient from a destructive zero-sum nature to a constructive interaction with a gain for everyone involved in the conflict interaction, building «a conflict resolution process that is acceptable to the conflict parties and effective in resolving it» [7].

As for the school of conflict transformation, it involves fundamental changes in the awareness and recognition of ethnic and state (national) claims [8], redressing inequalities and injustices [9], or the transformation of conflict represented as changes in individuals, for example, as a result of transformative mediation [10].

Technologies for managing political conflicts can be divided into:

1. Negotiation technologies for managing political conflicts.
2. Technologies that include system and structural changes aimed at managing political conflict situations.
3. Indirect technologies for managing political conflicts.

Negotiation technologies for managing political conflicts are a set of technologies, procedures and techniques aimed at resolving the conflict through communication. The toolkit of this group of technologies can be divided as follows:

1. Alternative dispute resolution (ADR);
2. Integrated programs for political conflict resolution.

Alternative dispute resolution is defined as methods of resolving conflict situations and is used as an alternative to the judicial and legal methods of conflict resolution. These include, in particular, consultation, advisory mediation, Med-Arb, and mediation.

**The effectiveness of various conflict resolution methods in resolving territorial disputes between states has been studied by S.E. Gent [11]**

	Arbitration and Adjudication	Mediation	Bilateral negotia- tions
Did Not End Territorial Dispute	14 (36.8 %)	116 (81.7 %)	286 (82.7 %)
Ended Territorial Dispute	24 (63.2 %)	26 (18.3 %)	60 (17.3 %)
Total	38 (100.0 %)	142 (100.0 %)	346 (100.0 %)

Integrated programs for political conflict resolution are different variations of combinations of alternative dispute resolution methods. The essence of such programs may vary depending on the tasks and goals in resolving certain conflict situations. One of the most recognizable integrated programs is TRANSCEND, which is the results of the studies of J. Galtung and his colleagues, and aimed at resolving conflict situations at the meso- and macro-levels [12].

In the most general and simplified model, the approach consists of crucial elements:

1. Building personal dialogues between various participants who, in one way or another, directly or indirectly, are involved in conflict interaction in order to find out their goals, positions, interests, fears, misgivings and gain their trust.
2. Draw a line between legitimate and illegitimate goals.
3. Close the gap between all legitimate and contradicting goals [13].

Political does not yet exist as an established model and requires a rethinking of some of the principles of classical mediation [14].

*The reported study was funded by RFBR project № 20-011-00393.*

## References

1. Sullivan J.L. Political correlates of social, economic, and religious diversity in the American states // *The Journal of Politics*. 1973. № 35 (1). Pp. 70-81.
2. Adams J., Merrill S. Policy-seeking parties in a parliamentary democracy with proportional representation: A valence-uncertainty model // *British Journal of Political Science*. 2009. № 39. Pp. 539–558.
3. Gerring J., Palmer M., Teorell J., Zarecki D. Demography and Democracy: A Global, District-level Analysis of Electoral Contestation // *American Political Science Review*. 2015. № 109 (3). Pp. 574-591.
4. Shue H. *Basic Rights: Subsistence, Affluence and US Foreign Policy*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1980. 236 pp.
5. Алейников А., Стребкова А. Конфликты в условиях трансформации современного российского общества. Курс лекций. Санкт-Петербург: БХВ-Петербург, 2015. 496 с.
6. Horowitz D.L. *Ethnic Groups in Conflict*. Berkeley: University of California Press, 1985. 697 pp.
7. Azar E., Burton J.W. *International Conflict Resolution: Theory and Practice*, Boulder: Lynne Rienner and Wheatsheaf, 1986. 159 pp.
8. Kriesberg L., Northrup T.A., Thorson S. *Intractable conflicts and their transformation* / edited by Louis Kriesberg, Terrell A. Northrup, Stuart J. Thorson. Syracuse, N.Y.: University Press Syracuse, 1989. 249 pp.
9. Burton J. *Conflict: Resolution and Prevention*. New York: St. Martin's Press, 1990. 295 pp.
10. Baruch Bush R.A., Folger J. *The Promise of Mediation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 1994. 304 pp.

11. Gent S.E. The Politics of International Arbitration and Adjudication // Penn State Journal of Law and International Affairs. 2013. Vol. 2. Issue 1. Pp. 66-77.
12. Jacobsen C.G. Searching for Peace: The Road to Transcend. London: Pluto Press, 2000. 290 pp.
13. Galtung J., Fischer D. Johan Galtung: Pioneer of Peace Research. Berlin; London: Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 2013. 190 pp.
14. Faget J. Mediation in Political Conflicts Soft Power or Counter Culture? UK: Hart Publishing, 2011. 223 pp.

**Алейников А. В.<sup>1</sup>, Лысенко И.С., Милецкий В. П.**

<sup>1</sup>e-mail: av-aleynikov@yandex.ru

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

## **МЕДИАЦИЯ КАК ТЕХНОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИМИ КОНФЛИКТАМИ**

Рассматриваются основные направления исследований внедрения в сферу политических отношений медиативных практик, потенциал и трансформация роли медиации в разрешении и управлении политическим конфликтом.

Выделяются преимущества альтернативных форм трансформации политических конфликтов, проблематизируются методологические основания применения политической медиации как процедуры и как специальной технологии устранения (минимизации) причин конфликта или коррекции поведения его участников, изменению их целей, разновидности посредничества и особого вида переговоров.

*Ключевые слова- медиация, политический конфликт, трансформация конфликта, посредничество, переговоры.*

## СПИСОК АВТОРОВ

Абгаджава Д. А.  
Алейников А. В.  
Алимова Н. М.  
Андронникова О. О.  
Андросова Е. В.  
Аникина А. С.  
Аникина М. А.  
Архипкина А. С.  
Баринова С. Г.  
Белова Е. Н.  
Белоногова Е. В.  
Бывшенко А. С.  
Власова Н. В.  
Волкова М. А.  
Гаврилина А. В.  
Груздева Е. А.  
Гузельбаева Г. Я.  
Демин А. Д.  
Дядькин Г. В.  
Дрянных О. В.

Дячук М. И.  
Жилбаев Ж. О.  
Иванов Н. А.  
Иванова Е. Н.  
Калинина Е. У.  
Колмакова М. В.  
Коновалов А. Ю.  
Копендаков М. В.  
Копендакова Л. С.  
Коршунова В. В.  
Крюкова Т. В.  
Кудрявцева И. В.  
Лукина А. К.  
Лысенко И. С.  
Мальцева М. В.  
Маслова Т. М.  
Матвеева Н. В.  
Матвеева О. Н.  
Милецкий В. П.  
Пашкевич О. И.

Петрова Н. В.  
Подусова Н. С.  
Попова Ю. В.  
Потапова Е. В.  
Рождественская В. А.  
Ростовцева М. В.  
Селезнева А. С.  
Скарюкина О. М.  
Смолянинов А. А.  
Смолянинова О. Г.  
Сырымбетова Л. С.  
Тимошков А. В.  
Ткаченко О. В.  
Туранова Л. М.  
Чижова Е. А.  
Шнайдер Ю. В.  
Эгле Е. С.  
Federico Zannoni