



РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ



СИБИРСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

SIBERIAN
FEDERAL
UNIVERSITY



ИНСТИТУТ
ПЕДАГОГИКИ
ПСИХОЛОГИИ
СОЦИОЛОГИИ



**Медиация в образовании:
поликультурный контекст**

**Материалы III Международной конференции
Красноярск
27–29 сентября 2021 г.**

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

**МЕДИАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ:
ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ КОНТЕКСТ**

Материалы III Международной конференции

Красноярск, 27–29 сентября 2021 г.

Электронное издание

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

Красноярск
СФУ
2022

УДК 37.06
ББК 74.044.3
М422

М422 Медиация в образовании: поликультурный контекст : материалы III Междунар. конф. Красноярск, 27–29 сентября 2021 г. / под общ. ред. О. Г. Смоляниновой. – Электрон. дан. (2,47 Мб). – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2022. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования : PC не ниже класса Pentium I ; 128 Мб RAM ; Windows 98/XP/7 ; Adobe Reader V8.0 и выше. – Загл. с экрана.
ISBN 978-5-7638-4638-6

Представлены статьи пленарных докладчиков и материалы секций «Медиация межэтнических конфликтов», «Медиация в образовании, профстандарты», «Развитие online-медиации в цифровом обществе».

Предназначены преподавателям, студентам, магистрантам, аспирантам психолого-педагогических, педагогических и юридических специальностей, а также всем, кто интересуется проблемами конструктивного разрешения конфликтов.

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

Электронный вариант издания
см.: <http://catalog.sfu-kras.ru>

УДК 37.06
ББК 74.044.3

Электронное научное издание

Корректор *А. А. Быкова*
Компьютерная вёрстка *Е. А. Сафиной*

Подписано в свет 01.03.2022. Заказ № 15620
Тиражируется на машиночитаемых носителях

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, г. Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-16; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail: publishing_house@sfu-kras.ru

ISBN 978-5-7638-4638-6

© Сибирский федеральный
университет, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ.....	7
<i>Андронникова О. О.</i> Влияние внутриличностных конфликтов на конфликтогенное поведение.....	8
<i>Архипкина А. С.</i> Развитие школьной медиации в субъектах Российской Федерации: роль профильных НКО (на примере Иркутской области).....	17
<i>Белоногова Е. В.</i> Позиция восстановительного медиатора как фактор успешности медиации в образовании.....	21
<i>Быкова М. В.</i> Медиация как метод формирования безопасного пространства в образовательной организации.....	35
<i>Дячук М. И.</i> Самобытность казахстанской толерантности как функция медиации в полиэтничном обществе.....	37
<i>Жилбаев Ж. О., Сырымбетова Л. С.</i> Уроки пандемии: три макропроцесса университетского образования.....	43
<i>Лукина А. К.</i> Роль образования в межкультурной интеграции общества.....	47
<i>Максудов Р. Р.</i> Образование медиаторов: получение сертификата или обучение навыкам?.....	53
<i>Смолянинова О. Г., Смолянинов А. А.</i> Обучение медиации в условиях открытого образования: потенциал электронного портфолио в профессиональном развитии.....	56
<i>Собкин В. С., Калашникова Е. А.</i> Конфликты в подростковой субкультуре: к вопросу о буллинге.....	63
<i>Federico Zannoni</i> Teenagers Writing the Pandemic.....	72
СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ.....	75
<i>Агеева Н. С., Терентьева О. Н., Величко Е. В.</i> Использование проектных методик для формирования медиативной компетентности педагогов: опыт КИМЦ.....	76
<i>Бывшенко А. С.</i> Опыт развития коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях медиативного подхода.....	80

<i>Высоко́с К. Э.</i> Развитие социальной перцепции младших школьников как условие профилактики конфликтов.....	85
<i>Гагаркина И. Г.</i> Семья в новых социальных условиях.....	88
<i>Груздева Е. А.</i> Онлайн-медиации при участии мигрантов: психологический аспект.....	90
<i>Губич Л. И.</i> Поликультурное общество Енисейской Сибири.....	95
<i>Демин А. Д.</i> К вопросу об определении медиативной культуры.....	99
<i>Иманова О. А.</i> Использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при подготовке медиаторов в сфере образования.....	102
<i>Каримова Э. Т., Дячук М. И.</i> Разрешение трудовых споров в Республике Казахстан.....	110
<i>Колмакова М. В., Хапкина Ю. В.</i> Практика МАОУ «Лицей № 1» Красноярска в работе школьной службы примирения.....	119
<i>Коришунова В. В., Журина М. Л., Михальченко Т. А.</i> Практические приемы медиации для разрешения конфликтов в образовательной среде: опыт Красноярского края.....	122
<i>Котова Е. В.</i> Функциональная роль этнических конфликтов в развитии толерантности.....	127
<i>Кочетков М. В.</i> Патриотическое воспитание: объединяющие и разъединяющие основания в условиях обостряющихся идеологических противоречий.....	132
<i>Куганпи Р. К.</i> Манифестация буллинга в общеобразовательной школе.....	139
<i>Ларькина А. В., Демина Н. А.</i> Медиация как средство разрешения межнациональных разногласий.....	143
<i>Лихачёва Ю. С.</i> Феноменология личностных и межличностных проблем становления личности в спорте.....	146
<i>Лукина А. К.</i> Становление гражданской идентичности молодежи в условиях поликультурного общества.....	149

<i>Лутошкина В. Н.</i> Образование в VUCA-мире. Начальная школа: трансформация цифрового детства.....	158
<i>Мамырханова А. М.</i> Исследование дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения в школе.....	163
<i>Оленченко К. А.</i> Понятие и виды деструктивного поведения подростков.....	167
<i>Пан Н. В.</i> Новые подходы в работе с родителями учащихся школы: использование медиативных технологий.....	173
<i>Попова Ю. В., Смолянинова О. Г.</i> Модель формирования медиативной компетентности педагога на примере подготовки магистров Сибирского федерального университета.....	177
<i>Ракижанова А. Ж.</i> Школьная служба примирения (медиации) в организациях образования Республики Казахстан – инновационный метод в предотвращении и разрешении конфликтов (на примере Карагандинской области).....	182
<i>Синегуб В. Е.</i> Современные практики в музейном деле.....	189
<i>Смолянинова О. Г., Иванов Н. А.</i> Гуманитаризация профессиональной подготовки будущих педагогов- медиаторов как междисциплинарная проблема.....	193
<i>Солдатов Д. П.</i> Применение технологии медиации в условиях дистанционного образования.....	199
<i>Степаненко Н. И., Демина Н. А.</i> Стратегии медиации подростков с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде.....	202
<i>Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А.</i> Предупреждение межличностной конфликтности в учебных группах первокурсников.....	207
<i>Ткаченко О. В.</i> Способы разрешения конфликтов в медицинском вузе.....	210
<i>Хорошева В. Ю.</i> Медиация в дошкольной образовательной организации.....	213
<i>Храмов С. М.</i> Типовые ошибки, допускаемые в медиации.....	218

<i>Чарикова И. Н.</i> Дискурсивные образовательные практики в принятии оптимального проектного решения.....	222
<i>Чистохина А. В.</i> Невовлеченность участников в образовательный процесс как базовая причина конфликтных ситуаций.....	226
<i>Эгле Е. С., Бывшенко А. С.</i> Практики применения Кругов сообщества в студенческой среде, опыт ЦМО ИППС СФУ.....	232
Список авторов.....	237

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

О. О. Андронникова

e-mail: andronnikova_69@mail.ru

Новосибирский государственный педагогический университет,
Новосибирск, Россия

ВЛИЯНИЕ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ НА КОНФЛИКТОГЕННОЕ ПОВЕДЕНИЕ

Статья посвящена проблеме взаимосвязи внутриличностного конфликта и конфликтного поведения личности. Выделены основные подходы к пониманию внутриличностного конфликта и его влияния на поведение. Представлены результаты исследования взаимосвязи внутриличностного конфликта и конфликтного поведения среди юношей и девушек. Исследование проведено на выборке студентов 1–2-го курсов (80 человек) в возрасте от 18 до 20 лет. Методы исследования: методика определения внутриличностных конфликтов «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е. Б. Фанталовой; тест на выявление типа внутриличностного конфликта Б. Д. Карвасарского; методика В. И. Андреева «Оценка уровня конфликтности личности». Эмпирические выводы подтверждают теоретические положения о связи внутриличностных конфликтов с конфликтным поведением.

Ключевые слова: *внутриличностный конфликт, конфликтное поведение, межличностный конфликт.*

Одна из наиболее важных черт человеческого поведения – его социальный характер. Рост числа конфликтных факторов современной жизни, происходящая глубокая трансформация ценностно-нормативных основ общества, которая постоянно развивается, специфические трудности (в том числе и трудности «взросления» в периоды социальной адаптации) приводят к возникновению целого ряда конфликтов как внутриличностного, так и межличностного характера. Разрешение возникающих межличностных и внутриличностных конфликтов требует от человека определенных навыков, которые могут быть не сформированы (особенно в детском возрасте), что приводит к серьезным затратам личностных ресурсов, снижает стрессоустойчивость, нарушает способность в достижении позитивных результатов [1]. В фокусе внимания современной психологии и педагогики находится формирование здоровой, гармоничной, активно создающей и социально адаптированной личности, что делает необходимым развитие навыков предотвращения конфликтов, эмоционального регулирования, понимания механизмов внутреннего конфликта для достижения гармонии [2].

В современной психологической науке принят подход, определяющий функциональную роль конфликта в развитии личности, в рамках ко-

того признается конфликтный характер взаимодействия человека и общества. В этом контексте, опираясь на понимание человека как целостного психического феномена, межличностный конфликт рассматривается как субъективное отражение неравномерности процесса развития человека, его внутреннего напряжения [3]. По исследованиям ряда авторов, регулирование внутренних конфликтов может уменьшить возникновение конфликтов, распространяющихся в межличностном плане [4]. В данной статье мы выявим существование взаимосвязи между внутриличностными и межличностными конфликтами в поведении человека.

Внутриличностный конфликт можно определить как психическое беспокойство, возникающее в результате несовместимых или антагонистических потребностей, побуждений, желаний, а также внешних или внутренних условий [3]. В современной литературе внутриличностный конфликт часто называют внутриспсихическим конфликтом. Внутриличностный конфликт всегда характеризуется сильными переживаниями, поскольку влияет на индивидуальные мотивы и мысли человека [5; 6].

Теории, объясняющие внутриличностные конфликты, рассматривали специалисты многих направлений [7]. Теоретический анализ основных подходов позволил выделить шесть психологических моделей внутриличностного конфликта: психоаналитическую; познавательную; гуманистическую; ролевую; возрастную; мотивационно-смысловую [8]. Исторически первыми теорию внутриличностного конфликта разрабатывали в психоанализе (З. Фрейд, К. Хорни, К. Юнг, Э. Фромм и др). Современные авторы обычно рекомендуют пересмотреть психоаналитические концепции через рамки других подходов, однако, на наш взгляд, необходим междисциплинарный подход для анализа внутриличностного конфликта и его влияния на поведение человека. В большинстве подходов зарубежной психологии внутриличностный конфликт изучается с точки зрения внутренних противоречий, приводящих к негативным эмоциональным переживаниям. Основу такого подхода составляют категории «противоречия», «внутренняя борьба», «психологическая защита». В настоящее время в зарубежной психологии возродилась дискуссия об исследовании внутриличностного конфликта, в том числе как предмета в области разрешения конфликтов. Р. Redekor в своей статье (2014) [9] призывает к созданию дополнительных рамок для оценки анализа и разрешения внутриличностных конфликтов через понятие «внутренние дилеммы» как внутриличностные образования, которые раньше называли интрапсихическими (Coleman, Deutsch, Marcus, 2014 [10]; Montesano, López-González, Saúl, Feixas, 2015 [11]). По мнению ряда авторов (Price, 2000 [12]; Wallach, 2004 [13]), использование понятия «внутриличностный» позволяет принимать во внимание человека в целом и создать возможность для понимания причин конфликта, который часто начинается как внутриличностный, в дальнейшем распространяется на межличностную область взаимодействия.

В российской психологии внутриличностный конфликт рассматривается с нескольких точек зрения в зависимости от теоретической концепции: в теории деятельности – через соотношение структурных компонентов деятельности, расхождение в которых выступает основанием для конфликта; в рамках теории развития – как психологическое явление, сопровождающее процесс развития личности в кризисные периоды. В этом контексте в отечественной психологии принято понимать конфликт как противоречие между различными сторонами (мотивы, ценности, неудовлетворенные потребности), свойствами, отношениями и действиями индивида, занимающими значимое место в структуре личности. В случае продуктивного разрешения внутреннего конфликта возникают условия для развития личности.

В любом случае исследователи различных подходов в психологии для понимания и объяснения человеческого поведения достаточно часто используют концепцию внутриличностного конфликта, однако, несмотря на важную роль взаимосвязи между внутренними конфликтами и поведением человека, до сих пор остается нехватка эмпирических исследований, которая может быть связана со сложностями диагностирования внутриличностных конфликтов и проблемой разработки надежного инструмента для их оценки.

Среди существующих исследований стоит отметить анализ роли целеполагания в функционировании личности, который показал, что конфликты целей могут влиять на уровень благополучия и удовлетворенности жизнью [14]. Возникновение имплицитных дилемм как типа когнитивного конфликта между различными аспектами личности, по мнению G. Feixas, L. A. Saúl [15], затрудняет способность поддерживать личную согласованность и приводит к устойчивости проблем со здоровьем. D. Shapiro отмечает, что внутриличностный конфликт может вызвать головокружение, эмоциональное состояние растерянности, которое может подтолкнуть человека к напряженному состоянию [16]. Y. Silverman [1] обозначает роль окружающей среды и культуры в появлении и поддержании внутриличностных конфликтов, которая находится в зависимости от личного воспитания человека и включает структуру семьи, индивидуальный опыт, серьезно влияет на идентичность и эмоциональное состояние человека. Эмоции, возникающие в ситуации внутриличностного конфликта, могут стать причиной саморазрушения и привести к нападкам на окружающих людей, делая поведение человека конфликтогенным (Rifkind & Picco, 2014 [17]).

Рассматривая вопросы конфликтогенности личности, необходимо отметить, что данное явление кардинально отличается от конфликта и представляет собой совокупность напряженностей личности социального, ментального и социально-психологического характера, которые при определенных условиях могут привести к конфликтам [18].

Конфликтогенность может рассматриваться в контексте двух интерпретаций: во-первых, как нравственное качество личности отрицательного свойства, выражающее склонность человека к ссорам, неуступчивость, на-

стойчивое утверждение своего мнения; во-вторых, конфликтогенность может рассматриваться как психологическая особенность человека, проявляющаяся в том, что он выступает как реальный или потенциальный источник межличностных конфликтов. Конфликтогенность напрямую связана с личностными качествами, например агрессивностью и враждебностью в поведении. Содержательная характеристика конфликтогенности личности, которая в силу определенных свойств является инициатором многих негативных или деструктивных межличностных конфликтов, включает такие характеристики, как бестактность, мнительность, повышенная требовательность, настойчивость, отстаивание своих позиций вопреки очевидности и в поступках. Таким образом, возникает необходимость изучения взаимосвязи внутриличностных конфликтов с конфликтогенным поведением человека.

Методология и методы исследования. Исследование проведено на выборке студентов 1–2-го курсов в возрасте от 18 до 20 лет. Всего приняли участие 80 респондентов, 40 девушек и 40 юношей, обучающихся на бюджетной основе или же в рамках предоставления дополнительных образовательных услуг (ДОУ), постоянно проживающих в городе Новосибирске на протяжении не менее 5 лет. Анализ результатов исследования осуществлялся с применением средств математической статистики с использованием компьютерных программ. Методы исследования: методика определения внутриличностных конфликтов «Уровень соотношения “ценности” и “доступности” в различных жизненных сферах» (УСИД), разработанную Е. Б. Фанталовой; опросник для изучения степени осознания респондентом психологических механизмов своей проблемы, тест на выявление типа внутриличностного конфликта Б. Д. Карвасарский; методика В. И. Андреева «Оценка уровня конфликтности личности». Так как в исследовании участвовали уровненные по полоролевому признаку группы, то сравнение проводилось с учетом данного признака.

Результаты. Первичный анализ результатов по методике Е. Б. Фанталовой позволил выделить виды внутриличностного конфликта с выходом на содержательные аспекты. Анализ данных позволяет сделать вывод, что для 74 % выборки исследования характерно рассогласование между желаемым и действительным. Большинство респондентов испытывают дезорганизацию в рамках мотивационно-личностной сферы. Сравнение выраженности (по среднему) распределения типов внутриличностного конфликта в выборке исследования между юношами и девушками позволило выявить ряд закономерностей, представленных на рис. 1 и в таблице.

Достоверные различия выраженности типов
внутриличностного конфликта у юношей и девушек

	Активная, деятельная жизнь	Здоровье	Интересная работа;	Красота природы и искусства;	Любовь	Материально- обеспеченная жизнь	Познание	Творчество
<i>U</i> Манна–Уитни	552	576	184	560	544	248	424	272
<i>W</i> Вилкоксона	1 372	1 396	1 004	1 380	1 364	1 068	1 244	1 092
<i>Z</i>	-2,445	-3,471	-5,991	-2,35	-2,478	-5,344	-3,655	-5,127
Значимость	0,014	0,001	0	0,019	0,013	0	0	0

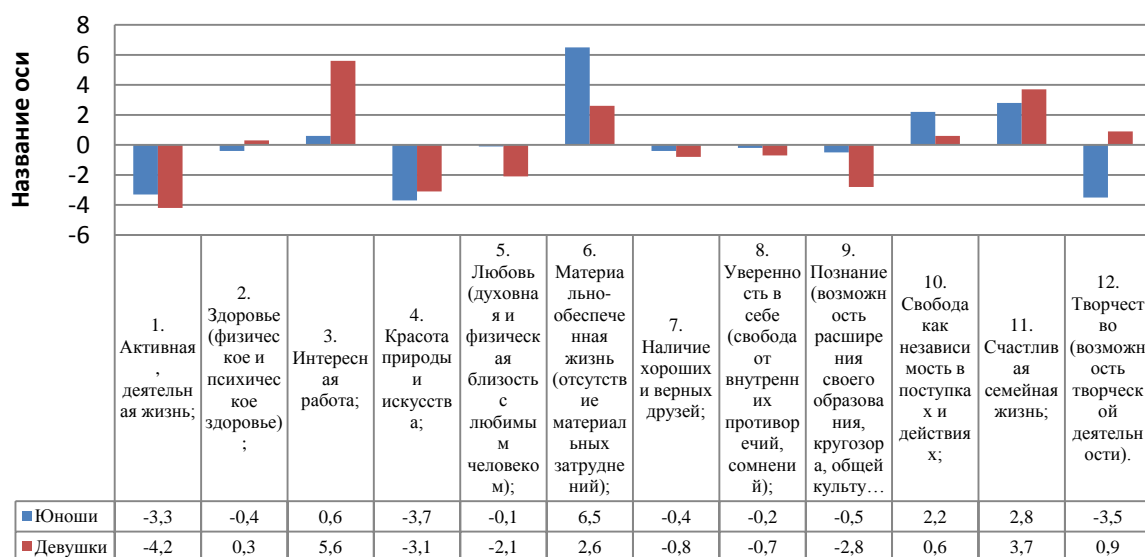


Рис. 1. Разница по показателям «Ценность–Доступность» в группах юношей и девушек

У большинства девушек наличествует внутриличностный конфликт в области ценности «Интересная работа», тогда как юноши имеют достаточно низкие показатели по внутреннему конфликту данной ценности.

Юношей в большей степени заботит материальная сторона дальнейшей жизни, внутриличностный конфликт относительно данной ценности имеет доминирующее положение. Также для юношей важна проблема свободы и независимости в поступках, возможность самореализации. Ценность «Счастливая семейная жизнь» примерно одинаково интересует и юношей, и девушек. Респонденты, возможно, испытывают потребность во включении в семейные отношения, тогда как реальных возможностей для реализации данной потребности не имеется.

Рассмотрим особенности показателя внутреннего вакуума в выборке исследования (рис. 2, значения взяты с противоположным знаком).

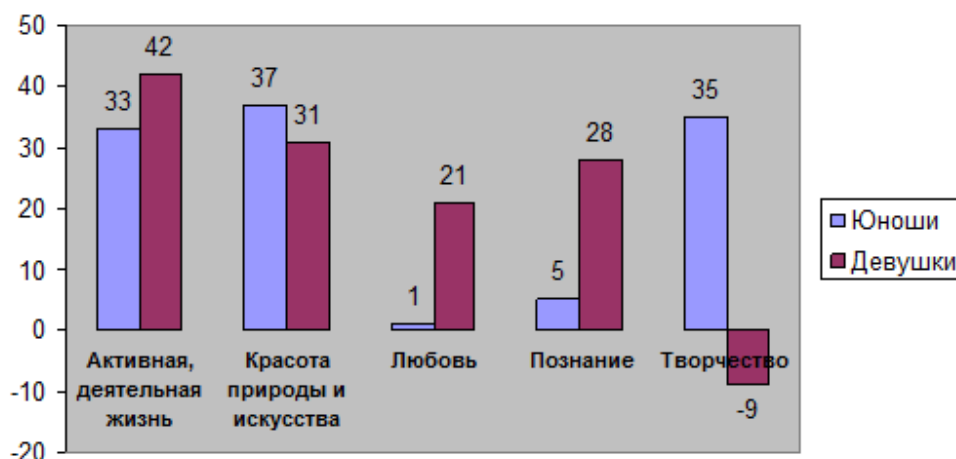


Рис. 2. Диаграмма распределения внутреннего вакуума в выборке исследования

Внутренний вакуум выражается в ощущении внутренней пустоты, отсутствии интереса к чему-либо. В выборке исследования показано, что юноши и девушки имеют внутренний вакуум в рамках ценностей «Активной, деятельной жизни» и «Красоты природы и искусства». Для девушек более типичен внутренний вакуум относительно ценности «Любви» и «Познания», тогда как юноши испытывают внутренний вакуум в области творчества.

На основании проведенного эмпирического исследования можно заключить, что для выборки исследования характерен приемлемый уровень внутриличностного конфликта. Сферами, вызывающими конфликт, являются работа, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь и независимость в собственных поступках и действиях.

Большая степень выраженности внутреннего конфликта наблюдается у юношей и затрагивает такую сферу, как материально обеспеченная жизнь.

Исследуя тип внутриличностного конфликта по опроснику Б. Д. Карвасарского достоверно более высокие показатели наблюдаются в группе юношей. В целом, для данной выборки преобладающими типами внутреннего конфликта являются конфликт или расхождение между уровнем притязаний и уровнем достижений, а также конфликт между стремлением к удовлетворению собственных потребностей и требований окружающей среды. Для юношей конфликт между уровнем притязаний и уровнем достижений более ярко выражен, чем у девушек. Следующие чаще всего встречающиеся типы конфликтов в выборке – это конфликт между поступками и нормами, конфликт между нормами и агрессивными тенденциями, конфликт между уровнем притязаний и возможностями; все это характерно для юношей.

В дальнейшем выявляли уровень конфликтности респондентов. Исследование показало, что все респонденты разделились на три группы: первая группа (13 человек) показала самый низкий уровень конфликтности

личности; вторая группа (35 человек) – средний уровень конфликтности; третья группа включила 32 человека с высоким уровнем конфликтности.

Сравнение выделенных групп по критерию χ^2 позволяет сделать вывод, что существует достоверная разница по параметрам наличия внутриличностного конфликта ($p < 0,01$), наличия внутреннего вакуума ($p < 0,01$), нейтральная зона ($p < 0,01$), тогда как распределение типов ведущих конфликтов достоверной разницы не имеет. Определяя взаимосвязи между конфликтным поведением и наличием внутриличностного конфликта, был проведен корреляционный анализ, в результате которого выделен ряд закономерностей.

Уровень конфликтности в поведении достоверно связан с напряжением, возникающим в результате неудовлетворенности ценности «Материально-обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)» (0,242, $p < 0,001$); суммарным показателем «Ценность–Доступность» (0,673, $p < 0,001$), свидетельствующим о глубокой степени внутренней неудовлетворенности; показателем внутриличностного конфликта (0,506, $p < 0,001$); показателем внутреннего вакуума (0,449, $p < 0,001$), нейтральная зона (–0,556, $p < 0,001$), что означает отсутствие состояния бесконфликтности, когда желаемое и доступное совпадает.

Выводы. Таким образом, наличие внутриличностных конфликтов, в первую очередь в мотивационно-личностной сфере человека, достоверно связано с конфликтным поведением личности. Внутриличностный конфликт более свойственен юношам, нежели девушкам, тогда как девушкам более свойственно состояние «нейтральная зона», свободное от конфликтогенных переживаний. Также наблюдаются различия выраженности типов внутриличностного конфликта у юношей и девушек. Однако, несмотря на разницу между юношами и девушками, до 74 % всех респондентов демонстрируют наличие внутриличностного конфликта, что требует применения технологий, способствующих снижению конфликтной напряженности.

Список литературы

1. Silverman Y. The dynamics of intrapersonal conflict resolution // The Eurasia Proceedings of Educational & Social Sciences (EPESS). 2020. Vol. 17. P. 18–23.
2. Smolyaninova O. G. Conflicts and mediation in a multicultural society: Psychological, pedagogical and sociological aspects // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences 2000. № 13 (9). P. 1428–1434. DOI: 10.17516/1997-1370-0653.
3. Донченко Е. А., Титаренко Т. М. Личность: конфликт, гармония. Киев: Политиздат Украины, 1989. 176 с.
4. Supporting literacy and peace education with youth: A community mentorship study / A. Georgakopoulos, C. Duckworth, Y. Silverman, K. Redfering // Peace Studies Journal. 2017. № 10 (2). P. 24–41. URL: <http://peacestudiesjournal.org/psj-vol-10-issue-2-july-2017/>.

5. Harré R., Moghaddam F. M. Intrapersonal Conflict / F. M. Moghaddam, R. Harré, N. Lee (eds) // *Global Conflict Resolution Through Positioning Analysis*. Peace Psychology Book Series. 2008. Springer, New York, NY. URL: https://doi.org/10.1007/978-0-387-72112-5_4.
6. Kashapov M., Tomchuk S., Ogorodova T. (2015). Intrapersonal conflict of a teacher as a determinant of his professional development // *Mediterranean Journal of Social Sciences*. 2015. № 6 (6S5). P. 186. URL: <https://www.richtmann.org/journal/index.php/mjss/article/view/8544>.
7. Tymofieva M. P. Basic conceptions of intrapersonal conflict. Theoretical and methodological research // *Studia Humanitatis*. 2016. № 4. URL: <http://st-hum.ru/content/tymofieva-mp-basic-conceptions-intrapersonal-conflict-theoretical-and-methodological> (дата обращения: 10.09.2021).
8. Gerasymova I., Gerasimova N. Intrapersonal Conflict as a factor of adaptation of students to conditions of teaching at universities // *International Letters of Social and Humanistic Sciences*. 2016. № 70. P. 1–7. URL: <https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.70.1>.
9. Redekop P. (2014). Inner peace and conflict transformation // *Peace Research*. 2014. № 46 (2). P. 31–49. URL: <http://www.jstor.org/stable/24896064>.
10. Coleman P. T., Deutsch M., Marcus E. C. (Eds.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. 3rd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014.
11. A review of cognitive conflicts research: A meta-analytic study of prevalence and relation to symptoms / A. Montesano, M. A. López-González, L. Saúl, G. Feixas // *Neuropsychiatr Dis Treat*. 2015. № 11. P. 2997–3006. URL: <https://doi.org/10.2147/NDT.S91861>.
12. Price S. A. Conflict management / L. M. Simms, S. A. Price, N. A. Ervin (Eds.) // *Professional Practice of Nursing Administration*. 3rd ed. Albany, NY: Delmar, 2000.
13. Wallach T. Transforming conflict: A group relations perspective // *Peace and Conflict Studies*. 2004. № 11 (1). P. 76–95. URL: <http://nsuworks.nova.edu/pcs/vol11/iss1/5>.
14. Emmons R. A., King L. A. Conflict among personal strivings: Immediate and long-term implications for psychological and physical well-being // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. № 54 (6). P. 1040–1048.
15. Feixas G., Saúl L. A. The multi-center dilemma project: An investigation on the role of cognitive conflicts in health // *Spanish Journal of Psychology*. 2004. № 7 (1). P. 69–78.
16. Shapiro D. *Negotiating the nonnegotiable: How to resolve your most emotionally charged conflicts*. New York, NY: Penguin Random House LLC, 2016.
17. Rifkind G., Picco G. *The fog of peace: The human face of conflict resolution*. New York, NY: I. B. Tauris & Co. Ltd., 2014.
18. Мингалеева Г. Ф., Бильданова В. Р. Выраженность конфликтности у студентов педвуза // *Современные наукоемкие технологии*. 2013.

№ 7-2. С. 214–215. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=32276> (дата обращения: 12.09.2021).

O. O. Andronnikova

e-mail: andronnikova_69@mail.ru

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

INFLUENCE OF INTERNAL CONFLICTS ON CONFLICTOGENIC BEHAVIOR

The article is devoted to the problem of the relationship between intrapersonal conflict and conflict behavior of the individual. The main approaches to understanding the intrapersonal conflict and its influence on behavior are highlighted. The results of the study of the relationship between intrapersonal conflict and conflict behavior among boys and girls are presented. The study was carried out on a sample of 1-2 year students (80 people) aged 18 to 20 years. Research methods: methodology for determining intrapersonal conflicts "The level of correlation between" value "and" availability "in various spheres of life" (USCD) Ye. B. Fantalova; test for identifying the type of intrapersonal conflict B. D. Karvasarsky; V. Andreev's technique "Assessment of the level of personality conflict." Empirical findings confirm the theoretical provisions on the relationship between intrapersonal conflicts and conflict behavior.

Keywords: intrapersonal conflict, conflict-generating behavior, interpersonal conflict.

А. С. Архипкина

e-mail: nsakharova@yandex.ru

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

РАЗВИТИЕ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В СУБЪЕКТАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: РОЛЬ ПРОФИЛЬНЫХ НКО (НА ПРИМЕРЕ ИРКУТСКОЙ ОБЛАСТИ)

В отсутствие четких сформированных программ развития служб школьной медиации на государственном и муниципальных уровнях, создаваемый в рамках социально-проектной деятельности ресурс утрачивается. Создание служб школьной медиации по-прежнему часто носит формальный характер, службы организуют для галочки. Наблюдается недостаточная заинтересованность руководителей муниципальных органов образования, образовательных организаций.

Ключевые слова: школьная медиация, профильные некоммерческие организации в сфере медиации, социальное проектирование.

В Иркутской области работа по созданию служб школьной медиации активно ведется с 2010 г. 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 Иркутска, в 2012 г. к программе присоединились отдельные общеобразовательные школы Иркутской области. 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.

Среди проблем развития медиации называются: низкая информированность населения о возможностях процедуры, высокая стоимость услуг медиаторов, отсутствие кадровых ресурсов. Проекты, разрабатываемые ассоциацией «Байкальская лига медиаторов», направлены на преодоление данных трудностей развития нового социального и правового института. В период с 2016 по 2018 г. ассоциацией «Байкальская лига медиаторов» были реализованы два 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. Были организованы обучающие вебинары, позволившие участникам из самых отдаленных территорий получить информацию об особенностях метода школьной медиации, обсудить эффективные механизмы создания и деятельности службы школьной медиации, особенностей использования 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 для 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 применения медиации и медиативного подхода в образовательной системе, о принципах построения конструктивных взаимоотношений со всеми участниками образовательных отношений. Ими получены навыки конструктивного взаимодействия с родителями и специалистами, участвующими в образовательном процессе, для решения проблем воспитания, обучения и развития детей, а также для предупреждения и разрешения школьных конфликтов. Также состоялись курсы повышения квалификации по программе «Обучение групп равных: формирование тренерской компетенции у специалистов Служб школьной медиации». Специалисты получили возможность по обмену опытом, полученным за период реализации проекта, знания об особенностях школьной медиации в группах равных, а также об особенностях обучения детей и подростков в группах-равных.

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

Об устойчивости проектов и достижении социального эффекта свидетельствует создание Ассоциации служб школьной и социальной медиации региона, членами которой являются 115 образовательных организаций.

В 2020 г. в области реализован проект «Ресурсный центр школьной медиации». Обращает внимание большое число заявок на прохождение курсов повышения квалификации в сфере медиации. Так, на 75 мест обучения, предусмотренных в рамках проекта, было подано более 300 заявок. Причем нередко 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.

В 2021 г. завершен проект «Конструктивный диалог: развитие медиации для решения конфликтов в местных сообществах», позволивший подготовить медиаторов, осуществляющих деятельность на профессиональной основе для десяти муниципальных образований отдаленных территорий Иркутской области. Дистанционные технологии, широко используемые при реализации данного проекта, позволили значительно повысить численность участников и расширить географию проекта.

Осуществляя проектную деятельность, тесно взаимодействуя с образовательными организациями региона, можно сделать следующие выводы.

1. Создание служб школьной медиации по-прежнему часто носит формальный характер, службы организуют для галочки.

2. Наблюдается недостаточная заинтересованность руководителей муниципальных органов образования, образовательных организаций.

3. Отсутствуют единые четкие требования на уровне региона к созданию служб школьной медиации.

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. 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 – медиаторов, специализирующихся на решениях конфликтов, возникающих в образовательном пространстве. При этом руководствоваться в их подготовке нужно действующим профессиональным стандартом «Специалист в сфере медиации». Именно использование медиативного подхода в сочетании с профессиональной медиацией будет способствовать: выстраиванию эффективной системы профилактики школьных и социальных конфликтов, профилактики 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.

В завершение отметим, что в отсутствие четких сформированных программ развития служб школьной медиации на государственном и муниципальных уровнях, создаваемый в рамках социально-проектной деятельности ресурс утрачивается. Доказанная эффективность реализации проектов подтверждает необходимость создания муниципальных ресурсных центров школьной медиации, осуществляющих консультативное и методическое сопровождение служб школьной медиации, обучение педагогов, а также урегулирование наиболее сложных школьных конфликтов.

A. S. Arkhipkina

e-mail: nsakharova@yandex.ru

East Siberian Branch of the Russian State University of Justice,
Irkutsk, Russia

**THE DEVELOPMENT OF SCHOOL MEDIATION
IN THE SUBJECTS OF THE RUSSIAN FEDERATION: THE ROLE
OF SPECIALIZED NGOS (ON THE EXAMPLE OF IRKUTSK AREAS)**

In the absence of clear formed programs for the development of school mediation services at the state and municipal levels, the resource created within the framework of social project activities is lost. The creation of school mediation services is still often «formal» in nature, services are created for show. There is a lack of interest among the heads of municipal education bodies and educational organizations.

Keywords: school mediation, specialized non-profit organizations in the field of mediation, social design.

Е. В. Белоногова

e-mail: lebell2018@yandex.ru

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

ПОЗИЦИЯ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО МЕДИАТОРА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ МЕДИАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В статье проанализировано понятие позиции восстановительного медиатора – ведущего восстановительных программ, раскрыто представление автора о ее структуре и специфике в аспекте парадигмальной идентичности (восстановительного правосудия как трансдисциплинарной парадигмы). Освоение специалистом службы примирения/медиации восстановительного дискурса, принятие им ценностей и соблюдение принципов восстановительного подхода, владение инструментами восстановительной медиации, включая навыки восстановительной коммуникации, знание нормативно-правовых оснований деятельности служб примирения в России задают основы позиции медиатора – ведущего восстановительных программ. Автор обосновывает важность удерживания позиции восстановительного медиатора как основного фактора успешности при организации и проведении программ восстановительной медиации в образовании по разрешению широкого спектра ситуаций школьного и семейного неблагополучия несовершеннолетних.

Ключевые слова: фасилитатор восстановительных программ, парадигматическая идентичность, ценности и принципы восстановительного подхода, восстановительный дискурс, восстановительная коммуникация, принципы восстановительного посредничества, восстановительные программы, услуги по примирению.

Восстановительная модель медиации в последние несколько лет продемонстрировала свою состоятельность и заслуженно получила приоритет в образовании, так как она позволяет работать с широким спектром проблемных социальных ситуаций с участием несовершеннолетних, других участников образовательного процесса. Ситуации разделяют на категории:

- 1) конфликты между участниками образовательных отношений (в том числе групповые);
- 2) проблемные ситуации в детских, родительских и педагогических сообществах;
- 3) правонарушения несовершеннолетних:
 - преступления;

- общественно опасные деяния несовершеннолетних, не достигших возраста уголовной ответственности;

- административные правонарушения несовершеннолетних (с причинением вреда – мелкие хищения, повреждение имущества и т. п.), а также аналогичные деяния несовершеннолетних, не достигших возраста административной ответственности;

4) проблемные ситуации несовершеннолетних и их семей:

- семейные ситуации (трудная жизненная ситуация, социально опасное положение), затрагивающие права и интересы несовершеннолетних;

- насилие и жестокое обращение в семье в отношении ребенка;

5) сложные школьные ситуации:

- буллинг со стороны сверстников и педагогов;

- многоуровневые конфликты в стадии эскалации;

- причинение вреда ребенку со стороны педагогов и др.

Таким образом, восстановительная работа может охватывать ситуации причинения вреда/обиды, групповые конфликты с большим количеством вовлеченных в ситуацию людей, эскалированные конфликты, а также подразумевает работу с сообществами и значимым социальным окружением несовершеннолетних участников ситуаций [1–3]. Это органично целям современного образования и воспитания, а также целям профилактики.

Восстановительная модель медиации предлагает две организационные формы институционализации медиативной практики и встраивания ее в систему деятельности образовательной организации (школьная служба примирения) [4] и социально-психолого-педагогического сопровождения и профилактики правонарушений несовершеннолетних (Территориальная служба примирения) [5]. Модель территориальной службы примирения позволяет вовлекать в восстановительную работу по разрешению сложных конфликтных школьных, семейных и криминальных ситуаций с участием несовершеннолетних представителей региональных и муниципальных структур системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних [по 6].

При этом специалист службы примирения (восстановительный медиатор) – уникальная полифункциональная компетенция специалиста социальной сферы, она соединяет в себе роли: медиатор (ведущий восстановительных программ), организатор практики, идеолог, методист, проектировщик, тренер, управленец, супервизор, исследователь, коммуникатор. В образовании один и тот же человек может совмещать разные роли. Что же определяет успех его работы?

Анализ практики, типичных трудностей медиаторов и кураторов служб примирения в образовании показывает, что успех программ восстановительной медиации и всей восстановительной работы в основном зависит от удерживания специалистом *позиции восстановительного медиатора* на всех этапах коммуникации по организации и проведению восста-

новительной работы по конкретной проблемной ситуации с участием несовершеннолетних.

Специфика позиции восстановительного медиатора определяется спецификой трех составляющих, задающих его парадигмальную идентичность: дискурса, ценностей и принципов, инструментов.

Позицию ведущего восстановительных программ задают компоненты:

- 1) владение восстановительным дискурсом;
- 2) принятие восстановительных ценностей;
- 3) следование принципам восстановительного подхода;
- 4) соблюдение принципов процедуры восстановительной медиации;
- 5) владение навыками восстановительной коммуникации;
- 6) владение технологиями проведения восстановительных программ;
- 7) знание нормативно-правовых оснований деятельности.

Концептуальной и аксиологической основой профессиональной позиции медиатора в восстановительной модели медиации является усвоение основных понятий, принятие ценностей и разделение принципов восстановительного подхода, овладение восстановительным дискурсом.

Концептуальными основами восстановительного дискурса являются:

- восстановительное правосудие как трансдисциплинарная парадигма (Л. Карнозова);
- медиативный и восстановительный подход к разрешению конфликтов, проблемных и криминальных ситуаций [2; 4; 7; 8];
- концепция и российская модель школьной службы примирения и восстановительной культуры отношений в образовании (А. Коновалов) [4];
- концепция и российской модель восстановительного правосудия в отношении несовершеннолетних (Р. Максудов, Л. Карнозова) [3; 7];
- концепция Территориальной службы примирения в системе профилактики правонарушений несовершеннолетних и работе с семьей в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении (Р. Максудов, Л. Карнозова) [5; по 6];
- концепция и стандарты восстановительной медиации (Центр «Судебно-правовая реформа») [1].

Восстановительному медиатору в образовании важно освоить такие понятия, как восстановительное правосудие, восстановительный подход, восстановительные практики, принципы восстановительного подхода, вред и заглаживание вреда, жертва (пострадавший) и исцеление жертвы, обидчик (правонарушитель), воссоединяющее стыжение, восстановительная программа, восстановительные действия, сообщество, понимание, ответственность, нейтральность, службы примирения и другие [1–5; 7–9 и др.].

Восстановительное правосудие – философия и практика реагирования общества на преступление, альтернативного административно-карательному способу и состязательному характеру классического

правосудия. Как технология восстановительное правосудие способствует восстановлению отношений, разрушенных в результате конфликтов и преступлений, исцелению жертв преступлений, интеграции правонарушителей в общество с помощью восстановительных программ. При этом ответственность правонарушителя состоит в заглаживании вреда, причиненного жертве, и сами участники ситуации являются субъектами ее разрешения и исправления. Центральным вопросом в данной практике выступает вопрос создания условий для исправления зла, нанесенного конфликтами и преступлениями: переживаний конфликтующих сторон, травм жертв преступлений, стремления отомстить, повышения уровня агрессии всех вовлеченных в конфликтную или криминальную ситуацию участников [3; 7]. Принципы восстановительного правосудия: восстановление понимания и диалога; самостоятельность и ответственность самих участников ситуации за ее разрешение, исправление последствий и недопущение повторения ситуации в будущем; заглаживание причиненного вреда; избавление от негативных состояний, поддержка здоровой идентичности личности и запрет на клеймение; ответственность сообщества за поддержку позитивных изменений в поведении участников ситуации [9]. При этом понятием *жертва (пострадавший)* обозначается лицо, которому причинен вред (в том числе обида) в результате деяния правонарушителя/обидчика. В уголовном процессе (т. е. если речь идет о совершенном преступлении, и возбуждено уголовное дело) такое лицо именуется потерпевшим. В остальных случаях юридический термин «потерпевший» не используется. Понятием *правонарушитель (обидчик)* обозначается человек, действием которого причинен вред другому человеку/группе людей [4].

Восстановительный подход – системный подход в реагировании на конфликты и криминальные ситуации с позиций принципов восстановительного правосудия на основе медиативного метода (мирные переговоры с участием независимого нейтрального посредника, не принимающего решений). В реагировании общества на правонарушения и преступления несовершеннолетних противостоит карательному подходу. В реагировании на конфликты и сложные школьные ситуации противостоит силовому и административному способам. В работе с трудными жизненными ситуациями несовершеннолетних и их семей противостоит как карательному и административному, так и коррекционно-реабилитационному способам реагирования. Восстановительный подход помогает людям самим исправить зло, причиненное конфликтами и преступлениями, предусматривает восстановление, нарушенного вследствие конфликта или правонарушения социально-психологического состояния, связей и отношений в жизни его участников и их социального окружения. Важной особенностью подхода является активная роль самих участников ситуации, всех заинтересованных членов сообщества в ее мирном и конструктивном урегулировании, которое построено на ценностях взаимного понимания, совместного поиска приемлемого

для каждого решения, признания значимости, ответственности и вклада каждого в его осуществление [3; 7–9].

Ключевыми в восстановительном подходе являются понятия вреда и ответственности. *Вред* – это результат деяния одного человека по отношению к другому, вследствие которого был причинен ущерб, что-либо было нарушено или разрушено (в том числе отношения), и которое воспринимается другим как несправедливость. Причинение вреда ведет к появлению негативных последствий для пострадавшего: материальных, физических, в форме разрушившихся отношений. Иногда вред может определить только жертва. Потому заглаживание причиненного жертве вреда в восстановительном подходе не является наказанием для человека, причинившего вред, оно является восстановлением справедливости и мира в обществе [7].

Ответственность в восстановительном подходе понимается как обязательство по заглаживанию вреда, т. е. исправление негативных последствий случившегося для затронутых ситуацией людей. При этом большое значение имеют раскаяние и прощение. Таким образом, понятие справедливости в восстановительном подходе связано с заглаживанием причиненного вреда, и в этом его отличие от принятых в уголовном правосудии представлений о справедливости как наказании нарушителя [1; 7].

Заглаживание вреда – действия, осуществляемые лицом, совершившим правонарушение либо иное деяние, приведшее к причинению вреда и направленные на устранение или нейтрализацию вреда, причиненного пострадавшему (жертве). Заглаживание вреда может осуществляться не только в форме возмещения имущественного вреда и денежной/материальной компенсации морального вреда, но и иными действиями правонарушителя (обидчика). К ним относятся любые действия, не запрещенные законом, если таковые принимаются пострадавшей стороной как действия по заглаживанию вреда. К ним могут быть отнесены извинения, если они приняты пострадавшим. В рамках уголовного правосудия заглаживание вреда потерпевшему влечет положительные юридические последствия для обвиняемого [1; 3, 7; 10; 11]. В программах восстановительного правосудия реализация принципа ответственности правонарушителя перед жертвой означает, что заглаживание вреда осуществляется собственными силами и средствами правонарушителя

Медиативный метод – это осознанно применяемый метод коммуникации с участием нейтрального посредника, основанный на гуманистическом подходе к личности и принципах проведения переговоров, позволяющий участникам ситуации в доверительной атмосфере, в рамках сотрудничества прояснить смыслы, определяющие их значимые интересы и потребности, чтобы понять друг друга и самостоятельно найти обоюдно приемлемое решение [2].

Российский вариант организационной формы, в которой осуществляется деятельность по разрешению конфликтных, криминальных, сложных школьных и семейных ситуаций с участием несовершеннолетних

на основе принципов восстановительного подхода, называется службой примирения. Служба может создаваться на уровне отдельной образовательной организации – школьная [1] или на базе муниципального учреждения – территориальная [3].

Школьная служба примирения (ШСП) – российская модель восстановительной работы с конфликтами, правонарушениями и сложными школьными ситуациями в системе социально-психолого-педагогического сопровождения образования на основе принципов восстановительного подхода. Создается на базе образовательной организации первичного уровня (школа, лицей, гимназия, колледж, детский сад и др.) для работы с конфликтами и сложными ситуациями между участниками образовательного процесса (исключая правонарушения и конфликты с администрацией) силами добровольцев из взрослых и старшеклассников, обученных проведению восстановительных программ: восстановительная медиация, круги сообществ [1; 4].

Территориальная служба примирения (ТСП) – российская организационная форма применения восстановительного правосудия в отношении правонарушений несовершеннолетних, работает также с криминальными ситуациями с участием несовершеннолетних и сложными конфликтами, включающими администрацию образовательной организации, с проблемами детей из семей в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Создается на базе муниципального или регионального ППМС-центра, информационно-методического центра и т. п., в ней работают только взрослые специалисты [3; 4]. В ТСП (районные, муниципальные) службы случаи могут поступать из КДНиЗП, административных органов, учреждений социальной защиты, правоохранительных органов, суда, образовательных учреждений, от граждан и др. [3; 6; 12]. ТСП могут реализовывать разные восстановительные программы: восстановительную медиацию, круги сообществ, школьные конференции, круги заботы, семейные конференции, школьно-родительские советы (при условии прохождения подготовки по методике их проведения специалистами службы). Также они осуществляют методическую поддержку ШСП, мониторинг деятельности ШСП на данной территории [12].

Не менее важно восстановительному медиатору в образовании внутренне на ценностно-смысловом уровне принять принципы восстановительного правосудия: восстановление понимания и диалога; самостоятельность и ответственность самих участников ситуации за ее разрешение, исправление последствий и недопущение повторения ситуации в будущем; заглаживание причиненного вреда; избавление от негативных состояний, поддержка здоровой идентичности личности и запрет на клеймение; ответственность сообщества за поддержку позитивных изменений в поведении участников ситуации [9]. Принципы восстановительного подхода для системы образования, сформулированные автором российской концепции школьных служб примирения А. Коноваловым, включают:

- восстановление у участников конфликта/правонарушения способности понимать свою ситуацию и ситуацию второй стороны, переосмысливать и исправлять ее;

- заглаживание обидчиком (если в ситуации был обидчик) перед жертвой причиненного ей вреда насколько возможно силами самого обидчика;

- исцеление жертвы (если в ситуации была жертва) в процессе заглаживания обидчиком причиненного ей вреда и ответа на волнующие жертву вопросы со стороны обидчика и его близких;

- принятие самими участниками конфликтной ситуации на себя ответственности по ее урегулированию, исключаящее насилие или дальнейшее причинение вреда; прекращение взаимной вражды и нормализация отношений;

- планирование сторонами конфликта своего будущего, позволяющего избежать повторения подобных ситуаций в дальнейшем и формировать более ответственное поведение;

- помощь близких и уважаемых людей в актуализации у участников конфликтной ситуации нравственных ориентиров, отсутствие которых привело к конфликту/правонарушению. Поддержка позитивных изменений и выполнения заключенного договора/соглашения/плана со стороны родных, близких и школьного сообщества;

- восстановление конструктивной родительской позиции по отношению к проступку несовершеннолетнего, восстановление профессиональных позиций специалистов образования, педагогического и управленческого контроля над ситуацией [13].

Для удержания позиции восстановительного медиатора важно соблюдать также принципы самой процедуры [1; 6; 12] проведения медиативных восстановительных программ.

Добровольность участия сторон. Этот принцип подразумевает обязательное согласие как самих сторон, так и участников, вовлеченных в конфликт/проблемную ситуацию, на участие в восстановительных программах. Несмотря на то что иногда инстанция, направляющая заявку или случай в службу примирения, обеспечивает обязательное первичное посещение участников ситуации (самими несовершеннолетними и включенными в ситуацию или значимыми для него взрослыми), далее стороны участвуют в восстановительной работе добровольно. Принуждение в какой-либо форме недопустимо. Стороны вправе отказаться от работы как после первого посещения специалиста службы примирения, так и в ходе программы.

Кроме того, принцип добровольности важен также в организационно-управленческом аспекте – при создании и развитии служб примирения и продвижении восстановительных практик в образовании он предполагает добровольное участие:

- работников образования (администрации, учителей, специалистов) в работе служб примирения как муниципального уровня, так и первичного на базе конкретной образовательной организации;
- обучающихся – юных восстановительных медиаторов и включенных в группу поддержки школьной службы примирения;
- родителей обучающихся, членов местного сообщества, представителей социально ориентированных общественных организаций [12].

Конфиденциальность. Этот принцип означает запрет на разглашение полученных в ходе восстановительных программ личных сведений: информации, касающейся содержания, выявленного в процессе восстановительных встреч. Восстановительный медиатор или служба примирения обеспечивает конфиденциальность восстановительной медиации и защиту от разглашения касающихся ее процесса документов. Исключение составляет информация, связанная с возможной угрозой жизни либо совершения преступления. Тогда специалисты службы ставят участников в известность, что информация будет разглашена. Медиатор передает информацию о результатах восстановительной программы в структуру, направившую случай в службу примирения. Медиатор может вести записи и составлять отчеты для обсуждения в кругу медиаторов и кураторов служб примирения. При публикации имена участников и иные опознавательные признаки должны быть изменены.

Нейтральность. Этот принцип означает запрет восстановительным медиаторам, специалистам службы примирения вставать на сторону одного из участников конфликта. Ведущий восстановительных программ не предлагает решений, не выясняет вопрос о виновности или невиновности стороны, а является независимым посредником, опирающимся на принципы восстановительного подхода, поддерживая в равной мере усилия каждого участника ситуации в ее мирном и конструктивном урегулировании. При этом ни одна сторона не имеет преимуществ, они имеют равное право высказывать свое видение, задавать вопросы, индивидуально беседовать с восстановительным медиатором в процессе медиативной процедуры. Нейтральность восстановительного медиатора можно назвать условной: ему важно, чтобы были реализованы принципы восстановительного подхода.

Ответственность. Этот принцип подразумевает полную ответственность всех участников восстановительных программ:

- сторон (непосредственных участников конфликтной/криминальной ситуации, а также директора образовательной организации, если случай передан в ТСП) за активное участие в разрешении ситуации, самостоятельный поиск, принятие и осуществление решения;
- организаторов и ведущих восстановительных программ (медиаторов службы примирения) – за безопасность участников в процессе встреч, ход процедуры, соблюдение принципов восстановительного

подхода при рассмотрении случая, организации и проведении восстановительных программ, совместной встречи.

Заглаживание причиненного вреда. Этот принцип подразумевает, что в случае, если был причинен вред какой-либо стороне (друг другу), участники обсуждают варианты заглаживания вреда обидчиком. Если это несовершеннолетний, то важно обсудить его вклад в исправление ситуации, заглаживание вреда максимально его силами.

Информированность. Этот принцип подразумевает, что медиатор – ведущий восстановительных программ обязан предоставить сторонам всю необходимую информацию о сути и принципах восстановительного подхода, правилах проведения процедуры, возможных правовых последствиях участия в восстановительной программе.

Адресность и опора на сообщество. Этот принцип предполагает восстановительную работу по выработке договоренностей и принятию решений для разрешения ситуации лично со сторонами – участниками конфликта и вовлеченными в конфликт представителями сообщества и социального окружения, а не с работающими с ними специалистами-экспертами (врачами, психологами, юристами, специалистами системы профилактики).

Независимость служб примирения и восстановительных медиаторов. Этот принцип подразумевает, что служба примирения самостоятельна в выборе форм деятельности и организации процесса восстановительной практики. Медиаторы – ведущие восстановительной программы не занимают чью-либо сторону, в том числе сторону администрации школы, правоохранительных органов либо других организаций, и не работают в их интересах, но опираются на принципы восстановительного подхода и в равной степени поддерживают стороны и других участников программы в их стремлении к конструктивному разрешению ситуации.

Службами примирения используются различные виды восстановительных программ (восстановительных технологий), проведению которых обучаются восстановительные медиаторы:

1) восстановительная медиация, в том числе программы по заглаживанию вреда;

2) круги сообществ:

- круг взаимопонимания;
- круг примирения;
- круг заглаживания вреда;
- круг поддержки жертв;
- круг исцеления;
- круг решения проблемы;
- профилактический круг;

3) школьная конференция;

4) семейная конференция;

- 5) школьно-родительский совет;
- 6) челночная медиация (в том числе для закрытых учреждений);
- 7) восстановительная профилактическая программа.

Восстановительные программы – формы реализации принципов восстановительного подхода, имеющие свою технологию и процедуру, для работы с конфликтами, сложными школьными, семейными ситуациями и правонарушениями, в которых реализуются базовые ценности и принципы восстановительного правосудия [4; 11].

Одна восстановительная программа – работа медиатора по разрешению конкретной криминальной/конфликтной/проблемной ситуации. Определяется кругом основных участников, целью, повесткой встречи (списком обсуждаемых тем и вопросов) и заканчивается общей встречей участников, на которой вырабатывается соглашение между ними и/или принимается письменный итоговый документ, закрепляющий достигнутые договоренности (медиативное соглашение, примирительный договор, план, протокол о результатах). При использовании восстановительной программы для урегулирования конфликтных/проблемных ситуаций, когда роли участников не определяются как «обидчик» и «жертва», восстановительная программа центрируется на принятии всеми участниками ответственности по ее урегулированию при сохранении остальных ценностей [4].

Восстановительная медиация – это процесс, в котором медиатор создает условия для восстановления способности людей понимать друг друга и договариваться о приемлемых для них вариантах разрешения проблем (при необходимости – о заглаживании причиненного вреда), возникших в результате конфликтных/криминальных ситуаций. В ходе восстановительной медиации важно, чтобы стороны имели возможность освободиться от негативных состояний и обрести ресурс для совместного поиска выхода из ситуации. Восстановительная медиация включает предварительные встречи медиатора с каждой из сторон по отдельности и общую встречу сторон с участием медиатора, позволяет эффективно работать с конфликтами между участниками образовательного процесса, с ситуациями причинения вреда (обиды) [4].

Круги сообществ – многовековой способ разрешения конфликтов, который существует в различных формах в культуре многих народов. В России также сохранились такие формы, в которых участники конфликтной или криминальной ситуации, обращаясь к традициям примирения в ситуациях межгрупповых конфликтов или кризисные моменты своей жизни, сообща решают, как изменить ситуацию в интересах каждого, чтобы это способствовало реализации нравственных ценностей. Важнейшей особенностью кругов является привлечение к обсуждению проблемы всех заинтересованных людей, что обеспечивает их активное участие в принятии решения и разделении ответственности за его выполнение [4; 11]. Круг сообщества позволяет включать в работу с конфликтами и криминальными ситуациями значительное число участников и работать:

- с конфликтами, в которые вовлечены много участников или групп;
- со сложными школьными ситуациями в детских и педагогических коллективах, школьных сообществах;
- с вновь сформированными классами и коллективами – для профилактики возможных конфликтов и правонарушений;
- с затяжными ситуациями: «недружный класс», «все против одного», «конфликтующие группировки в классе и школе», «непринятие новичка-сверстника», «непринятие классом педагога» и другими [6; 12].

Школьная (восстановительная) конференция – восстановительная программа с участниками образовательного процесса по ситуации причинения вреда отношениям внутри сообщества в результате инцидента, включающего в себя антиобщественное поведение. Позволяет всем участникам встретиться и достигнуть большего взаимопонимания относительно воздействия и причин произошедшего, а также предпочтительного исхода. Обычно сюда вовлечены один или несколько пострадавших, их родители/опекуны и один или несколько лиц, причинивших ущерб, с их родителями/опекунами. Администрация школы и персонал, ответственный за поведение, также могут быть приглашены для участия; кроме того, они, безусловно, могут быть вовлечены в процесс как одна из сторон. Позволяет работать с ситуацией школьного насилия, травли (буллинга), неуставных отношений при добровольном согласии администрации школы на проведение программы [4].

Семейная конференция (СК) – восстановительная программа работы с семьей в трудной жизненной ситуации (в том числе связанной с девиантным поведением, безнадзорностью и правонарушением несовершеннолетних). Семейная восстановительная конференция является процессом, в котором сама семья остается хозяином проблемы, ей предоставляется возможность самой принять решение и самой осуществить его, при необходимости подключая специалистов (социальных работников, адвокатов, полицейских, психологов). Решения принимаются в результате обсуждений и при достижении консенсуса. Важно, чтобы в семейной конференции участвовали все члены расширенной семьи, которые потенциально могут принимать участие в воспитании ребенка, оказании ему помощи в учебе, организации лечения и досуга, а также близкие членам семьи и ребенку люди. СК способствует активизации потенциала семьи и ближайшего социального окружения для выработки самостоятельного решения по поводу кризисной ситуации в семье [4; 11].

Школьно-родительский совет – вариант круга сообщества по ситуации, затрагивающей межличностные, семейные, управленческие проблемы, в котором принимают участие все включенные в конфликт стороны: администрация, педагоги, специалисты, родители, учащиеся, а если ситуация вышла за рамки школы, то и специалисты органов системы профилактики (ПДН, КДНиЗП, органы управления образованием). Школьно-родительский совет и круги сообществ с педагогами и родите-

лями класса, помимо разрешения конкретной конфликтной ситуации, могут способствовать:

- включению всех участников ситуации в равную открытую коммуникацию, не допускающую манипулирования, угроз, морализаторства, давления, шантажа, клеймения и других деструктивных воздействий;

- совместному определению воспитательной стратегии в отношении детей класса;

- формированию профессиональной позиции педагогов и специалистов школы, ответственной родительской позиции, согласованности их действий;

- становлению традиций мирного проживания детей, родителей, педагогов, администрации и специалистов в пространстве школы [3; 6].

Восстановительная профилактическая программа – программа по ситуациям, имеющим риск развития (эскалации) конфликта или совершения правонарушения, в рамках которой участники берут на себя ответственность за их предотвращение и/или улучшение отношений, реализуются принципы восстановительного подхода [4].

Восстановительные технологии вместе с приемами и техниками восстановительной коммуникацией представляют собой инструменты восстановительного медиатора, через которые также реализуется специфическая позиция восстановительного медиатора. Инструменты осваиваются на практике – в процессе обучающих тренингов через проигрывание проблемных ситуаций, отработку навыков, на супервизиях и интервизиях реальных кейсов [по 12].

Принципы восстановительного подхода, позицию восстановительного медиатора и навыки восстановительной коммуникации медиаторам и кураторам служб примирения важно удерживать и в профессиональной коммуникации на различных уровнях с представителями системы образования, учреждений и органов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, а также со всеми участниками образовательного процесса, и в первую очередь при продвижении идеи медиации и восстановительного подхода в образовании. Это является залогом доверия к данной инновационной практике со стороны как участников образовательного процесса, так и органов управления образованием [12].

Список литературы

1. Standards for restorative mediation // Bulletin of Restorative Justice (The concept and practice of restorative mediation). 2010. № 7. P. 139–145.

2. Karnozova L. M. Mediation method: classical and restorative mediation // Bulletin of restorative justice (Challenges and strategies). 2013. № 10. P. 6–18.

3. Maksudov R. R. Programs for restorative resolution of conflicts and criminal situations: from unique episodes to the healing of social tissue. Tomsk: MOO Centre "Judicial and Legal Reform", 2017. 256 p.

4. Konovalov A. Iu. The school reconciliation service and restorative culture of relations: A practical guide. Tomsk: MOO Centre "Judicial and Legal Reform", 2017. 264 p.

5. Konovalov A. Iu. City reconciliation service in the educational system of Moscow // Bulletin of restorative justice (20 years of restorative justice in Russia). 2017. № 14. P. 68–76.

6. 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 & Social Sciences. 2020. № 13 (2). P. 179–190.

7. Karnozova L. M. Introduction to restorative justice (mediation in response to crime): monograph. M.: Prospect, 2014. 264 p.

8. Christie N. Conflicts as property // Restorative juvenile justice / collected by A. Iu. Konovalov. 2007. P. 40–58.

9. Konovalov A. Iu. Features of the work of the host of programs for restorative resolution of conflicts and criminal situations // Bulletin of restorative justice (Development of reconciliation services in Russia). 2017. № 11. P. 7–15.

10. Braithwaite J. Crime, shame and Reintegration. M.: MOO Centre "Judicial and Legal Reform", 2002. 310 p.

11. Zehr H. Restorative justice: a new look at crime and punishment. M.: MOO Centre "Judicial and Legal Reform", 1998. 328 p.

12. Belonogova E. V., Sviridova I.A. A Regional model to train mediators for the educational system of Kuzbass // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. 2020. № 13 (9). P. 1449–1465.

13. Organization and implementation of restorative justice programs: A methodological guide / Eds. L. M. Karnozova, R. R. Maksudov. M.: MOO Centre "Judicial and Legal Reform", 2006. 244 p.

E. V. Belonogova

e-mail: lebell2018@yandex.ru

Department of Mediation and Restorative Practices of the Kuzbass Regional Centre
for Psychological and Educational, Medical and Social Care,
Kemerovo, Russia

THE POSITION OF THE RESTORATIVE MEDIATOR AS A FACTOR OF MEDIATION SUCCESS IN EDUCATION

The article analyzes the concept of the position of a restorative mediator – the restorative programs facilitator, reveals the author's idea of its structure and specificity in the aspect of paradigmatic identity (restorative justice as a transdisciplinary paradigm). The mastering by a specialist of the reconciliation / mediation service of restorative discourse, his acceptance of values and adherence to the principles of a restorative approach, mastery of restorative me-

diation tools, including the skills of restorative communication, knowledge of the regulatory and legal foundations of the activities of reconciliation services in Russia, set the foundations for the position of a mediator – the restorative programs facilitator. The author substantiates the importance of maintaining the position of a restorative mediator as the main factor of success in organizing and conducting programs of restorative mediation in education to resolve a wide range of situations of school and family problems of minors.

Keywords: restorative programmes facilitator, paradigmatic identity, values and principles of the restorative approach, restorative discourse, restorative communication, principles of the restorative mediation, restorative programmes, reconciliation services.

М. В. Быкова

e-mail: m.vik@mail.ru

Центр защиты прав и интересов детей, Экспертный совет Минпросвещения России
по развитию служб медиации и примирения в образовательных организациях,
Москва, Россия

МЕДИАЦИЯ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПРОСТРАНСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Медиация как метод альтернативного разрешения спора может широко использоваться для урегулирования конфликтов с участием несовершеннолетних в образовательной системе, в том числе в качестве профилактики конфликтов и социально опасного поведения. Конструктивное разрешение конфликтов и своевременная профилактика позволяют свести к минимуму разрушительные последствия сложных ситуаций, не только сохранить, но и укрепить взаимоотношения. Примеры из практики работы это подтверждают: родительские конфликты в классах, конфликты между детьми, конфликты между учителями и учениками были урегулированы с помощью медиации.

Ключевые слова: школьная медиация, безопасное образовательное пространство, детство, конфликты с участием несовершеннолетних.

Медиация как метод альтернативного разрешения спора может широко использоваться для урегулирования конфликтов с участием несовершеннолетних в образовательной системе, в том числе, в качестве профилактики конфликтов и социально опасного поведения.

Старт развития такого направления как школьная медиация был дан Национальной стратегией действий в интересах детей (2014 г.) и Концепцией развития 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 (была продлена до 2020 г.). Сегодня это направление отражено в Межведомственном плане по реализации Концепции до 2025 г. и Плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, п. 111 (до 2027 г.).

Конструктивное разрешение конфликтов и своевременная профилактика позволяют свести к минимуму разрушительные последствия сложных ситуаций, не только сохранить, но и укрепить взаимоотношения. Примеры из практики работы это подтверждают: родительские конфликты

в классах, конфликты между детьми, конфликты между учителями и учениками были урегулированы с помощью медиации.

Самые разные специалисты, работающие в образовательной организации, могут внести свой вклад в развитие культуры разрешения и профилактики конфликтов. При этом важность и ответственность этого вопроса многократно усиливается тем обстоятельством, что развитие медиации и восстановительного правосудия в образовательной системе никак нельзя отнести к задачам, которые могут решать просто опытные и хорошие работники, имеющие обычное и достаточное для их привычных трудовых функций образование в области педагогики, психологии или юридическое образование и квалификацию. Работа в рамках служб медиации и примирения в образовательных организациях требует от специалистов специальных знаний, формирования особых навыков и умений, а значит, и специального обучения, которое позволит не только работать с уже возникшим конфликтом, но также уметь предотвращать столкновение интересов и активно заниматься информационно-просветительской и образовательной деятельностью со всеми участниками образовательных отношений.

M. V. Bykova

e-mail: m.vik@mail.ru

Center for the Protection of Children's Rights and Interests, Expert Council of the Ministry of Education of Russia for the Development of Mediation and Reconciliation Services in Educational Organizations,
Moscow, Russia

MEDIATION AS A METHOD OF FORMING A SAFE SPACE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Mediation as a method of alternative dispute resolution can be widely used to resolve conflicts involving minors in the educational system, including as a prevention of conflicts and socially dangerous behavior. Constructive conflict resolution and timely prevention can minimize the destructive consequences of complex situations, allows not only to preserve, but also to strengthen relationships. Examples from work practice confirm this: parental conflicts in classrooms, conflicts between children, conflicts between teachers and students were resolved through mediation.

Keywords: school mediation, safe educational space, childhood, conflicts involving minors.

М. И. Дячук

e-mail: marianna_turani@mail.ru

Восточно-Казахстанский университет им. Сарсена Аманжолова,
Усть-Каменогорск, Казахстан

САМОБЫТНОСТЬ КАЗАХСТАНСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ КАК ФУНКЦИЯ МЕДИАЦИИ В ПОЛИЭТНИЧНОМ ОБЩЕСТВЕ

Медиация в полиэтничном обществе, напрямую связана с истоками и развитием культуры толерантности. Медиатор должен задать порядок толерантности как институциональный аспект дальнейшего существования сторон – как принцип решения споров, воплощенный в мирных соглашениях и договорах. Самобытность казахстанской толерантности можно применять как функцию медиации в полиэтничном обществе.

Ключевые слова: самобытность, медиация в Казахстане, казахстанская толерантность, полиэтничное общество.

На XXIX сессии Ассамблеи народа Казахстана (АНК), Председатель Ассамблеи народа Казахстана Нурсултан Абишевич Назарбаев отметил, что согласие, стабильность, дружба народа, уважение между различными этническими группами, религиозными конфессиями являются основой нашего государства, фундаментом всего развития.

Политическая воля Первого Президента Казахстана – Елбасы Нурсултана Назарбаева была нацелена на обеспечение единства народа. Практическое воплощение этой политики нашло отражение в казахстанской модели общественного согласия и общенационального единства, которая получила международное признание.

Следует выделить ряд ее отличительных особенностей.

Во-первых, Конституция РК содержит исчерпывающие нормы, регулирующие сферу межэтнических и межконфессиональных отношений. Она начинается со слов «Мы, народ Казахстана», что изначально заложило идею общности всех граждан страны. При этом у нас не применяется понятие «национальные меньшинства». Мы едины и не делимся на больших и меньших.

Во-вторых, государство последовательно выступает гарантом стабильности в сфере межэтнических отношений, реализуя продуманную стратегию национальной политики.

В-третьих, благодаря политической воле Елбасы созданы и последовательно совершенствуются реальные институциональные механизмы гражданского равноправия, независимо от этнической и религиозной принадлежности.

В-четвертых, с момента своего создания АНК под своим крылом сформировала и объединила серьезную общественную инфраструктуру.

В-пятых, созданы условия для развития культуры, языков и традиций этносов.

Ассамблея народа была, есть и остается уникальным институтом консолидации и интеграции, созданным по личной инициативе Нурсултана Назарбаева. Она изначально была вплетена в живую ткань общественной жизни и заняла в ней узловую позицию.

В соответствии с четвертой Реформой «Нация единого будущего» целью государственной национальной политики современного Казахстана является сплочение многонационального казахстанского общества в единую политическую нацию на основе патриотических ценностей и социальной солидарности. Одним из механизмов реализации данной реформы является развитие и более глубокое внедрение института медиации в культурно-правовое пространство нашего государства. В современных условиях, когда ни одно государство не остается за занавесом глобализации, институт медиации приобретает все большую актуальность. Медиация – это особая форма посредничества, в которой роль медиатора, как беспристрастной третьей стороны, заключается в содействии сторонам конфликта выработки взаимоприемлемого и жизнеспособного решения. Практика медиации – междисциплинарная область, находящаяся на стыке юриспруденции, дипломатии, психологии, менеджмента.

Введение института медиации в Казахстане стало возможным после принятия Парламентом Республики Казахстан законов Республики Казахстан от 28 января 2011 г. «О медиации» и «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам медиации». Принятие Парламентом названных законов является реализацией поручения Нурсултана Абишевича Назарбаева, данного на V съезде судей Республики Казахстан 18 ноября 2009 г.

Согласно Закону Республики Казахстан «О медиации» процедура медиации проводится на основе следующих принципах:

- добровольности;
- равноправия сторон;
- независимости и беспристрастности медиатора;
- недопустимости вмешательства в процедуру медиации.

Медиация в настоящее время получила широкое распространение во многих странах мира в виде профессионального урегулирования конфликтов с помощью третьей, нейтральной стороны. Медиация применяется в разных сферах жизнедеятельности человека. Медиация рассматривает споры, возникшие из гражданских, трудовых, семейных и иных правоотношений. Данная процедура нашла широкое применение при урегулировании вышеизложенных конфликтов. Однако наименее разработанной и применяемой на практике является медиация в сфере межэтнический и межнациональных конфликтах.

Многие ученые и практики считают, что медиация кросс-культурных конфликтов дает возможность перевести конфликтное взаимодействие сторон в форму диалога с участием независимого посредника. Именно медиатор-посредник обеспечивает соблюдение процедурного подхода при разрешении конфликтов и поддерживает конструктивную установку, ориентируя стороны на поиск взаимоприемлемых решений. Посредничество является наиболее мягкой формой участия третьей стороны в урегулировании конфликта.

При этом необходимо всегда помнить, что суть медиации – разрушать навязанные человеку взгляды и стереотипы, открывать его истинные интересы, понять другого участника спора, посмотреть на себя со стороны.

В исследовательских работах российских ученых нередко применяется понятие «этномедиация».

Этномедиация – это способ урегулирования конфликтов, вызванных межнациональными противоречиями, участниками которых могут быть отдельные лица или группы людей.

Конфликты по поводу национальных ценностей, важнейших жизненных установок в сфере межнациональных отношений входят в число наиболее сложно разрешаемых.

В сфере межэтнических отношений существует ряд проблем, которые способствуют развитию конфликтов в обществе. Среди них можно выделить следующие:

- социально-экономические (безработица, задержки и невыплаты зарплаты, социальных пособий, не позволяющие большинству граждан удовлетворять необходимые потребности, монополия представителей одного из этносов в какой-либо сфере услуг или отраслей народного хозяйства и т. д.);

- культурно-языковые (связанные с защитой, возрождением и развитием родного языка, национальной культуры и гарантированных прав национальных меньшинств);

- этнодемографические (сравнительно быстрое изменение соотношения численности населения, т. е. увеличение доли пришлого, иноэтнического населения в связи с миграцией вынужденных переселенцев, беженцев);

- исторические (взаимоотношения в прошлом – войны, бывшие отношения политики «господство – подчинение», депортации и связанные с ними негативные аспекты исторической памяти и т. д.);

- межрелигиозные и межконфессиональные (включая различия в уровне современного религиозного населения).

Также факторами, препятствующими гармонизации межнациональных отношений, являются низкий уровень доверия граждан органам власти и управления, коррупция, неверие граждан в равенство перед законом и судом, предвзятость отдельных представителей власти к культуре и обы-

чаям некоторых народов, их неспособность обеспечить справедливость, защитить законные интересы людей.

В медиативном процессе стороны становятся равны и их ценности равно значимы. Тем более, для большинства различных национальностей есть такие вечные ценности, как жизнь, дружба, семья, доверие, вера, здоровье и другие. К ним может быть различное отношение, но даже если ценности полностью различны, можно окунуться глубже и найти общие точки соприкосновения. Задача медиатора в межэтническом конфликте, где были затронуты ценности, – помочь сторонам увидеть в представителе иного этноса человека; кроме того, важно не только урегулирование конкретной текущей ситуации, но и проблема сохранения дальнейших отношений между всеми участниками.

В Казахстане проживают представители 125 национальностей и народностей. Учесть все интересы такого многочисленного количества этнокультур в полной мере невозможно, но держать баланс равновесия интересов – вполне выполнимая задача.

Огромную роль в регулировании межэтнических спорах играет Ассамблея народа Казахстана – общественный орган консолидации граждан всех национальностей.

В соответствии с подпунктом 11 статьи 6 Закона «Об Ассамблее народа Казахстана» одним из основных направлений деятельности Ассамблеи является выработка рекомендаций и реализация практических мер по урегулированию разногласий и споров, недопущению конфликтных ситуаций в сфере межэтнических отношений и участие в их разрешении.

Говоря о несомненной медиативной роли Ассамблеи и ее рабочих органов, хотелось бы выделить важный аспект: этнические группы в Казахстане в силу грамотно выстроенной национальной политики имеют чрезвычайно высокий гражданско-правовой и общественный статус. Эта уникальная особенность сложилась благодаря вековой традиции толерантности.

Медиация в полиэтничном обществе, напрямую связана с истоками и развитием культуры толерантности. Медиатор должен задать порядок толерантности как институциональный аспект дальнейшего существования сторон – как принцип решения споров, воплощенный в мирных соглашениях и договорах.

Самобытность казахстанской толерантности можно применять как функцию медиации в полиэтничном обществе. Выделим ее некоторые особенности:

во-первых, это черта национального характера, элемент менталитета, выражающий уважение к образу жизни других этносов, их поведению, традициям, обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям;

во-вторых, это понимание того, что в обществе имеется другое этническое начало, отличное от вашего, и оно имеет такие же права, как и ваше;

в-третьих, это индикатор уровня культуры межэтнических отношений, показатель степени межэтнического согласия, показатель общей социальной зрелости людей, их готовности к общению, сотрудничеству;

в-четвертых, это принцип государственной национальной политики, характеризующийся согласием, единством этносов;

в-пятых, это инструмент урегулирования межэтнических противоречий, снятия межэтнической напряженности, важнейший элемент укрепления межэтнических отношений;

в-шестых, толерантность является показателем демократической этнонациональной политики, цель которой – равенство, взаимное уважение этносов и сотрудничество, согласие и национальное единство.

Ассамблея народа Казахстана, на наш взгляд, является уникальным медиатором в сфере межэтнических отношений, есть особый институт общественного согласия и национального единства.

Следует отметить, что для Ассамблеи народа Казахстана эта тема не нова, но данная профессиональная площадка позволит перевести совместную работу ученых, и практиков в плоскость конкретных дел, поиску дополнительных объединительных факторов, способствующих разрешению проблем и споров цивилизованными механизмами.

Рассмотрев различные вопросы, связанные с общественным участием в развитии медиации в Казахстане, деятельности Ассамблеи народа Казахстана и ее общественных структур, целесообразно:

- развивать обучение техникам и механизмам использования медиации, способствующих формированию превентивной политики, межэтническому взаимообогащению, поиску новых форм в деятельности общественных организаций, прежде всего, АНК, связанных с укреплением общественного согласия, толерантности и национального единства;

- изучать международный опыт процессов развития медиации, нормативно-правовое регулирование общественных отношений в сфере организации медиации и статуса медиатора;

- считать объективным и обоснованным мнением, что уникальный институт АНК сегодня выступает главным модератором в сфере общественных и межэтнических отношений, как реально обладающая основными принципами и функциями медиаторства.

Таким образом, можно сказать, что этномедиация – это необходимая отрасль медиации, так как наше современное государство активно развивается во всех сферах, а данная отрасль, в свою очередь, как современный способ урегулирования межэтнических конфликтов поможет гражданами повысить свое качество жизни. И нет сомнения в том, что Ассамблея народа Казахстана, являясь главной диалоговой площадкой для неполитических институтов гражданского общества, продолжит оставаться уникальным медиатором в области совершенствования межэтнических отношений, обеспечения общественно-политической стабильности в нашей стране.

M. I. Dyachuk
e-mail: marianna_turani@mail.ru
S. Amanzholov East Kazakhstan University,
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

THE IDENTITY OF KAZAKH TOLERANCE AS A FUNCTION OF MEDIATION IN THE MULTIETHNIC SOCIETY

Mediation in a multiethnic society is directly related to the origins and development of a culture of tolerance. The mediator should set the order of tolerance as an institutional aspect of the parties' continued existence – as a principle of dispute resolution embodied in peace agreements and treaties. The identity of Kazakh tolerance can be used as a mediation function in a multiethnic society.

Keywords: identity, mediation in Kazakhstan, Kazakhstan tolerance, multiethnic society.

Ж. О. Жилбаев, Л. С. Сырымбетова
e-mail: miss.syrymbetova@mail.ru
Павлодарский педагогический университет,
Павлодар, Казахстан

УРОКИ ПАНДЕМИИ: ТРИ МАКРОПРОЦЕССА УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Основным уроком пандемии для университетского образования, на наш взгляд, явилось понимание сути и соотношения трех макропроцессов: академического, научно-исследовательского и воспитательного. Когда говорим об академическом процессе, то мы имеем в виду лекционные, практические, лабораторные и другие учебные занятия. Это строго организованный по расписанию и вполне контролируемый процесс. Во время пандемии именно он оказался наиболее «живучим» из трех макропроцессов университетского образования. В этих нестандартных условиях все усилия были направлены на освоение технологии дистанционного обучения. В результате напряженного ритма работы у каждого педагога появилась возможность привносить инновации в свою деятельность (например, поиск и использование цифровых ресурсов, платформ и приложений). Сегодня мы наблюдаем рост цифровых компетенций и обучающихся, и преподавателей. Самое главное, на наш взгляд, мы наблюдаем повышение самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: пандемия COVID-19, макропроцессы, университетское образование.

Уроки пандемии: три макропроцесса университетского образования. Пандемия явилась своеобразной лакмусовой бумагой. Это признают сегодня многие. Наглядно и четко проявились практически все проблемы жизнедеятельности общества. Образование не стало исключением.

Основным уроком, на наш взгляд, явилось понимание сути и соотношения трех макропроцессов университетского образования: академического, научно-исследовательского и воспитательного. Когда говорим об академическом процессе, то мы имеем в виду лекционные, практические, лабораторные и другие учебные занятия. Это строго организованный по расписанию и вполне контролируемый процесс. Во время пандемии именно он оказался наиболее «живучим» из трех макропроцессов университетского образования. В этих нестандартных условиях все усилия были направлены на освоение технологии дистанционного обучения. В результате напряженного ритма работы у каждого педагога появилась возможность привносить инновации в свою деятельность (например, поиск и использование цифровых ресурсов, платформ и приложений). Сегодня мы наблюдаем рост цифровых компетенций и обучающихся, и пре-

подавателей. Самое главное, на наш взгляд, мы наблюдаем повышение самостоятельности обучающихся.

Пандемия научила систему образования быть гибкой: расширились возможности для индивидуализации обучения, обогащения видео-контента и многое другое. Здесь мы наработали солидный опыт.

Вместе с тем из поля зрения временно «выпали» научно-исследовательский и воспитательный процессы. Но очень скоро мы осознали опасность такой ситуации и сделали серьезные шаги в наращивании научного потенциала университета. Постепенно начинаем понимать и важность социализации. Более того, приходит осознание необходимости в поиске новых подходов к воспитанию студенческой молодежи в условиях дистанта.

Эти выводы сделаны из наблюдения за реальной практикой образования. Кроме того, они подтверждаются результатами социологического опроса среди студентов (около двух тысяч человек) и преподавателей (порядка двухсот человек).

Так, около половины опрошенных студентов указали, что не принимали участия в дополнительных онлайн-мероприятиях. Иными словами, они посещали только учебные онлайн-занятия.

Преподаватели в дополнительных мероприятиях были более активны. В этом признались 52 % опрошенных ППС. При этом свое внимание они сосредоточили на обучающих семинарах, которые, как правило, были направлены на повышение их цифровых компетенций. Поэтому есть основания полагать, что именно эта учебная активность преподавателей позволила им легче адаптироваться к условиям дистанционного обучения. Таким образом, усилия и преподавателей, и управленческого персонала университетов были направлены на организацию академического процесса в новом формате.

В связи с этим полагаем, что необходимо направить усилия на содержательную интеграцию всех трех макропроцессов. При этом науку и социализацию нужно органично «вплетать» в академический процесс. В течение одной недели практически все преподаватели университета встречаются со всеми студентами на своих академических занятиях. Это огромный поток учебной информации, поэтому необходимо усилить воспитательный эффект данной информации на всех учебных занятиях, без исключения. При этом желательно, но не обязательно, придумывать что-то новое. Достаточно актуализировать продвижение ценностных установок национальной программы «Рухани жаңғыру».

Касательно университетской науки отметим, что важно осознать и принять ее новые качества: виртуальность, междисциплинарность, открытость.

Прогнозы по формату обучения на ближайшее будущее. Здесь практически все эксперты сходятся во мнении, что обратного пути нет. Поэтому образование в мире уже не вернется в прежнее русло, когда мы использовали цифровизацию как дополнительный инструмент. Но теперь

это уже органичная часть всех трех макропроцессов университетского образования. Так, даже при возвращении в офлайн-формат цифровые технологии перейдут в разряд традиционных методов и средств обучения и будут занимать ведущее положение.

В связи с этим образование в мире, в целом, будет иметь гибридную форму обучения, т. е. часть процессов будет осуществляться в онлайн-режиме, часть – в офлайн. И это будет зависеть от степени удобства их использования.

Кроме того, результаты социологического опроса показали, что в перспективе именно эту форму обучения прогнозируют большинство респондентов. Заметим, что предпочтение дистанционному обучению в большей степени отдают преподаватели, нежели студенты.

Тренды современного педагогического образования (на примере Павлодарского педагогического университета). Несмотря на общность исторического наследия, общность современных проблем, каждый вуз имеет свою специфику. В полной мере это относится и к Павлодарскому педагогическому университету. Во-первых, это монопрофильный университет. Мы готовим только педагогов, поэтому не имеет особого смысла конкурировать с многопрофильными вузами, которые интересны очень широкому кругу стейкхолдеров, в первую очередь работодателей. К примеру, бизнес-структуры, различные секторы экономики, производство, промышленность и т. д. Для педагогических вузов круг работодателей ограничивается строго системой образования – от дошкольного уровня до постдокторантуры.

Первое. Если говорить о подготовке педагогов дошкольного воспитания и обучения, то мы будем ориентироваться на идею «*Поддержка раннего развития*». Ресурсы, вложенные в раннее развитие, дают эффект для успешной карьеры и социальной мобильности в три раза больше (хотя и отложено во времени), чем ресурсы, не только школьного, но профессионального образования (это обучение в колледже или вузе). По мнению ученых, раннее выявление и снятие рисков развития у малышей приведет к уменьшению доли детей с нарушениями психического, физического и социального развития в школе. Именно эта концепция положена в основу дуальной образовательной программы, которую мы запускаем в этом году.

Второе. *Школа детей и педагогов альфа-поколения.* На сегодня мы разработали инвестиционный проект в рамках создания Центра академического превосходства. Данный проект предусматривает подготовку педагогов с такими навыками, которые позволят будущим учителям разрабатывать и использовать принципиально новые цифровые учебно-методические комплексы (ЦУМК), внедрять в образовательный процесс цифровые обучающие игры и цифровые симуляторы, а также создавать, обновлять и продвигать открытые онлайн-курсы лучших школьных учителей и профессоров казахстанских и зарубежных вузов.

Третье. *Интеграция цифровых образовательных ресурсов по вертикали и горизонтали* предполагает создание «виртуальных кафедр»

ведущих университетов Казахстана и зарубежных стран, а также их филиалов на базе общеобразовательных школ. При этом важно строить виртуальное партнерство между вузами и школами на основе развития культуры обмена опытом и взаимопомощи. Именно на это направлен наш проект, который объединяет в себе 13 опорных школ Павлодарской области. Одним из вопросов, который мы нацелены изучать в рамках данного проекта, является снижение разрыва между качеством образования в селе и городе.

Четвертое. *Запуск системы непрерывного педагогического образования* предполагает предоставление возможности каждому взрослому гражданину пройти переподготовку или повышение квалификации в рамках педагогических модулей образовательных программ университетов. В этом плане мы уже начали внедрять годовые программы переподготовки учителей. Помимо этого, перестраивается работа института дополнительного образования. Ключевой позицией при этом является формирование компетенций педагога с развитием профессиональных ценностей. В частности, применяться будут подходы, основанные на самоанализе, педагогической рефлексии, на поисково-исследовательской деятельности.

В целом, система образования страны покинула зону комфорта. Полагаем, что это надолго, если не навсегда, поэтому и педагогическое образование будет нуждаться в постоянной модернизации. Важно, чтобы это было без резких «скачков», последовательно и поэтапно.

Z. O. Zhilbaev, L. S. Syrymbetova

e-mail: miss.syrymbetova@mail.ru

Pavlodar Pedagogical University, Pavlodar, Kazakhstan

LESSONS FROM THE PANDEMIC: THREE MACRO PROCESSES UNIVERSITY EDUCATION

The main lesson of the pandemic for university education, in our opinion, was the understanding of the essence and correlation of the three macro processes: academic, research and educational. When we talk about the academic process, we mean lectures, practical, laboratory and other training sessions. This is a strictly scheduled and completely controlled process. During the pandemic, it turned out to be the most "tenacious" of the three macro processes of university education. In these non-standard conditions, all efforts were aimed at mastering the technology of distance learning. As a result of the intense rhythm of work, each teacher has the opportunity to bring innovations to their activities (for example, the search and use of digital resources, platforms and applications). Today we are witnessing the growth of digital competencies of both students and teachers. Most importantly, in our opinion, we are seeing an increase in the independence of students.

Keywords: COVID-19 pandemic, macro processes, university education.

А. К. Лукина

e-mail: antonida_lukina@mail.ru

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБЩЕСТВА

Отличительной особенностью образовательных учреждений в России является многонациональный, многокультурный состав учащихся. Несмотря на то, что семья является той первичной социальной ячейкой, в которой начинается формирование толерантности и создается психологическая ситуация, обеспечивающая дальнейшее ее развитие, в современных условиях наиболее эффективным средством формирования новых отношений и норм поведения становится образование. Однако не всякое образование, а образование, специально спроектированное для формирования этих важнейших качеств личности, поэтому важной задачей современной системы образования является создание условий для становления собственной национальной идентичности как у представителей титульной нации, так и у представителей переселенцев, осваивающих новые культурные пространства. Школа должна содействовать тому, чтобы, с одной стороны, ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – прививать ему уважение к другим культурам. То есть речь идет о создании и развитии полиэтнической образовательной среды, являющейся частью образовательной среды в целом.

Ключевые слова: межкультурная интеграция, национальная идентичность, межкультурные различия, поликультурное образование.

Россия – страна многонациональная и многоконфессиональная, поэтому научиться жить в многокультурном обществе – важнейшая задача каждого человека, решение которой необходимо для сохранения общества. И эта многонациональность предъявляет свои требования к устройству всей общественной жизни, социальных институтов и важнейшего из них – системе образования.

В настоящее время в стране происходят большие миграционные перемещения – это связано и с особенностью размещения трудовых ресурсов, и с разным уровнем социально-экономического развития различных регионов, и с определенными политическими событиями. Известно, что Сибирь с XVI века всегда осваивалась выходцами из других регионов страны. Так формировались поселения компактного проживания немцев, эстонцев, татар, других народов России. В 1970–80-е гг. на стройки Красноярского края ежегодно приезжали целые эшелоны молодых добровольцев из других регионов страны, из союзных республик – Молдавии, Азербайджана, Грузии, Армении, Латвии и др. Стройки заканчивались, а люди

оставались, создавая межнациональные браки. Так формировалось поликультурное пространство Сибири.

Трудовая миграция продолжается и сейчас. Основные источники трудовой миграции в Сибирь – Китай, республики Средней Азии, российские регионы и республики Кавказа и Закавказья. Неготовность общества к открытому взаимодействию с переселенцами из других регионов страны и из-за рубежа приводит к тому, что они начинают искать поддержки у своих земляков. Они начинают компактно селиться, помогая друг другу в трудоустройстве, в организации жизни, отгораживаясь от коренных жителей территории. Тем самым происходит усиление межкультурных барьеров и этнических стереотипов.

Но не только этническая принадлежность может быть основанием межкультурных различий. В качестве таковых могут быть религия, материальное благосостояние, территориальное положение, возраст, гендер, социальная принадлежность и т. д. Каждый из этих слоев несет свою культуру, которая является совокупностью таких компонентов, как:

- язык – средство общения и взаимодействия людей;
- ценности – то, что люди считают важным;
- нормы – общие принципы жизнедеятельности;
- базовые мифы, содержание в себе некие неосознаваемые признаки, черты общности, передаваемые как деяния героев, народные традиции, отношение к миру, другим людям, и т. д.;
- роли – ожидания определенного поведения от субъекта, занимающего определенную позицию в группе.

Анализируя эти культурные универсалии, можно обнаружить, что среди них есть общие для всех или большинства культур, а есть и те, которые существенно отличают их друг от друга. Причем различия культур могут как конфликтовать друг с другом, так и усиливать друг друга. Взаимоусиливающие тенденции проявляются, например, в моде, кулинарии, искусстве, когда взаимодействие культур обогащает друг друга и все человечество.

Этническая идентичность, считает Т. Г. Стефаненко, более четко осознается, а знания о различиях между группами приобретаются раньше, если ребенок живет в полиэтнической среде. Но насколько точны эти знания, во многом зависит от того, *к какой группе он принадлежит – меньшинства или большинства*. Дети из группы меньшинства неизбежно осведомлены о доминирующей культуре через средства массовой информации и личные контакты. А их сверстники из группы большинства обладают лишь небольшими и разрозненными знаниями о чужой культуре, что чаще всего порождает отсутствие интереса и к своей собственной. Таким образом, строить сложную и развернутую систему оппозиций и обобщений ребенку позволяет только опыт реального взаимодействия и практического общения с представителями разных культур.

Как показали Б. Бернстайн [1], П. Бурдьё, Ж-К. Пассрон [2], И. Иллич [3] и другие, всякое образование является, по существу, моральной деятельностью, формой трансляции культуры правящего класса, доминирующей культурной группы. Отсюда следует: чем ближе находится ребенок к доминантной группе, тем успешнее он будет в обучении.

Отличительная особенность образовательных учреждений в России – *многонациональный, многокультурный состав учащихся*. Несмотря на то что семья является той первичной социальной ячейкой, в которой начинается формирование толерантности и создается психологическая ситуация, обеспечивающая дальнейшее ее развитие, в современных условиях наиболее эффективным средством формирования новых отношений и норм поведения становится образование. Однако не всякое образование, а образование, специально спроектированное для формирования этих важнейших качеств личности.

Поэтому важной задачей современной системы образования является создание условий для становления собственной национальной идентичности как у представителей титульной нации, так и у представителей переселенцев, осваивающих новые культурные пространства. Школа должна содействовать тому, чтобы, с одной стороны, ребенок осознал свои корни и тем самым мог определить свое место в мире, а с другой – прививать ему уважение к другим культурам. Таким образом речь идет о создании и развитии полиэтнической образовательной среды, являющейся частью образовательной среды в целом. Компонентами этой среды выступают содержание и организация учебного процесса, отношения между участниками образовательного процесса (дети, педагоги, родители, администрация школ), содержание деятельности детей в учебном и внеучебном пространствах.

Как показано в работах С. И. Гессена [4], Б. С. Гершунского [5], П. Сорокина, Дж. Дьюи, других великих педагогов [6; 7], одна из важнейших функций образования – менталитетообразующая функция, т. е. функция создания и поддержания единства нации. Все детское население страны, проходя через одну и ту же систему образования, усваивает общие принципы жизни, ценности и нормы поведения, формирует общий взгляд на мир, общий культурный код, который в последующем становится основой единства нации.

Нормативной основой единого образовательного пространства России выступает Федеральный государственный образовательный стандарт, основами которого являются идеи формирования российской гражданской идентичности, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России; доступности получения качественного общего образования; духовно-нравственного разви-

тия, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья. В учебный процесс современной российской школы все больше проникают идеи поликультурности и толерантности.

Так, во всех школах изучается предмет «Основы религиозных культур и светской этики», который является средством объединения и взаимопонимания детьми особенностей различных религий. В содержание учебных предметов гуманитарного цикла вносится поликультурное содержание: дети в школе изучают литературные произведения разных народов России и мира, знакомятся в историей народов, их национальными промыслами, выдающимися представителями науки, искусства.

Очень важным условием становления личностной идентичности растущего человека, по нашему мнению, является всесторонняя поддержка и содействие различным социальным движениям и объединениям подростков и молодежи, как внутри школы, так и вне нее. Эти движения должны отвечать реальным потребностям и интересам их участников, быть направлены на становление и развитие тех личностных качеств, которые образуют социальную компетентность, быть социально значимыми, полезными, и включать в себя представителей различных социальных и культурных групп.

Социальная деятельность, организованная с учетом этих требований, позволяет удовлетворить присущую любому человеку потребность в принадлежности, в установлении связей, в общении; способствует реализации и развитию коммуникативных способностей и социальной компетентности, она изменяет мотивационно-целевую структуру личности, способствует развитию толерантности.

Так, подготовка к празднованию 70-летия Победы в Великой Отечественной войне позволила молодым поколениям россиян осознать роль всех народов страны в этом грандиозном событии, каждый школьник вспомнил или узнал заново имена героев войны, которые представляли все нации и народы России, осознал роль своей собственной семьи в судьбе страны. Это способствовало укреплению единства нации, позволило детям разных национальностей пережить гордость за свой народ.

Важными элементами культуры любого народа являются его праздники, традиции, ремесла, кухня, одежда, искусство. Наряду с общими праздниками, которые отмечают все народы России: Новый год, День России, День национального единства, День Победы, – у каждого народа есть свои национальные праздники, приуроченные к природным явлениям, смене времен года, религиозным обычаям и т. д.

В школах Красноярского края традиционными стали поликультурные праздники, на которых дети разных национальностей представляют свою собственную культуру, знакомятся с культурой народов, представители которых живут в крае. В подготовке и проведении таких праздников обязательно участвуют родители, семьи учащихся, местное сообщество.

Важнейшим условием реализации идей поликультурности и толерантности в образовании является профессионализм педагогов, их подго-

товленность к этой деятельности. При подготовке педагогов в Сибирском федеральном университете большое внимание уделяется поликультурной подготовке студентов. В университете действует Центр молодежной культуры, куда входят представители различных национальных диаспор, обучающиеся в университете. Они проводят свои национальные праздники, участвуют в работе танцевальных, вокальных и других коллективов, где демонстрирует свое национальное искусство. Проводятся спортивные соревнования по национальным видам спорта. В учебном процессе университета изучаются такие дисциплины, как «Этнопедагогика и этнопсихология», «Поликультурное образование», «Культура и межкультурное взаимодействие», «Этносоциология», способствующие развитию поликультурной компетентности будущих учителей. Во время педагогической практики студенты обязательно участвуют в подготовке и проведении поликультурных праздников, мероприятий, приуроченных к Всемирному дню толерантности, других событий, развивающих их поликультурную компетентность, проводят научные исследования по этой теме.

В рамках реализации международного проекта «OLLMEET» проводятся обучающие семинары для педагогов школ, лиц, принимающих решения, различные тренинги со школьниками и студентами.

Список литературы

1. Бернштейн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса. М.: Просвещение, 2008.
2. Бурдьё П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
3. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 1998.
5. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
6. Лебедева Н. Введение в этническую и кросс-культурную психологию. М., 1999.
7. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. 2-е изд., стер. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та, 2003.

A. K. Lukina
e-mail: antonida_lukina@mail.ru
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

THE ROLE OF EDUCATION IN THE INTERCULTURAL INTEGRATION OF SOCIETY

A distinctive feature of educational institutions in Russia is the multinational, multi-cultural composition of students. Despite the fact that the family is the primary social unit in which the formation of tolerance begins and a psychological situation is created that ensures its further development, in modern conditions education becomes the most effective means of forming new relationships and norms of behavior. However, not every education, but an education specially designed for the formation of these most important personality qualities. Therefore, an important task of the modern education system is to create conditions for the formation of their own national identity both among the representatives of the titular nation and among the representatives of immigrants who are exploring new cultural spaces. The school should help to ensure that, on the one hand, the child realizes his roots and thereby can determine his place in the world, and on the other hand, instill in him respect for other cultures. That is, we are talking about the creation and development of a multi-ethnic educational environment, which is part of the educational environment as a whole.

Keywords: intercultural integration, national identity, intercultural differences, multi-cultural education.

Р. Р. Максудов

e-mail: makcrane@mail.ru

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

ОБРАЗОВАНИЕ МЕДИАТОРОВ: ПОЛУЧЕНИЕ СЕРТИФИКАТА ИЛИ ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ?

Основная проблема в образовании медиаторов заключается в том, что для запуска механизма воспроизводства проведения восстановительных программ необходимо, чтобы был человек, занимающийся организацией площадки. В тоже время, проведение образовательной программы может способствовать выявлению и формированию у участников позиции организатора региональной площадки и складыванию команды, формирующей воспроизводство практики в рамках восстановительного подхода.

Ключевые слова: образование медиаторов, восстановительные программы в медиации, позиция организатора региональной площадки, командообразование.

В плане результативности в настоящее время распространены образовательные программы по подготовке медиаторов в форме тренинга, нацеленные на получение документа о прохождении курса. Важно отметить, что навыки не формируются *только* в ходе прохождения тренинга. Но даже приобретенные навыки быстро теряются и будут постепенно ассимилированы привычными навыками, существовавшими до подготовки, если деятельность медиаторов не будет обеспечена деятельностью организатора и включением медиаторов в работу сообщества. Навыки формируются в ходе прохождения образовательной программы, включающей как минимум тренинговый блок, проектирование работы со случаем, освоение концепции, работу со случаем, супервизию и аналитический отчет. Медиация не является исключением и, как и другие гуманитарные практики, нарабатывается годами. В связи с чем стало распространяться представление о том, что можно быстро подготовить медиаторов?

С 1998 г. до инициатив Федерального института медиации (далее – ФИМ) службы примирения (примерно с 2014 г.) создавались в основном при поддержке региональных лидеров, действующих в рамках Всероссийской ассоциации восстановительной медиации. Деятельность региональных лидеров была направлена на организацию региональной площадки, а тренинги были частью образовательной программы. Эта работа не прекращалась, но действия Федерального института медиации в целом произ-

вели разрушительную работу в плане образовательных программ. С 2014 г. с помощью властных инициатив Федерального института медиации и попыток реализовать в России вертикальную модель руководства всей медиацией в регионы были направлены различные документы, интерпретированные как распоряжение массового создания служб медиации. Многие регионы фактически восприняли это как необходимость отчитываться о количестве созданных служб медиации и проведенных медиациях. Это соответствует насильственной идеологии «причинения добра» и попыткам массовизации того или иного «добра», господствующим в современной российской властной вертикали. Эта ситуация вызвала несколько последствий. Прокуратура начала проверять уровень подготовки ведущих в службах. Региональные чиновники стали искать средства на обучение ведущих, которые часто сводились к трехдневным тренингам. Во многих регионах быстро нашлись «самозванные активисты», часто не имеющие ни собственной практики, ни подготовки, но готовые за счет своих крепких связей в региональных администрациях осваивать региональные средства на подготовку ведущих. Освоение государственных средств «самозванными активистами» без включения специалистов в образовательную программу приводит к тому, что значительная часть служб (медиации) примирения существует только на бумаге. Например, отчеты во многих образовательных организациях формируются на основании привычной деятельности школьных психологов и школьных социальных педагогов. Этому способствуют и многочисленные предложения о проведении онлайн-курсов, многие из которых фактически означают покупку сертификата.

Если тренер соглашается провести трехдневный тренинг вне образовательной программы, то единственный смысл такой работы – заработок тренера. Проектная работа, посвященная проектированию работы службы вне образовательной программы и вне деятельности по организации региональной площадки, – иллюзия дальнейшей практической деятельности участников.

Все это влияет и на нашу работу. Если мы будем проводить трехдневный тренинг и предварительно не заключим соглашение о проведении образовательной программы, не ясно, кто будет поддерживать эту работу в регионе, следовательно, этот тренинг исключительно ради денег. Но поскольку самому себе трудно признаться в исключительно корыстных интересах, возникают иллюзорные объяснения смысла тренинга. Например, мы говорим себе, что в конце тренинга будем проводить сессию по созданию служб примирения, в которых люди спроектируют службы и будут работать. Когда мы создаем такие иллюзорные объяснения и начинаем верить им, совесть оказывается иллюзорно чиста.

Все эти мысли заставили критически отнестись к нашей деятельности к тем искушениям, которые могут настичь в связи с проводимой политикой в области медиации. Если нам предлагают провести трехдневный тренинг, мы организуем остальную работу бесплатно и тем

самым сохраняем свои принципы и профессионализм. Для нас важно проводить практико-ориентированную образовательную программу, нацеленную на обретение навыков и формирование (развитие, поддержку) сообщества медиаторов в рамках технологии восстановительного подхода. Запуск образовательных программ в Алтайском крае (при поддержке Министерства социальной защиты Алтайского края), Республике Марий Эл (при поддержке Российского государственного социального университета и Государственного бюджетного учреждения Республики Марий Эл «Республиканский центр психолого-педагогической и социальной помощи населению «Доверие»), Камчатском крае (при поддержке КГАУ СЗ «Камчатский центр социальной помощи «СЕМЬЯ»), работа с белорусскими медиаторами (при поддержке Белорусской лиги семейных медиаторов), которые продолжаются уже больше года, подтвердили результативность такой стратегии.

Основная проблема здесь заключается в том, чтобы запустить механизм воспроизводства проведения восстановительных программ необходимо, чтобы был человек, занимающийся организацией площадки. В то же время проведение образовательной программы может способствовать выявлению и формированию у участников позиции организатора региональной площадки и складыванию команды, организующей воспроизводство практики в рамках восстановительного подхода.

R. R. Maksudov

e-mail: makcrane@mail.ru

Interregional Public Center "Judicial and Legal Reform",
Moscow, Russia

FORMATION OF MEDIATORS: RECEIVING CERTIFICATE OR SKILL TRAINING?

The main problem in the formation of mediators is, as before, that in order to launch the mechanism of reproduction of rehabilitation programs, it is necessary that there be a person involved in the organization of the site. At the same time, the implementation of an educational program can contribute to the identification and formation of the position of the organizer of the regional site among the participants and the formation of a team organizing the reproduction of practice within the framework of the restorative approach.

Keywords: formation of mediators, recovery programs, the position of the organizer of the regional site, team building.

О. Г. Смолянинова, А. А. Смолянинов
e-mail: smololga@mail.ru, smolartem2004@mail.ru
Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

ОБУЧЕНИЕ МЕДИАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННОГО ПОРТФОЛИО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ РАЗВИТИИ

Представлен опыт проектирования и реализации подготовки специалистов в сфере медиации в образовании на базе федерального университета в условиях цифровизации и широкого использования интерактивных технологий электронного обучения, сетевого партнерства профессиональных сообществ и вузов Сибири. Потенциал электронного портфолио использовался в профессиональном развитии и аутентичном оценивании компетенций в период обучения и в рамках проведения итоговой аттестации. Для проверки результативности модели подготовки медиаторов в условиях дистанционного обучения использовались метод структурированных интервью выпускников магистратуры и анализ открытых ответов в анкете обратной связи по курсу «Е-портфолио в презентации и признании достижений».

Ключевые слова: медиация в образовании, открытое образование, массовые открытые онлайн-курсы, сетевое партнерство, электронный портфолио, оценивание компетенций, профессиональная идентичность.

Проблема исследования связана с потребностью общества в подготовке высококвалифицированных кадров, владеющих технологиями медиативного подхода для разрешения и профилактики конфликтов в сфере образования, и обширными, не до конца изученными и воплощенными на практике функциональными и дидактическими возможностями средств открытого образования в решении сопутствующих обозначенной проблематике задач. Реализация обучения образовательной медиации средствами открытых образовательных ресурсов имеет особую значимость для многонационального сибирского социума в связи потребностью проведения комплекса мер по профилактике и предупреждению конфликтов, снижению этнической напряженности. Медиация является современным способом разрешения социальных конфликтов в условиях возрастания неопределенности будущего (в результате непростой эпидемиологической обстановки), доминирования дистанционных технологий обучения, длительного периода самоизоляции обучающихся в домашних условиях, роста числа конфликтов, в том числе разворачивающихся в онлайн-формате.

Технология электронного портфолио является уникальным способом аутентичного оценивания, средством личностного развития и формирования профессиональной идентичности.

Цель исследования. Целью исследования было проектирование, апробация и анализ эффективности уникальной для Сибири практико-ориентированной модульной программы магистратуры «Медиация в образовании» по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование». Результативность данной программы в процессах становления профессиональной идентичности и оценивания формируемых компетенций будущих медиаторов определялась посредством анализа артефактов электронных портфолио и контент-анализа анкеты обратной связи в курсе «Е-портфолио в презентации и признании достижений».

Результаты. В рамках проекта, поддержанного Благотворительным фондом Владимира Потанина, был разработан инновационный образовательный продукт – контент новой практико-ориентированной магистерской программы «Медиация в образовании». Для Сибирского федерального университета разработана партнерской программы «Медиация в образовании» – возможность продвижения имиджа и механизм брендинга профессии медиатора среди представителей профессиональных сообществ университетов Сибири и Казахстана. Образовательная программа магистратуры представляет авторские разработки творческого коллектива, интегрирует опыт медиативных практик коллег. Это существенно повышает ее эффективность и адаптивность в других университетах РФ и Казахстана, обеспечивает высокую привлекательность программы для абитуриентов и студентов. Реализация программы магистратуры «Медиация в образовании» основана на деятельно-рефлексивном подходе (метод Колба). Заложенные в циклической четырехступенчатой модели обучения Д. Колба идеи о связи осмысления опыта, анализа насущных проблем, усвоения теории и проверки практикой получили практическое применение в модулях практико-ориентированной подготовки медиаторов, актуализировались на учебных занятиях и во время прохождения практик, были поддержаны онлайн-консультациями.

Изменения в традиционной организации образования и переход к дистанционному формату на фоне пандемии COVID-19 потребовали актуализации образовательных модулей и разработки цифрового контента в электронной среде Moodle, использования активных форм занятий (тренинги, коуч-сессии, кейс-стади, супервизия) в электронных курсах. Цифровое сопровождение магистерской программы позволило повысить качество подготовки медиаторов в период пандемии COVID-19 за счет индивидуализации темпа освоения как теоретического материала всех модулей, так и организации профессиональных проб в онлайн-формате для обеспечения освоения студентами различных видов профессиональной деятельности в соответствии с Профессиональным стандартом специалиста в области медиации.

Пять массовых открытых онлайн-курсов были представлены на платформе Сибирского регионального центра компетенций в области онлайн-обучения [1], из них три курса разработаны на английском языке: «Теория и практика поликультурной медиации», «Стереотипы и предрас-

судки», «Практики поликультурной медиации в Европе» – для расширения целевой аудитории программы и рекрутинга иностранных абитуриентов.

Индивидуальный подход в период дистанционного обучения поддерживался за счет актуализации самостоятельного планирования конкретных образовательных результатов студентами в персональных электронных портфолио и накопления артефактов, подтверждающих индивидуальный прогресс и достижения, которые в дальнейшем были продемонстрированы во время прохождения государственной итоговой аттестации.

В электронный курс по технологии е-портфолио были интегрированы элементы игропедагогики для повышения учебной мотивации. Для создания атмосферы состязательности использовалась технология Open Badges. За успешное выполнение всех заданий модуля присваивался бейдж или цифровой знак отличия. Тем магистрантам, которые выполнили задания всех модулей (на 1-м курсе – 5 модулей, на 2-м курсе – 3 модуля) и получили все бейджи, в период промежуточной аттестации присваивался серебряный бейдж на зачете и золотой бейдж на экзамене. Следует отметить, что студенты искренне радовались, «зарабатывая» бейджи, и стремились опередить сокурсников по их количеству. Первый студент на курсе, получивший серебряный или золотой бейдж, становился «героем курса». Таким образом, реализация стратегии «награда за достижение» и визуализация ее в формате технологии Open Badges актуализировала мотивацию магистров в условиях дистанционного взаимодействия посредством геймификации процесса обучения.

В магистерской программе «Медиация в образовании» используется система оценивания студентами своих образовательных результатов и достижений. Каждый запланированный результат структурируется по компонентам, далее определяются критерии достижения результата на одном из трех уровней: репродуктивном, продуктивном, конструктивном. Широкое распространение получили аутентичное оценивание по реальным результатам деятельности, рефлексивная самооценка и взаимооценка студентами друг друга, экспертная оценка практикующими медиаторами – партнерами проекта.

Каждый магистрант, обучающийся по образовательной программе «Медиация в образовании», разработал индивидуальный электронный портфолио, размещенный на портале «Мой СФУ» [2], позволяющий выстроить индивидуальную траекторию профессионального развития, представить личностные и профессиональные компетенции потенциальным работодателям. Soft skills и профессиональные компетенции, сформированные в ходе освоения программы магистратуры, – актуальные и востребованные образовательные результаты в различных социо-гуманитарных практиках (семейное консультирование, разрешение конфликтов, ювенальная юстиция и др.), что расширяет востребованность выпускников и усиливает их конкурентоспособность на рынке труда.

Для проверки результативности модели подготовки в условиях дистанционного обучения использовался метод структурированных интервью

выпускников магистратуры. Среди дидактических приемов, отмеченных магистрантами в анкете обратной связи в качестве значимых, были выделены «эффективная презентация достижений» – 23 %, «профессиональное самоопределение» – 22 %, «самооценивание и комплексное оценивание образовательных результатов» – 17 %, «использование вовлекающего контента» – 13 %, «применение приемов геймификации на основе Open Badges» – 14 %, «рефлексия и самоактуализация» – 11 %.

Структурированное интервью было проведено со студентами первого (девять человек) и второго (девять человек) курсов психолого-педагогического направления магистратуры ИППС, обучающихся по образовательной программе «Медиация в образовании» (всего 18 респондентов). В рамках интервью респондентам задавались следующие вопросы.

1. Скажите, являлся ли курс по е-портфолио ценностным для вас? Объясните, почему? Поделитесь, что вы узнали (поняли) про себя, работая в рамках курса и создавая свой электронный портфолио?

2. Пригодится ли вам е-портфолио в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности? Объясните свою позицию.

Проведенный контент-анализ расшифрованных ответов интервью позволил по наиболее часто встречающимся ключевым словам выявить отношение студентов к технологии е-портфолио, его дидактическому потенциалу.

Среди ответов студентов по описанию ценностных характеристик курса наиболее часто встречались слова, связанные со следующими терминальными и инструментальными ценностями е-портфолио (табл. 1).

Таблица 1

Результаты контент-анализа интервью магистрантов
о ценности технологии е-портфолио

№	Название ценности	Ключевые слова	Показатель встречаемости
1	Профессиональная самореализация	Профессия, работа, профессиональный, трудоустройство, профессиональные цели, позиционирование в профессии, признание коллег, повышение квалификации, профессиональное резюме, профессиональное самоуважение	24
2	Развитие	Личностное развитие, самосовершенствование, потенциал, изменение, рост, самообразование, усовершенствование, обучение, самоактуализация, жизненный путь	18
3	Общественное признание	Презентация достижений, резюме, целевая аудитория, признание, грамоты, успех, публично, отношение, статус, заслуги, престиж	16
4	Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> • Понимание себя, образ «Я», самоидентификация, самоанализ, размышление, осознанность; • реакция, воспоминания, самопознание 	14

Отвечая на второй вопрос интервью, студенты в большинстве (90 %) отмечали полезность е-портфолио для дальнейшей профессиональной практики. Двое студентов второго курса образовательной программы «Медиация в образовании» отметили, что е-портфолио и усовершенствованное профессиональное резюме, разработанное в рамках курса, помогли найти им новое место работы.

Приведем некоторые суждения магистрантов о ценности технологии е-портфолио и его ресурсном потенциале для профессионального развития. Выдержки взяты из интервью, авторский стиль сохранен (табл. 2).

Таблица 2

Выдержки из интервью магистрантов, обучающихся по образовательной программе «Медиация в образовании»

<p>Технология портфолио помогает в самоопределении. Она позволяет позиционировать себя в профессии, способствует формированию личностной позиции магистранта и ее предъявлению, формирует самоуважение к себе как профессионалу. Портфолио будет полезен для презентации достижений перед работодателем и участия в проектах.</p>
<p>К технологии е-портфолио я раньше скептически относилась, поскольку оказался негативный опыт. Ранее в школе ответственно собирала артефакты в портфолио, но они мне нигде негодились. Поступив в магистратуру, тоже сомнительно восприняла данную технологию. Но когда я начала создавать свой портфолио, я поняла, что все это на самом деле очень нужно. Я поняла, что смогла создать хорошее резюме, которым я горжусь. Но портфолио – больше, чем резюме. В нем много артефактов, подтверждающих мои профессиональные достижения, рассказывающие про меня. И это вообще супер!</p>
<p>Е-портфолио имеет отношение к профессиональному самоопределению: это взгляд со стороны на себя, с научной точки зрения, с точки зрения психологии самовосприятия, это очень даже хорошо помогает в обычной жизни, в семье и на работе.</p>
<p>Портфолио позволило мне отразить динамику, дельту профессионального развития. Я смогла сравнить активность и интенсивность работы с е-портфолио на бакалавриате и в магистратуре. Сейчас я более четко, более осознанно понимаю, чем будучи студенткой бакалавриата, для чего мне нужен портфолио. Потенциал портфолио, как мне представляется, в том, что он способствует развитию умения учиться и профессионально развиваться. Мне как педагогу портфолио полезен как инструмент, который я могу предоставить своим ученикам, и промотивировать их на создание собственного портфолио.</p>
<p>Наконец пришло осознание того, что нужно фиксировать все свои достижения, и что есть такой удобный инструмент, как портфолио, благодаря которому можно презентовать себя как специалиста. Достаточно всего лишь отправить ссылку работодателю, и он сможет увидеть всю информацию обо мне. Мне кажется, мы отлично «прокачали» скиллы по самопрезентации. Создание презентации по артефактам портфолио для ГИА позволяет увидеть стратегии его проектирования и оценить профессиональные достижения. Это поможет, в конечном итоге, выработать свою стратегию самопрезентации в профессии. Кроме того, портфолио способствует формированию навыка планирования своих достижений, целеполаганию. Ты начинаешь понимать свои дефициты в научной деятельности и целенаправленно участвуешь в конференциях, публикуешь статьи.</p>

Анализируя обратную связь, полученную в рамках интервью магистрантов второго года обучения, еще раз убеждаешься, что технология портфолио – это «история персонального развития», как в далеком 2005 г. отмечала Х. Барретт [3].

Устойчивость и жизнеспособность результатов проекта «Практико-ориентированная магистерская программа “Медиация в образовании” в стратегическом партнерстве университетов и профессиональных сообществ медиаторов Сибири и Казахстана» подтверждены неослабевающим интересом абитуриентов к программе магистратуры по медиации, а также ориентированностью магистрантов на непрерывный рост и профессиональное развитие в течение всей жизни, социально ответственную и активную позицию к своему обучению, чему активно способствует технология электронного портфолио.

Помимо разработки и применения массовых открытых онлайн-курсов и технологии е-портфолио на базе Сибирского федерального университета при поддержке Управления делами губернатора Красноярского края создана поликультурная образовательная среда как открытая площадка диалога представителей этнических групп, способствующая их адаптации и интеграции в социум Красноярского края. В период реализации проекта магистранты активно использовали платформу социального партнерства в сфере медиации (далее – IPM) [4]. Запуск IPM позволил сформировать сетевые территориальные команды специалистов-медиаторов в период ограничений на фоне пандемии COVID-19 и расширения дистанционного формата реализации образовательных программ. IPM основана на пересечении четырех пространств: науки, образования, культуры, информации. Все пространства ИТ-платформы социального партнерства в сфере медиации являются автономными. Для получения доступа к медиативной процедуре имеется возможность подать запрос через форму обратной связи. В качестве участников ИТ-платформы выступали: представители профессионального сообщества медиаторов, кураторы школьных служб медиации, педагогические работники Красноярского края, обучающиеся различных ступеней образования и их родители, студенты вузов и СПО, мигранты.

Выводы и рекомендации. Модель магистерской подготовки медиаторов, реализуемая в смешанном формате с широким использованием дистанционных технологий обучения и технологии электронного портфолио, получила высокую оценку профессиональных сообществ медиаторов Сибири и Казахстана. Эффективность данной модели подготовки подтверждается трудоустройством выпускников по специальности (95 %), которые работают в должности кураторов школьных служб медиации, руководителей и сотрудников центров медиации, осуществляют частную деятельность, связанную с проведением медиации в социальной сфере, являются тренерами-супервизорами по применению медиативных технологий для урегулирования конфликтов в Республике Казахстан). В контексте использования е-портфолио в процессе обучения будущих медиаторов в ма-

гистратуре, данную технологию можно рассматривать как педагогический инструмент построения нарративной профессиональной идентичности [5].

Исследование выполнено при поддержке Благотворительного фонда Владимира Потанина. Проект ГК200000445 «Практико-ориентированная магистерская программа “Медиация в образовании” в стратегическом партнерстве университетов и профессиональных сообществ медиаторов Сибири и Казахстана».

Список литературы

1. Сибирский региональный центр компетенций в области онлайн-обучения. URL: <https://online.sfu-kras.ru/>.
2. Корпоративный портал «Мой СФУ». URL: <http://i.sfu-kras.ru>.
3. Barrett H., Carney J. Conflicting paradigms and competing purposes in electronic portfolio development // LEA Journal: Educational Assessment. 2005. July. URL: HYPERLINK "<https://electronicportfolios.com/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>" <https://electronicportfolios.com/portfolios/LEAJournal-BarrettCarney.pdf>.
4. Интернет-платформа социального партнерства в сфере медиации. URL: <http://ipm.sfu-kras.ru>.
5. Graves N., Epstine M. Eportfolio: A tool for constructing a narrative professional identity // Business Communication Quarterly. 2011. Vol. 74 (3). P. 342–346.

O. G. Smolyaninova, A. A. Smolyaninov
e-mail: smololga@mail.ru, smolartem2004@mail.ru
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

MEDIATION TRAINING IN THE CONDITIONS OPEN EDUCATION: THE POTENTIAL OF THE ELECTRONIC PORTFOLIO FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The experience of designing and implementing the training of specialists in the field of mediation in education on the basis of the Federal University in the conditions of digitalization and widespread use of interactive e-learning technologies, network partnership of professional communities and universities of Siberia is presented. The potential of the electronic portfolio was used in professional development and authentic assessment of competencies during the training period and as part of the final certification. To test the effectiveness of the mediator training model in the conditions of distance learning, the method of structured interviews of graduate graduates and the analysis of open responses in the feedback questionnaire for the course "E-portfolio in presentation and recognition of achievements" was used.

Keywords: mediation in education, open education, mass open online courses, network partnership, electronic portfolio, competence assessment, professional identity.

В. С. Собкин, Е. А. Калашникова

e-mail: sobkin@mail.ru

Центр социологии образования ФГБНУ «Институт управления образованием РАО»,
Москва, Россия

КОНФЛИКТЫ В ПОДРОСТКОВОЙ СУБКУЛЬТУРЕ: К ВОПРОСУ О БУЛЛИНГЕ

В статье представлены данные анализа мнений 40 575 учащихся 7–11-х классов о распространенности школьной травли. Приведены данные о влиянии демографических и социально-стратификационных факторов. Охарактеризованы особенности влияния успешности в учебной деятельности и социального статуса в классе на проявления буллинга. Анализируется содержание конфликтов с одноклассниками.

Ключевые слова: буллинг, учащиеся, основная и старшая школа, академическая успешность, статус в классе.

Работа основана на материалах анонимного анкетного опроса 40 575 учащихся основной и старшей школы, проведенного в 17 регионах РФ сотрудниками ЦСО ФГБНУ «ИУО РАО» в марте – мае 2021 г. в рамках реализации проекта «Влияние социально-стратификационных факторов на проявление девиаций среди учащихся основной и старшей школы» и продолжает цикл исследований социализации и проблем агрессии в подростковой среде [1–9].

Распространенность школьной травли. Для выяснения наличия и интенсивности проявлений травли среди учащихся респондентам задавались два специальных вопроса. Первый из них касался психологического буллинга: «Приходилось ли вам испытывать на себе насмешки, издевательства или игнорирование со стороны одноклассников?» (варианты ответов: «да, такое случается регулярно»; «да, такое иногда случалось»; «нет»). Второй – физического: «Приходилось ли вам становиться жертвой избиения, нанесения вреда вашему имуществу или принуждения к совершению поступков, которые вы не хотели делать (например, отдавать деньги, завтраки), со стороны одноклассников?» (вариантами ответов те же: «да, такое случается регулярно»; «да, такое иногда случалось»; «нет») (рис. 1).



Рис. 1. Ответы школьников на вопросы о психическом и физическом буллинге, %

Как видно из представленных данных, среди учащихся психологический буллинг (насмешки, издевательства или игнорирование со стороны одноклассников) более распространен по сравнению с проявлениями физического буллинга (избиение, нанесение вреда имуществу, принуждение к совершению поступков, которые не хотелось бы делать). Приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что на всем этапе обучения в основной и старшей школе в среднем каждый двадцатый школьник «регулярно» испытывает на себе психический буллинг, а 1,6 % подвергается физической агрессии. Отчетливые различия выявлены относительно частоты выбора варианта ответа «такое иногда случается»: 45,3 % указывают на психический буллинг и 11,1 % – на физический.

Влияние демографических и социально-стратификационных факторов. Проявилось заметное влияние гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов. Так, девочки чаще подвергаются психическому буллингу по сравнению с мальчиками (соответственно: 46,3 и 43,6 %). Мальчики же чаще становятся жертвами физической агрессии со стороны одноклассников (соответственно 12,4 и 10,0 %). С возрастом выявлено снижение частоты ответов о наличии психического (с 46,6 % в 7-м классе до 42,1 % – в 11-м) и физического (соответственно 11,7 и 9,5 %) буллинга. Это дает основание к выводу о гендерном и возрастном своеобразии проявления агрессии в школьной среде на этапе обучения в основной и старшей школе.

Обращает на себя внимание и влияние социально-стратификационных факторов. Так, наличие как психического, так и физического буллинга чаще отмечают учащиеся из семей со средним образованием родителей, по сравнению с теми, у кого родители имеют высшее образование (психический буллинг: 46,7 и 41,0 %; физический: 11,3 и 9,5 %). Еще более отчетливо проявляется влияние материального статуса семьи. Например, на психологический буллинг чаще указывают подростки из низкообеспеченного слоя по сравнению с подростками из высокообеспеченных семей (соответственно 50,9 и 41,0 %). Однако наиболее выраженные различия касаются проявления физической агрессии: среди подростков из низкообеспеченных семей указывают на то, что «иногда» они

оказываются жертвами физической агрессии, – 19,3 % (каждый пятый), а из высокообеспеченных – 9,7 %. В целом приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что школа как социальный институт, в существенной степени ориентирована на семейный статус подростка: жестким агрессивным санкциям со стороны одноклассников чаще подвергаются именно дети из слабых социальных страт. Можно предположить, что подобные агрессивные действия обусловлены как минимум двумя обстоятельствами: с одной стороны, подростки понимают, что родители, принадлежащие к слабым социальным стратам, не смогут оказать эффективную поддержку своему ребенку, а, с другой, (и на это стоит обратить специальное внимание) – они чувствуют, что родители из слабых социальных страт реже смогут найти поддержку в педагогическом коллективе школы при их попытке защитить своего ребенка.

Успешность учебной деятельности. Помимо уровня образования и материального положения семьи, особый интерес представляет влияние статуса самого ребенка среди одноклассников на возможность оказаться жертвой агрессии. Рассмотрим особенности проявлений буллинга в связи учебной успешностью.

Учащиеся с низкой успеваемостью, по сравнению с теми, у кого успеваемость высокая, чаще отмечают, что они «иногда» оказываются жертвами как психологического (соответственно 47,1 и 42,2 %), так и физического (соответственно 13,3 и 9,0 %) буллинга. В связи с этим отметим, что те учащиеся, кто подвергается агрессии со стороны одноклассников, весьма существенно отличаются и в своих мотивировках по поводу учебной деятельности. Так, например, среди тех, кто «регулярно» подвергается психологической агрессии, по сравнению с теми, кто не испытывает подобного рода агрессивных проявлений со стороны одноклассников, заметно *чаще* встречается ответ: «меня ничто не побуждает к учебе» (соответственно 23,8 и 10,0 %). Та же тенденция прослеживается и относительно проявлений физической агрессии (соответственно 21,9 и 11,8 %). Помимо этого, школьники, «регулярно» подвергаемые как психической, так и физической агрессии, существенно *реже* указывают на свое «желание получить новые знания в процессе учебы» (психологический буллинг: 34,6 и 49,8 %; физический: 38,2 и 45,7 %) и на учебную мотивацию, связанную с получением в будущем интересной, престижной, высокооплачиваемой работы» (психологический буллинг, соответственно 47,0 и 57,5 %; физический: 35,8 и 58,3 %). Это позволяет сделать вывод о том, что агрессивные реакции со стороны одноклассников по отношению к школьникам с низкой успеваемостью выполняют своеобразную социальную «защитную функцию», связанную с поддержанием ценностной значимости учебной деятельности как системообразующей в организации жизни классного коллектива.

Вместе с тем подчеркнем и другую, противоположную, линию, которая определяет совершенно иное содержание проявлений агрессии со стороны одноклассников в связи с мотивами учебной деятельности. Она

касается социальных отношений со взрослыми (родителями, учителями) и сверстниками, как побудительных мотивов учебы в школе. Так, те учащиеся, кто «регулярно» испытывает либо психологическую, либо физическую агрессию со стороны одноклассников, гораздо *чаще* отмечают, что мотивами их учебы является стремление получить «уважение окружающих (родителей, учителей)». Если среди учащихся, регулярно являющихся жертвами психологической агрессии, доля отмечающих данный мотив составляет 20,7 %, то среди тех, кто никогда не оказывался жертвой подобной агрессии, – 12,1 %; схожая тенденция наблюдается и относительно проявлений физической агрессии, соответственно 22,1 и 14,1 %. Практически те же различия проявляются и относительно мотива, определяющего «желание получить уважение сверстников, занять определенное положение в их глазах». Среди подростков, регулярно оказывающихся жертвами психологической агрессии, таких 15,3 %, а среди тех, кто никогда не оказывается жертвой, доля подобных ответов в два раза меньше – 7,4 %; та же тенденция и относительно физической агрессии, соответственно 15,7 и 8,4 %.

Таким образом, приведенные данные показывают, что переориентация содержательных мотивов учебы на использование учебных успехов как символических средств повышения своего социального статуса (либо среди родителей и учителей, либо среди сверстников) вызывает активные агрессивные реакции со стороны одноклассников. Иными словами, учебная среда явно агрессивно относится к подобным «превращенным» формам учебной мотивации, когда *познавательные цели* учения выхолащиваются и учебная успешность оказываются средством достижения социальной успешности в микроокружении подростка. Возможно, что подобные попытки демонстрации своей учебной успешности могут быть связаны и с «защитными агрессивными реакциями» одноклассников на их собственную неуспешность в учебе.

В целом, проведенный анализ проявлений буллинга со стороны одноклассников в связи с успешностью учебной деятельности позволил выявить две отчетливых линии коллективной агрессии. Одна из них связана с поддержанием позитивного отношения к учебной деятельности, когда психологическому и физическому буллингу подвергаются учащиеся с низкой учебной мотивацией; другая касается тех случаев проявления психологической и физической агрессии со стороны одноклассников, когда успешность учебной деятельности связана с попытками использования ее подростком в качестве символического социального капитала в своем микросоциальном окружении.

Буллинг и социальный статус подростка в классе. Полученные в ходе исследования материалы позволяют рассмотреть особенности проявления агрессии со стороны одноклассников в зависимости от статуса подростка в коллективе класса. В этой статье, опираясь на самооценки подростков по поводу их статуса в классе, ограничимся сопоставлением

ответов учащихся с высоким («лидеров») и низким («чувствую себя в классе одиоко») статусом.

Среди школьников с низким статусом в классе («чувствую себя в классе одиоко») гораздо выше, по сравнению с «лидерами», доля тех, кто фиксирует, что «иногда» является жертвой как психической (соответственно 56,3 и 31,9 %), так и физической (соответственно 26,3 и 10,3 %) агрессии со стороны одноклассников. Приведенные данные однозначно свидетельствуют о том, что учащиеся с низким статусом на этапе обучения в основной и старшей школе периодически подвергаются как психологическому (каждый второй), так и физическому (каждый четвертый) буллингу. Это позволяет сделать вывод о том, что социальная иерархия взаимоотношений в классе периодически поддерживается и регулируется весьма жесткими санкциями группового давления (агрессии).

Буллинг и содержание конфликтов с одноклассниками. Особый интерес может представлять сопоставление выраженности причин возникновения конфликтов с одноклассниками у школьников, «регулярно» подвергающихся агрессии (как психической, так и физической), с теми, кто не испытывает со стороны одноклассников непосредственно агрессивных реакций («благополучные» по своему социально-психологическому самоощущению школьники).

Следует отметить, что среди проявлений психической агрессии явно доминирует такая причина конфликтов с одноклассниками, как «оскорбление личности»: среди тех, кто регулярно подвергается психической агрессии, на нее указывает 57,7 %, а среди «благополучных» таких в два раза меньше – 26,4 %. Показательно, что относительно проявлений физической агрессии и личностные, и характерологические («несходство характеров») причины конфликтов не являются дифференцирующими подростков, которые являются жертвами буллинга и теми, кто не подвержен групповой физической агрессии.

Помимо этого, обращает на себя внимание частота конфликтов между учащимися, которые возникают между ними на «национальной почве». Так, среди тех школьников, кто *регулярно* является жертвой психической агрессии, на конфликты с одноклассниками, происходящие на национальной почве, указывает 9,0 % (для сравнения: среди тех, кто никогда не являлся жертвой групповой психической агрессии, на подобные конфликты с одноклассниками указывает 2,4 %). Еще более выражена эта тенденция относительно проявлений физического буллинга, соответственно 17,1 и 2,5 %. В целом схожая динамика проявляется и относительно конфликтов, происходящих на «религиозной почве». Среди регулярных жертв психической агрессии со стороны одноклассников на подобные («религиозные») конфликты с одноклассниками указывает 7,1 %, а среди «благополучных» – 2,3 %; в связи с проявлениями физической агрессии 14,7 и 2,2 % соответственно.

Подчеркнем, что среди тех подростков, кто *регулярно* подвергается именно физической агрессии, наиболее высока доля, указывающих на кон-

фликти с одноклассниками на национальной или религиозной почве (каждый шестой – седьмой подросток). Это дает основание к предположению о том, что национальная и религиозная проблематика является зоной жестких физических агрессивных проявлений в подростковой среде по отношению к национальным и религиозным меньшинствам. Причем здесь следует обратить внимание именно на коллективный характер проявлений подобной агрессии, что подчеркивает неблагополучие общей социально-психологической атмосферы в отдельных классах.

Материалы проведенного исследования позволяют уточнить этот момент с учетом особенностей религиозной самоидентификации школьников. Так, среди школьников, не относящих себя ни к какой религии, на *регулярное проявление в отношении себя психической агрессии* указывают 4,9 %, среди православных – 4,1 %, среди буддистов – 6,7 %, среди исповедующих ислам – 8,8 %, католицизм – 14,7 %, протестантизм – 15,3 %, иудаизм – 16,7 %. Схожая тенденция проявляется и относительно проявлений физической агрессии (помимо проявлений *регулярной* физической агрессии в скобках даны и указания на *эпизодическую* агрессию): среди не относящих себя к религии – 1,1 % и (11,6 %), среди православных – 1,0 % и (8,8 %), среди буддистов – 3,3 % и (14,2 %), среди исповедующих ислам – 6,8 % и (10,8 %), среди католиков – 7,8 % и (22,1 %), среди протестантов – 15,1 % и (25,5 %), среди исповедующих иудаизм – 13,5 % и (28,1 %). Приведенные данные фиксируют явную тенденцию проявления агрессии к представителям меньшинств (в данном случае религиозных) в подростковой среде.

Помимо этого, дифференцирующими конфликтами между сверстниками в связи с проявлениями буллинга выступают конфликты, связанные с учебой. Так, среди подростков, регулярно оказывающихся жертвами психологической агрессии со стороны одноклассников, на подобные конфликты указывает каждый пятый – 20,6 %, а среди «благополучных» – 13,3 %; относительно проявлений физической агрессии 28,6 и 13,0 % соответственно. Таким образом, учебная деятельность оказывается той значимой смысловой зоной, которая во многом определяет агрессивные групповые действия внутри коллектива класса. По сути дела, это подтверждает уже рассмотренную нами выше линию проявления групповой агрессии в связи с учебной успешностью школьников, – «защитная функция», связанная с поддержанием ценностной значимости учебной деятельности как системообразующей в организации жизни классного коллектива.

В связи с этим следует отметить, что подобная «защитная функция» проявления коллективной агрессии обнаруживается и относительно нарушения подростками общепринятых норм. Связанные с этим конфликты отчетливо дифференцируют подростков, регулярно испытывающих как психическую, так и физическую агрессию от «благополучных» школьников. Так, среди тех, кто регулярно подвергается психической агрессии, на конфликты с одноклассниками по поводу нарушения общепринятых норм указывает 19,3 %, а среди тех, кто не подвергается подобной агрес-

сии, таких – 9,8 %; та же тенденция обнаружена и относительно физической агрессии, соответственно 22,3 и 11,4 %. Эта общая тенденция подтверждается и относительно конкретных проявлений. Например, психическая агрессия в связи со сквернословием – соответственно 21,5 и 10,8 % (физическая – соответственно 19,5 и 13,0 %); психическая агрессия в связи с употреблением алкоголя – соответственно 8,5 и 2,4 % (физическая – соответственно 16,3 и 2,6 %); психическая агрессия в связи с курением – соответственно 10,8 и 3,8 % (физическая – соответственно 18,5 и 4,2 %); психическая агрессия в связи с употреблением наркотиков – соответственно 6,8 и 1,9 % (физическая – соответственно 13,9 % и 1,9 %). Таким образом, приведенные данные однозначно свидетельствуют о том, что среди подростков, которые регулярно подвергаются психологическому и физическому буллингу со стороны одноклассников, значительно чаще распространены конфликты с ними в связи с девиантными формами поведения: употреблением ненормативной лексики, алкоголя, наркотиков, курения. В этом отношении можно сделать вывод о том, что проявление коллективной агрессии в классе выполняет и социально-защитную функцию по поддержанию принятых норм поведения, осуждению девиантных форм поведения.

Следует добавить, что те же тенденции обнаружены и при рассмотрении особенностей проявлений психического и физического буллинга по отношению к подросткам склонным к девиантным форма поведения. На рис. 2 приведены сравнительные данные об эпизодическом проявлении буллинга среди одноклассников по отношению к подросткам, склонным и не склонным к таким девиантным формам поведения, как курение, употребление алкоголя, участие в драках.

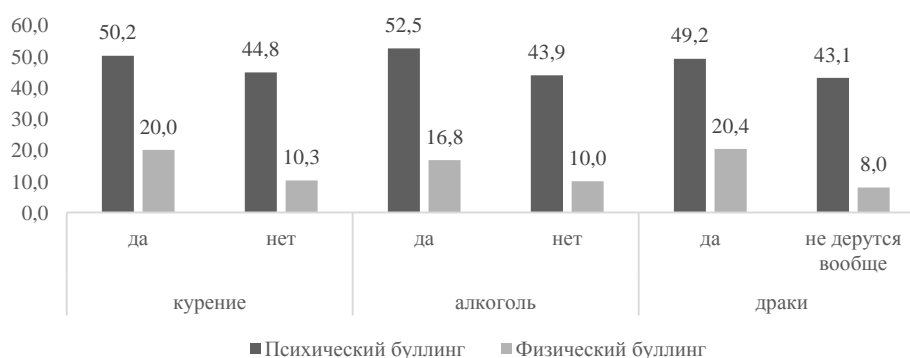


Рис. 2. Распределение ответов школьников с различными видами девиаций на вопросы о психическом и физическом буллинге, %

Как видно из рис. 2, подростки с различными видами девиаций чаще становятся жертвами как психического, так и физического буллинга.

В целом приведенные данные о содержании конфликтов учащихся со своими одноклассниками позволяют выделить две линии проявления коллективной агрессии в классе. Одна из них связана с буллингом относительно представителей разнообразных меньшинств (например, националь-

ных или религиозных), когда в основе коллективной агрессии внутри группы лежит оппозиция «свое – чужое» («мы – они»). Другая касается проявлений коллективной агрессии для поддержания общепринятых норм, блокировки девиантных форм поведения.

В заключение приведем основные выводы.

На всем этапе обучения в основной и старшей школе в среднем каждый двадцатый школьник «регулярно» испытывает на себе психический буллинг, а 1,6 % подвергается физической агрессии. Жестким агрессивным санкциям со стороны одноклассников чаще подвергаются подростки из слабых социальных страт. Учебная деятельность является той значимой смысловой зоной, которая во многом определяет агрессивные групповые действия внутри коллектива класса. Социальная иерархия взаимоотношений в классе периодически поддерживается и регулируется весьма жесткими санкциями группового давления (агрессии). В содержании конфликтов выявлены две основные линии: одна связана с буллингом относительно представителей разнообразных меньшинств, другая – с проявлениями коллективной агрессии для поддержания общепринятых норм.

Список литературы

1. Подросток: нормы, риски, девиации / В. С. Собкин, З. Б. Абросимова, Д. В. Адамчук, Е. В. Баранова // Труды по социологии образования. Т. X. Вып. XVII. / под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. 359 с.

2. Собкин В. С., Смылова М. М. Жертвы школьной травли: влияние социальных факторов // Социология образования. Труды по социологии образования. Т. XVI. Вып. XXVIII. М.: Институт социологии образования РАО, 2012. С. 130–136.

3. Собкин В. С. Подросток: ролевая позиция в социальном пространстве школы и толерантность // Образовательная политика. 2011. № 2 (52). С. 12–19.

4. Собкин В. С. Проблемы толерантности в подростковой субкультуре // Труды по социологии образования / под ред. В. С. Собкин. Т. VIII. Вып. XIII. М.: Центр социологии образования РАО, 2003. 391 с.

5. Собкин В. С., Калашникова Е. А., Федотова А. В. Проявления агрессии в подростковой среде // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2020. Т. 13, № 2 С. 234–245.

6. Собкин В. С., Калашникова Е. А. Коломиец Ю. О. Причины конфликтов подростков с учителями, родителями и одноклассниками: к вопросу о социальной ситуации развития // Вопросы психологии. 2020. Т. 66, № 5. С. 13–25.

7. Собкин В. С., Калашникова Е. А. Особенности жизненной позиции учащихся, подвергающихся школьной травле // Предупреждение и преодоление дезадаптации несовершеннолетних – центральная проблема социальной педагогики: материалы науч.-практ. конф. 27 мая 2020 г. Та-

ганрог: сб. ст. / отв. ред. С. Ю. Шалова. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. С. 63–68.

8. Собкин В. С., Калашникова Е. А. Поведенческие риски: к вопросу о буллинге // Практики развития: образовательные парадигмы и практики в ситуации смены технологического уклада: материалы 27-й науч.-практ. конф. Красноярск. 2020 г. / отв. ред. Е. А. Келлер. Красноярск, 2021. С. 54–65.

9. Собкин В. С., Смысллова М. М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2. С. 71–86.

V. S. Sobkin, E. A. Kalashnikova

e-mail: sobkin@mail.ru

Center for the Sociology of Education of the Federal State Budgetary Institution
"Institute of Education Management RAO",
Moscow, Russia

CONFLICTS IN THE ADOLESCENT SUBCULTURE: ON THE ISSUE OF BULLYING

The article presents data on the analysis of the opinions of 40,575 students of grades 7–11 about the prevalence of school bullying. The data on the influence of demographic and socio-stratification factors are presented. The features of the influence of success in educational activities and social status in the classroom on the manifestations of bullying are characterized. The content of conflicts with classmates is analyzed.

Keywords: bullying, students, primary and high school, academic success, status in the classroom.

Federico Zannoni
e-mail: federico.zannoni3@unibo.it
University of Bologna, Bologna, Italy

TEENAGERS WRITING THE PANDEMIC

The article describes the consequences of the COVID-19 confinements in Italy, reflected on in the short essays written by the secondary high school students.

Keywords: adolescents, COVID-19 pandemic, Italian school, lockdown consequences.

Since March 2020, in a context of generalised fear and uncertainty due to the manifestations of the COVID-19 pandemic, several ministerial decrees imposed to Italian people changes in lifestyles, sacrifices and renunciations. Among them, the closure of schools till June 2020 revolutioned the daily life and the perspectives of millions of students in the country.

In autumn 2020 school were re-opened, but the pandemic didn't stop and continued to have a strong influence on student's actions and well-being. The need for exploring in depth the student's psychological and health conditions as prerequisite for a more effective educative planning was at the basis of the project "Adolescents & pandemic", involving 200 students from 14 to 19 years old, attending the curricula in Human Sciences, Agriculture, Tourism, Administration, Finance and Marketing, Scientific High School and Linguistic High School offered by the IISS "C.M. Carafa" of Mazzarino-Riesi (Sicily, Italy). The project consisted in a first explorative phase focused on recognition of narratives expressed by students on their feelings and routines during and after the lockdown; in the second phase, researchers and teachers had several meetings for sharing and discussing the results and projecting teaching and educative actions.

During the explorative phase, students were asked to write the following short essays:

1. What emotions, moods and feelings has the current pandemic situation aroused in you?

2. Me and others: if and how COVID has affected the relationship with adults and with my body.

The analysis of the teenagers' short essays has allowed to outline an overall picture in which numerous elements intertwine and condition each other: the progressive perception of the seriousness of the pandemic, changes in habits and the loss of many opportunities for recreation and social encounter, the pervasive feelings of emptiness, silence, panic and fear, the interruption of any

project for the future, the escalation of psychological and physical stress, the ambiguous role of school and learning, the expanded time shared at home with parents, brothers and sisters, but also the positive thoughts and discoveries, the optimism despite the terrible situation, the moments of deep introspection and the recognition of added value to friendship and freedom.

Many of the teenagers confessed that at the beginning of the pandemic they underestimated gravity; some events at the local and national levels, such as the death of a doctor in the town and some images watched on television, quickly brought them in the dramatic reality. The closure of schools and the lockdown impacted in their daily lives subtracting human contact, freedom and happy free time and re-tracing a new “normality” characterised by emptiness, silence, panic and fear, where plans for the futures were suspended and stress increased together with the impressive diffusion of the contagion. Many of the teenagers involved in the research experienced the psychological effects that scientific studies in the fields have underlined: manifestations of post-traumatic distress, depression, stress, irritability, anxiety, insomnia, anger, emotional exhaustion, difficulty in maintaining concentration (Brooks et al., 2020).

Alongside the psychological distress, it is interesting to note the onset of stress and malfunctions at the body level: tiredness, pain in muscles and back, blurred vision, short of breath, fattening due to increased consumption of junk food, in turn linked to feelings of loneliness, only partially compensated by virtual interactions on social networks.

Although no longer physically attended, the school continued to play an important role in the daily lives of children, for better or for worse: by connecting every day on the virtual platforms to participate in online lessons, they were able to continue interacting with classmates and teachers, but at the same time, the heavy load of remote activities caused further stress and exasperation.

The long days passed at home in many cases brought a increased closeness between family members: forced to stay closed at home, parents and children shared many moments discussing, playing, watching together TV or just joking, and this certainly strengthened the emotional bonds between them, although some conflicts happened. Some teenagers affirmed that during lockdown they rediscovered the value of the family that had been previously underestimated or taken for granted, and parents became real friends, knowing deeper each other, while the forced distance from grandparents caused strong suffering.

Alongside the experiences of pain and pessimism, there was no lack of opportunities to develop positive and optimistic thoughts, especially thanks to the possibility of elaborating resilience strategies and reflecting more deeply on oneself, one's relationships and one's life. Teenagers rediscovered the joy of the “alone time”, the pleasure of reading, writing and drawing daily, which, for one reason or another, no longer had previously the opportunity to enjoy, learning to focus on the details of their inner self and of what surrounds them. They thus learned to accept their fragility and the impossibility of having complete control

over all events, seizing opportunities for growth even in the most tragic unexpected. They learned to accept themselves and their physical and character defects, training themselves to look everywhere for beauty that, even if hidden, still exists. The catastrophic event of the pandemic has revealed that it contains a strong pedagogical and educational component, which the school must necessarily face, in order to propose innovative paths that are able to consider friendship, affections and freedom in their full vital roles. Only in this way the future will stop frightening, and new light can slowly illuminate the vast spaces into which the darkness has penetrated. In this scenario, in which fractures and conflicts have arisen between generations that mutually accuse each other of inadequate behaviour or limiting the happiness of others, a new intergenerational pact is necessary, so that everyone can feel part of the future, united by being fragile but creative, proactive, vital [1–5].

References

1. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence / S. K. Brooks, R. K. Webster, E. S. Smith [et al.] // *Lancet*. 2020. № 395. P. 912–920.
2. Zannoni F. *Il ciondolo spezzato. Spazi, forme e percorsi d'amicizia*. Milano: FrancoAngeli, 2021.
3. Zannoni F. *Paura e conflitto intergenerazionale durante e dopo la pandemia* // *Studi Sulla Formazione*. 2021. № 24. P. 159–171.
4. Zannoni F. *The irruption of the distance teaching in Italian universities during the Covid 19 pandemic* // *Развитие человека в эпоху цифровизации*. Kazan. 2020.
5. Zannoni F. *Pandemia, narrazioni e conflitti intergenerazionali* // *Journal of Health Care Education in Practice*. 2021. № 3. P. 13–22.

Федерико Заннони

e-mail: federico.zannoni3@unibo.it

Болонский университет, Болония, Италия

ПОДРОСТКИ, ПИШУЩИЕ О ПАНДЕМИИ

В статье рассмотрены последствия COVID-19 в Италии, отраженные в коротком эссе, написанном учащимися средней школы.

Ключевые слова: подростки, пандемия COVID-19, итальянская школа, последствия изоляции.

СЕКЦИОННЫЕ ДОКЛАДЫ

Н. С. Агеева, О. Н. Терентьева, Е. В. Величко
e-mail: ageeva.n@kimc.ms, terenteva.o@kimc.ms, velichko.e@kimc.ms
Красноярский информационно-методический центр,
Красноярск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНЫХ МЕТОДИК ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ: ОПЫТ КИМЦ¹

Описаны эффективные практики формирования медиативной компетенции педагогов в процессе реализации методического сопровождения МКУ КИМЦ. Авторами раскрывается необходимость понимания и овладения педагогами важных компонентов медиативной компетенции и их использование в профессиональной деятельности при взаимодействии с участниками образовательного процесса. Описаны критерии сформированности компонента медиативной компетентности, основные критерии развития медиативной компетенции педагога на основе модели Р. В. Ардовской.

Ключевые слова: медиативная компетентность, педагоги, бесконфликтная образовательная среда, проектные методики.

Современное российское общество, переживающее период социальных трансформаций, требует изменений условий жизни и качества личности, формирующейся в этих условиях. Изменения касаются всех сфер функционирования общества, представляющего собой динамичную самоорганизующуюся систему, в которой особая роль отводится образованию. Образовательная деятельность должна органически сочетать процессы воспитания, обучения и развития личности.

При этом актуальной проблемой современной образовательной среды является ее конфликтогенность. Признание конфликта нормой жизни, закрепление за современным образовательным пространством статуса зоны повышенной конфликтности требует поиска гибких, конструктивных, адекватных способов реагирования, разрешения, нивелирования конфликтов, возникающих в школьной практике. В связи с этим важным становится вопрос формирования медиативной компетенции педагога с целью его готовности к устранению причин противоправного поведения школьников разрешения конфликтов в школьной среде.

Для реализации практики формирования медиативной компетентности педагогов специалистами МКУ КИМЦ была выбрана модель медиативной компетенции Р. В. Ардовской.

По мнению Р. В. Ардовской, в структуру медиативной компетенции входят следующие составляющие: коммуникативный компонент; личностный компонент (мотивационная сфера); социальный компонент (межличностное общение с другими людьми); информационный компонент (компьютерная грамотность, а также умение пользоваться информацией из различных источников) [1].

Формирование медиативной компетенции педагогов в процессе методического сопровождения, реализованного КИМЦ, нами определяется следующими основными факторами:

- структурно-деятельностным (создание интегративного образовательного пространства, объединяющего в единое целое три взаимодействующие между собой компонента – образовательное пространство и личностно ориентированное пространство);
- функционально ориентированным (определение основных ключевых функций каждого участника взаимодействия, построенного на превращении субъект-объектной системы отношений в субъект-субъектную);
- качественно-управленческим (создание системы индивидуального обучения, управляемого с помощью педагогической поддержки и сотрудничества субъектов образовательного процесса, который обеспечивает качественную медиативную подготовку);
- мотивационно-нравственным (направленность подготовки с целью формирования ценностей личности) [2].

На основе анализа деятельности КИМЦ, а также анализа программ их методического сопровождения педагогов было выявлено, что одними из ключевых элементов в структуре медиативной компетенции являются личностный и социальный компоненты. Для формирования медиативной компетенции педагогов в процессе методического сопровождения КИМЦ был выбран метод создания мультимедийного профессионального кейса.

Нами был апробирован метод создания мультимедийного профессионального кейса, направленный на формирование медиативной компетенции педагога при организации работы КИМЦ.

Согласно качественному анализу полученных результатов практически все показатели в экспериментальной группе педагогов изменились в сторону положительной динамики.

Для анализа результатов были применены критерии измерения личностного и социального компонентов медиативной компетенции педагога, актуализированные в процессе методического сопровождения специалистами КИМЦ.

В лонгитюдном исследовании получены данные о реципрокных связях личностного и социального компонентов (самоэффективности, самооценки и оптимизма) и увлеченности работой. Высокие ресурсы первого среза предсказывали высокую увлеченность второго среза, так же как увлеченность предсказывали ресурсы. Личностный и социальный компонент являются частью медиативной компетенции и находятся в постоян-

ном взаимодействии с личностными ресурсами и психологическим благополучием педагога и его окружения.

В этом смысле важным для педагога является сформированность медиативной компетенции как условия выбора эффективных технологий разрешения конфликта средствами медиации с учетом характера конфликта, состава участников, их возраста, личностной зрелости и понимания стратегий поведения участников в конфликтной ситуации [3].

Таким образом, в результате исследования нами было установлено, что медиативная компетентность – это неотъемлемая составная часть профессиональной компетентности педагога. Чтобы сформировать у педагогов медиативную компетентность в процессе методического сопровождения профессиональной деятельности, необходимо овладеть знаниями и умениями в области не только профессиональной дисциплины, но и конфликтологии, что предполагает наличие знаний и умений по разрешению конфликтных ситуаций и в частности посредством медиации как одного из способов конструктивного урегулирования конфликтов. Это сформированные знания о природе возникновения и сущности конфликтов, типах конфликтов, их структуре и особенностях протекания, специфике педагогических конфликтов и понимания стратегий выхода из конфликта.

В отношении медиации педагог должен иметь представление о том, что такое медиация (посредничество), знать принципы медиации и отличие посредничества от других способов урегулирования конфликтов, а также особенности технологии медиации. Умения, которыми должен овладеть педагог для осуществления медиативной деятельности, рассматриваются в рамках конкретных компетенций: коммуникативной, информационно-аналитической, мнемической, управленческой, эмоциональной.

В рамках статьи не представляется возможным полностью осветить результаты исследования проблемы формирования медиативной компетентности педагогов. Однако мы можем с уверенностью констатировать, что данная проблема является актуальной на сегодняшний день и требует тщательного изучения.

Список литературы

1. Ардовская Р. В. Формирование медиативной компетентности посредством дистанционных образовательных технологий: материалы конф. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2013.

2. Качалова А. В. Медиативная компетентность как эффективное условие развития психологической культуры педагога // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2014. № 51. URL: <http://online-science.ru/userfiles/file/h9zuoeu5abyubp5q2exhwjaq89yn8dnas.pdf> (дата обращения: 10.09.2021).

3. Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Андронникова О. О. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства (на примере Сибирского федерального университета) // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 413–428.

N. S. Ageeva, O. N. Terentyeva, E. V. Velichko
e-mail: ageeva.n@kimc.ms, terentyeva.o@kimc.ms, velichko.e@kimc.ms
Krasnoyarsk Information and Methodological Center, Krasnoyarsk, Russia

DESIGN METHODS FOR FORMING MEDIATIVE COMPETENCE OF TEACHERS: EXPERIENCE OF KIMC

The article describes the effective practices of the formation of the mediation competence of teachers in the process of implementing the methodological support of the MCU KIMTs. The authors reveal the need for teachers to be involved in understanding and mastering important components of mediation competence and their use in professional activities when interacting with participants in the educational process. Criteria for the formation of the components of mediation competence are described. Ardovskaya.

Keywords: mediation competence, teachers, conflict-free educational environment, project methods.

А. С. Бывшенко

e-mail: ba2977867@yandex.ru

Красноярский краевой институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования,
Красноярск, Россия

ОПЫТ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИАТИВНОГО ПОДХОДА

В статье описан опыт применения медиативного подхода с целью развития коммуникативных навыков детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), представлены результаты диагностик констатирующего и контрольного этапов формирующего эксперимента, приведена структура проведения занятий.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, ограниченные возможности здоровья, коммуникация, интериоризация, взаимодействие.

В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273 «Об образовании в Российской Федерации» государство призвано обеспечивать доступность качественного образования соответствующего уровня детям с особыми образовательными потребностями, учитывая их способности, возможности и интересы [1].

Идеологией инклюзивного образования, является мысль об образовательной организации, созданной для детей. В ее основе заложено снижение изолированности детей с ограниченными возможностями здоровья и расширение возможностей развития коммуникативных навыков.

Ограниченные возможности здоровья детей приводят к нарушению связей с социумом. Особенности поведения препятствуют формированию отношений со сверстниками. Возникает необходимость развивать навыки общения с окружающими, чтобы преодолеть социальную изоляцию, расширить возможности взаимодействия со сверстниками.

Школьники используют коммуникативные навыки в различных ситуациях. Этот навык предполагает умение адекватно оценивать коммуникативные условия. Важным является умение определять цель, форму, средства общения, уметь регулировать его, правильно выражать чувства, отношение к содержанию и к участникам общения.

Коммуникативные навыки не являются врожденными, они формируются через становление потребности в общении с окружающими. В современной системе образования коммуникативные навыки рассматрива-

ются как базисные характеристики личности ребенка, как важнейшие предпосылки благополучия в социальном и интеллектуальном развитии.

Существует множество способов развития коммуникативных навыков у детей, в том числе у детей с ОВЗ. Выбор средств и способов обусловлен особенностями нозологии, а также степенью тяжести диагноза ребенка с особыми возможностями здоровья. И это ограничение возможностей здоровья обязывает специалистов искать новые методы реализации поставленных федеральным государственным образовательным стандартом задач.

Изучив современный опыт специалистов, мы определили цели исследования: теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка результативности средств развития коммуникативных навыков детей с ОВЗ в условиях медиативного подхода.

Эмпирической базой нашего исследования стал развивающий центр для детей «Зефирка», Красноярск.

В эксперименте приняли участие дети 8–9 лет с ограниченными возможностями здоровья со следующими диагнозами:

- задержка психо-речевого развития (ЗППР);
- задержка речевого развития (ЗПР);
- общее недоразвитие речи (ОНР).

Экспериментальную группу составили восемь человек. Состав контрольной группы аналогичен: восемь детей с диагнозами ЗППР, ЗПР, ОНР.

Коммуникативные навыки включают кооперацию, интериоризацию и кооперацию.

Кооперация отражает уровень сформированности навыков группового взаимодействия в ситуации поставленных учебных задач, уровень сформированности действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.

Интериоризация – уровень сформированности навыков планирования своих высказываний и регулирования их, умение правильно формулировать свои мысли и донести их до собеседника.

Взаимодействие – уровень сформированности навыков, направленных на умение обосновывать собственное мнение, учет позиции собеседника, ориентацию на мнение других.

Для оценки коммуникативных навыков, направленных на кооперацию, нами были применены диагностические методики «Ковер» Р. В. Овчаровой и «Рукавички» Г. А. Цукерман; для оценки коммуникативных навыков, направленных на интериоризацию, – «Узор под диктовку», оценки навыков взаимодействия – методика «Кто прав?» Г. А. Цукерман.

Получив данные констатирующего этапа, мы обнаружили дефицит развития коммуникативных навыков всех трех компонентов. Не более ¼ детей с ОВЗ показывают высокий уровень развития по одному из компонентов. 25–75 % детей имеют средний и низкий показатели. И если навык по согласованию усилий в процессе организации

и осуществления сотрудничества отмечался у детей с ОВЗ на высоком уровне (25 %), то навыки взаимодействия в ситуации поставленных учебных задач, а также навыки, направленные на умение обосновывать свое мнение и умение слышать собеседника, развиты у детей слабо – средний и низкий уровни (25 и 75 % соответственно).

Развитие коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в условиях медиативного подхода – это специально разработанный тренинг. Опираясь на структуру проведения процедуры медиации, мы можем выделить ключевые шаги медиатора и соответствующие им техники, которые в контексте процедуры медиации принято называть медиативными техниками.

Поскольку к медиатору обращаются, как правило, в острой фазе конфликта (при его эскалации), медиатору важно не только соблюдать базовые принципы медиации, но и владеть навыками эффективной коммуникации. Наиболее распространенными в работе медиаторов являются такие техники, как:

- «распаковка смыслов» и «открытые вопросы» на стадии прояснения ситуации;
- «пауза молчания», «позитивный рефрейминг», «парафраз» и «петля понимания» на стадии совместной встречи сторон;
- «я-сообщения», «резюмирование» на стадии достижения договоренностей.

Проводя аналогию этапов процедуры медиации с тремя основными компонентами коммуникативной деятельности (кооперация, интериоризация и взаимодействие), можно говорить о том, что важно:

- на этапе кооперации уметь убеждать и аргументировать свою точку зрения, вступать во взаимодействие для достижения общей цели и приходиться к общему решению, уметь уступать в споре, а для этого необходимо прояснить ситуацию с помощью техник «распаковка смыслов» и «открытые вопросы»;
- на этапе интериоризации спланировать свое речевое высказывание так, чтобы оно было понятно окружающим, и это возможно достичь с помощью техник «петля понимания» и «парафраз» с целью развития навыков лаконично, логично и корректно излагать свои мысли;
- на этапе взаимодействия умение не только вступить в диалог и обменяться информацией, но и обосновать свою точку зрения и выслушать другого становится возможным с помощью техник «я-сообщения» и «резюмирование».

Занятия проходили на базе развивающего центра «Зефирка» в период с марта по апрель 2021 г.

Формирующий этап эксперимента включал девять практических занятий. Каждое занятие строилось по схеме общих правил проведения тренингов: включало вступление, основную часть и заключительную.

Упражнения, которые были подобраны для вступительной части занятия, были нацелены на создание атмосферы взаимопонимания, под-

держки, доверительных отношений, а также эмоционально готовили участников к выполнению основных упражнений.

Основная часть занятия включала упражнения с применением техник активного слушания для отработки коммуникативных навыков. Техники, применяемые в упражнениях основной части: «распаковка смыслов», «прояснение», «открытые вопросы», «петля понимания», «я-сообщение», «резюмирование».

Заключительная часть занятия была нацелена на релаксацию, снятие напряжения и рефлексии. Также включала ритуал прощания.

Длительность каждого занятия 40 минут. Первое и девятое занятия были проведены в форме «Кругов сообщества» – технологии восстановительной медиации. Тема первого «Круга сообщества» звучала «Как найти друзей и кого можно считать другом?», тема второго «Круга сообщества», завершающего цикл занятий по развитию коммуникативных навыков, – «Как дружить не ссорясь?».

После формирующего эксперимента был проведен контрольный этап исследования, целью которого было проверить результативность разработанных средств развития коммуникативных навыков у детей с ОВЗ в условиях медиативного подхода опытно-экспериментальным путем.

В экспериментальной группе 25 % детей достигли высокого уровня развития коммуникативных навыков, направленных на групповое взаимодействие в ситуации поставленных учебных задач, показатели среднего уровня выросли с 25 до 50 %.

На 25 % снизился показатель низкого уровня развития коммуникативных навыков, направленных на сформированность действий по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества, а показатель высокого уровня вырос на 25 % (в 2 раза).

Развитие коммуникативных навыков, направленных на планирование своих высказываний и регулирование их, умение правильно формулировать свои мысли и доносить их до собеседника выросло на 25 %: дети перешли с низкого уровня развития на средний.

25 % детей с низким уровнем развития коммуникативных навыков, направленных на учет позиции собеседника и умение обосновывать собственное мнение, перешли на средний, и столько же со среднего – на высокий уровни.

В ходе реализации данной программы, дети показали положительную динамику развития коммуникативных навыков. Мотивационная составляющая росла с каждым занятием – дети с удовольствием выполняли упражнения, делились своими эмоциями и переживаниями, поддерживали друг друга.

Данный цикл занятий можно использовать не только в контексте развития коммуникативных навыков, но и с целью сплочения группы, знакомства детей с медиативным подходом, развития навыков эффективной коммуникации и бесконфликтного общения.

Список литературы

1. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ, ред. от 30.04.2021 // Справочная правовая система «КонсультантПлюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

A. S. Byvshenko

e-mail: ba2977867@yandex.ru

Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Training
and Professional Retraining of Education Workers,
Krasnoyarsk, Russia

EXPERIENCE IN DEVELOPING COMMUNICATION SKILLS CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE CONTEXT OF A MEDIATION APPROACH

The article describes the experience of using the mediation approach in order to develop the communication skills of children with disabilities, presents the results of diagnostics of the ascertaining and control stages of the formative experiment, describes the structure of the lessons.

Keywords: communication skills, disabilities, communication, interiorization, interaction.

К. Э. Высоко́с
e-mail: k.visokos2014@yandex.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕРЦЕПЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТОВ

В статье рассмотрено понятие социальной перцепции, описана роль социального восприятия в формировании бесконфликтной социальной среды младших школьников.

Ключевые слова: социальная перцепция, социальное восприятие, младшие школьники.

Конфликтные ситуации были во все времена. С развитием культуры и образования общество стало понимать, что в некоторых случаях сторонам выгоднее договориться, чем враждовать. Но так как люди, чьи интересы столкнулись, этого сделать не могли, то требовался посредник (судья, дипломат, медиатор), который мог примирить враждующие стороны. В результате изучения феномена конфликта, удалось установить, что если владеть определенной системой знаний о природе происхождения конфликта, о способах бесконфликтного общения, то многие проблемы, связанные с агрессией, спорами и т. д., можно избежать. Чаще всего конфликты между людьми случаются в случае, когда у оппонентов не совпадают точки зрения по какому-либо вопросу, в результате разных культур, возраста, вероисповедания.

Одной из значимых задач современного образования является «построение демократического гражданского общества на основе толерантности, диалога культур и уважения многонационального, поликультурного и поликонфессионального состава российского общества», о чем нам говорится в ФГОС начального общего образования [1]. Для того чтобы диалог или бесконфликтная коммуникация между людьми происходила, важно уже на этапе младшего школьного возраста развивать у обучающихся навыки социальной перцепции.

Под социальной перцепцией у младших школьников следует понимать процесс восприятия, понимания и оценки себя, других людей, социальных групп. М. Ю. Олешков, Л. М. Перминова, В. М. Уваров и др. выделяют три типа социальной перцепции: самовосприятие, межличностное восприятие, межгрупповое восприятие. Среди функций социальной пер-

цепции Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, В. В. Бойко, Н. В. Казаринова и др. выделяют: познание себя, познание партнеров, функции установления эмоциональных отношений, организации совместной деятельности на основе взаимопонимания [2]. По мнению В. Г. Крысько, наиболее значимые факторы социального восприятия – это психологическая чувствительность, знание возможностей, трудностей и способов восприятия другого человека, навыки и умения восприятия и наблюдения [3]. Для того чтобы человек мог воспринимать, понимать и оценивать себя и других, у него должны быть на разных возрастных этапах сформированы определенные эталоны (социальные стереотипы), на которые он может опираться. Они складываются в совместной деятельности взрослых и учащихся.

Если с обучающимися не проводится целенаправленная работа по формированию навыков социальной перцепции, то они возникают стихийно, под влиянием внешних факторов, что, в свою очередь, приводит к недостаточной социальной компетентности у младших школьников, неспособности решать конфликты, учитывать мнение, особенности других, агрессии, о чем свидетельствуют исследования Д. И. Фельдштейн, Н. А. Горловой [3; 4].

Согласно наблюдениям В. Г. Крысько, быстрее всего адаптироваться к новым условиям, например при переходе из детского сада в школу, и выстраивать бесконфликтное общение детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста, помогают навыки и умения восприятия и наблюдения за собой, другими людьми, обстоятельствами происходящими вокруг [3]. Это означает, что для развития навыков социального восприятия у младших школьников должна быть выстроена работа, где обучающиеся могут проводить наблюдения за собой, отмечать свои особенности, сильные и слабые стороны, писать автопортрет, имеют возможность самопрезентации, ведения портфолио, т. е. формировать «образ Я»; на уровне межличностного восприятия могут подвергать анализу поступки сказочных персонажей, героев литературных произведений, спектаклей, учиться понимать их чувства и эмоции. Участвуя в театральной деятельности, младшие школьники учатся не только исполнять роли, но и анализируют поступки, особенности поведения персонажей. С помощью методики «Форум-театр» с младшими школьниками возможно проигрывание и решение проблемных ситуаций. Традиционной формой работы остается беседа, знакомство с профессиями и их особенностями. В рамках знакомства с профессией, в младшем школьном возрасте целесообразно организовывать экскурсии, где обучающиеся могут наблюдать за особенностями поведения, общения, внешним видом человека определенной профессии. На уровне межгруппового восприятия обучающийся чаще всего пользуется теми стереотипами, которые приобрел ранее, опирается на свой опыт.

Таким образом, можно утверждать, что профилактике конфликтов способствует специально организованная среда, в которой вследствие совместной деятельности взрослых и младших школьников, происходит на-

копление представлений о себе и других людях, формируется умение оценивать происходящую ситуацию, с опорой на свой опыт и опыт других людей, героев художественных произведений и т. д.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/.
2. Захарова Т. Н. Развитие социальной перцепции у дошкольников в условиях реализации деятельностного подхода // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2015. № 3–4. С. 39.
3. Крысько В. Г. Социальная психология. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
4. Горлова Н. А. Об успешной адаптации к школьному обучению // Проблемы времени. 2018. № 7. С. 4–10.
5. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 6–12.

К. Е. Vysokos

e-mail: k.visokos2014@yandex.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

DEVELOPMENT OF SOCIAL PERCEPTION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AS A CONDITION FOR CONFLICT PREVENTION

The article considers the concept of social perception, describes the role of social perception in the formation of a conflict-free social environment of younger schoolchildren.

Keywords: social perception, social perception, primary school students.

И. Г. Гагаркина
e-mail: vikaira@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

СЕМЬЯ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ

В период самоизоляции, связанной с пандемией, появились проблемы в семьях. Нарушились личные границы и свободы. Возросло число разводов, особенно среди молодых супругов, выявлено неумение супругов и родителей решать конфликты, принимать адекватно стрессовые ситуации. Актуальны агрессивное поведение, суицидальные высказывания и поступки у подростков. Одной из составляющих преодоления травматических постстрессовых расстройств является поддерживающая функция семьи. Важно учитывать реабилитационный потенциал семьи при оказании помощи детям и семьям.

Ключевые слова: семья, реабилитационный потенциал семьи, травматические постстрессовые расстройства.

Семья может быть мощной поддержкой или источником психологических проблем. Пандемия «высвободила» и проявила проблемы семейного неблагополучия. Нарушились личные границы и свободы. Возросло число разводов, особенно среди молодых супругов. Причинами в основном являются длительное совместное пребывание в одном пространстве, конфликты, материальные сложности, избыточное времяпрепровождения с гаджетами, в интернете, отсутствие поддержки близких, нежелание заниматься детьми, отсутствие семейных традиций, укрепляющих семьи, разрушение авторитета семьи, как социального института. Прогнозируют рост числа разводов после окончания карантинных мер.

Обострилась ситуация с домашним насилием. Актуальны агрессивное поведение, суицидальные высказывания и поступки у подростков, особенно в возрастной группе 15–17 лет (по данным официальной статистики). В Сибирском федеральном округе (СФО), в том числе и в нашем крае, показатели смертности от самоубийств превышают среднероссийские. непонимание родителями проблем подростков, отгороженность и заикленность на себе, нежелание (или неумение) воспринимать проблемы подростков серьезно приводит в результате детей к переживанию состояния одиночества, ненужности, уходу их в деструктивные группы интернет-сообществ.

У подростков в период изоляции, дистанционного обучения нарастали раздражительность, агрессивность, отмечались самовольные уходы из дома, высказывались суицидальные мысли, сверхценные идеи, усилива-

лась зависимость от гаджетов. Однако, дети с ослабленным здоровьем, когда в этих же условиях, была возможность работать в соответствии со своим типом темперамента, суточным биоритмом с поддержкой родителей, смогли адаптироваться. Одной из составляющих преодоления травматических постстрессовых расстройств является поддерживающая функция семьи. Полезно учитывать реабилитационный потенциал семьи при оказании помощи детям и семьям.

Родителям и детям надо в этих ситуациях помогать. Уровень тревоги у всех членов семьи в ситуации неопределенности, недостатка информации повышен, обостряются или впервые проявляются скрытые психические расстройства, панические атаки, депрессии (до 60 %). Психологические тренинги, беседы реальны, действенны, доступны в реальной встрече или в онлайн-режиме. Есть возможности с этим справляться самим: ведение дневников, беседы с близкими, обсуждение темы (обязательное проговаривание вслух). Это позволяет закрепить уверенность и сохранить здоровье, жизнь, гармонизировать отношения. Семья может помочь справиться с трудностями. Сегодня основная возрастная группа обращающихся за психологической помощью в нашей практике 15–45 лет. В течение карантинного периода дистанционно нами проводятся краевые семейные форумы, ежемесячные бесплатные для родителей беседы, лекции «вопросы и ответы». Обсуждаются вопросы о том, как бороться со стрессом, как беседовать с ребенком в период пандемии, как справляться со страхами и др. Проводимые нами учебные семинары для психологов позволяют разбираться в вопросах клинической психологии, повышают уровень квалификации и ресурсный потенциал специалистов. Планируется ввести новый модуль по теме девиантного поведения и профилактике разрушающего поведения подростков в программу подготовки педагогических кадров магистров на кафедре общей и социальной педагогики.

I. G. Gagarkina

e-mail: vikaira@mail.ru

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

FAMILY IN NEW SOCIAL CONDITIONS

There were problems in families during the period of self-isolation associated with the pandemic. Personal boundaries and freedoms have been violated. The number of divorces has increased, especially among young spouses, the inability of spouses and parents to resolve conflicts and adequately handle stressful situations has been revealed. Aggressive behavior, suicidal statements and actions in adolescents are relevant. One of the components of overcoming traumatic post-stress disorders is the supportive function of the family. It is important to take into account the rehabilitation potential of the family when helping children and families.

Keywords: family, rehabilitation potential of the family, traumatic post-stress disorders.

Е. А. Груздева

e-mail: katushechka157@gmail.com

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

ОНЛАЙН-МЕДИАЦИИ ПРИ УЧАСТИИ МИГРАНТОВ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Автор рассматривает проблематику, возможность и необходимость внедрения и развития инновационного способа разрешения конфликтогенных ситуаций (онлайн-медиация) с участием мигрантов. Отдельное внимание уделяет личностным характеристикам мигрантов и психологическим особенностям, продиктованными сменой обстановки. Доказывает актуальность и необходимость онлайн-медиации, в том числе проблемы и возможности развития медиационной процедуры на законодательном уровне. Делается вывод о важности внедрения инновационной процедуры урегулирования конфликтов, проведения профилактирующих мероприятий с использованием дистанционных технологий с целью снижения конфликтогенных рисков и установления безболезненной адаптации мигрантов, обеспечения равного, комфортного и эффективного образовательного процесса.

Ключевые слова: медиация, онлайн-медиация, дистанционные технологии, образование, миграция, мигранты.

Ежемесячно в Российской Федерации возрастает количество конфликтов. Конфликтогенные факторы усиливаются как в рабочем, образовательном процессах, так и в ряде других. При этом большое количество конфликтов, в том числе массовых и публичных, зарегистрировано при участии мигрантов. Согласно данным МВД РФ [1], в качестве противозаконной деятельности иностранных граждан характерны и насильственные действия, и угрозы в адрес представителей власти, воспрепятствование движению транспорта, и т. д. Это указывает на необходимость массового внедрения современного способа разрешения конфликтогенных ситуаций – онлайн-медиации, а также на возрастающую роль профилактических действий по разрешению споров.

Онлайн-медиации за рубежом прививается различный понятийный аппарат, но чаще всего это интернет-разрешение споров, электронно-альтернативное разрешение споров или электронное разрешение споров. Онлайн-медиация понимается в качестве разрешения споров между сторонами с использованием онлайн-технологий [2]. Однако мы считаем, что под онлайн-медиацией следует понимать разрешение споров при помощи медиатора с использованием дистанционных технологий, поскольку дистанционные технологии выступают в качестве вспомогательного инструмента для медиатора при разрешении конфликтов.

Необходимость внедрения инновационного способа разрешения конфликтов обуславливают возможность онлайн-медиации, в частности, быстрота выявления и устранения конфликтогенных факторов, проведение медиационной процедуры независимо от места и времени, использование различных интерактивных форматов для предоставления информации разным категориям населения, проведение эффективных профилактирующих мероприятий в различных форматах. Усиление позиции этой процедуры продиктовано пандемией COVID-19, когда вся страна, весь мир оказались в пиковой ситуации и единственным выходом для существования различных отраслей, в том числе образовательной, стал дистанционный формат. Еще одним подтверждением необходимости и эффективности внедрения дистанционных технологий в различные направления являются Стратегия цифровой трансформации обрабатывающих отраслей промышленности в целях достижения их «цифровой зрелости» до 2024 г. и на период до 2030 г. [3], а также Указ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.» [4], отражающий цели страны в рамках цифровой трансформации.

Отдельно стоит отметить паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования», опубликованный Министерством просвещения РФ в 2021 г. [5]. Это оцифровка школ с целью предоставления более качественного образовательного контента, ограниченность и непрозрачность аналогового обучения, создание межведомственного проекта, включающего шесть стратегических инициатив: библиотека цифрового образовательного контента, цифровой помощник ученика, цифровое портфолио ученика, цифровой помощник родителей, цифровой помощник учителя, система управления в образовательной организации. На наш взгляд, паспорт включает широкий спектр направлений, контролирующей и усиливающей образовательную деятельность в онлайн-среде. Например, в Институте педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета (далее – ИППС СФУ) активно используется технология e-портфолио в высшем образовании, способствующая «визуализации» программы профессионального становления, настраиванию на серьезную работу с целью достижения учебных и научных успехов [6]. В это же время на базе ИППС СФУ активно внедряются научные разработки по альтернативному и инновационному медиационному процессу как эффективному способу разрешения конфликтов, ежегодно проводится конференция «Медиация в образовании: поликультурный контекст», с 2018 г. реализуется магистерская программа «Медиации в образовании», а с 2020 г. функционирует Центр медиации в образовании. Обращаясь к паспорту стратегии «Цифровая трансформация образования», хотелось бы отметить необходимость включения положений по медиационной онлайн-процедуре как способу создания благоприятной обстановки в сфере образования, поскольку конфликтогенность напрямую влияет на успешность и эффективность образовательного процесса, а интернет-среда становится не только помощником для предотвращения и разрешения конфликтов, вспомога-

тельным инструментом для медиатора, но и платформой для возникновения новых конфликтов, так называемых виртуальных конфликтов. Это связано с ослаблением ощущения внутреннего контроля, анонимностью, снижением социальной ответственности личности [7].

Рассматривая медиацию в контексте благоприятного образовательного процесса, положения по медиационной процедуре в режиме онлайн должны учитывать методы разрешения споров, психологические факторы как для обычных учеников, так и «особенных» детей, мигрантов. Напомним, согласно ст. 5 «Право образование. Государственные гарантии реализации права на образование в Российской Федерации» Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) [8], гарантируются общедоступность и бесплатность образования.

Миграция широко распространена как социальное явление, отсюда возникают негативные последствия. Стоит понимать, что нельзя найти универсального решения для урегулирования межэтнических противоречий. Исследователи по рассматриваемому вопросу предлагают различный комплекс мер по разрешению конфликтогенных ситуаций с участием мигрантов (И. В. Филин, А. В. Дмитриев, С. Д. Гуриева и др.) [9]. Прежде всего, в медиационном процессе важно понимать сущность конфликта, причину миграции. Все это познается в процессе медиации, альтернативные способы урегулирования конфликтов и дистанционные технологии выбираются в зависимости от характера конфликта и особенностей его участников.

На психологическом уровне важно учитывать личностные особенности человека, точнее, его внутреннюю составляющую. Все люди без исключения делятся на два полярных типа: агрессивная личность, жертва конфликта. Некоторые исследователи сюда же относят деструктивный тип личности, который склонен к конфликтам вплоть до физического уничтожения и психологического подавления другого, конструктивный тип, желающий снять эмоциональную напряженность в конфликте. Учитывая различные личностные характеристики, необходимо ослабить напряженность, выбрав компромиссную линию действий. Характер миграции напрямую влияет на внутреннее состояние мигрантов, эмоциональную напряженность, в связи с этим для них наиболее характерны: межличностная напряженность, неконструктивное поведение, неконструктивные способы разрешения конфликтов, оценка других, неправильное восприятие действительности, неадекватное представление о собственных возможностях, сниженный уровень толерантности по отношению к другим людям. Основная же трудность мигрантов – выход из зоны комфорта, «жизнь с нуля».

Мигранты нередко причисляются к маргиналам – людям, вступившим в межэтнические или межрасовые браки. Конфликты в таких семьях – не редкость, и это прежде всего связано с разными культурными ценно-

стями. Медиация широко применяется при разрешении межэтнических семейных конфликтов в европейских странах [10].

Таким образом, медиационная процедура в альтернативном понимании в Российской Федерации находится на стадии развития. Вместе с тем возрастающее число конфликтогенных факторов в различных направлениях деятельности, особенно в общеобразовательных учреждениях, которые формируют личность ребенка, являются платформой для взаимодействия субъектов с различными интересами, уровнем образования, культурными ценностями, указывают на необходимость развития медиации как эффективного способа урегулирования конфликтов. Однако интернет-среда и тяжелая обстановка во всем мире, связанная с пандемией COVID-19, диктует неизбежность цифровизации всех сфер деятельности, широкое внедрение дистанционных технологий. Нельзя пройти мимо как возможностей дистанционных технологий при разрешении конфликтных ситуаций, так и специфических возрастающих конфликтов в интернет-среде. Отсюда и возрастает необходимость во внедрении и развитии инновационного способа разрешения конфликтов – онлайн-медиации, способной благодаря широкому спектру дистанционных технологий визуализировать информацию в удобном формате, профилактировать конфликтную ситуацию, смягчив адаптационный период мигрантов, разрешив внутриличностные противоречия и конфликты между людьми, в том числе конфликты между представителями разных культур. Значимой платформой для развития онлайн-медиации и поддержки мигрантов станет возведение на новый уровень миграционной политики государства, в частности, внедрение положений о проведении инновационной медиационной процедуры с учетом миграционных процессов и психологических особенностей мигрантов.

Список литературы

1. МВД РФ отметило рост числа конфликтов с участием иностранцев // Интерфакс. 2021. URL: <https://www.interfax.ru/russia/781248>.
2. Иванов Д. Агапитова рассказала о двукратном росте конфликтов в школах Петербурга. 2019. URL: <https://moika78.ru/news/2019-09-06/284603-agapitova-rasskazala-o-dvukratnomroste-konfliktov-v-shkolah-peterburga/>.
3. Стратегия цифровой трансформации обрабатывающих отраслей промышленности в целях достижения их «цифровой зрелости» до 2024 года и на период до 2030 года // Гарант.ру. 2021. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401415210/>.
4. Указ о национальных целях развития России до 2030 года. 2020. URL: <http://www.kremlin.ru/>.
5. Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/267a55edc9394c4fd7db31026f68f2dd/download/4030/>.

6. Смолянинова О. Г., Иманова О. А. Использование технологии е-портфолио в высшем образовании в Российской Федерации // Сибирский педагогический журнал. 2011. С. 65–77.

7. Дзейгова М. Х. Причины возникновения конфликтов в интернет-среде // Акмеология. 2015. С. 69.

8. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.07.2021) // КонсультантПлюс. 2021. Ст. 5.

9. Мурашева С. В. Методы и способы урегулирования межэтнических конфликтов между вынужденными мигрантами и резидентами // Вестник Прикамского социального института. 2020.

10. Смолянинова О. Г. Практики поликультурной медиации в Европе (на примере Италии, Португалии, Германии) : учеб. пособие. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2019. 188 с.

E. A. Gruzdeva

e-mail: katushechka157@gmail.com

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

ONLINE MEDIATION WITH THE PARTICIPATION OF MIGRANTS: PSYCHOLOGICAL ASPECT

The author examines the problems, the possibility and the need for the introduction and development of an innovative way of resolving conflict situations (online mediation) with the participation of migrants. Special attention is paid to the personal characteristics of migrants and psychological characteristics dictated by the change of environment. Proves the relevance and necessity of online mediation, including the prospects and opportunities for the development of mediation procedures at the legislative level. The conclusion is made about the importance of introducing an innovative procedure for conflict resolution, carrying out preventive measures using remote technologies in order to reduce conflict-causing risks and establish a painless adaptation of migrants, ensuring an equal, comfortable and effective educational process.

Keywords: mediation, online mediation, remote technologies, education, migration, migrants.

Л. И. Губич
e-mail: gu.milaya@yandex.ru
Дом работников просвещения,
Красноярск, Россия

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕСТВО ЕНИСЕЙСКОЙ СИБИРИ

В статье представлен опыт инновационного использования приемов и методов театральной педагогики в рамках социокультурной деятельности педагогов Красноярского края по освоению особенностей культуры коренных народов, т. е. формирования когнитивного компонента поликультурной компетенции.

Ключевые слова: поликультурная компетентность, театральная педагогика, приемы, методы и особенности театральной педагогики.

В следующем году Красноярский край отмечает 200-летие Енисейской губернии. Эта дата – повод не только обратиться к истории, но и оценить настоящее создать условия построения будущего.

Практически 200 лет край предпринимает усилия для организации продуктивного взаимодействия разных народов. У каждой из национальностей свои традиции, приоритеты, нравственно-духовные идеалы, незнание и непонимание которых ведут к разногласиям. Сохранение социокультурного многообразия и защита культурной самобытности каждого этнического сообщества не только важная стратегическая задача культурного развития, но и основа преодоления межнациональных конфликтов. Создание поликультурного общества требует освоения принципов межкультурного взаимодействия.

Как отмечают Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров, «признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, осознание человеком своих этнических корней и уважение к другим культурам» [1, с. 150] – необходимая особенность поведения в поликультурном обществе.

Поликультурность – это общество, где этносы полноценно и продуктивно коммуницируют между собой. Термин «поликультурность» включает две базовых категории: «поли» и «культура». «Поли» означает в буквальном переводе «много», «разнообразно». Термин «культура» понимается сегодня как совокупность достижений человечества; степень общественного и умственного развития, присущая кому-либо.

Особое значение сегодня приобретает педагогическая общественность – проводник знаний особенностей этносов и уважительного отношения к людям разных национальностей.

Именно учителя способны в рамках компетентностного подхода организовать получение опыта действий сообразно культурным особенностям других людей, сохраняя собственную культурную идентичность.

Более 100 лет в Красноярске работает с учителями Дом работников просвещения (далее КГБУ «ДРП»).

КГБУ «ДРП» – организатор социокультурной деятельности (далее СКД), способствующий распространению знаний о разных культурах в социуме через учительское сообщество. В рамках СКД КГБУ «ДРП» решает большое количество общественно значимых задач:

- приобщение человека к богатствам культуры, разных народов, через формирование когнитивной составляющей поликультурной компетенции педагогов;
- удовлетворение общественных потребностей в сохранении и развитии народной традиционной культуры через организацию досуга педагогических работников;
- поддержка любительского творчества через стимулирование социальной активности, инициативы учителя в сфере досуга;
- повышение досуговой квалификации, поддержание физического и духовного здоровья, самосовершенствование, реализация творческого потенциала и позитивного самоутверждения педагога в поликультурной среде.

Как указывает Л. Л. Супрунова, «цель поликультурности современного образования заключается в формировании толерантной личности, способной активно взаимодействовать с представителями иных этнических культур» [2, с. 52].

В образовании распространены разнообразные формы организации образовательного процесса. В КГБУ «ДРП» в рамках деятельности клуба творческих интеллектуалов предпринята попытка разработки инновационной формы распространения информации в педагогической среде – театрализованные образовательные семинары. Разработана серия семинаров по теме «Поликультурное общество Енисейской Сибири».

Театр как носитель культуры, по мнению российских ученых, является источником развития чувств, переживаний, эмоциональных открытий человека: по мнению М. С. Кагана, «обладает всеобъемлющими функциями и свойствами развития общества, творческих сил и способностей человека»; как считают М. М. Бахтин, В. С. Библер, «выступает как “форма” самодетерминации индивида в горизонте личности»; «это способ саморазвития человека, развертывания и реализации его сущностных сил» – отмечают Н. С. Злобин, В. М. Межуев.

Используя приемы и методы театральной педагогики в условиях онлайн-формата, была создана инновационная форма – театрализованные образовательные семинары. В ней применялась игровая театрализация, т. е. создание активного процесса, предполагающего включение зрения, слуха участников семинара в сюжетно-драматическую канву. За счет последовательного изложения интересных фактов, ярких вопросов, наличия

внешних атрибутов, в том числе светозвуковых и видео эффектов, создавалась атмосфера, вызывающая активную реакцию участников на содержание.

Особенно актуальным онлайн-формат стал в условиях ограничений массовых мероприятий. Разработанные темы семинаров связаны с культурой коренных народов, населяющих Енисейскую Сибирь. Взяв идею путешествия по Енисею, первый семинар был посвящен культуре тувинского народа, проживающего у истоков реки, следующий – хакасского народа и далее к северным берегам устья.

Планируя семинары, использовали опыт определения продуктивного сценического общения К. Станиславским [3, с. 50], включающий следующие основные этапы:

- выбор объекта;
- привлечение к себе внимания;
- подготовка объекта к восприятию информации;
- передача информации;
- ответная реакция объекта.

Каждый семинар предполагал реализацию новой идеи: у тувинского народа – воспоминания о войне; у хакасского – гости в юрте; у нганасан – выставка художника; у якутов – киносеанс с «Сахафильм».

В рамках каждого семинара инициируются следующие виды мотивов деятельности:

- деловые мотивы;
- познавательные мотивы;
- личностные мотивы.

Каждый семинар формировался с учетом принципов, разработанных С. М. Яковлюк:

- постоянная обратная связь;
- диалогизация процесса;
- активная стимуляция;
- эмоциональный подъем;
- погружение в проблему [4, с. 32].

Нестандартный подход к «знанию», информационная насыщенность, небольшая продолжительность (30–40 минут) помогают не только увидеть характер сценического действия, актуализировать внимание, восприятие, воображение, эмоциональное отношение к объекту изучения, но и показать возможности использования методов и приемов театральной педагогики в общем образовании.

Эмоциональное воздействие стимулирует распространение практики театрализованных семинаров и расширение географии участников. Всего за 10 месяцев аудитория педагогов, заинтересованных в участии, увеличилась практически в три раза. Хочется верить, что учителя применяют в своей деятельности не только освоенные формы, но и «знания» о различных этнических духовных и нравственных идеалах,

а значит, способствуют пониманию, продуктивному взаимодействию народов, чье будущее реализуется на просторах Красноярского края [5–8].

Список литературы

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. М., 1990.
2. Супрунова Л. Л. Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. 2011. № 4. С. 16–28.
3. Станиславский К. С. Статьи. Речи. Беседы. Письма. М.: Искусство, 1963. 782 с.
4. Яковлюк С. М. Методы и приемы актерского мастерства в подготовке. Учителя XXI века // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2012. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/26PDMN216.pdf>.
5. Библер В. С. Мышление как творчество. М.: Политиздат, 1975. 399 с.
6. Коган Л. Н. Теория культуры. URL: <https://megapredmet.ru/1-29758.html>.
7. Предметно-содержательные компоненты поликультурной компетенции педагога // Вестник Адыгейского государственного университета. 2011. № 1.
8. Средства театрального искусства педагогической деятельности: метод. рекомендации / под ред. Н. В. Сергеевой. Магнитогорск: МаГУ, 2000. 45 с.

L. I. Gubich

e-mail: gu.milaya@yandex.ru

House of Educators,
Krasnoyarsk, Russia

MULTICULTURAL SOCIETY OF YENISEI SIBERIA

The article presents the experience of innovative use of techniques and methods of theatrical pedagogy in socio-cultural activities of teachers of the Krasnoyarsk Territory in the development of the features of the culture of indigenous peoples so formation of the cognitive component of policultural competence.

Keywords: policultural competence, theatrical pedagogy, techniques, methods and features of theatrical pedagogy.

А. Д. Демин
e-mail: lenoran375@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ МЕДИАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье проанализирована медиативная культура и ее роль в пространстве общественного дискурса. Исследована сущность феномена медиативной культуры, предложена ее дефиниция.

Ключевые слова: медиация, культура, медиативная культура, общественный дискурс, конфликт.

В данной статье рассмотрен вопрос формирования медиативной культуры в контексте исследования сущности этого понятия, что представляется актуальным, поскольку процедура медиации лишь недавно стала частью общественного дискурса и социально-культурной среды в целом. В сообществе медиаторов в рамках профессионального дискурса также говорится о необходимости формирования медиативной культуры. Но насколько общество готово к принятию этой культуры, и насколько осмыслена сама ее сущность?

Понятие медиации как примирительной процедуры постепенно входит в сознание россиян. Люди узнают о досудебной медиации, медиации в бизнесе и на предприятиях или медиации в школах. Деятельность медиаторов отражается и в материалах массовой коммуникации, т. е. сейчас можно говорить о начале вхождения медиации в культуру, но открытым остается вопрос о самом понятии медиативной культуры и уровне ее развития.

Законодательно процедуры медиации утверждались в начале 2010-х гг. [1; 2] и должны были повсеместно распространиться в формате школьной медиации. По состоянию на 2021 г. этот план был выполнен лишь формально, поскольку, несмотря на ряд показательных работающих служб школьной медиации и осуществляющих их поддержку организаций, значительная часть служб медиации существует лишь на бумаге, а другая часть сталкивается с нежеланием учителей-организаторов заниматься дополнительной работой, что, стоит заметить, противоречит принципам медиации, предполагающей добровольность всех участников. Такие конфликты, связанные с выбором и свободой воли, решает только культура, определяющая ценности человека силой контекста и нормы, а не принуждения.

Следовательно, мы должны раскрыть сущность феномена медиативной культуры и обозначить те перспективы и противоречия, которые связаны с ней. Необходимость выявления сущности данного феномена связана с тем, что понятие медиативной культуры на сегодняшний день не определено.

С одной стороны, медиативная культура – это культура доверия к медиативным процедурам. Если в обществе есть медиаторы, то, во-первых, к ним можно обратиться за помощью; во-вторых, они достаточно компетентны для решения имеющихся конфликтов; в-третьих, прибегать к помощи медиатора не стыдно, гораздо хуже оставлять проблему нерешенной.

С другой стороны, медиативная культура предполагает распространение особых знаний и нравственных принципов, формирующих желание и готовность, во-первых, вступать в переговоры в случае конфликта; во-вторых, обращаться к посреднику, если градус конфликта не позволяет разрешить его самостоятельно; в-третьих, способность видеть сами конфликтные ситуации, проявленные как активно и явно, так и в форме избегания, пассивной агрессии или саботажа, а также готовность ставить вопрос ребром, обострять его в достаточной мере, чтобы окончательное его разрешение было предпочтительней ухода от решения конфликта. При этом, на наш взгляд, следует обозначить необходимость разделения медиативной культуры и конфликтологической.

Исходя из изложенного, сущность медиативной культуры можно выразить следующим образом: медиативная культура – это система знаний и основанных на них ценностей и нравственных принципов, формирующая готовность подмечать конфликтные ситуации и активно участвовать в их разрешении, предлагая переговоры с прояснением причин конфликта и допуская возможность участия в переговорах медиатора – третьей нейтральной стороны – для помощи в нахождении оптимального решения.

Приняв данное определение, можно сопоставить его с реалиями медиативной практики. И. Э. Петрова и Е. С. Плотникова, например, отмечают следующую проблему: развитию медиации в образовании мешает сложившаяся традиция депроблематизации конфликтов в учреждениях образования, прежде всего споров между учителями и учениками в школах [3].

Частные, но распространенные случаи конфликтов между учителями и учениками могли бы стать одним из ключевых полей в службах школьной медиации. Опыт белорусских коллег [4] показывает, что можно эффективно осуществлять медиативную поддержку в переговорах между сторонами, имеющими неравный статус – школьниками и учителями, школьниками и родителями. В то же время белорусские специалисты признают отсутствие медиативной культуры у представителей местного бизнеса. Именно вследствие этого ими было принято решение формировать медиативную культуру, начиная со школ, чтобы молодое поколение чувствовало возможность проводить равные переговоры с любым собеседником

вне зависимости от статуса. И, на наш взгляд, такой опыт является лучшим примером формирования медиативной культуры и может быть использован и в российских реалиях.

Список литературы

1. Рекомендации по организации служб школьной медиации в образовательных организациях: утв. Министерством образования и науки РФ от 18.11.2013 № ВК-54/07вн). URL: HYPERLINK "https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70447852/"
<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70447852/>.
2. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федер. закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/.
3. Медиативная культура как ресурс для формирования нового мировоззрения личности. URL: <https://youtu.be/Wi073t3ibBI>.
4. 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). С. 144–150.

A. D. Demin

e-mail: lenoran375@mail.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

TO THE QUESTION ABOUT THE DEFINITION OF MEDIATIVE CULTURE

The article analyzes the mediative culture and its role in the space of public discourse. The essence of the phenomenon of mediation culture is investigated, its definition is offered.

Keywords: mediation, culture, mediation culture, public discourse, conflict.

О. А. Иманова
e-mail: romolga66@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ МЕДИАТОРОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье представлен опыт использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий при подготовке магистрантов, обучающихся по программе «Медиация в образовании». Описаны возможности применения данных технологий при реализации дисциплины «Е-портфолио в презентации и признании достижений» в условиях пандемии COVID-19. Е-портфолио является одним из основных представляемых результатов обучения в магистратуре как за весь период, так и при прохождении магистрантами процедуры государственной итоговой аттестации.

Ключевые слова: e-портфолио, медиаторы, электронное обучение, магистратура, дистанционные образовательные технологии, Open Badges.

В современном образовательном пространстве постоянно осуществляются обновление стандартов и нормативно-правовых актов, ориентированных на новые концепции и подходы в образовании.

Высокий уровень профессиональной квалификации, цифровая компетентность, готовность к непрерывному самообразованию и саморазвитию – наиболее значимые показатели конкурентноспособности педагога на современном рынке труда.

Одним из актуальных требований к подготовке педагогических кадров является развитие у будущих педагогов конфликтной компетентности, формирование которой осуществляется через освоение современных медиативных технологий.

Ключевая роль в развитии требуемых современным обществом качеств у выпускников вузов отводится используемым средствам и технологиям обучения, основанным на использовании возможностей цифровой образовательной среды. Дистанционные технологии и технологии электронного обучения являются важными компонентами современной информационно-образовательной среды любого вуза. Важность и актуальность использования данных средств в образовании обозначились в период пандемии COVID-19.

Группа исследователей под руководством Е. С. Полат еще 15 лет назад рассматривали дистанционную форму обучения как одну из разно-

видностей системы непрерывного образования, а модель интеграции дистанционного и очного форм обучения – как одну из наиболее перспективных моделей обучения в будущем [1].

С точки зрения Е. С. Полат, «дистанционное обучение строится в соответствии с теми же целями, что и очное обучение, тем же содержанием. Но форма подачи материала, форма взаимодействия учителя и учащихся и учащихся между собой иные. Дидактические принципы организации дистанционного обучения в основе принципов научности, системности и систематичности, активности, принципы развивающего обучения, наглядности, дифференциации и индивидуализации обучения пр. также реализуются специфичными способами, обусловленными спецификой новой формы обучения, возможностями информационной среды Интернет, ее услугами» [2].

В качестве основного условия для применения дистанционных образовательных технологий «Закон об образовании» определяет создание и функционирование «электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их мест нахождения» и разрешает применять ЭО и ДОТ «независимо от мест нахождения обучающихся» [3].

В настоящее время многие педагоги и методисты [4–6] направляют свои усилия на разработку учебно-методического обеспечения для реализации учебного процесса с использованием дистанционных образовательных технологий.

В обучении магистрантов, в частности будущих медиаторов, в ИППС СФУ в процессе освоения дисциплин и различного вида практик успешно используются современные технологии электронного и дистанционного обучения, а именно: модульная объектно-ориентированной динамической учебной среды Moodle, на основе которой разрабатываются электронные обучающие курсы по различным дисциплинам; ресурсы электронной библиотеки СФУ; система электронных портфолио студентов и преподавателей на сайте ИППС; открытые платформы для разработки е-портфолио Wix, WordPress и др.; системы электронных портфолио студентов, организованных в системе «Мой СФУ»; технология открытого признания образовательных достижений Open Badges; социальные сервисы для выполнения различных заданий и др.

Система электронных портфолио студентов и преподавателей, реализованная на сайте ИППС СФУ и в системе «Мой СФУ», органично вписывается в общий контекст использования технологий дистанционного обучения в рамках информационно-образовательной среды Сибирского федерального университета.

Представим опыт реализации дисциплины «Е-портфолио в презентации и признании достижений» при подготовке магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование», магистерской программы «Медиа в образовании» в 2020/21 учебном году. Руководитель программы: Смолянинова Ольга Георгиевна, профессор, доктор педагогических наук, академик РАО.

Условия, возникшие в результате пандемии COVID-19, способствовали переводу обучения магистрантов полностью в дистанционный формат в 2020/21 учебном году. Для реализации дисциплины «Е-портфолио в презентации и признании достижений» была использована система управления обучением (e-sfu), которая способствовала организации взаимодействия преподавателя и студента в дистанционном режиме, использованию информационных ресурсов как интегрированных в ЭИОС СФУ, так и различных внешних источников. Были успешно использованы и другие средства дистанционных технологий, такие как видеоконференции, мессенджеры, социальные сервисы и сети и др.

Особая роль при использовании технологий дистанционного обучения отводится самостоятельной работе, которая позволяет организовать персонифицированное обучение, когда основной акцент делается на образовательные потребности и индивидуальные особенности каждого магистранта.

Опишем средства ЭО и ДОТ, используемые в обучении магистрантов – будущих медиаторов, для организации работы по освоению дисциплины «Е-портфолио в презентации и признании достижений».

- LMS Moodle [7]: самостоятельное изучение студентами теоретического материала, выполнение практических и самостоятельных работ, тестов и других заданий в рамках дисциплины. Необходимо отметить, что все материалы данной дисциплины полностью представлены в электронном обучающем курсе (ЭОК) «Е-портфолио в презентации и признании достижений», реализованном на платформе LMS Moodle.

- Видеоконференции ZOOM [8]: проведение лекционных и практических занятий, в которых организуется индивидуальная и групповая работа. Групповая работа осуществляется с использованием залов. Преподаватель осуществляет консультирование студентов, подключаясь к каждому залу. Происходит демонстрация работ студентов через общий экран и т. д.

- Электронная почта: оповещение студентов о времени проведения занятий, индивидуальная работа со студентами.

- Мессенджеры WhatsApp, Viber: работа со студентами (с одним или мини-группой в индивидуальном режиме.

- Социальная сеть «Вконтакте» [9]: индивидуальная работа со студентами; рассылка оповещений в группу.

- Социальные сервисы: Google [10] (создание Google-документов и презентаций); ментальные карты [11]; создание бейджей (мини-дипло-

мов) [12]; сервис по построению «Колеса жизни» (выполнение рефлексивного задания) [13].

- Конструкторы для создания резюме [14; 15].
- Автоматизированная программа для самооценивания [16].
- Платформа «МойСФУ» [17], сайт ИППС [18], конструктор сайтов Wix [19] для создания индивидуального е-портфолио студента.

Рассмотрим на примере одного из практических занятий использование ЭО и ДОТ. Организация такого занятия представлена в табл.

Групповая работа по разработке структуры е-портфолио магистранта (таблица)

Задание магистрантам: спроектировать и представить структуру индивидуального е-портфолио магистранта с использованием любой программной среды. Презентовать разработанную структуру.

Таблица

Организация занятия по разработке структуры е-портфолио магистранта

Этап реализации	Используемые средства ЭО и ДОТ	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат/ продукт использования ЭО и ДОТ
Организация взаимодействия	Видеоконференция ZOOM (совместный доступ к экрану)	Создает конференцию в ZOOM, оповещает студентов	Подключаются к конференции в назначенное преподавателем время	Реализация занятия в дистанционном формате
Актуализация и проведение занятия	Видеоконференция ZOOM, сайт ИППС LMS Moodle сетевой сервис Google, ментальные карты	Определяет задачи для выполнения студентами задания; разбивает магистрантов на мини-группы; консультирует и оказывает помощь магистрантам в мини-группах в случае возникновения затруднений	Разрабатывают структуру е-портфолио магистранта; готовят презентацию своего проекта	Выполнение задания; структура е-портфолио, разработанная средствами социальных сервисов

Этапы реализации	Используемые средства ЭО и ДОТ	Действия преподавателя	Действия студентов	Результат/ продукт использования ЭО и ДОТ
Представление результата	Видеоконференция ZOOM, сайт ИППС LMS Moodle сетевой сервис Google, ментальные карты, PowerPoint	Оценивает разработанную структуру е-портфолио магистрантов	Презентуют разработку; отвечают на вопросы одногруппников и преподавателя	Обсуждение структуры е-портфолио магистранта
Индивидуальная консультация	Мессенджеры Viber WhatsApp	Консультирует и оказывает помощь студенту в случае возникновения затруднений	Задает вопросы преподавателю, корректирует при необходимости работу	Разрешение затруднений магистранта при создании структуры е-портфолио

Результат выполнения студентами групповой работы представлен на рис. 1.

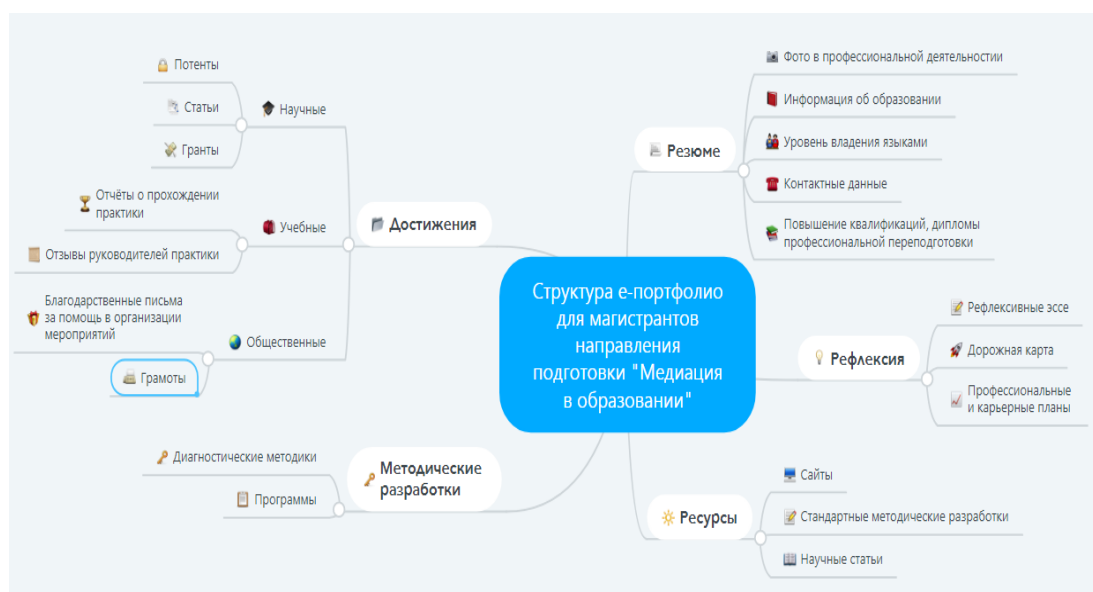


Рис. 1. Структура е-портфолио магистранта направления подготовки «Медиация в образовании», созданная средствами ментальных карт

Представим некоторые примеры использования различных платформ и приведем примеры использования различных программных сред при выполнении заданий магистрантами. Создание резюме для работодателя представлено на рис. 2.



Рис. 2. Резюме выпускника магистратуры «Медиация в образовании» для работодателя

Создание е-портфолио на сайте ИППС представлено на рис. 3.

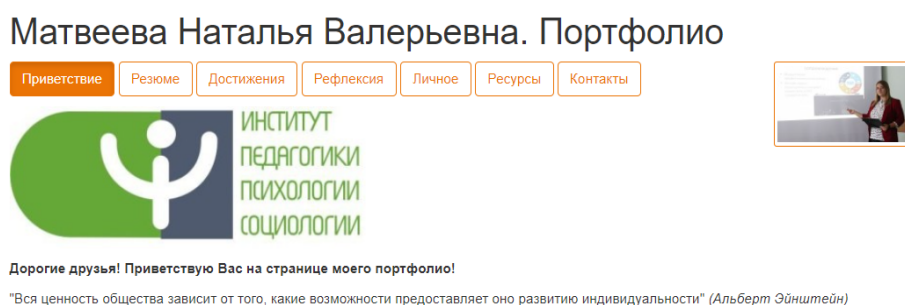


Рис. 3. Е-портфолио выпускника магистратуры «Медиация в образовании» для работодателя

Создание Open Badges «Выпускник магистратуры» представлено на рис. 4.



Рис. 4. Open Badges выпускника магистратуры «Медиация в образовании»

Таким образом, для организации учебного процесса по дисциплине «Е-портфолио в презентации и признании достижений»:

1) использованы средства электронного обучения и дистанционных образовательных технологий: платформа для реализации электронных обучающих курсов LMS Moodle; платформа «Мой СФУ» и сайт ИППС для создания электронного портфолио; средства создания бейджей; социальные сервисы и сети; конструкторы сайтов; вебинары, видеоконференции, форумы, чаты, мессенджеры для взаимодействия между преподавателем и студентами;

2) в процессе проведения аудиторных занятий взаимодействие студентов и преподавателя происходило в режиме онлайн через видеоконференцию и чат;

3) в рамках выполнения заданий для самостоятельной работы взаимодействие студентов и преподавателя осуществлялось через форум, аудио- и видеозвонки с использованием мессенджеров.

Опрос магистрантов по окончании данного курса показал полную их удовлетворенность организацией учебного процесса, содержанием заданий и возможностью их выполнения, использованием эффективных средств взаимодействия между преподавателем и магистрантами и между магистрантами в процессе выполнения групповых заданий в рамках данной дисциплины.

Таким образом, результаты выполнения заданий магистрантами и их положительные отзывы продемонстрировали успешность реализации дисциплины «Е-портфолио в презентации и признании достижений» с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Список литературы

1. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие / Е. С. Полат, М. В. Моисеева, А. Е. Петров [и др.]; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2006. 400 с.

2. Полат Е. С. Дистанционные технологии. URL: [HYPERLINK "https://gigabaza.ru/doc/101024.html"](https://gigabaza.ru/doc/101024.html) <https://gigabaza.ru/doc/101024.html> (дата обращения: 15.08.2021).

3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017). URL: [HYPERLINK "http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/"](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.08.2021).

4. Вайндорф-Сысоева М. Е. Грязнова Т. С., Шитова В. А. Методика дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов; под общ. ред. М. Е. Вайндорф-Сысоевой. М.: Юрайт, 2020. 194 с. (Высшее образование). URL: <https://urait.ru/bcode/450836> (дата обращения: 17.08.2021).

5. Карпов А. С. Дистанционные образовательные технологии. Планирование и организация учебного процесса: учеб.-метод. пособие. Саратов: Вузовское образование, 2015. 67 с.
6. Колбышева С. И. Организация учебной деятельности слушателей дистанционной формы обучения: методические. Минск: Республиканский институт профессионального образования, 2016. 42 с.
7. Платформа LMS Moodle. URL: <https://e.sfu-kras.ru/>.
8. Видеоконференции. URL: <https://zoom.us/>.
9. Социальная сеть «ВКонтакте». URL: <https://vk.com/>.
10. Сервис по построению «Колеса жизни». URL: https://goal-life.com/tool/wheel_life?from=article.
11. Сервис Google. URL: HYPERLINK "<https://www.google.ru/intl/ru/docs/about/>" <https://www.google.ru/intl/ru/docs/>.
12. Создание бейджей. URL: <https://openbadges.me/>.
13. Сервис по созданию ментальной карты. URL: HYPERLINK "<https://www.mindmeister.com/ru?r=117822&yclid=5497505695644306590>" <https://www.mindmeister.com/>.
14. Конструктор для создания резюме. URL: <https://rezume.me/>.
15. Конструктор для создания резюме. URL: <https://simpledoc.ru/>.
16. Автоматизированная программа для самооценивания. URL: <http://sa.elene4work.eu/selfassessment.php>.
17. Платформа «МойСФУ». URL: <https://i.sfu-kras.ru/>.
18. ИППС СФУ: офиц. сайт. URL: <http://ipps.sfu-kras.ru/students>.
19. Конструктор для создания сайтов. URL: <https://ru.wix.com/>.

О. А. Imanova

e-mail: romolga66@mail.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

THE USE OF E-LEARNING AND DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE PREPARATION OF FUTURE EDUCATION MEDIATORS

The article presents the experience of using e-learning and distance technologies in the preparation of master's students enrolled in the program "Mediation in Education". The possibilities of using these technologies in the implementation of the discipline "E-portfolio in the presentation and recognition of achievements" in the context of the COVID-19 pandemic are described. E-portfolio is one of the main presented learning outcomes in the magistracy both for the entire period and when undergraduates pass the state final certification procedure.

Keywords: e-portfolio, mediators, e-learning, master's degree, distance learning technologies, Open Badges.

Э. Т. Каримова, М. И. Дячук

e-mail: marianna_turani@mail.ru

Восточно-Казахстанский университет имени Сарсена Аманжолова,
Усть-Каменогорск, Казахстан

РАЗРЕШЕНИЕ ТРУДОВЫХ СПОРОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

В настоящей статье проанализированы понятие и классификация трудовых споров. В соответствии с действующим законодательством Республики Казахстан характеризуются особенности трудового спора, в том числе порядок и стадии его рассмотрения. Также статья посвящена рассмотрению некоторых проблемных вопросов трудовых и коллективных споров в судебном порядке, разрешению трудовых споров в особом порядке. В статье приведены источники трудовых споров, в том числе факторы объективного и субъективного характера. Кроме того, проведено разграничение индивидуальных и коллективных трудовых споров. Автором статьи отмечена важность процессуального значения при определении подведомственности и подсудности гражданских дел при разрешении трудовых споров. В связи с этим, рассмотрено Нормативное постановление Верховного суда Республики Казахстан от 6 октября 2017 г. № 9 «О некоторых вопросах применения судами законодательства при разрешении трудовых споров», которое принято в целях обеспечения единства практики применения судами норм трудового законодательства. Также автором проведен анализ норм Трудового кодекса Республики Казахстан от 23 ноября 2015 г. № 414-V в части создания согласительных комиссий, которые рассматривают индивидуальные трудовые споры. Статья адресуетя нучным работникам, преподавателям, магистрантам, докторантам и студентам юридических вузов и факультетов, которые интересуются проблемами в изучаемой области.

Ключевые слова: работник, работодатель, трудовые отношения, трудовой спор, индивидуальные трудовые споры, коллективные трудовые споры, согласительные комиссии, подсудность трудовых споров, подведомственность трудовых споров.

Основными принципами регулирования трудовых отношений являются конституционные гарантии, предусмотренные ст. 24 Конституции Республики Казахстан [1]. Так, п. 3 ст. 24 Конституции признает право на индивидуальные и коллективные трудовые споры с использованием установленных законом способов их разрешения, включая право на забастовку.

Необходимо отметить, что указанные конституционные гарантии конкретизируются в индивидуальном и коллективном трудовых договорах с учетом законов и иных нормативных правовых актов. Исходя из требований Конституции, общепризнанных принципов и норм международного права, государственные гарантии трудовых прав и свобод гражд-

дан, регулирование трудовых отношений осуществляются Трудовым кодексом Республики Казахстан [2].

Трудовой кодекс содержит определение понятия «трудовой спор», под которым понимаются разногласия между работником (работниками) и работодателем (работодателями) по вопросам применения трудового законодательства Республики Казахстан, выполнения или изменения условий соглашений, трудового и/или коллективного договоров, актов работодателя (пп. 16 ст. 1 ТК РК).

Исходя из нормативного определения рассматриваемого понятия «трудовой спор» следует, что столкновение противоречивых интересов работодателя и работников либо нарушение руководителем трудовых прав работника нередко порождают разногласия между ними, перерастающие в индивидуальные или коллективные трудовые споры, которые также регламентированы указанным кодексом (гл. 15 и 16 ТК РК).

Однако Трудовой кодекс не содержит определение понятий индивидуального и коллективного трудовых споров, при этом регламентирует порядок и сроки рассмотрения. В свою очередь, независимо от вида спора, понимается, что это в любом случае неурегулированные разногласия вследствие несходства во мнениях, взглядах, интересах работодателя и принимаемого им работника.

Для устранения разногласий стороны конфликта могут провести взаимные переговоры. Если же этим способом разногласия не устранены, то конфликт перерастает в трудовой спор, но при условии, что одна из сторон обратится в орган, наделенный определенными полномочиями (юрисдикцией) по разрешению трудового спора.

Таким образом, трудовой спор предполагает определенную динамику развития. Его можно отразить в нескольких стадиях, таких например, как: наличие трудового правонарушения; различная оценка трудового правонарушения работником (коллективом работников) и работодателем (работодателями); попытка урегулирования этих разногласий сторонами спора путем переговоров и наконец, обращение для разрешения этих разногласий в юрисдикционный орган, т. е. непосредственно сам трудовой спор.

Словарь русского языка в качестве основной характеристики понятия «спор» употребляет указание на словесное состязание, обсуждение чего-нибудь, в котором каждый отстаивает свое мнение, а также дает его определение через взаимное притязание на владение чем-нибудь, разрешаемое судом [3, с. 618].

Ключевым словом в понимании спора выступает состязание, представляющее собой разновидность конкурентной деятельности людей, целью которого является стремление каждого из них превзойти другого в чем-либо. Словесная форма, на которой делается акцент в этом значении спора, не единственный, а лишь один из возможных способов существования спора. Например, в отдельных правовых системах достаточно широко распространены споры, которые проводятся в письменной форме посред-

ством обмена документами без проведения словесных прений между сторонами.

В основе спора лежит отстаивание каждым его участником собственного мнения. Таким образом, спор определяется в данном случае, как некая форма активной деятельности людей, цель которой – стремление каждого из них отстаивать собственное мнение. Эти мнения не являются тождественными, более того, они не совпадают и противоречат одно другому. Ведь если бы они совпадали, то спора, надо полагать, не было бы вообще, так как отсутствовал бы мотив к состязанию и стремлению людей превзойти друг друга. Иначе говоря, спор – это словесное состязание, устное или письменное прение, в котором каждая сторона, опровергая мнение противника, отстаивает свое [4, с. 296]. Именно в таком понимании категория спора смыкается по своему содержанию с термином «конфликт» (лат. – *conflictus*), который в переводе на русский язык также означает «столкновение, борьбу, бой» [5, с. 179]. Конфликт, в отличие от спора, обычно обозначает столкновение не просто противоположных, а скорее непримиримых на данный момент интересов или взглядов людей, т. е. весьма серьезное разногласие, очень острый спор, разрешаемый ими с помощью открытой борьбы [6, с. 258]. Тем самым можно констатировать, что с семантических позиций термин «конфликт» обозначает в действительности лишь одну разновидность споров и потому как часть целого в принципе не может рассматриваться синонимом более широкого понятия «спор».

Необходимо отметить, что действующее трудовое законодательство не рассматривает такого понятия, как «трудовой конфликт». При этом в науке имеются разные точки зрения, так, например, Э. Андерсон определял «трудовые конфликты» как «споры рабочих и служащих с их работодателем на почве применения труда» [7, с. 25]. В свою очередь, С. Жаров под трудовыми конфликтами понимал «споры между нанимателем, с одной стороны, и лицами, работающими по найму – с другой, возникающие на почве применения наемного труда» [8, с. 3].

Предметом трудового конфликта могут быть как условия труда, так и система распределения ресурсов, выполнение ранее принятых договоренностей и др. в данном случае отмечаем, что трудовой конфликт и трудовой спор являются неравнозначными понятиями.

Так, отличительной особенностью трудового спора является то, что это спор между работником (коллективом работников) и работодателем (работодателями), и он регулируется действующим законодательством (процессуальным, трудовым). В свою очередь, трудовой конфликт включает в себя еще и столкновение интересов. Поэтому предполагается, что трудовой конфликт может регулироваться как правовыми, так и неправовыми средствами.

К примеру, Закон Республики Казахстан «О государственной службе Республики Казахстан» [9] содержит понятие конфликт интересов, под которым понимается противоречие между личными интересами государст-

венного служащего и его должностными полномочиями, при котором личные интересы государственного служащего могут привести к неисполнению или ненадлежащему исполнению им своих должностных полномочий (пп. 17 ст. 1 Закона о государственной службе).

В связи с этим следует провести различие между понятиями «конфликт» и «спор». По этому поводу А. Асадов считает, что «в трудовых спорах отсутствует столкновение сил, имеется лишь “психологическое напряжение”, и тем самым разногласия превращаются в конфликты». Такое психологическое напряжение, безусловно, может явиться причиной конфликта, но возможен и обратный вариант, когда конфликт, не имеющий отношения к трудовым отношениям, станет причиной трудового спора. Путаница возникает не только из-за схожести самих понятий, но и вследствие того, что спор и конфликт часто сопутствуют друг другу и даже могут являться причинами друг друга [10].

По мнению казахстанского ученого В. Н. Уварова, под трудовыми спорами понимаются разногласия между работником (работниками) и работодателем (работодателями) по вопросам применения трудового законодательства, выполнения или изменения условий соглашений, трудового и/или коллективного договоров, актов работодателя [11].

В другой литературе можно заметить некоторые различия в формулировке трудовых споров, но все же, суть остается одной и той же. Так, по мнению О. С. Смирнова, трудовыми спорами являются разногласия между работником и работодателем, не урегулированные путем непосредственных переговоров сторон или с участием профсоюзов (профкома), по вопросам установления или изменения условий труда и их применения; заключения, изменения и выполнения коллективного договора, соглашения по социально-трудовым вопросам. При этом под условиями труда понимаются совокупность социально-правовых, производственных факторов, в которых работник осуществляет свою деятельность [12].

Под социально-правовыми факторами понимаются размер оплаты труда, продолжительность рабочего времени, отпуска и другие условия, устанавливаемые законами и иными нормативными правовыми актами, а также соглашением сторон.

В советское время считалось, что «трудовые споры обусловлены не самим строем, социалистическим производством или объективными, вытекающими из него причинами, а главным образом причинами чисто субъективными, зависящими, как правило, лишь от субъективных качеств отдельных участников трудового процесса. Имеющиеся еще пережитки капитализма в сознании отдельных людей являются основной и главной причиной трудовых споров в нашей стране [13].

К причинам возникновения трудовых споров можно отнести также экономическое положение в государстве и конкретной организации. Переход к рыночной экономике обострил ситуацию во многих организациях, усугубил причины возникновения трудовых споров. Финансовые

затруднения организаций влекут несвоевременную и неполную выплату заработной платы, непредоставление работникам полагающихся гарантий и льгот. В связи с производственными, организационными и экономическими причинами работодатель должен производить кадровые перестановки, сокращения численности или штата работников, изменять содержание трудовой функции работника. Нарушение в этих условиях прав работника влечет обращения его в соответствующие органы за разрешением трудового спора и защитой своих трудовых прав [14].

Причинами трудовых споров являются следующие два субъективно негативных фактора (две черты) спорящих сторон, в результате которых по разному оцениваются фактические обстоятельства, действия.

1. Отставание индивидуального сознания от общественного, отклонение от норм общеустановленной морали: это проявляется у некоторых руководителей в бюрократизме, гонении за критику, консервативном пренебрежительном отношении к удовлетворению прав и законных интересов трудящихся. Со стороны же отдельных работников эта причина проявляется в прогулах, появлении на работе в нетрезвом состоянии, браке и т. п., а когда за это выносятся выговор, они оспаривают его.

К отставанию индивидуального сознания относится не только волокита, бюрократизм, различные гонения критикующих администрацию работников, ущемление их в законных правах, но и излишнее административное усердие отдельных представителей администрации на всех ее уровнях, когда в погоне за выполнением производственных заданий нарушаются трудовые права не только отдельных работников, но и целых трудовых коллективов, полномочия их в самоуправлении [15].

2. Незнание или плохое знание трудового законодательства как отдельными руководителями производства, так и многими работниками, т. е. низкая правовая культура. Если руководитель плохо знает трудовое законодательство, то он допускает трудовые правонарушения, например неправильно переводит или увольняет работников или, не получив у профоргана согласия на сверхурочные работы, организует их и т. д.

Вопрос о классификации трудовых споров имеет не только теоретическое, но и практическое значение. В обоснование данного утверждения можно сказать, что классификация трудовых споров позволяет выявить такие признаки отдельных видов данных юридических конфликтов, которые помогают не только правильно определить первоначальную подведомственность, но и во многом предопределяют особенности способов разрешения подобных конфликтов [16].

Вопрос о видах трудовых споров подробно исследован в юридической литературе, поэтому отметим лишь наиболее распространенные из них, не вдаваясь в их подробное объяснение.

Так, выделяют три главных основания классификации трудовых споров: по субъектам, содержанию и виду спорного правоотношения [17, с. 11]. Трудовые споры делятся:

- по субъектам: на индивидуальные и коллективные;

- содержанию: споры о праве и споры об интересе;
- правоотношениям: на споры, возникающие из трудовых отношений, и на споры, возникающие из иных отношений, непосредственно связанных с трудовыми.

К примеру, В. В. Федин считает, что трудовые споры можно классифицировать по следующим основаниям: характеру спора; спорящему субъекту; системе отрасли трудового права и виду спорного правоотношения [18, с. 43].

Относительно определения подведомственности и подсудности трудовых споров имеют очень важное процессуальное значение. Исходя из результатов обобщения судебной практики, в целях обеспечения единства практики применения судами норм трудового законодательства, а также учитывая вопросы, возникающие у судов при рассмотрении данной категории дел, пленарное заседание Верховного суда Республики Казахстан приняло нормативное постановление, в котором даны разъяснения на вопросы применения судами законодательства при разрешении трудовых споров.

Необходимо отметить, что при рассмотрении любого трудового спора важно придерживаться принципов, предусматривающие наиболее полное обеспечение законности и равенства работников и работодателей. Принципами рассмотрения трудовых споров являются:

- 1) демократизм порядка, т. е. участие трудящихся в разрешении споров;
- 2) простота порядка, т. е. его бесплатность, доступность и удобство обращения в юрисдикционные органы с трудовым спором;
- 3) законность, гласность, объективность и полнота исследования доказательств по спорам;
- 4) быстрота разрешения спора;
- 5) обеспечение реального исполнения решения и восстановления нарушенных трудовых прав.

Так, гл. 15 Кодекса регламентирует рассмотрение индивидуальных трудовых споров; в частности, в пунктах ст. 159, предусматривающей порядок рассмотрения индивидуального трудового спора, по-разному определены (названы) участники согласительной комиссии. Так, п. 3 предусмотрено, что количественный состав членов согласительной комиссии, порядок ее работы, содержание и порядок принятия решения согласительной комиссией, срок полномочий согласительной комиссии, вопрос о привлечении посредника устанавливаются в письменном соглашении между работодателем и представителями работников либо в коллективном договоре.

При этом в п. 8 данной статьи указано, что стороны согласительной комиссии обязаны проводить ежегодное обучение членов согласительной комиссии основам трудового законодательства Республики Казахстан, развитию умения вести переговоры и достижению консенсуса в трудовых спорах.

Полагаем необходимым редакцию данной нормы изменить. Во-первых, следует определять «стороны спора» или «членов комиссии»; во-вторых, в действующем законодательстве отсутствуют «основы трудового законодательства», поскольку действует анализируемый Кодекс; в-третьих, сторонами трудового спора являются работник и работодатель. Возникает вопрос: вправе ли данные лица обучать членов согласительной комиссии?

В любом случае корректировка законодателем в целях устранения пробелов и противоречий отдельных положений трудового законодательства может привести к значительному снижению дискуссионных вопросов при рассмотрении трудовых споров.

Анализируя сказанное, приходим к выводу, что проблема защиты прав и свобод человека и гражданина, в том числе в сфере труда всегда была одной из наиболее значимых и одновременно сложных для любого государства. К важнейшим способам защиты трудовых прав относится разрешение трудовых споров. Проблемы, накопившиеся за годы реформирования экономики (спад производства, взаимные неплатежи организаций, недостаточный рост новых рабочих мест, другие негативные факторы нестабильного состояния экономики), а также наличие несопадающих интересов сторон трудового правоотношения создает объективную основу для возникновения трудовых споров.

Таким образом, реализация права граждан на труд приобретает особое значение в условиях изменения форм собственности, появления ранее не известных субъектов хозяйственной деятельности. Сейчас более чем когда-либо граждане страны нуждаются во всемерном совершенствовании механизмов защиты своих прав и законных интересов. С учетом центрального места, которое занимает защита трудовых прав работников в трудовом праве, комплексный анализ правового регулирования трудовых споров является актуальным для науки трудового права и правоприменительной практики.

Список литературы

1. Конституция Республики Казахстан, принятая на республиканском референдуме 30.08.1995. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K950001000>.
2. Трудовой кодекс Республики Казахстан от 23.11.2015 № 414-V. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/K1500000414>.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. М., 2012.
4. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 4. М., 2010.
5. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М., 2011.
6. Основы конфликтологии / под ред. В. Н. Кудрявцева. М., 2007. С. 31.
7. Андерсон Э. Ф. Трудовые конфликты. М.: Моск. губсуд, 1925. С. 25.

8. Жаров С. Примириительно-третейский порядок разрешения трудовых конфликтов. М., 1926. С. 3.
9. О государственной службе Республики Казахстан: Закон Республики Казахстан от 23.11.2015 № 416-V. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1500000416>.
10. Асадов А. Влияние оценок труда и распределение доходов на конфликтность в трудовых коллективах предприятий. СПб., 1994.
11. Уваров В. Н. Трудовое право Республики Казахстан: учебник. 2-е изд. Алматы: Раритет, 2008.
12. Смирнов С. О. Трудовое право: учебник. 2-е изд. М.: Проспект, 1998.
13. Нургалиева Е. Н., Мамедова А. Т. О состоянии казахстанского трудового законодательства. Астана: Юрист, 2012. С. 34.
14. Галиакбарова Г. Г. Понятие трудовых споров и причины их возникновения в Республике Казахстан. Астана: Юрист, 2013.
15. Оспанов К. И. Порядок разрешения трудовых споров. 2012. С. 78.
16. Конусова В. Т. Классификация трудовых споров. 2013.
17. Толкунова В. Н. Справочник судьи и адвоката по трудовым делам. М.: Проспект, 2004. 288 с.
18. Федин В. В. Трудовые споры: теория и практика. М.: Юрайт, 2013. 528 с.

Е. Т. Karimova, M. I. Dyachuk
e-mail: marianna_turani@mail.ru
Sarsen Amanzholov East Kazakhstan State University,
Ust-Kamenogorsk, Kazakhstan

RESOLUTION OF LABOR DISPUTES IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

This article analyzes the concept and classification of labor disputes. In accordance with the current legislation of the Republic of Kazakhstan, the features of the labor dispute are characterized, including the procedure and stages of its consideration. The article is also devoted to the consideration of some problematic issues of labor and collective disputes in court, the resolution of labor disputes in a special manner. The article presents the sources of labor disputes, including factors of an objective and subjective nature. In addition, a distinction was made between individual and collective labor disputes. The author of the article notes the importance of procedural significance in determining the jurisdiction and jurisdiction of civil cases in the resolution of labor disputes. In this regard, the Regulatory Resolution of the Supreme Court of the Republic of Kazakhstan dated October 6, 2017 No. 9 "On certain issues of the application of legislation by courts in the resolution of labor disputes", which was adopted in order to ensure the unity of the practice of applying labor legislation by courts, was considered. The author also analyzed the norms of the Labor Code of the Republic of Kazakhstan dated November 23, 2015 No. 414-V regarding the creation of conciliation commissions that consider individual labor disputes. The article is addressed to scientific workers, teachers, undergraduates, doctoral students and students of law schools and faculties who are interested in problems in the field under consideration.

Keywords: employee, employer, labor relations, labor dispute, individual labor disputes, collective labor disputes, conciliation commissions, jurisdiction of labor disputes, jurisdiction of labor disputes.

М. В. Колмакова, Ю. В. Хапкова
e-mail: trifonova.lara2013@yandex.ru
Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия
МАОУ Лицей №1, Красноярск, Россия

ПРАКТИКА МАОУ «ЛИЦЕЙ № 1» КРАСНОЯРСКА В РАБОТЕ ШКОЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПРИМИРЕНИЯ

В данной статье представлена практика работы школьной службы примирения МАОУ «Лицей № 1» Красноярск, описаны цели, направления деятельности и принципы медиативной службы, а также представлены основные этапы ее работы.

Ключевые слова: школьная служба примирения, медиация, школьная служба медиации.

Введение. Анализ научно-методической литературы, а также практического опыта показывает, что медиативная деятельность по урегулированию и разрешению конфликтов в настоящее время набирает особую популярность. Законодательная база Российской Федерации также отмечает необходимость такой сферы деятельности в современном образовательном пространстве (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, Указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240 в целях совершенствования государственной политики в сфере защиты, Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) и др.). В настоящее время в образовательных организациях созданы школьные службы примирения (медиации), целью которых является формирование благополучного, гуманного и безопасного пространства для полноценного развития и социализации детей и подростков, помощи в разрешении конфликтных ситуаций.

Цель исследования: выявить особенности практики МАОУ «Лицей № 1» Красноярск в работе школьной службы примирения.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть сущность практики МАОУ «Лицей № 1» Красноярск в работе школьной службы примирения;
- 2) представить этапы работы школьной службы примирения МАОУ «Лицей № 1» Красноярск.

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

Медиация – это неформализованная процедура, в которой большое внимание уделяется комфорту участников спора [1]. 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. [2]. МАОУ «Лицей № 1» Красноярска реализует работу школьной службы примирения, целями которой является: формирование благополучного, гуманного и безопасного пространства для полноценного развития и социализации детей и подростков; распространение среди учащихся, родителей и педагогов цивилизованных форм разрешения конфликтов; помощь в разрешении конфликтных ситуаций в рамках реализации примирительных программ. Основные направления работы школьной службы примирения:

- проведение примирительных программ для участников конфликтов;
- обучение педагогов, родителей и школьников методам урегулирования конфликтов;
- информирование учеников и педагогов о принципах и ценностях восстановительной медиации.

Принципами работы школьной службы медиации Лицея № 1 являются:

- принцип добровольности (добровольное участие школьников в организации работы службы, а также обязательное согласие сторон, вовлеченных в конфликт, на участие в примирительной программе);
- принцип конфиденциальности (обязательство школьной службы примирения не разглашать полученные в ходе программ сведения);
- принцип нейтральности (запрет на принятие школьной службой примирения стороны одного из участников конфликта).

Работа школьной службы примирения включает в себя следующие обязательные этапы практической деятельности:

- 1) обучение педагогов-кураторов, повышение квалификации медиаторов (педагогами-кураторами школьной службы примирения Лицея № 1 являются психолог, социальный педагог, медиатор–учитель);
- 2) обучение учащихся 7-х классов педагогами-кураторами основным приемам, техникам, инструментам школьной медиации (в форме лекций, практикумов, специально созданных искусственных ситуаций);
- 3) обучение учащихся 4-х классов учащимися 7-х классов основным приемам, техникам, инструментам школьной медиации (отличительной особенностью Лицея № 1 является разделение по отдельным корпусам

основной и начальной школы, тем самым, в лицее созданы две службы медиации, тесно связанных между собой);

4) знакомство всех учащихся лицея со школьной службой примирения;

5) обращения школьников с целью разрешения конфликтных ситуаций;

6) разрешение конфликтов, реализация восстановительной медиации;

7) рефлексия медиативной деятельности (ежемесячные встречи служб медиации основной и начальной школы).

Выводы. В статье представлена практика работы школьной службы примирения, описаны цели, направления работы, принципы и этапы ее деятельности. Отличительной особенностью Лицея № 1 является разделение по отдельным корпусам основной и начальной школы, именно поэтому в лицее функционируют две службы примирения для учащихся 4-х и 7-х классов.

Список литературы

1. 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.

2. 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). С. 144–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematizatsiya-mediatsii-v-sisteme-obrazovaniya-nizhegorodskoy-oblasti/viewer>.

M. V. Kolmakova, Y. V. Napkova
e-mail: trifonova.lara2013@yandex.ru
Siberian Federal University
Krasnoyarsk, Russia

THE PRACTICE OF MAOU LYCEUM NO. 1 OF KRASNOYARSK IN THE WORK OF THE SCHOOL RECONCILIATION SERVICE

This article presents the practice of the school reconciliation service of the MAOU Lyceum No. 1 in Krasnoyarsk, describes the goals, activities and principles of the mediation service, and also presents the main stages of its work.

Keywords: school conciliation service, mediation, school mediation service.

В. В. Коршунова, М. Л. Жирина, Т. А. Михальченко
e-mail: wera7@mail.ru, marina663040@mail.ru, dimarina13@gmail.com
Сибирский федеральный университет
Красноярск, Россия

ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ МЕДИАЦИИ ДЛЯ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ОПЫТ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ

В условиях современной образовательной среды важным для педагогических работников становится сформированность компетенций медиатора, а также владение навыками по применению медиативных технологий в сфере образования. Компетенции медиатора для педагогов являются новым необходимым и достаточным условием для выполнения нового вида профессиональной деятельности, а именно – готовности к продуктивному ведению переговорного процесса и способности к управлению конфликтом. В статье описаны приемы для формирования компетенций педагогов в части применения основных инструментов медиации и выстраивания коммуникативного процесса в условиях конфликта среди участников образовательного процесса.

Ключевые слова: медиация, школьная медиация, конфликты, компетенции педагогов.

В современном социуме приоритетным становится потенциал образовательных стандартов высшего педагогического образования на основе деятельностного подхода, являющегося также основой ФГОС для школы.

В последнее десятилетие отмечается возрастающий интерес к технологиям медиации в российском образовании. Урегулирование конфликтов средствами медиации и медиативными практиками в образовательных организациях, опыт служб медиации и примирения представлены в работах А. Ю. Коновалова [1; 2], Р. Р. Максудова [3], Ц. А. Шамликашвили [4; 5] и др.

Реализация профессиональной подготовки будущих учителей подразумевает не только корректировку моделей обучения на основе принципа обучения в деятельности с активной позицией обучающегося, но и включение приемов медиации как основы выстраивания коммуникации среди участников образовательного процесса.

В связи со сменой педагогических парадигм [6] основными ориентирами в процессе профессиональной подготовки будущих учителей становится не только формирование профессиональных компетенций, но и овладение студентами приемами эффективной коммуникации для будущей профессиональной деятельности. Современное образовательное простран-

ство является поликультурным, в котором возникают конфликты и противоречия между обучающимися, родителями, педагогами, связанные с различиями в культурах, национальностях, религиях, языках, ценностных системах и других особенностях.

В данной статье опишем некоторые практики Красноярского края, внедренные для формирования компетенций педагогов в части применения основных инструментов медиации и формирования у педагогических работников готовности и способности выстраивания коммуникативного процесса в условиях конфликта среди участников образовательного процесса.

Так, например, в городе Красноярске 116 образовательных организаций. Конфликты между школьниками не являются из ряда вон выходящими событиями. Они происходят каждый день, и в их разрешение вовлечены все члены школьного коллектива: от учащихся до администрации школы. Именно поэтому медиация не может представлять собой просто еще одну специальную дополнительную программу, внедряемую в школе, – она должна быть органично интегрирована в повседневный школьный процесс, который, в свою очередь, позволит сформировать «бесконфликтную» среду. Программы медиации способны реализовать свой потенциал только в условиях перемен, затрагивающих как систему школы, так и ее коллектив.

В связи с этим попытки интегрировать медиацию в школы проходили не без трудностей. Развитие медиации в образовательных организациях Красноярска является приоритетным направлением региональной и муниципальной политики Красноярска. Так, в 2018 г. была разработана и представлена концепция Ресурсного центра по развитию медиативных технологий в образовательных организациях города Красноярска, который находится на базе МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения».

В ходе реализации проекта Ресурсного центра по технологиям медиации планировалось определить медиативную специфику образовательных организаций (доминирование определенного рода конфликтов):

- социальные конфликты (разное финансовое благосостояние);
- межличностные конфликты (личная неприязнь);
- поликультурные конфликты (разные национальности, культура, взгляды).

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

Для методической поддержки и развития у педагогического сообщества конфликтной компетентности был создан 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.

В рамках работы были организованы мастер-классы, тренинги и супервизии от профессиональных медиаторов не только города Красноярска, но и России.

На сегодняшний день Ресурсный центр по технологиям медиации осуществляет патронаж 46 образовательных учреждений города Красноярска. 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 дать тот инструмент кураторам, который будет доступен и эффективен.

На сегодняшний день мы наблюдаем снижение «текучки» кадров и увеличение заинтересованных в создании бесконфликтной среды внутри учреждений. Также наблюдаем тенденцию активного включения в деятельность школьных служб медиации школьников (рис. 1).

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 Красноярска составляет 333 человека (рис. 1).

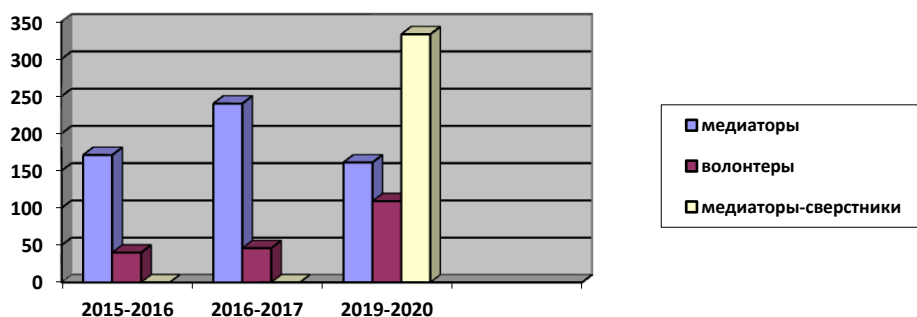


Рис. 1. Количество человек, задействованных в работе школьных служб медиации в Красноярске

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 информационно-просветительского характера, популярность данного способа решения конфликтов возрастает.

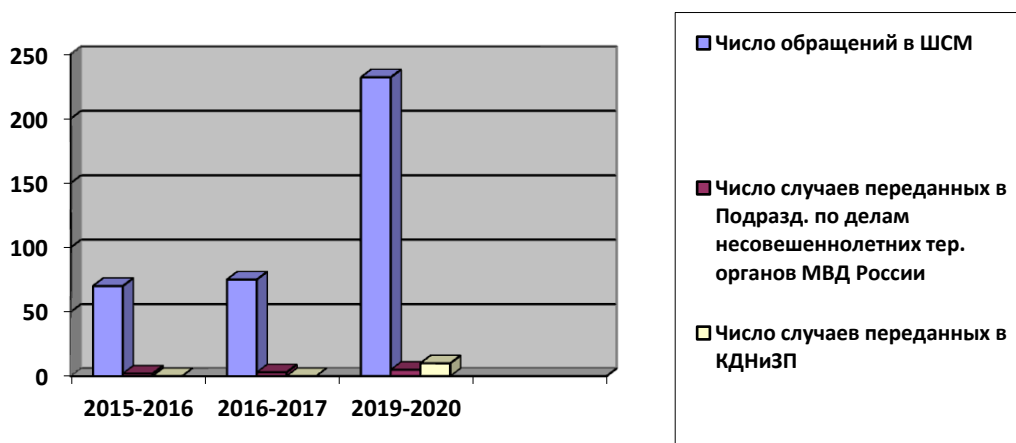


Рис. 2. Количество случаев в образовательных учреждениях Красноярска

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

Список литературы

1. Коновалов А. Ю. Модели работы с конфликтами на основе восстановительной медиации в системе образования // Психолого-педагогические исследования. 2014. Т. 6, № 3. URL: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Konovалov.phtml>.

2. Коновалов А. Ю. Работа медиатора службы примирения с конфликтом с межэтническим контекстом // Школьные службы примирения-профилактика межэтнических конфликтов и насилия в регионах России: материалы межрегионального семинара; г. Москва 10–12 октября 2012 года. URL: <http://www.8-926-145-87-01.ru/wp-content/uploads/2013/11/Работа-медиатора-в-конфликте-с-межэтническим-контекстом.pdf>.

3. Максудов Р. Р. Восстановительная медиация: идея и технология: Методические рекомендации. М.: Институт права и публичной политики, 2009. 72 с. (Серия «Методы работы с несовершеннолетними правонарушителями»).

4. Медиативные практики в образовании: поликультурный контекст: монография / О. Г. Смолянинова, Е. А. Безызвестных, В. В. Коршунова, Ю. В. Попова; отв. ред. О. Г. Смолянинова. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. 272 с.

5. Шамликашвили Ц. А., Вечерина О. П. Медиация в российских исследованиях и в зеркале eLIBRARY // Вестник Федерального института медиации. 2017. № 1. URL: http://fedim.ru/wp-content/uploads/2017/04/SHamlikashvili_Vecherina_Vestnik-FIM_1_2017.pdf.

6. Ямбург Е. А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Учительская газета. 2004. № 1–14.

V. V. Korshunova, M. L. Zhirina, T. A. Mikhalchenko
e-mail: wera7@mail.ru, marina663040@mail.ru, dimarina13@gmail.com
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

PRACTICAL METHODS OF MEDIATION FOR RESOLVING CONFLICTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THE EXPERIENCE OF THE KRASNOYARSK TERRITORY

In the conditions of the modern educational environment, the formation of the competencies of the mediator, as well as the possession of skills in the use of mediation technologies in the field of education, becomes important for teachers. The competencies of a mediator for teachers are a new qualification as a necessary and sufficient condition for performing a new type of professional activity, namely, the readiness for productive negotiation process and the ability to manage the conflict. The article describes the techniques for the formation of the competencies of teachers in terms of using the main tools of mediation and building the communication process in the context of a conflict among the participants in the educational process.

Keywords: mediation, school mediation, conflicts, teachers' competencies.

Е. В. Котова

e-mail: kotova.elena2014@mail.ru

Московский государственный гуманитарно-экономический университет,
Москва, Россия

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ЭТНИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ В РАЗВИТИИ ТОЛЕРАНТНОСТИ

Статья посвящена теоретическому анализу понятия «этнический конфликт»; раскрыты негативные и позитивные функции конфликта в контексте проблемы развития толерантности.

Ключевые слова: этнические конфликты, позитивные функции, негативные функции, толерантность, «этничность как повод», «этничность как принцип».

Одной из главных проблем современности является нарастание напряженности в контексте поликультурного взаимодействия. Данная проблематика детерминирована такими процессами, как возможная угроза национальной безопасности, замена коренного населения России; рост жизненного уровня населения других стран при снижении уровня жизни в России, что является предпосылками к возникновению этнических конфликтов [1]. Для того чтобы, определить понятие этнического конфликта, следует обратиться к понятию конфликта как к родовому понятию, а затем уточнить специфику этнического конфликта как видового понятия.

Понятие конфликта можно заимствовать из «Конструктивной психологии конфликта» Б. И. Хасана: конфликт – это такая специфическая организованность деятельности, в которой противоречие удерживается в процессе его разрешения [2].

Соответственно, этнический конфликт конфликтом же и остается, обретая при этом, однако, еще и специфику этничности.

Для того чтобы разобраться со спецификой этничности, рассмотрим понятие «этнос». Под этносом понимают группу людей, объединенных общими признаками: объективными либо субъективными. Различные направления в этнологии включают в эти признаки происхождение, язык, культуру, территорию проживания, самосознание и др.

Таким образом, вопрос о конкретных признаках, которые объединяют людей в этносы, действительно является дискуссионным. Отсюда возникли разные теории этносов: примордиализм, дуалистическая теория, социобиологическая, пассионарная, теория конструктивизма, инструментализма (элитарного и экономического).

Для целей данной работы нет необходимости вдаваться в глубокие дискуссии о природе этноса, однако стоит обозначить теорию, которой будем придерживаться в качестве рамки для дальнейших рассуждений. Это теория примордиализма, *рассматривающая этнос как изначальное и неизменное объединение людей «по крови» с неизменными признаками.*

Поскольку в данной работе речь пойдет об этнических конфликтах между малыми группами людей, которые конфликтуют не по экономическим или территориальным вопросам, то важно именно осознание ими себя, как принадлежащими к определенной «крови», что в меньшей степени важно, например, для конструктивизма или инструментализма. Есть ли у этнических конфликтов какая-то специфика по сравнению с другими видами конфликтов?

Тезис, который хотелось бы развернуть в работе, следующий: специфика этнических конфликтов в том, что у них нет позитивной функции в отличие от других конфликтов, которые таковой могут обладать. Это скорее проявление нелюбви к иному, чем «я», проявление негативных социальных установок по отношению к отдельным этническим группам.

Намек на эту мысль можно встретить у Э. С. Богардуса, утверждавшего, что в основе негативной социальной установки к конкретному этносу лежит общая негативная социальная установка [2]. Он же разработал и шкалу социальной дистанции, которая служит для оценки степени социально-психологического принятия людьми друг друга, поэтому ее часто называют шкалой социальной приемлемости. Она используется для измерения дистанции, связанной не только с расовой или национальной принадлежностью, но и с возрастом, полом, профессией, религией, для измерения дистанции между детьми и родителями. Шкала социальной дистанции показывает степень психологической близости людей, способствующей легкости их взаимодействия. Таким образом, социальная дистанция существует в разных типах отношений, и это еще раз наводит на мысль о том, что, возможно, за этническими конфликтами не стоит никакой специфики, кроме нелюбви человека к непохожим на него.

«Нелюбовью человека к непохожим на него» предлагаем называть отсутствие толерантности, что в отдельных случаях проявляется на этническом «материале» (и с таким же успехом могло бы проявляться и на чем-нибудь другом). Толерантность – качество, характеризующее отношение к другому человеку как к равнодстойной личности и выражающееся в сознательном подавлении чувства неприятия, вызванного всем тем, что знаменует в другом иное (внешность, манера речи, вкусы, образ жизни, убеждения и т. п.). Можно предположить, что этнический конфликт сводится лишь к отсутствию у его участников этой самой толерантности и поэтому должен расцениваться как явление негативное.

Теперь вернемся к конфликту как к родовому понятию и вспомним его позитивные функции. В конструктивной психологии конфликта много говорится о том, что в сознании людей конфликт часто «живет» как отрицательно окрашенное явление, которого нужно бояться и избегать. И при-

чины этого понятны. Однако именно в конструктивной психологии конфликта было предложено «посмотреть» на конфликт позитивно, как на обстоятельство, которое может объективировать противоречие и повлечь за собой развитие.

Можно обнаружить примеры позитивного влияния конфликтов на нашу жизнь в разных сферах. Так, например, для ребенка учебная задача представляет собой конфликт, разрешая который он развивается. Конфликтую в семье, с друзьями, на работе, мы можем обнаружить противоречия, которые есть в наших отношениях, и, сумев с ними разобраться, продвинуться в развитии этих отношений. Бывает так, что конфликт не решается и ведет к разрыву отношений, если противоречие оказывается на уровне ценностей, но и тогда у него есть позитивная функция, потому что он позволяет оформить противоречие и проверить на прочность систему ценностей. Понимая так позитивную функцию конфликта, попробуем «обнаружить» ее в понятии «этнический конфликт». Из этнических конфликтов будем брать лишь те, которые имеют место между малыми группами людей в простых житейских ситуациях, дабы «отделить» этничность от политических и экономических факторов, хотя понятно, что это не абсолютное «отделение», поскольку в социальных процессах невозможно разделить то, что возможно разделить чисто логически.

Самый яркий пример – это неприятие белокожим человеком человека с черным цветом кожи. Наверняка каждому из нас приходилось слышать от знакомых фразу: «Да как же она/он (о русской девушке или русском парне) могла/мог выйти за него/нее, он/она же черный/черная!». В наше время ситуация, когда русские женятся или выходят замуж за чернокожих американцев, довольно распространена. Попробуем предположить, почему у других русских (родственников, знакомых) это вызывает такую негативную реакцию.

Вряд ли за этим стоит какое-то ценностное противоречие, если те, кто так говорят, с теми, о ком они так говорят, скорее всего, никогда лично не взаимодействовали. Протест вызывает именно цвет кожи, а не ценности.

Попробуем проанализировать другую ситуацию. Известен факт, что русских часто не любят за их чрезмерную страсть к алкоголю. Автору данной работы доводилось разговаривать с немцами, турками о том, почему не любят русских. Так, например, один турок ответил на этот вопрос следующее: «Я 12 лет работаю в отельном бизнесе (барменом) и видел, как ведут себя на отдыхе люди из разных стран... Да, они все пьют, и многие сверх меры. Но русские... Русские пьют утром, днем, вечером, ночью. Когда на часах 10 утра и у русского туриста “все включено”, он уже стоит со стаканом у барной стойки».

Последний пример иллюстрирует некоторое столкновение на уровне ценностей, здесь есть, «за что» конфликтовать. Это уже «не просто» цвет кожи, а система убеждений, взглядов – иные ценностные основания.

Можно было бы утверждать, что в таком случае это уже не этнический конфликт, а такой, который мог бы случиться и у представителей одного этноса, имеющих разное отношение к употреблению алкоголя. Но в данном случае характеристики «русский» и «пьющий» оказываются слитыми, поскольку одна и та же характеристика очень часто встречается у представителей одной национальности, и появляется элемент этничности.

Таким образом, нельзя утверждать, что у этнических конфликтов нет позитивной функции. Да, с одной стороны, они часто случаются там, где нет толерантности, но с другой – они тоже (как и другие социальные конфликты) могут обнаруживать некоторые фундаментальные противоречия, разрешая которые человек/человечество может продвинуться в своем развитии.

Можно было бы предложить условно обозначить эти группы конфликтов следующим образом: в первом случае этничность имеет значение как повод, во втором случае – как принцип.

Однако, что касается тех конфликтов, которые затрагивают этничность только как повод, можно ли однозначно утверждать, что у них нет позитивной функции? Ведь самым фактом своего возникновения они указывают на то, что у их участников есть проблема с толерантностью. Зная о наличии этой проблемы в обществе, ее можно пытаться решать.

Выводы: этнические конфликты можно условно разделить на две группы – «этничность как повод» и «этничность как принцип». И те, и другие объективируют некоторые противоречия, поэтому можно утверждать, что этнические конфликты, как и иные виды конфликтов, имеют свои позитивные функции. При этом приоритетное значение приобретает функция становления толерантности по отношению к другим этническим группам.

Список литературы

1. Козлова Е. Ф., Котова Е. В. Виды миграции и ее масштабы в Красноярском крае // Сибирский Вестник специального образования Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2015. № 1 (14). С. 48–50.

2. Хасан Б. И. Конструктивная психология конфликта. М.: Юрайт, 2018. С. 21.

3. Философская энциклопедия. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/.

E. V. Kotova
e-mail: kotova.elena2014@mail.ru
Moscow State Humanitarian-Economic University,
Moscow, Russia

THE FUNCTIONAL ROLE OF ETHNIC CONFLICTS IN THE DEVELOPMENT OF TOLERANCE

The article is about the theoretical analysis of the concept of «ethnic conflict»; the negative and positive functions of the conflict are revealed in the context of the problem of tolerance development.

Keywords: ethnic conflicts, positive functions, negative functions, tolerance, «ethnicity as a reason», «ethnicity as a principle».

М. В. Кочетков

e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Норильский государственный индустриальный институт,
Норильск, Россия

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ: ОБЪЕДИНЯЮЩИЕ И РАЗЪЕДИНЯЮЩИЕ ОСНОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБОСТРЯЮЩИХСЯ ИДЕОЛОГИЧЕСКИХ ПРОТИВОРЕЧИЙ

Патриотическое воспитание рассматривается как сложная система, векторы развития подсистем которой могут характеризоваться существенными противоречиями. Противоречия особенно свойственны военной, исторической и гражданской составляющим патриотического воспитания, наименее – экологической. Актуализируются следующие направления анализа векторов развития: реально претворяемые в межгосударственных и внутригосударственных отношениях ценностные установки; самобытные культурные особенности; цели, средства, достигнутые и достигаемые результаты целенаправленного культурного, экономического и политического влияния стран и отдельных организаций, прежде всего транснациональных, на социальные процессы отдельных государств и внутригосударственные структуры.

Ключевые слова: Отечество, межнациональные отношения, любовь, эмоциональность, эмпатия, синергетика, менталитет, эмерджентность, медиация, антропoinновации.

Патриотическое воспитание как целенаправленное воздействие на развитие личности непосредственно связано с социоцентрической моделью образования, с обеспечением идеологически фундированных интересов социума, государства. При этом под идеологией в широком смысле нами подразумевается все, что влияет на человека в результате его существования в социуме – от окружающей его топонимики до мировоззренческих приоритетов и жизненных впечатлений ближайшего круга родственников и знакомых. Идеология в узком значении данного понятия – «это система концептуально оформленных идей, которая выражает интересы, мировоззрение и идеалы различных субъектов политики – классов, наций, общества, политических партий, общественных движений – и выступает формой санкционированного существования в обществе господства и власти (консервативные идеологии) или радикального их преобразования (идеологии “левых” и “правых” движений); идеология и форма общественного сознания – составная часть культуры, духовного производства» [1].

Патриотическое воспитание, таким образом, непосредственно обусловлено идеологическим влиянием на индивида окружающей его среды

существования. Некоторое исключение составляет разве что экологическое направление патриотического воспитания, предмет которого может быть непосредственно не связанным с социумом, – познание природы, забота о природной среде. Изменения природной среды все чаще связаны с деятельностью человека. Кроме того, антропоинновации [2, с. 38] (генная инженерия, киборгизация, интеграция с виртуальной средой и машинными комплексами, ГМО и фармацевтические трансформации человеческого тела) угрожают существованию самого человека как вида, поэтому социальные задачи экологического воспитания исключительно важны. Однако их содержательная детализация не вызывает таких же разногласий у представителей различных политических и иных сообществ, как, например, при историческом, гражданском или военном воспитании. Любовь к природе, деятельность по ее сохранению и познанию – это важнейший ресурс «пробуждения» совести, развития эмпатии, бескорыстности, открытости к живой и неживой природе и многих иных человеческих качеств.

Экологический аспект патриотического воспитания – это важнейший источник развития и саморазвития весьма «тонких» аспектов индивидуальности, а также медиативных оснований патриотического воспитания. Ведь сохранение природной среды, любовь к ее творениям, в том числе к человеку, независимо от его вероисповедания, культуры, национальности, территории проживания, не имеет тех границ и социальных нормативных признаков, какие присущи государственно-политическим образованиям и их составляющим, ментальным особенностям народов, культурным тенденциям их развития.

Медиативный потенциал именно экологического аспекта патриотического воспитания на этимологическом плане проявляет себя в том, что ему в наименьшей степени соответствует «привязка» к чему-либо «своему», хотя природа того места, где человек родился и вырос, безусловно, имеет колоссальное значение для его аксиологического отношения к окружающей его не только природной, но и социальной действительности. Слово «патриотизм» пришло к нам от греческого «Patrio» – Отечество – Родина. В буквальном переводе означает «любовь к своему Отечеству, к своей Родине». В этом смысле патриот ощущает себя прежде всего частицей своего народа, носителем языка и культуры, патриотическое поведение ориентировано на процветание своего Отечества, государства.

Жизнеспособность государства зависит от креативно творящих представителей общества, от «генераторов идей», которые способствуют инновационности развития его производственной и социальной сфер, что в условиях нарастающей конкуренции технологий и культур все чаще становится вопросом выживания государства. Сказанное кратко справедливо в отношении России с ее территориями и богатствами. Вместе с тем креативно мыслящий специалист нередко выходит в своей креативности за рамки профессиональной сферы жизни общества, его социальная активность может быть весьма революционной не только в отношении своей профессии, но и общества в целом. Кроме того, стремлению к свободе, что

свойственно творческой личности, претит любое некомпетентное (на ее взгляд) подчинение в профессиональной сфере, подчинение, связанное с подавлением индивидуальности, ограничением неотъемлемых прав и свобод человека. Поэтому любое государство за счет различных бюрократических механизмов и законов ограничивает творческие инициативы своих граждан.

Обозначенное противоречие (между заинтересованностью государства в творческих личностях и одновременно «настороженным» к ним отношением) составляет проблему гуманистичности общества. Оно вряд ли когда-нибудь будет окончательно разрешено. Не углубляясь в столь фундаментальную проблематику заметим, что государство гуманистично в той мере, в какой способно «выдержать» свободолобивые и порой деструктивные устремления своих граждан, сохранив при этом государственную целостность.

Любое поведение – это результат выбора из альтернативных его вариантов, результат какого-то целеполагания. В этом смысле патриотическое поведение предполагает подчинение определенным целям. Так как в патриотизме своих граждан заинтересовано прежде всего государство и оно его старается эффективно реализовывать через свои институты, то продуктивность патриотического воспитания логично оценивать сквозь призму корреляции целей патриотического воспитания и государственных интересов. В более частном случае такое оценивание ориентировано на интересы подсистем в системе государственного устройства общества – профессиональные объединения, корпорации, органы исполнительной власти, политические структуры, различные социально-культурные образования.

Как известно, цели функционирования подсистем в большой системе могут не совпадать с ее целевой функцией, во всяком случае в отдельных аспектах и в отдельные периоды времени динамики изменения системы. В качестве большой системы может быть рассмотрено отдельное государство, которое, в свою очередь, также может быть описано в виде подсистемы некоего объединения государств (Евросоюз, страны постсоветского пространства и пр.). Отмеченное несовпадение целей отражает свойство эмерджентности [3]. Его учет позволяет правильно относиться к внутренним противоречиям внутри системы, разрешение которых и образует сам процесс ее развития.

Представим ряд направлений анализа целевых функций, значимых для выявления противоречий патриотического воспитания в силу его обусловленности отношением индивида к государственным интересам, общественным процессам в целом.

Во-первых, реально претворяемые в межгосударственных и внутригосударственных отношениях ценностные установки. Дело в том, что практика реализации общечеловеческих ценностей, которые определяют существование мирового сообщества в связи с функционированием института ООН и других международных организаций, далеко не всегда явля-

ется удовлетворительной. Так, в межгосударственных отношениях многие страны все чаще ориентируются не на баланс всеобщих интересов, ценность человеческой жизни, неотъемлемые права и свободы человека, а соответствуют принципам «Прав тот, кто сильнее», «Цель оправдывает средства», «Своя рубашка ближе к телу». Именно исходя из отмеченных принципов разрабатываются сегодня долгосрочные программы межнациональных отношений ряда лидирующих мировых держав, что как нельзя нагляднее демонстрируют события на мировой арене в последнее время.

Во-вторых, цели, средства, достигнутые и достигаемые результаты целенаправленного культурного, экономического и политического влияния стран и отдельных организаций, прежде всего транснациональных, на социальные процессы отдельных государств и внутригосударственные структуры. Русский писатель Александр Солженицын писал, что «культурная агония России является частью общего мирового процесса, для которого характерна потеря духовности». Одной из причин указанного феномена писатель назвал «абсолютную власть денег и массивификацию культуры» [4].

Отмеченное влияние во многом обуславливается и будет еще в большей степени обуславливаться в будущем в связи с расширением интернет-технологий. Уже в 1990-е гг. большинство государств видели в международных сетевых организациях угрозу национальной безопасности и пытались в ряде случаев использовать против них даже силовые методы. Большинство попыток оказались безуспешными. Сегодня они тем более обречены на провал в связи с развитием сети Интернет. Кроме того, отмеченные организации все больше структурируются вокруг региональных образовательно-культурных учреждений, интегрируются в сложившиеся институты конкретных государств и их отдельных территорий, таким образом достигая глобального доминирования, что нередко не отвечает интересам успешного развития тех, в отношении кого такое доминирование осуществляется.

В-третьих, самобытные культурные особенности. Данное направление анализа, пожалуй, самое сложное, так как культурные особенности достаточно проблематично «вписываются» в какие-либо рамки классификаций, это всегда очень условные систематизации, особенно в такой многонациональной и поликультурной стране, как Россия. Так, считается, что российскому менталитету свойственны проявления соборности, всеединства, стремление к справедливости, открытости, следование глубоким и богатым национальным традициям. Достаточно очевидно, что представленная ментальная характеристика претерпит существенные трансформации при исследовании конкретных социальных групп россиян. Однако и в мононациональных государствах культурные особенности характеризуются исключительной многогранностью, неочевидностью, динамичностью изменения некоторых аспектов.

В завершающей части исследования обозначим исходные смысловые основания, некие методологические положения, значимые для анализа це-

левых функций, как следствие, – для выявления противоречий патриотического воспитания и обеспечения его эффективности.

Патриотизм, по мнению Константина Дмитриевича Ушинского, не имеет ничего общего с замыканием человека в узких национальных интересах. Истинный патриотизм по своей природе гуманистичен и включает в себя уважение к другим народам и странам, к их национальным обычаям и традициям, к их самостоятельности и независимости и неразрывно связан с культурой межнациональных отношений. Если эти отношения сформированы, они имеют большое значение в моральном развитии личности и способствуют поддержанию благожелательных и дружеских связей между различными народами и странами, утверждению в сознании каждого человека понимания огромной значимости общечеловеческих ценностей и идеалов в прогрессе общества. В этом смысле патриотизм и культура межнациональных отношений теснейшим образом связаны между собой, выступают в органическом единстве и определяют нравственную значимость личности [5, с. 275].

Развитие культуры межнациональных отношений в обществе должно опираться на сохранение национальной самобытности путем ее активного культивирования, а не посредством беспристрастного образовательного информирования. Это связано с тем, что «образование, неразлучное со стремлением за пределы одного народного, старается пренебрегать несущественными различиями. Образованный ум от всякого мнения требует истины, от художественного произведения – красоты, от учреждения – целесообразности. Но во всяком народе многое не выдерживает такой проверки и нужна особенная любовь к своему, чтобы считать сказку о древних веках народной истории за истину, грубую образину далеких веков за мастерское произведение искусства, нелепый закон за проявление глубочайшей государственной мудрости» [6]. Ведь для патриота характерно чувство уважения, **любви** к собственным культурным истокам, их своеобразию; видение и понимание исторической роли и положения своего народа, его интересов.

Патриотическое воспитание должно обуславливаться, особенно в раннем и подростковом возрасте, значительным литературным содержанием в программе обучения, которое отражает самобытность культуры своего и других народов. Организационно-педагогическое сопровождение патриотического воспитания должно отличаться разнообразием и адекватностью психологическим особенностям восприятия информации различными возрастными группами. Но самое главное и самое сложное – это педагогическое мастерство учителя и воспитателя, социокультурная среда учебного заведения, семьи, всего жизненного окружения человека: именно «чуткость» среды к индивидуальным запросам становящегося гражданина, эмоциональный фон, коррелирующий с душевными порывами, характерологическими особенностями субъекта определяют продуктивность эмоционально-позитивного восприятия значимой для патриотического воспитания информации [7–11].

Эрудированность, образованность индивидуума в вопросах патриотизма и культуры межнациональных отношений должны достигаться погружением в соответствующую среду, адекватными культурными практиками [12]. Культурные практики – это важнейшее условие того, что патриотически ориентированные знания приобретут для человека личностный смысл, интегрируются в его мотивационную сферу.

Таким образом, патриотическое воспитание рассмотрено нами с точки зрения наиболее и наименее противоречивых оснований формирования. При этом в качестве наименее противоречивых оснований обозначаются те из них, которые определяют эффективную экологическую составляющую патриотического воспитания; наиболее противоречивых – связанные с идеологической трактовкой исторических событий, военным воспитанием, становлением гражданских качеств исходя из интересов своего государства и народа. Интересы государства предложено анализировать в многоуровневой системе взаимодействия интересов различных государственных и иных подструктур общественных институций, так как динамика развития такой системы будет характеризоваться несовпадением целевых векторов развития подсистем. Для анализа целевых векторов актуализирован ряд методологических положений патриотического воспитания, которые основываются на общечеловеческих ценностях, значимости национальной самобытности и гуманистических традициях.

Список литературы

1. Семигин Г. Ю. Идеология // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / пред. науч.-ред. совета В. С. Степин. 2-е изд., испр. и доп. М.: Мысль, 2010. 2816 с.
2. Кочетков М. В. Социокультурные и антропоэкологические отличительные особенности педагогического дискурса // Этническая культура. 2020. № 1 (2). С. 37–44.
3. Кочетков М. В. Методологические идеи синергетики применительно к проблеме развития и саморазвития педагога и обучающегося // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 6. С. 31–37.
4. Диас А. Д. Россия в обстановке глобальной культурной колонизации // Alma mater Вестник высшей школы. 2003. № 9. С. 37–39.
5. Шитикова В. Л. Патриотизм и культура межнациональных отношений как важнейшие ценностные качества: из истории вопроса // Ученые заметки ТОГУ. 2016. Т. 7, № 4 (2). С. 272–276.
6. Потебня А. А. Мысль и язык. К.: СИНТО, 1983.
7. Кочетков М. В. Творчество и образовательные технологии в вузе правоохранительной системы: учеб. пособие. Красноярск: Сиб. юрид. ин-т МВД России, 2003. 133 с.
8. Кочетков М. В. Развитие творческой личности преподавателя: Педагогический аспект. М.: УРАО, 2004. 224 с.

9. Кочетков М. В. Теоретико-методологические основания и организационно-педагогические условия развития творческой личности преподавателя и студента. М.: РАО, 2004. 264 с.

10. Кочетков М. В., Сперанская А. Н., Сперанский А. В. Диагностика коммуникативных норм субъектов учебно-воспитательного процесса: учеб. пособие. Красноярск: Ин-т проблем непрерывного образования, 2010. 160 с.

11. Кочетков М. В. Профессиональное развитие преподавателя в со-творчестве со студентами в вузе. Красноярск: Сиб. юрид. ин-т МВД России, 2008. 247 с.

12. Авдеева Е. А. Онтопедагогика человека. Красноярск: Изд-во КрасГМУ, 2017. 348 с.

M. V. Kochetkov

e-mail: m-kochetkov@yandex.ru

Norilsk State Industrial Institute,

Norilsk, Russia

PATRIOTIC EDUCATION: UNIFYING AND SEPARATING GROUNDS IN THE CONDITIONS OF ESCALATING IDEOLOGICAL CONTRADICTIONS

Patriotic education is considered as a complex system, the vectors of development of subsystems of which can be characterized by significant contradictions. Contradictions are especially characteristic of military, historical and civil components of patriotic education, the least - ecological. The following areas of analysis of development vectors are actualized: value attitudes that are actually implemented in interstate and intra-state relations; self-evident cultural features; goals, means, achieved and achieved results of purposeful cultural, economic and political influence of countries and individual organizations, primarily transnational, on the social processes of individual states and domestic structures.

Keywords: Fatherland, interethnic relations, love, emotionality, empathy, synergetics, mentality, emergence, mediation, anti-innovation.

Р. К. Кугаппи
e-mail: regina.kugappi@inbox.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

МАНИФЕСТАЦИЯ БУЛЛИНГА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Цель исследования – анализ такого явления, как буллинг среди несовершеннолетних. Итог исследования представляет собой обработанные результаты опроса учителей школы и подтверждение актуальности темы. В статье представлены итоги опроса учителей Рощинской средней общеобразовательной школы Уярского района. Рассмотрев результаты опроса, можно сделать следующие выводы. Во-первых, буллинг среди школьников есть и им озадачены педагоги. Во-вторых, буллинг преобладает в основном в 6–9-х классах, что соответствует подростковому возрасту. В исследовании представлена вводная теоретическая составляющая. Отражены понятия буллинг и профилактика, выведенные самим автором, а также указаны основные признаки буллинга.

Ключевые слова: буллинг в школе, подростковый возраст, психологические травмы.

Актуальность. Проблема буллинга достаточно актуальна. Существует мнение, что школьная травля проходит со временем сама собой, без вмешательства взрослых, и в целом степень вреда школьной травли слишком преувеличена. В подтверждение актуальности проблемы можно предоставить исследование С. В. Кривцовой, где показано, что 22 % детей в возрасте от 2 до 17 лет подвергались четырем и более видам насилия в течение одного года. В результате таких воздействий травма, которую получает ребенок, приводит к физическим, психологическим, личностным и социальным нарушениям в развитии детей [1]. Таким образом, буллинг может повлечь за собой ряд негативных последствий: плохая успеваемость; ухудшение или вовсе отсутствие социализации в обществе; непринятие социальных ролей во взрослой жизни; отсутствие желания ходить в школу и заниматься внеучебной деятельностью. В некоторых случаях возможны физические последствия (ссадины, синяки, попытки суицида в крайних случаях) и пр.

Нельзя не сказать и о мнении Н. Соловьева, который анонсирует в своей научной статье следующее. С целью изучения буллинга в среде школьников-подростков Омска было проведено исследование. В результате анкетирования было выявлено, что 86 % респондентов сталкивались с буллингом в школе, из них 70 % являлись свидетелями буллинга, 13 %

становились его жертвами. 95 % респондентов стали участниками буллинга в своем школьном классе [2]. Согласно статистическим данным можно сделать вывод, что явление буллинга достаточно сильно распространено в подростковой среде. Более того, как говорилось выше, имеет ряд неисправимых последствий.

Таким образом, из-за столь масштабных последствий буллинг в школах нужно в первую очередь предотвращать, т. е. заниматься первичной профилактикой буллинга. Первичная профилактика позволяет не допускать появления негативного действия, предотвращая необходимость минимизировать его последствия.

Научная проблема: каков уровень педагогической подготовки преподавателей в области буллинга и наличие актуальности явления буллинга.

Цель: выявить буллинг среди детей образовательной школы.

Объект: подростковый буллинг.

Предмет: актуальность явления подросткового буллинга в средней общеобразовательной школе.

Гипотеза: существуют особенности явления буллинга в школе: во-первых, он существует в той или иной степени во всех школах; во-вторых, буллинг, как правило, происходит в подростковом возрасте в связи с психосоциальными особенностями возраста.

В данном исследовании использовался метод анонимного опроса в электронном варианте. Его проходили 11 учителей Рощинской средней общеобразовательной школы Уярского района разного пола и возраста от 35 до 70 лет. Опрос проводился с 10 по 13 апреля 2021 г. Погрешность результатов минимальная, поскольку все вопросы были обязательными и составлены максимально конкретно.

Респондентам было предложено ответить на несколько вопросов.

1. Случаются ли в классах, с которыми Вы работаете, явления буллинга (травли), когда одного из учащихся систематически обижают, физически или морально? (рис. 1).

а) нет, очень редко;

б) да, иногда;

в) есть учащиеся, которых обижают.

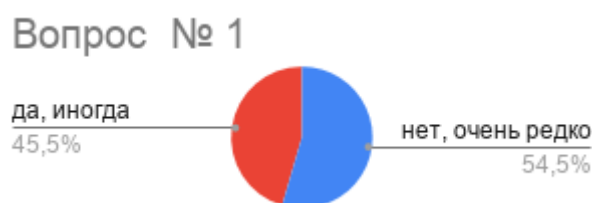


Рис. 1. Вопрос № 1

2. В каких классах вы встречали явления буллинга (травли)? Подпишите литеру (букву) класса, где это происходит часто (рис. 2).

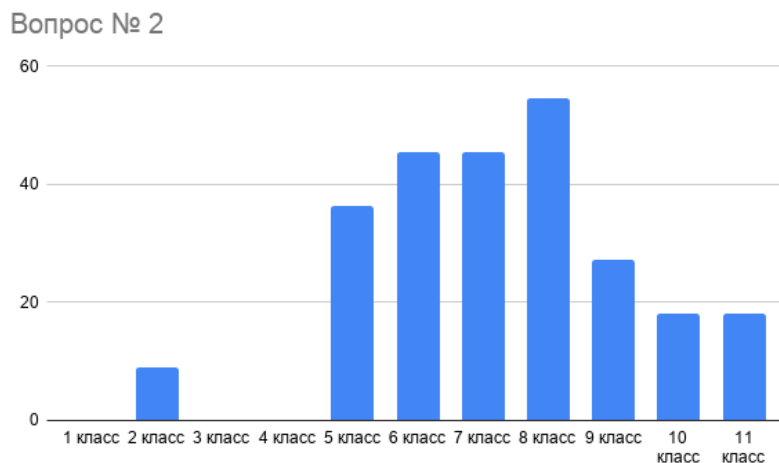


Рис. 2. Вопрос № 2

3. Как вы относитесь к явлению буллинга?

- а) это важная, актуальная проблема, которую необходимо решать;
- б) эта проблема надуманная, ссоры ребят – это нормальное возрастное явление;
- в) в нашей школе нет буллинга.

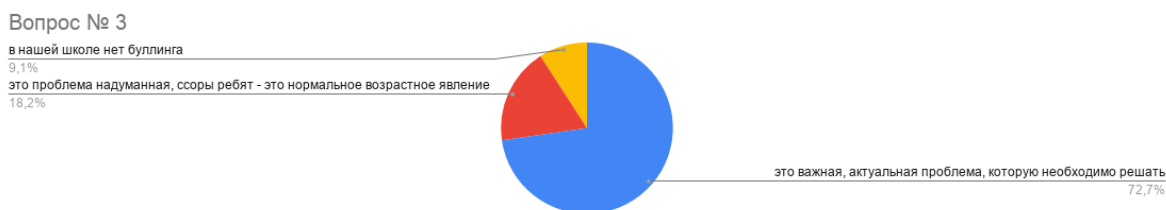


Рис. 3. Вопрос № 3

Проанализировав результаты опроса, можно сделать следующие выводы. Во-первых, предположение о том, что в школе есть ученики, которых обижают регулярно, не подтвердилось (ни один респондент не выбрал этот вариант). Но, так или иначе, явление самого буллинга присутствует – 45,5 % опрошенных это подтвердили, это практически половина учителей, на рис. 1 это отчетливо прослеживается.

Обозначив второй вопрос (рис. 2), следует отметить, что чаще всего явление буллинга замечено с 5-го по 8-й классы, возраст учащихся в них в среднем от 11 до 14 лет, т. е. подростковый. У данного возраста есть свои психосоциальные особенности. У детей происходит гормональный сбой в связи с созреванием организма, это отражается и на психике.

Подросток становится более раздражительным и ранимым, авторитетом для него являются сверстники, поэтому он хочется самоутвердиться среди них, к тому же появляется потребность принадлежать какой-нибудь группе. Более того, часто ребенок становится упрямым, делает все наперекор взрослым. Подросток противостоит миру, и все, что в обществе принято считать неправильным, плохим, асоциальным, для подростка имеет еще большую привлекательность и кажется правильным. Таким образом,

буллинг среди подростков – вполне логичное явление, поскольку они принадлежат группе: подросток завоевал авторитет сверстников (как правило, буллинг это групповое явление), ребенок сделал все наперекор взрослым и этому миру.

Цель третьего вопроса – доказать актуальность буллинга и то, что это явление требует решения. 72,7 % респондентов (рис. 3), т. е. большинство, ответили, что проблема существует и требует решения. Результаты последнего вопроса дают импульс дальнейшему исследованию проблемы, поскольку они доказали актуальность явления буллинга.

Таким образом, исходя из вышеперечисленных результатов опроса, можно подвести итоги. Во-первых, тема исследования актуальна, буллинг в данной школе есть. Во-вторых, буллинг в основном происходит среди подростков – самой уязвимой группы среди школьников. Результаты данного исследования дают возможность его дальнейшего развития. Итоги констатировали подтверждение гипотезы и факт явления с его выборкой. На основании полученных данных в последующем будут исследоваться причины буллинга и возможности их устранения.

Список литературы

1. Кривцова С. В. Травля (буллинг) в ученической среде: как понимать, противостоять и не бояться? // Научный ежегодник. 2015. № 3. С. 52–59.
2. Соловьев Д. Н. Модель профилактики буллинга среди школьников подросткового возраста // Вестник евразийской науки. 2014. № 3 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-profilaktiki-bullinga-sredi-shkolnikov-podrostkovogo-vozrasta> (дата обращения: 25.10.2020).

R. K. Kugappi

e-mail: regina.kugappi@inbox.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

MANIFESTATION OF BULLYING IN SECONDARY SCHOOL

The purpose of the study is to analyze such a phenomenon as bullying among minors. The result of the study is the processed results of a survey of school teachers and confirmation of the relevance of the topic. The article describes the results of a survey of teachers of the Roshchinsky secondary school of the Uyarsky district. After reviewing the survey results, the following conclusions can be drawn. Firstly, there is bullying among schoolchildren and teachers are puzzled by it. Secondly, bullying prevails mainly in grades 6–9, which corresponds to adolescence. The study presents an introductory theoretical component. The concepts of bullying and prevention, deduced by the author himself, are reflected, as well as the main signs of bullying are indicated.

Keywords: bullying at school, adolescence, psychological trauma.

А. В. Ларькина, Н. А. Демина
e-mail: larkina2015@list.ru, nndeom@mail.ru
Красноярский государственный аграрный университет,
Красноярск, Россия

МЕДИАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ РАЗНОГЛАСИЙ

В данной статье исследована медиация как способ урегулирования межнациональных и межэтнических конфликтов.

Ключевые слова: медиация, медиатор, межнациональные конфликты, межэтнические конфликты, разногласие, соглашение, толерантность.

В настоящее время межнациональные конфликты являются острой проблемой во всем мире, оказывают большое влияние как на политические отношения между конфликтующими странами, так и на социально-экономическое положение в пределах одной страны. Межнациональные конфликты способны формироваться под действием следующих факторов: разносторонних религиозных и политических взглядов и убеждений, территориального местонахождения (разнообразный национальный состав), социального урочья поселений. По мнению Г. Моргентхау, именно отношения между нациями составляют фундамент политических отношений в обществе в целом [1].

Существует следующая классификация межнациональных конфликтов:

4) этнотерриториальный конфликт. Его сущность заключается в том, что поселение устанавливает четкое географическое положение своих границ;

5) этнодемографический конфликт. Данный вид конфликта возникает в многонациональных странах, когда определенная нация стремится сохранить свою индивидуальность;

6) государственно-правовой конфликт. Определяется установлением независимости государства;

7) социально-психологический конфликт. Основой считается нарушение принятого образа жизни [2].

Каждое межнациональное разногласие представляет собой угрозу и опасность для всеобщей безопасности граждан как в отдельном государстве, так и в ряде стран, в которых находятся конфликтующие стороны.

Также на нормальное развитие межнациональных, межэтнических отношений способны влиять следующие негативные факторы:

4) дискриминация и ее проявление к группам лиц различной национальной принадлежности;

5) достаточно высокий уровень социального неравенства;

6) низкая урегулированность вопросов, связанных с миграцией, с социально-культурной интеграцией и адаптацией мигрирующих граждан;

7) недостаточность культурных и образовательных мер, направленных на изучение истории этносов, формирование культуры правильного межнационального общения. Данная проблема глобальна и она должна решаться на всех уровнях государственного управления: федеральном, региональном, муниципальном, местном [2].

Существует несколько путей урегулирования межнациональных конфликтов, и одним из них является медиация. Медиация – это способ разрешения конфликтных ситуаций, споров, разногласий с помощью независимого лица, а именно – медиатора. Медиатор выступает в качестве независимого физического лица, целью которого является разрешение конфликта между сторонами разногласия, а также выработка мирного соглашения между ними, которое бы удовлетворило всех участников конфликта. В процессе медиации важно соблюдать принципы безопасности, добровольности участия, конфиденциальности и равноправия для всех участников, включая медиатора. Медиатор способен влиять лишь на процесс общения между сторонами спора для достижения благоприятного результата в медиации, а на сам результат и на условия разрешения конфликта влияют участники. Так как в процессе конфликта, а именно межнационального, способно выходить много агрессии, снижается толерантность между участниками, нарушаются границы прав и свобод участвующих сторон, то медиация является отличным способом решения данного вопроса.

С помощью медиации происходит снижение конфликтности, уменьшение агрессии. Также можно выявить истинные интересы у сторон спора и повысить уровень культурного межнационального общения. Главной особенностью медиации является то, что в основе данного процесса лежат добровольность, свобода слова и равноправие. Стороны межнационального конфликта имеют свободу выбора. Медиатор, в свою очередь, должен установить доверие к себе и доверие между участниками спора.

Процесс медиации может длиться неопределенное количество времени для достижения наиболее благоприятного результата. Также медиатор для разрешения межнациональных и межэтнических конфликтов должен разбираться в религиозных устоях, национальных традициях сторон спора. Возможно, что в процессе медиации конфликтующие стороны не придут к единому разрешению спора, но зато участники конфликта могут осознать истинные причины того или иного противоречия между ними.

Таким образом, можно сделать вывод, о том, что медиация – это не только отличный способ урегулирования конфликтных ситуаций, а также возможность профилактики конфликтности, установления культурных, уважительных и мирных отношений между различными этническими группами.

Список литературы

1. Моргентау Г. Политические отношения между нациями. Борьба за власть и мир // Социально-политический журнал. 1997. № 2. С. 189–201.
2. Аклаев А. Р. Этнополитическая конфликтология: анализ и менеджмент. М.: Дело, 2005. 472 с.

A. V. Larkina, N. A. Demina
e-mail: larkina2015@list.ru, nndeom@mail.ru
Krasnoyarsk State Agrarian University,
Krasnoyarsk, Russia

MEDIATION AS A MEANS OF INTERETHNIC DISPUTES RESOLUTION

This article examines mediation as a way to resolve interethnic conflicts.

Keywords: mediation, mediator, interethnic conflicts, disagreement, agreement, tolerance.

Ю. С. Лихачёва
e-mail: sport.k.1998@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ПРОБЛЕМ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ В СПОРТЕ

Научные знания о формировании и проявлении психологического климата в команде являются неотъемлемой частью тренировочного процесса, практичны и влияют на спортсменов не сами по себе, а через тренерскую деятельность и постоянно опосредуются взаимоотношениями тренера со спортсменами.

Ключевые слова: личностные и межличностные проблемы, межличностные взаимоотношения, тренер, спортсмен, спортивная деятельность, психологический климат.

Психологический климат формируется под влиянием групповых эмоций, возникающих в результате достижения командой успеха или, наоборот, неудачи. Но наличие самого благоприятного психологического климата не исключает периодического возникновения в группе конфликтов – острых противоречий, возникающих между членами группы при наличии у них взаимоисключающих форм поведения. Спортивная деятельность носит коллективный характер, протекает и подготавливается в присутствии других людей и при их участии. Спортивная команда представляет собой коллектив со своими психологическими особенностями, в котором между спортсменами складываются определенные отношения. Одной из существенных характеристик является удовлетворенность членов коллектива межличностными отношениями, которые наряду с физической и технико-тактической подготовкой, являются одними из основных составляющих достижения высокого спортивного результата.

Хороший психологический климат способствует успешному продвижению команды к достижению общей цели, преодолению препятствий, умению находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях. Главную роль в обеспечении психологического поведения и деятельности спортсмена играет тренер, от которого зависит, как будут развиваться взаимоотношения в команде, и как они в дальнейшем будут проявляться в достижениях спортивных результатов. Важно сплотить команду в единое целое, создать хороший социально-психологический климат в спортивном коллективе, подобрать команду так, чтобы все ее члены не только успешно взаимодействовали на поле, площадке, но и гармонизировали между собой

как личности. Построить правильные взаимоотношения в коллективе – большое искусство и большой педагогический труд. Сплоченный коллектив, отличается способностью к быстрой мобилизации, сопереживанию успехов и неудач.

Следует различать психологический климат и психологическую атмосферу. В отличие от первого, атмосфера способна быстро изменяться под влиянием тех или иных обстоятельств; климат же – явление более устойчивое. Хороший психологический климат способствует успешному продвижению команды к достижению общей цели, преодолению препятствий, умению находить компромиссные решения в конфликтных ситуациях. Неустойчиво благоприятный климат приводит к возникновению конфликтов, разобщению людей и сложностям при достижении групповой цели.

Цель работы: изучить межличностные отношения в системе «тренер–спортсмен» как составляющие психологического климата хоккейной команды.

Гипотеза: мы предполагаем, что определяющей основой психологического климата в спортивной команде являются межличностные отношения в системе «тренер–спортсмен».

Задачи:

- изучить теоретические исследования по проблеме межличностного взаимодействия тренера и спортсмена и психологического климата в команде;
- подобрать методики для изучения межличностных отношений в системе «тренер – спортсмен» и определения психологического климата в команде;
- проанализировать полученные данные.

Для решения задач использовались следующие методы исследования:

- 1) анализ научно-методической литературы по данной работе;
- 2) анкетирование;
- 3) наблюдение;
- 4) математическая обработка результатов исследования.

В исследовании принимали участие 25 мальчиков, обучающихся в 7-м классе школы № 52. Подростки занимаются в секции хоккея с шайбой в Ледовом дворце спорта Кузнецких металлургов г. Красноярск.

Исследование проводилось в два этапа.

На первом этапе осуществлялся теоретический анализ научно-методической литературы, который позволил определить цель и гипотезу, поставить соответствующие задачи, подобрать методы исследования.

На втором этапе дважды проводилось психологическое тестирование и наблюдение за игроками с целью оценки психологического климата в команде и определения межличностных отношений между игроками и тренером. В ходе проведения педагогического эксперимента были реализованы мероприятия, проводимые три раза в неделю во время тренировоч-

ного процесса, направленные на улучшение психологического климата всех его участников [1–8].

Список литературы

1. Вачков И. В. Основы технологии группового тренинга: учеб. пособие. М.: Изд-во «Ось», 2009. 176 с.
2. Горбунов Г. Д. Психопедагогика спорта. М.: Физкультура и спорт, 1996.
3. Деркач А. А., Исаев А. А. Творчество тренера. М.: ФиС, 1992.
4. Дубровина И. В. Психическое здоровье детей и подростков. М.: Академия, 2009.
5. Кретти Б. Психология в современном спорте. М.: Физкультура и спорт, 2008.
6. Кузьмина Н. В. Педагогическое мастерство тренера как фактор развития способностей воспитанников // Вопросы психологии. 1994. № 1.
7. Ханин Ю. Л. Психология общения в спорте. М., 1980.
8. Хотулева М. С. Влияние психотехнических упражнений на социально-психологический климат и сплоченность спортивной команды // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». 2009. № 1.

Yu. S. Likhacheva

e-mail: sport.k.1998@mail.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

PHENOMENOLOGY OF PERSONAL AND INTERPERSONAL PROBLEMS OF PERSONALITY FORMATION IN SPORTS

Scientific knowledge about the formation and manifestation of the psychological climate in the team is an integral part of the training process, is practical and affects athletes not by themselves, but through coaching and is constantly mediated by the coach's relationship with athletes.

Keywords: personal and interpersonal problems, interpersonal relationships, coach, athlete, sports activity, psychological climate.

А. К. Лукина
e-mail: antonida_lukina@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

СТАНОВЛЕНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА

Современная система образования не в полной мере обеспечивает становление личностной и этнической идентичности. Этническая идентичность более четко осознается, а знания о различиях между группами приобретаются раньше, если ребенок живет в полиэтнической среде. Строить сложную и развернутую систему оппозиций и обобщений ребенку позволяет только опыт реального взаимодействия и практического общения с представителями разных культур. Пути решения этой проблемы заключаются в создании условий для самоопределения молодежи на основе ценностей собственной культуры; интеграции предметного и метапредметного обучения, опоры в образовании на традиционные ценности российского народа; бережном отношении к традиционной культуре, изучении ее, проведении экспедиций «Многообразие российского мира», изучении истории поселений, семей. Наряду с поликультурными праздниками, необходимо проведение праздников русского языка, русской литературы, русской истории, русской культуры. Также актуализируется необходимость подготовки межкультурных коммуникаторов, создания условий для изучения мигрантами русского языка, русской культуры.

Ключевые слова: гражданская идентичность, поликультурное общество, ценности культуры, поликультурные праздники, нравственное воспитание, мигранты.

Актуальность темы связана с несколькими обстоятельствами:

- необходимостью становления гражданской идентичности подрастающих поколений как условие успешной жизни человека и стратегической безопасности общества;
- возрастанием миграционных потоков, усилением межэтнических и межкультурных контактов;
- усложнением становления идентичности в условиях многокультурности, различных систем ценностей;
- отсутствием у нынешнего поколения молодежи позитивного опыта межэтнических отношений, должного нравственного воспитания.

Ключевым понятием в нашем исследовании является понятие идентичности, как ощущение своего единства, тождества с какой-то социальной (культурной, этнической, профессиональной) группой. Любая идентичность – трехкомпонентное образование, включающее в себя когнитивный (знание), аффективный (отношение) и конативный (деятельностный)

компоненты. В настоящее время происходит разрушение всех этих компонентов.

Когнитивный компонент предполагает знание истории, культуры, традиций своей страны, своей семьи. В силу различных причин у нынешней молодежи это знание не сформировалось: за время их взросления история страны переписывалась и переосмысливалась несколько раз. Разрушена также историческая связь поколений: у каждого поколения нашей страны – своя история.

Аффективный компонент идентичности, как уже говорилось, заключается в отношении к группе, с которой растущий человек себя идентифицирует. Э. Эриксон писал, что человек никогда не будет идентифицировать себя с беспомощным и слабым, ему нужны достойные образцы для подражания. Однако в 1990-е гг. (а это годы взросления родителей современных подростков) много делалось (да и сейчас мы время от времени с этим сталкиваемся), чтобы сформировать негативное отношение к своей стране, ее прошлому, усомниться в возможности прогрессивного развития. Результаты нашего исследования показали, что среди русских подростков значительно ниже доля тех, кто гордится своей национальностью, чем среди кавказских подростков. Образ России у детей связывается с такими символами, как матрешка, балалайка, водка, мороз, медведь – также не самые прогрессивные образы.

То же самое происходит и с героями, образцами для подражания у молодежи. Среди называемых имен, которыми может гордиться Россия, – В. В. Путин, С. К. Шойгу, Петр 1, М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, В. И. Ленин. Это или современные подлитические деятели, чьи имена на слуху, или исторические личности, биографии которых дети изучали в школе. Вряд ли они могут стать образцами для подражания для современного подростка. А средства массовой информации продвигают сомнительных персонажей типа Дани Милохина, поведение и образ жизни которых никак не вяжутся с традиционными российскими ценностями.

Когнитивный (деятельностный) компонент определяется тем, насколько человек в своей обыденной жизни реализует тот образ жизни, который свойственен его народу. Тут мы снова сталкиваемся с трудностями в этой сфере. Дети не знают русских народных игр, матери – сказок и колыбельных,

Простой пример: американский бейсбол – порождение русской лапты. А кто сейчас умеет играть в лапту? А в городки? Зато в боулинг многие ходят.

Пройдите по городу, посмотрите, сколько у нас пунктов быстрого питания в виде хинкальных, шаурмячных, денерных, пловных и т. д., и сколько – блинных, пирожковых, пельменных. А именно в таких мелочах формируется и проявляется национальный менталит как основа становления национальной идентичности.

Другая сторона проблемы становления гражданской идентичности заключается в том, что в настоящее время под воздействием средств мас-

совой информации и некоторых субкультурных процессов в молодежном сознании произошла деформация ценности идентичности как таковой – молодежные субкультуры приветствуют размытую идентичность, происходит разрушение даже сексуальной идентичности, свойственной человеку по факту рождения.

Можно отметить и несколько факторов, свойственных России последних десятилетий:

- во-первых, социально-экономические реформы последних лет, ориентированные на достижение личного успеха, разрушающие традиционную общинную психологию российского народа, не соответствуют духу традиционной российской ментальности;

- во-вторых, деятельность СМИ также объективно разрушает традиционные ценности, часто формирует негативную идентичность, насаждает западные образцы культуры и поведения;

- в-третьих, у старшего поколения нечего противопоставить этому, потому что не случилось честного разговора о прошлом и старшие выглядят для нынешней молодежи проигравшими, не сумевшими сохранить страну;

- в-четвертых, произошло нарушение непрерывности хода исторического времени: прошлое страны плохо переносится в настоящее и не выступает фундаментом для будущего, что создает чувство неустойчивости, неуверенности в завтрашнем дне.

А поскольку потребность в принадлежности, в защищенности – одна из фундаментальных для человека (даже на биологическом уровне), то единственным способом защиты своей идентичности становится агрессия, разрушение идентичности другого, что, собственно, и является основой всех экстремистских проявлений среди молодежи.

Анализируя универсальные характеристики культур, можно обнаружить, что среди них есть общие для всех или большинства культур, а есть и те, которые существенно отличают их друг от друга. Именно эти различия способствуют становлению идентичности личности.

Этническая идентичность более четко осознается, а знания о различиях между группами приобретаются раньше, если ребенок живет в полиэтнической среде. Но насколько точны эти знания, во многом зависит от того, к какой группе он принадлежит – меньшинства или большинства. Дети из группы меньшинства неизбежно осведомлены о доминирующей культуре через средства массовой информации и личные контакты. А их сверстники из группы большинства обладают лишь небольшими и разрозненными знаниями о чужой культуре, что чаще всего порождает отсутствие интереса и к своей собственной. Таким образом, строить сложную и развернутую систему оппозиций и обобщений ребенку позволяет только опыт реального взаимодействия и практического общения с представителями разных культур. [1, с. 90].

Как показано в работах С. И. Гессена, Б. С. Гершунского, П. Сорокина, Дж. Дьюи, других великих педагогов, одной из важнейших функций

образования является менталитетообразующая функция, т. е. по сути – функция создания и поддержания единства нации [1; 2]. Все детское население страны, проходя через одну и ту же систему образования, усваивает общие принципы жизни, ценности и нормы поведения, формирует общий взгляд на мир, общий культурный код, который в последующем становится основой единства нации.

Нормативной основой единого образовательного пространства России выступает Федеральный государственный образовательный стандарт, основами которого являются идеи формирования российской гражданской идентичности, сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, реализации права на изучение родного языка, возможности получения основного общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России; доступности получения качественного общего образования; духовно-нравственного развития, воспитания обучающихся и сохранения их здоровья. В учебный процесс современной российской школы все больше проникают идеи поликультурности и толерантности.

Тем не менее среди школьников, педагогов и родителей встречаются факты негативного отношения к мигрантам, их культуре, возможности их интеграции в российскую культуру. При этом, например, русские школьники объясняют это тем, что мигранты занимают рабочие места, не уважают русскую культуру и обычаи, исповедуют другую религию, проявляют агрессию по отношению к местному населению (результаты опроса 2017 г.). По результатам этого же опроса выяснилось, что каждый десятый русский школьник считает, что для мигрантов должны быть введены ограничения на занятие некоторых, особенно руководящих, должностей, ведение политической деятельности, получение гражданства.

И хотя большинство школьников отмечают, что у них практически не бывает конфликтов на национальной почве, около 20 % русских детей и представителей Средней Азии говорят о возникновении таких конфликтов. Интересно, что выходцы с Кавказа отмечают наличие таких конфликтов примерно в четыре раза реже. Нам кажется, это можно объяснить тем, что сами эти ребята выступают зачинщиками таких конфликтов, считая это нормальным средством разрешения различных проблем; это же является косвенным подтверждением мнения об агрессивности мигрантов.

Эту агрессивность можно объяснить и особенностями менталитета и культуры представителей Кавказа, и тем, что им необходимо отстаивать и защищать свое культурное пространство; это подтверждение того, что они ценят свою этническую культуру и не намерены интегрироваться в российское общество, в сибирскую культуру.

Исследования показывают достаточно заметные различия в системе ценностей у старшеклассников – представителей различных этнических групп. Так, среди личностных качеств, важных для достижения успеха, школьники всех опрошенных этнических групп на первое место ставят

трудолюбие, ответственность. Далее наблюдаются весьма существенные различия в оценке таких качеств. Так, у русских школьников следующие позиции занимают (в порядке убывания) умение общаться (и в этом они опережают представителей всех этнических групп), знания, профессионализм, способности, талант и хорошее образование; у представителей Средней Азии – образование (и в оценке важности образования они опережают все этнические группы), профессионализм, способности; у представителей Кавказа – общение, профессионализм (оценивают это качество выше, чем представители всех этнических групп) и образование.

Следовательно, современная система образования не в полной мере обеспечивает становление личностной и этнической идентичности. Это связано с такими обстоятельствами, как:

- размытость собственной национальной идентичности у коренного населения города;
- наличие этнических стереотипов, низкий уровень культурно-этнической осведомленности у основных участников образовательного процесса;
- общая недемократичность устройства школы;
- преобладание традиционной образовательной парадигмы;
- монокультурность учебных программ по большинству предметов;
- незнание педагогами культуры и традиций мигрантов;
- слабое владение детьми мигрантов русским языком, ведущее к хронической школьной неуспешности, выпадению их из школьной жизни.

Говоря о становлении идентичности, выделяют несколько ее видов (стадий), или этапов становления, вершиной которых является достигнутая идентичность. Это такое состояние, при котором человек точно понимает и принимает ценности группы, которое позволяет человеку с оптимизмом смотреть в будущее, делать ответственный выбор, уважать свое прошлое и быть уверенным в будущем, опираться в достижении цели на ресурсы той группы, с которой человек себя идентифицирует.

Этому состоянию может предшествовать мораторий идентичности, наступающий в результате какого-то внешнего или внутреннего кризиса, когда «старые» опоры уже перестают держать, и человек вынужден искать новые опоры для своей жизни. Он собирает информацию во внешнем мире, и размышляет о себе и своих планах, совершает различные пробы (иногда рискованные и очень опасные), ищет образцы для подражания, не принимая окончательного решения о себе. Наиболее активно этот процесс протекает в подростковом возрасте.

Предрешенная идентичность возникает тогда, когда человек уже по факту рождения оказывается «приписанным» к определенной социальной группе и не может ничего изменить в своей жизни; у человека практически отсутствует право на самоопределение, право на собственный выбор. Такой вариант характерен для патриархальных обществ или в си-

туации «жесткого» воспитания, когда растущему человеку приписываются ценности, его место в жизни. Так часто себя ведут слишком «заботливые» родители, когда говорят «Мы лучше знаем». Предрешенная идентичность может возникнуть и внутри локальных культурных (этнических) групп как способ сохранить свои культурные ценности.

Диффузная идентичность как некоторая противоположность предрешенной складывается, когда взросление происходит в неустойчивом мире, в ситуации существования множества не связанных между собой систем ценностей (культур). Она характеризуется тем, что у человека нет ясных целей ценностей и убеждений, и он даже не пытается их сформировать. При любой трудности он или мимикрирует, принимая ценности победителя, пытаясь спасти себя, либо испытывает весьма негативные эмоции стыда, страха, вины, тревоги, в зависимости от глубины регресса.

Все это приводит к рискам интолерантности и экстремизма:

- межкультурная нетерпимость как форма защиты своей идентичности;

- поиск «виноватого» вместо поиска путей решения проблем;
- отсутствие гражданского общества.

Пути решения этой проблемы заключаются:

- в создании условий для самоопределения молодежи на основе ценностей собственной культуры;

- интеграции предметного и метапредметного обучения, опоры в образовании на традиционные ценности российского народа;

- бережном отношении к традиционной культуре, изучении ее, проведении экспедиций «Многообразие российского мира», изучении истории поселений, семей;

- необходимости проведения наряду с поликультурными праздниками праздников русского языка, русской литературы, русской истории, русской культуры;

- необходимости подготовки межкультурных коммуникаторов, создания условий для изучения мигрантами русского языка, русской культуры.

Важным элементом культуры любого народа являются его праздники, традиции, ремесла, кухня, одежда, искусство. Наряду с общими праздниками, которые отмечают все народы России – Новый год, День России, День национального единства, День Победы, у каждого народа есть свои национальные праздники, приуроченные к природным явлениям, смене времен года, религиозным обычаям и т. д.

Так, подготовка и проведение праздника День Победы позволяет молодым поколениям россиян осознать роль всех народов страны в этом грандиозном событии, каждый школьник вспоминает или узнает заново имена героев войны, которые представляли все нации и народы России, осознает роль своей собственной семьи в судьбе страны. Это способствует

укреплению единства нации, и дает возможность детям разных национальностей пережить гордость за свой народ.

Условием реализации этих действий является, прежде всего, устойчивая позитивная идентичность, толерантность самого педагога, в том числе в сфере межэтнических отношений, его готовность к работе в полиэтнической, поликультурной среде. Уважение учителем культурных традиций, обычаев и ценностей всех учеников, независимо от их этнической принадлежности, неизбежно породит толерантную атмосферу в классе. В этом случае учащиеся будут принимать толерантность к иноэтническим группам как естественную норму общения и взаимодействия.

Второе условие больше касается формального аспекта взаимодействия учителя с учениками, обусловленного процессом обучения. Этническая идентичность складывается из множества различных компонентов, однако стабильного их набора нет. Индивид сам определяет, по каким критериям ему относить себя к той или иной этнической группе. Но эта свобода все-таки ограничена внешними условиями, в которых человек пребывает. Он волен выбирать, однако лишь из тех идентификационных маркеров, которые приняты в его окружении. Отсюда вытекает требование, чтобы образовательное пространство, прежде всего педагог, задавали верные идентификационные маркеры, т. е. именно те, которые отражают глубинные, содержательные отличия этносов и их культур.

Направить познавательный интерес подростка на анализ внутренних психологических отличий себя и другого можно только в том случае, если в школе признается право ребенка на самовыражение, проявление самобытности и творческих возможностей и поддерживаются субъект-субъектные отношения, если смыслом взаимодействия учителя и ученика является направленность последнего на самосовершенствование, саморазвитие и самосознание. Формирование толерантности не может происходить в традиционной системе «учитель – ученик». Взаимодействие, направленное на передачу знаний, умений и навыков в сочетании с установкой на репродуктивную деятельность в будущем, снижает активность ученика и его ориентацию на саморазвитие [3, с. 216].

Известно, что в процессе социализации большая часть информации ребенком не изучается, а считывается с поведения взрослого в ходе взаимодействия. Следовательно, создавая условия, необходимые для становления толерантного взаимодействия на некоторых уроках или периодически проводящихся мероприятиях, мы не можем повлиять на сознание ребенка, если он постоянно возвращается в среде, из которой впитывает противоположные ценности и модели поведения. Таким образом, главной задачей школы становится организация такого уклада жизни школы, из которого учащиеся могли бы усваивать ценности и модели толерантного взаимодействия.

А. Н. Тубельский выделяет в качестве основного условия демократического уклада школьной жизни возможность учащимся выступать субъек-

тами образовательного процесса. Под субъектом образования понимается ребенок, который не только присваивает содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, сам регулирует свою познавательную деятельность на основе рефлексии не только результатов, но и процесса этой деятельности, имеет желание и возможность регулировать образовательный процесс на учебных занятиях, в своем классе и школе в целом. Средствами обретения детьми опыта субъектного отношения к образованию могут быть выбор предметов, учителя, мастерских и лабораторий, темпа освоения, участие в создании норм и правил общей жизни и уклада школы [4, с. 15–16]. Становлению субъектности учащихся будет способствовать требование обязательного участия школьников в разработке и утверждении основных направлений Программы воспитательной работы школы, заложенное в новой редакции Закона «Об образовании».

Очевидно, что проблема воспитания толерантности личности должна решаться комплексно. Необходимо, организуя деятельность в этом направлении, вовлекать в нее детей и подростков, молодежь, педагогов, членов семьи, родственников, членов национальных сообществ, общественных организаций, а также должностных лиц, государственных чиновников.

Мы полагаем, что важно привлекать к участию в образовательном процессе прежде всего родителей учащихся. Значимость их привлечения обосновывается тем, что, по сути, семья является социальным институтом, в котором начинается формирование идентичности и создаются психологические условия, обеспечивающие дальнейшее ее развитие.

Выполнение этих условий будет способствовать становлению позитивной гражданской идентичности у молодежи и профилактике экстремистских настроений.

Список литературы

1. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995.
2. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. М., 1998.
3. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): сб. науч.-метод. ст. 2-е изд., стер. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2003.
4. Ученик-субъект образовательного процесса / под ред. А. Н. Тубельского, Г. А. Бирюковой. М.: Эврика, 2005.

A. K. Lukina
e-mail: antonida_lukina@mail.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

THE FORMATION OF CIVIC IDENTITY YOUTH IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT SOCIETIES

The modern education system does not fully ensure the formation of personal and ethnic identity. Ethnic identity is more clearly understood, and knowledge about the differences between groups is acquired earlier if the child lives in a multi-ethnic environment. Only the experience of real interaction and practical communication with representatives of different cultures allows a child to build a complex and detailed system of oppositions and attitudes. The ways to solve this problem are to create conditions for self-determination of young people based on the values of their own culture; integration of subject and meta-subject education, reliance in education on the traditional values of the Russian people; careful attitude to traditional culture, studying it, conducting expeditions "Diversity of the Russian world", studying the history of settlements, families. Russian Russian Russian Russian language, Russian literature, Russian history, and Russian culture holidays should be held along with multicultural holidays. Russian Russian language and culture are also being updated in the need to train intercultural communicators, create conditions for migrants to study the Russian language and Russian culture.

Keywords: civic identity, multicultural society, cultural values, multicultural holidays, moral education, migrants.

В. Н. Лутошкина
e-mail: vikkilu@yandex.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ОБРАЗОВАНИЕ В VUCA-МИРЕ. НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА: ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦИФРОВОГО ДЕТСТВА

Трансформация социального и культурного пространства связана с унификацией и глобализацией ценностей, появлением новых видов деятельности. Современное детство тесно связано с технологиями. Радикально изменилась система социализации детей: если раньше взрослый и ребенок считались «знающим» и «незнающим», то теперь это представители разных культур: каждый знает что-то свое. Трансформация цифрового детства, открытость и доступность информации, турбулентность современного мира ставят перед образованием задачу – строить образовательный процесс с учетом особенностей «цифрового поколения», минуя и преодолевая потенциальные и реальные конфликты в образовании.

Ключевые слова: VUCA-мир, неопределенность, турбулентность, цифровое детство, младший школьный возраст.

Стремительно развивающиеся технологии, турбулентность и неопределенность – приметы современного мира, который принято называть VUCA-мир по аббревиатуре его характеристик: нестабильность (Volatility), неопределенность (Uncertainty), сложность (Complexity), неясность, двусмысленность (Ambiguity).

Принято считать, что такая реальность влияет, прежде всего, на изменения в мире профессий. Сегодня невозможно гарантированно утверждать, какие профессии будут востребованы в ближайшем будущем. Уже сейчас существуют цифровые технологии и программы, позволяющие заменить юристов, банковских работников, менеджеров, рабочих и многих других.

На самом деле VUCA-реальность влияет на все сферы, особенно на образование. Ведь согласно мировым исследованиям, 65 % детей, которые идут сегодня в первый класс, к моменту поиска работы будут трудиться на совершенно новых позициях, которых сейчас еще не существует.

Какие же профессии и навыки будут востребованы через десяток лет? Чем будет заниматься современный младший школьник, когда вырастет? Чему нужно учить подрастающее поколение? Какие навыки помогут им быть успешными в нестабильном будущем? Какой должна быть современная школа в VUCA-мире?

Динамика мировых ценностных ориентиров перед лицом глобальных вызовов. Трансформация социального и культурного пространства связана с унификацией и глобализацией ценностей, появлением новых видов деятельности. Современное детство тесно связано с технологиями. Информационные технологии и гаджеты сопутствуют дошкольному и школьному детству. Взросление происходит офлайн и онлайн – в реальном общении и в социальных сетях. Катерина Поливанова, директор Центра исследований современного детства Института образования НИУ ВШЭ, описывая «цифровое поколение», отмечает, что дети одновременно живут в двух мирах: реальном и виртуальном. Радикально изменилась система социализации детей: если раньше взрослый и ребенок считались «знающим» и «незнающим», то теперь это представители разных культур – каждый знает что-то свое.

Рост цифровых технологий в ответ на вызовы пандемии привел к тому, что освоение нового содержания стало доступным детям без участия взрослых. Родители, работающие онлайн, все чаще заявляют, что младшим школьникам не нужен учитель. Сегодня в интернет-пространстве можно обучаться чтению, письму, математике, английскому языку, заниматься йогой и даже рисовать.

Большинство школьников с помощью смартфонов одновременно решают несколько задач: играют, общаются в соцсетях, прослушивают музыку, просматривают образовательный контент.

Что делать? Сделать вид, что ничего не происходит? Дети изменились, но законы образования никто не менял? Пусть пользуются, чем хотят, но не в школе?

Ответ на вопрос «Как теперь строить процесс образования?» очевиден: использовать гаджеты, цифровые технологии как инновационный образовательный инструмент!

При этом в реальном образовательном процессе 85 % опрошенных учеников рассказали исследователям, что в их школе нельзя пользоваться мобильными устройствами. Общеизвестно, что большинство преподавателей запрещают, а дети все равно заходят в смартфоны, карманные компьютеры! Запреты на смартфоны демонстрируют отрыв школы от реальности:

- страдают отношения учеников и педагогов;
- дети привыкают игнорировать школьные правила;
- растет их отчуждение от школы;
- пространство школьной жизни воспринимается как «место запретов», где все «как не в настоящей жизни».

Кроме того, следует признать, что учитель и учебные задания часто проигрывают смартфонам. Борьба педагога за внимание школьника иногда может превратиться в работу по принципу «Главное, чтобы интересно было».

Ситуацию также усугубляет тот факт, что пространство начальной школы, оснащенное нередко устаревшими компьютерами и ноутбуками, сильно проигрывает новейшим смартфонам и планшетами учащихся.

Школа не дает тех возможностей общения и поиска информации, которые есть у персональных устройств учащихся. Доступ к школьной технике часто возможен только на уроках информатики или в библиотеке. А смартфон у ребенка всегда под рукой.

Может ли школа воспользоваться полезными опциями смартфонов детей? Может ли гаджет быть полезным? Как строить образовательный процесс, не заигрывая с цифровым поколением?

В настоящее время уже разработаны форматы эффективного обучения с помощью гаджетов:

- BYOD (Bring Your Own Device – «принеси собственное устройство»). Ученикам предлагают использовать на занятиях свой гаджет для поиска информации, просмотра видеоматериалов и т. д. Ученики получают информацию в привычной для них форме через видео, статьи, чаты и охотнее учатся. Они увереннее управляют собственным образованием и за пределами класса;

- формат «перевернутого класса» (*flipped classroom*). Изучение материала и выполнение заданий происходит в противоположной стандартному уроку последовательности. Дома ученик через интернет просматривает теоретическую часть, предложенную преподавателем, часто в формате мультимедиа. На уроке же делаются практические задания. Это высвобождает больше времени на общение учителя и ученика в классе и на работу в группе. Проболевшие ученики легче включаются в учебу: видеолекция содержит всю необходимую информацию по теме. Кроме того, к такому ресурсу всегда можно вернуться накануне проверочной работы;

- электронное обучение. Это уже не отдельные технологии, а создание целостной среды, которая включает учебу с помощью мобильных устройств (*mobile learning*, или *m-learning*) и обучение на основе интернет-технологий;

- формат «Ресурс для работы в проекте»: поиск информации для решения проектной задачи; фиксация и оформление результатов реализации проектного замысла; обсуждение групповых действий в приложениях и соцсетях.

Трансформация цифрового детства, открытость и доступность информации, турбулентность современного мира ставят перед образованием задачу – строить образовательный процесс с учетом особенностей «цифрового» поколения. Развитие современных детей напоминает броуновское движение:

- теперь перед ребенком – целый хаос разнообразных возможностей;
- дети бессистемно бродят по «узлам» социальных и культурных пространств;

- образом современного детства, познания основ мира становится «поверхностное скольжение» по интернету – «серфинг».

С какой современной массовой культурой и в каких формах встречаются современные дети? В какие игры играют дошкольники и младшие школьники?

Общеизвестно, что цифровые игры постепенно вытесняют сюжетно-ролевую игру, призванную вести за собой развитие произвольности, децентрацию, соподчинение мотивов. В школу все чаще приходят дети со стойкой игровой зависимостью, с низким уровнем развития регулятивных процессов, мелкой моторики.

Может ли современная начальная школа стать «законодателем моды», «компасом» познания младшими школьниками основ мира (в том числе и в интернете)?

Младший школьный возраст – это период взросления, осознанной встречи ребенка с ролью ученика, открытия и принятия правил школьной жизни, духовно-нравственных и познавательных ценностей, формирования основ гражданской идентичности, внутренней позиции учащегося, умения учиться.

Именно в этот период у современного школьника закладываются основы учебной деятельности, *key-competencies* – универсальных компетенций, необходимых для успешной жизни в XXI в.

Они не ограничены конкретной задачей, это способность анализировать и продуктивно разрешать любую ситуацию. *Key-competencies* включают в себя такие компетенции, как:

- социальная компетентность – это способность сотрудничать, взаимодействовать, вести переговоры;
- компетентность мышления – способность понимать, анализировать; системное мышление, решение сложных задач, инновационное и креативное мышление;
- компетентность взаимодействия с собой, саморегуляция, самоконтроль, самоорганизация.

Становится понятным, что современная начальная школа должна трансформироваться из места, традиционно ассоциирующегося в сознании родителей с обучением чтению, письму, счету, в пространство взросления и развития «цифрового поколения», которое овладевает цифровой грамотностью наравне с функциональной грамотностью в ходе учебной деятельности.

V. N. Lutoshkina
e-mail: vikkilu@yandex.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

EDUCATION IN THE VUCA WORLD. PRIMARY SCHOOL: THE TRANSFORMATION OF DIGITAL CHILDHOOD

The transformation of social and cultural space is associated with the unification and globalization of values; the emergence of new types of activities. Modern childhood is closely connected with technology. The system of socialization of children has radically changed: if earlier an adult and a child were considered "knowledgeable" and "ignorant", now they are representatives of different cultures: everyone knows something different. The transformation of digital childhood, the openness and accessibility of information, the turbulence of the modern world pose a task for education – to build an educational process taking into account the characteristics of the "digital" generation, bypassing and overcoming potential and real conflicts in education.

Keywords: VUCA-the world, uncertainty, turbulence, digital childhood, primary school age.

А. М. Мамырханова
e-mail: aimen1961@mail.ru
Национальная академия образования им. И. Алтынсарина,
Нур-Султан, Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМИ ВИДАМИ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ШКОЛЕ

Рассмотрены вопросы дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения в школе. Исследование проведено среди обучающихся школы-лицея № 59 г. Нур-Султан с использованием опросника Басса-Дарки. Определены индекс враждебности и индекс агрессивности среди обучающихся ниже допустимой нормы, что способствует формированию благоприятной атмосферы в классе.

Ключевые слова: деструктивное поведение, девиантное поведение, асоциальное поведение, подростки.

Деструктивное поведение подростков – проблема многофакторная, включающая в себя целый комплекс проблем «трудных» подростков. Проблема деструктивного поведения изучается давно, но несмотря на это в современном мире она не становится менее актуальной. Дело в том, что деструктивное поведение закладывается в подростковом возрасте. В течение этого периода происходит своеобразный переход от детства к взрослости, от незрелости к зрелости, который пронизывает все стороны развития подростка.

Деструктивное поведение характеризуется двумя действиями: саморазрушение и внешние проявления, включающие вандализм, теракты, жестокость к живым существам. Проявлениями такого поведения являются поведенческие реакции: демонстрация, агрессия, вызов, самовольное и систематическое отклонение от учебы, систематические уходы из дома и бродяжничество.

Именно подростковый возраст отличается бурными процессами физического и нравственного развития, полового созревания и формирования личности. Данная проблема уже перестала быть только психолого-педагогической, она стала социальной. Поэтому не случайно в Государственной программе развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 гг. в целях раннего выявления детей «группы риска» и оказания им своевременной помощи, пресечения буллинга указано, что необходимо усилить деятельность психологических служб организаций образования и школьных служб примирения [1].

В Казахстане, несмотря на снижение количества преступлений, подростков с алкогольной и наркотической зависимостью, к сожалению, число школьников с деструктивным поведением с каждым годом возрастает, потому что увеличивается число факторов, способствующих формированию отклоняющегося поведения.

За 2019 г. отмечается тенденция роста количества несовершеннолетних, привлеченных к административной ответственности – 8 667 человек, что на 11 % выше в сравнении с 2018 г. (5 102). Данные в динамике за период 2011–2019 гг. не показывают значительного снижения количества беспризорных и безнадзорных детей. Несмотря на принимаемые меры по предупреждению фактов суицида среди несовершеннолетних, за последние три года статистика детского суицида (2017 – 166, 2018 – 178, 2019 – 180) и их попыток (2017 – 356, 2018 – 329, 2019 – 351) не снижается [2].

Решение вопросов предотвращения детских суицидов требует постоянного контроля и принятия эффективных мер предупреждения.

Перед организациями образования стоит задача создания условий для социализации, предупреждения преступности и организации комплекса мер, направленных на предотвращение детской беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних, а также защиту их прав и законных интересов, что является приоритетной задачей. Поэтому школьные службы примирения должны стать одним из ключевых инструментов в профилактике деструктивного поведения подростков. Служба школьной медиации, внедряемая в организации образования, должна быть направлена на создание безопасной среды для всех участников образовательного процесса.

Анализ научной литературы показал, что проблема деструктивного поведения подростков является довольно актуальной, поскольку порождает подростковую наркоманию, суицидальные попытки, алкоголизм. Л. С. Выготский, анализируя причины разрушающего поведения, выявил, что основой большинства девиаций является психологический конфликт между несовершеннолетним и средой, либо между отдельными аспектами личности подростка.

Каждый девиантный ребенок имеет свой набор отклонений в поведении: прогуливание уроков, физическое насилие среди сверстников, грубость в общении с окружающими, враждебное отношение к людям, пренебрежение обязанностями, агрессивное противодействие к школьным требованиям, недоверие к родителям и учителям, повышенные уровни самооценки и притязаний.

В настоящее время существующие методики диагностики отклоняющегося поведения подростков позволяют выявить детей группы риска, определить дефекты их психологической деятельности в процессе обучения, поведении и развитии. Это анкеты, опросники, тесты, карты наблюдений педагогов.

Методика диагностики девиантного поведения несовершеннолетних [3] позволяет измерить и оценить степень выраженности дезадаптации у подростков с разными видами девиантного поведения. Это отсутствие признаков социально-психологической дезадаптации, легкая степень социально-психологической дезадаптации, высокая степень социально-психологической дезадаптации. Данная методика позволяет получить максимально полную информацию о наличии разного рода поведенческих девиаций у подростков при проведении мониторинговых исследований.

Методика диагностики неуправляемой эмоциональной возбудимости [4] содержит 90 вопросов для обучающихся 9–11-х классов, ответы на которых помогают определить их уровень тревожности, импульсивности, агрессивности, склонность к нечестному поведению, асоциальную замкнутость, неуверенность, и эстетическую нечувствительность.

Нами была проведена апробация опросника Басса-Дарки (Buss-Durkey Inventory) для диагностики агрессивных и враждебных реакций обучающихся в 7 «А» классе школы-лицея № 59 г. Нур-Султан, который включает 75 вопросов, а ответ содержит один из возможных ответов: «да» и «нет». Приняли участие 35 учеников.

Нормой агрессивности является величина ее индекса, равная 21 ± 4 , а враждебности – $6-7 \pm 3$. При этом обращается внимание на возможность достижения определенной величины, показывающей степень проявления агрессивности.

После обработки ответов на вопросы получены следующие результаты:

1. Физическая агрессия – $k = 2$.
2. Косвенная – агрессия – $k = 3$.
3. Раздражение – $k = 3$.
4. Негативизм – $k = 2$.
5. Обида – $k = 2$.
6. Подозрительность – $k = 2$.
7. Вербальная агрессия – $k = 4$.
8. Чувство вины – $k = 6$.

Интерпретация результатов теста показывает, что в 7 «А» классе составляет:

1. Индекс враждебности $4 = 2 + 2$ (Враждебность = Обида + Подозрительность), что ниже допустимой нормы, равной величине индекса – $6-7 \pm 3$.

2. Индекс агрессивности $9 = 2 + 3 + 4$ (Агрессивность = Физическая агрессия + Раздражение + Вербальная агрессия), что значительно ниже допустимой нормы, равной величине индекса 21 ± 4 .

По результатам исследования выявлено, что индекс враждебности и индекс агрессивности в данном классе ниже допустимой нормы, что способствует формированию благоприятной атмосферы в классе.

Использование данного метода среди большего числа обследуемых позволит выявить подростков группы риска, проявляющих деструктивные

тенденции как агрессивность и враждебность в области субъектно-объектных отношений.

Результаты методики помогут педагогам совместно с родителями своевременно осуществлять коррекционную и профилактическую работу среди подростков.

Список литературы

1. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 гг.: утв. Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27.12.2019 № 988.

2. Доклад о положении детей в Республике Казахстан за 2019 год. Нур-Султан, 2020. 176 с.

3. Леус Э. В. Методическое руководство по применению теста СДП (склонность к девиантному поведению). URL: <https://infopedia.su/20x8149.html>.

4. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. 490 с.

5. URL: <https://gigabaza.ru/download/30665.html>.

A. M. Mamyrkhanova

e-mail: aimen1961@mail.ru

I. Altynsarin National Academy of Education,
Nursultan, Kazakhstan

STUDY OF MALADAPTATION IN ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TYPES OF DEVIANT BEHAVIOR AT SCHOOL

The issues of maladaptation in adolescents with different types of deviant behavior at school are considered. The study was conducted among students of the school-lyceum No. 59 of the city of Nursultan using the Bass-Darki questionnaire. The hostility index and the aggressiveness index among students are below the permissible norm, which contributes to the formation of a favorable atmosphere in the classroom.

Keywords: destructive behavior, deviant behavior, antisocial behavior, adolescents.

К. А. Оленченко
e-mail: qwopasklznm1234@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ПОНЯТИЕ И ВИДЫ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Проанализировано понятие деструктивного поведения, рассмотрены виды проявления деструктивного поведения подростков и формы деструктивного поведения подростков в образовательной организации. Статья будет интересна психологам, социальным работникам и учителям школы.

Ключевые слова: деструктивное поведение, девиантное поведение, интернет-зависимость, агрессивное поведение, подростки.

Введение. В современном мире возрастает актуальность кросс-культурных исследований личностных особенностей подростков, склонных к девиантному поведению.

Девиантное поведение изучается довольно давно, однако его исследование не теряет своей актуальности и в наше стремительно меняющееся время. Причиной склонности к девиациям может послужить нарушение адекватных связей подростка с основными социальными институтами – семьей, школой, СМИ и интернетом [1].

Девиации в социокультурном поведении представляют собой социальный процесс, обусловленный наличием в культуре отклоняющихся ценностей. В социокультурном поведении подростков они являются характеристикой масштабы распространения девиантных ценностей и норм.

Цель исследования: провести теоретический анализ понятия «деструктивное поведение» и его видов.

Задачи исследования:

- 1) раскрыть содержание понятия «деструктивное поведение»;
- 2) рассмотреть виды проявления деструктивного поведения подростков.

Методы исследования. Основными методами исследования выступили анализ литературы, изучение и обобщение информации, анализ статистических данных.

Деструктивное поведение является предметом разных областей научного гуманитарного познания, таких как философия, социология, психология, педагогика, юриспруденция, что обуславливает множество подходов к его пониманию и изучению. Основные принципы

рассмотрения деструктивного поведения были заложены еще в период Античности, когда деструктивное поведение мыслителями той эпохи понималось как поведение, противоречащее этике и морали общества, как отклонение от идеала личности, как зависимое от культурных форм общественной жизни.

Далее в научных исследованиях деструктивности можно выделить две группы ее анализа – как врожденного свойства с рассмотрением биологических факторов поведения (К. Лоренц, Ф. Гальтон, Ч. Ломброзо, У. Шелдон, Р. Кречмер) или как формируемого качества в процессе социализации личности под влиянием социокультурных факторов (Э. Дюркгейм, Р. Мертон, П. Уорсли, Т. Парсон, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев).

В психоаналитических концепциях З. Фрейда, К. Г. Юнга, А. Адлера и Э. Фромма деструктивность рассматривается как неосознаваемый человеком мотиватор, как следствие негативного отношения человека к самому себе в структуре его основных влечений, как результат отчужденности и беспомощности, как нереализованный потенциал человека с невозможностью использовать свою энергию по назначению.

Выделяется масса вариантов разграничений понятия с терминами «девиантное поведение» и «агрессивное поведение». Так, авторы М. Н. Кузнецова, Л. С. Рычкова [2], В. Б. Куликов, К. В. Злоказов [3] выделяют основные отличительные признаки данного феномена. Деструктивное поведение, согласно их исследованиям, представляет собой поведение, направленное на разрушение социальных объектов и связей, причинение вреда обществу или самому себе [4].

По отношению к девиантному поведению оно рассматривается как отрицательный его вид, направленный непосредственно на уничтожение или преобразование какой-либо структуры. Соотношение понятий «агрессивного» и «деструктивного» поведения не имеет четких границ в науке, так как их проявления внешне схожи.

Деструктивное поведение – форма активности личности, связанная с разрушением субъектом структур, как «составляющих» его (организм), так и заключающих его в «себе» (общество). В зависимости от определенных ситуационных, социокультурных и индивидуально-психологических факторов деструкция может быть направлена человеком на самого себя или вовне, выступать в виде импульсивного, неосознанного, рефлексивного или сознательного, расчетливого поступка [5].

Согласно подходу, предложенному в работе Л. Н. Фахрадовой, И. Н. Развариной, Е. О. Смолевой, рискованное поведение можно определить как «активность, направленную на удовлетворение потребностей человека, создающую угрозу его жизнедеятельности или социальному положению. При этом необходимо разделить понятия конструктивного и деструктивного рискованного поведения» [5].

Реализация конструктивного рискованного поведения может проявляться, например, в занятии экстремальными видами спорта. Деструктив-

ное рискованное поведение может приводить к правонарушениям, применению ПАВ и других наркотических веществ, употреблению табачной продукции, суицидам, буллингу и др. [6].

Деструктивное поведение связано с комплексом сочетающихся психологических, поведенческих и внешних факторов риска. Наличие одного или нескольких из приведенных ниже признаков может быть временным проявлением, случайностью, но не должно остаться без внимания педагогов. Проявление деструктивного поведения подростков:

- действия с риском для жизни и/или здоровья (паркур, зацепинг и иные);
- интернет-зависимость, патологическая страсть к азартным играм;
- суицидальное поведение, суицид;
- употребление алкоголя, наркотиков, психоактивных веществ;
- чрезмерное видоизменение собственного тела (татуировки, шрамирование, пирсинг).

Проявления у несовершеннолетнего деструктивного поведения могут стать источником повышенной опасности как для него самого, так и для его близких, окружающих и общества в целом. Игнорирование или несвоевременное выявление взрослыми признаков деструктивного поведения у ребенка нередко приводит к причинению им физического вреда самому себе, окружающим, суицидальным поступкам, появлению зависимостей (токсикомания, алкоголизм и др.).

Рассмотрим психологические признаки деструктивного поведения подростка:

- повышенная возбудимость, тревожность, перерастающая в грубость, откровенную агрессию;
- заикленность на негативных эмоциях, склонность к депрессии;
- проявление навязчивых движений;
- неспособность сопереживать, сочувствовать другим людям;
- утрата прежнего эмоционального контакта с одноклассниками;
- стремление показать свое «бесстрашие» окружающим;
- стремление быть в центре внимания любой ценой;
- нелюдимость, отчужденность в школьной среде, отсутствие друзей, низкие коммуникативные навыки;
- избегание зрительного контакта (уводит взгляд, предпочитает смотреть вниз, себе под ноги) [7].

Единовременное наличие нескольких признаков из списка может свидетельствовать о риске участия подростка в деструктивных течениях. При проявлениях деструктивного поведения ребенку требуется психологическая помощь. Современное прогрессивное развитие общества помимо позитивных тенденций несет в себе также негативные факторы, которые не лучшим образом воздействуют на детей: стремительный темп жизни, вседозволенность, легкодоступность информации, запрещенных веществ, новые формы насилия. Разрушительное поведение подростков может быть

напрямую связано с получением негативной информации из СМИ, интернета, компьютерных игр.

Деструктивное поведение разделяют на две большие группы:

- делинквентное поведение (выход за правовые рамки, нарушения закона);

- девиантное поведение (несоответствие общепринятым нормам морали и нравственности).

- Формы деструктивного поведения в образовательной организации:

- агрессивные действия;
- разрушение школьного имущества;
- нарушение общественного порядка;
- противодействие авторитетам;
- саморазрушение;
- неуместное поведение [8].

Современная цифровизация общества способствует усилению деструктивных практик личности.

А. Е. Скачок отмечает, что все большую роль в формировании деструктивного и агрессивного поведения играют социальные сети [9]. В социальных сетях распространяется большое количество информации, и очень часто она может иметь скрытый деструктивный характер, формируя определенный информационный фон, способствующий возникновению различных деструктивных мыслей и идей и приводящий к отклонениям в поведении.

Перевод в дистанционный формат большинства сфер жизнедеятельности (обучение, работа, быт) вызвал рост цифровых преступлений. По данным Главного информационно-аналитического центра МВД России, с января по октябрь 2020 г. зафиксировано на 75,1 % больше преступлений, совершенных с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, по сравнению с аналогичным периодом в 2019 г. [10].

Выводы. Таким образом, вовлечение все большего числа пользователей в компьютерные и интернет-игры, где можно реализовывать свои деструктивные мотивы в общении и взаимодействии с другими людьми или элементами игрового мира, также накладывает отпечаток на развитие деструктивности. Это приводит к появлению и развитию в интернете исконно цифровых видов преступлений, таких как кибертерроризм и кибербуллинг [11], возникают различные «группы смерти», игры и элементы контента, призывающие пользователей совершать аутодеструктивные действия и склоняющие их к насилию и разрушению существующих норм и правил общества или отдельных его элементов [12; 13].

Список литературы

1. Воробьева К. А. Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения и обеспечение психологической безопасности подростков в образовательном процессе // Психолого-педагогические проблемы со-

временного образования: пути и способы их решения: материалы III Международ. науч.-практ. конф. Дербент: Дербентский филиал МПГУ, 2020. С. 163–170.

2. Рычкова Л. С., Кузнецова М. Н. Подходы к пониманию деструктивного поведения в зарубежной и отечественной психологии // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 4. С. 172–180.

3. Злоказов К. В. Социально-психологические предпосылки деструктивного поведения подростков в школе // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 71–81.

4. Злоказов К. В. Деструктивное поведение в различных контекстах его проявления // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016. Т. 26 (4). С. 67–73.

5. Фахрадова Л. Н, Разварина И. Н, Смолева Е. О. Рискованное деструктивное поведение подростков и условия его формирования // Проблемы развития территории. 2017. № 1 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/riskovannoe-destruktivnoe-povedenie-podrostkov-i-usloviya-ego-formirovaniya>.

6. Васягина Н. Н., Сычёва Н. Б. Особенности саморазрушающего поведения обучающихся // Педагогическое образование в России. 2019. № 1. С. 93–99.

7. Сычева Н. Б. Типы и виды саморазрушающего поведения обучающихся // Педагогическое образование в России. 2018. № 3. С. 66–72.

8. Богинская Л. В. Агрессивное и аутоагрессивное поведение подростков с девиантным поведением // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2016. № 1. С. 37–41.

9. Скачок А. Е. Факторы деструктивно-агрессивного поведения современного подростка и их тенденции // Психологические науки: теория и практика: материалы III Международ. науч. конф. М.: Буки-Веди, 2015. С. 31–34.

10. Состояние преступности в России за январь–октябрь 2020 года // Министерство внутренних дел РФ. URL: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/reports/item/21933965/> (дата обращения 20.02.2021).

11. Суркова И. Ю., Зеленский П. А., Алексеевская Я. И. Кибербуллинг в пространстве интернет-коммуникаций как форма деструктивной активности // Парадигма. 2019. № 2. С. 72–81.

12. Васькэ Е. В., Горюнова О. И. Психолого-правовой анализ деструктивных проявлений в сети Интернет // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2018. № 6. С. 104–110.

13. Психолого-педагогические факторы возникновения девиаций в поведении современных подростков / Б. П. Яковлев, Г. Д. Бабушкин, Е. Г. Бабушкин, И. Б. Тарасенко // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Т. 24, № 1 (76).

K. A. Olenchenko
e-mail: qwopasklzxnm1234@mail.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

THE CONCEPT AND TYPES OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF ADOLESCENTS

The article considers the theoretical analysis of the concept of destructive behavior, as well as the types of manifestations of destructive behavior of adolescents, and the forms of destructive behavior of adolescents in an educational organization. The article will be of interest to psychologists, social workers and school teachers.

Keywords: destructive behavior, deviant behavior, Internet addiction, aggressive behavior, adolescents.

Н. В. Пан

e-mail: nataliya_pan@mail.ru

Средняя общеобразовательная школа № 10,
Красноярск, Россия

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Описано формирование новых подходов в работе с родителями школы на основе использования медиативных технологий. Представлен опыт работы МБОУ СОШ № 10 города Красноярска.

Ключевые слова: медиативные технологии, семья, родители.

Медиативные технологии – совокупность техник, методов, приемов (инструментов) профессиональной медиации для предупреждения и разрешения конфликтов, выработки взаимоприемлемого и взаимовыгодного решения, а также с целью сохранения и/или восстановления отношений с окружающими [1].

Использование медиативных технологий позволяет осуществлять коррекцию нарушенной или деформированной коммуникации, создавать условия для понимания сторонами самих себя и друг друга, повышать качество общения всех участников процесса.

Современный мир ставит перед образованием новые задачи. Изменения социально-экономической ситуации в стране, принятие новых законодательных актов в сфере образования и воспитания, трудности всех жизненных и социальных условий современной семьи диктуют не только необходимость корректировки целей образования, но и совершенствование социально-психолого-педагогического обеспечения образовательной деятельности.

В школе всегда большое внимание уделялось взаимодействию с родителями. Оно осуществлялось и осуществляется через различные виды и формы деятельности (управляющий совет, родительский комитет, родительский всеобуч, родительские собрания и др.).

Бесспорно то, что семья, является основной движущей силой, способной оказывать на ребенка огромное влияние. Чтобы это влияние было оказано педагогически грамотно и правильно, необходимо взаимодействие семьи и школы и совместное решение поставленных задач. При этом важно помнить, что взаимодействие школы с семьей – это не замена домашнего воспитания общественным или наоборот, а их взаимодополняе-

мость в созидании личности ребенка. «До тех пор, пока родители стоят в стороне от школы и не поддерживают прямых контактов с ней, школа не имеет возможности воспользоваться их социальными ресурсами для социализации и развития социальной активности личности» [2].

В. А. Сухомлинский, советский педагог – новатор, создатель педагогической системы, основанной на признании личности ребенка высшей ценностью, на которую должны быть ориентированы процессы воспитания и образования, однажды сказал: «Только вместе с родителями, общими усилиями учителя могут дать детям большое человеческое счастье». Его слова как нельзя лучше выражают принцип, утвердившийся на сегодняшний день в работе российских школ.

В соответствии со Стратегией развития воспитания в РФ на период до 2025 г. воспитание детей рассматривается как стратегический общенациональный приоритет, требующий консолидации усилий различных институтов гражданского общества и ведомств. Одним из основных векторов развития системы воспитания является развитие социальных институтов воспитания путем поддержки семьи, расширения возможностей информационных ресурсов, поддержки общественных объединений в сфере воспитания и развития воспитания в системе образования [3].

Для обеспечения эффективной системы взаимодействия семьи и школы в МБОУ СОШ № 10 города Красноярска в августе 2020 г. образовано структурное подразделение Центр по работе с родителями и учащимися «Основа».

Центр «Основа» объединил узких специалистов школы и школьные службы: социально-психологическую службу, консультационный пункт и службу школьной медиации. Благодаря этому оптимизирована деятельность узких специалистов школы, что, в свою очередь, оказывает влияние на повышение доступности, эффективности и качества оказываемой профессиональной помощи всем участникам образовательного процесса.

С созданием центра удалось объединить все наработанные в школе практики работы с родителями, создать основу для дальнейшего сотрудничества и развития партнерских отношений.

Основной идеей является формирование единой политики школы, направленной на создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды в условиях образовательного учреждения: среды, в которой каждый имеет право и возможность быть услышанным и понятым.

В организации работы с родителями основной задачей является обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей.

Система работы с родителями строится на выявлении потребностей, запросов и интересов родителей с целью их учета во взаимодействии.

В числе ожидаемых, прогнозируемых результатов работы – активное участие родителей в совместной деятельности, а также рост численности родителей, посещающих просветительские мероприятия, удовлетворен-

ность участников образовательного процесса организацией школьной среды.

Включение в состав Центра «Основа» службы школьной медиации позволило изменить подход в работе с родителями и учащимися школы.

Центр «Основа» работает с использованием медиативных технологий. Работа Центра «Основа» осуществляется на принципах медиации (добровольность, нейтральность, непредвзятость, конфиденциальность, открытость) с использованием техник активного слушания, рефлексивного слушания и других инструментов профессиональной медиации.

В прошедшем учебном году, в период частичного снятия ограничений, удалось запустить новую форму работы с родителями – родительскую гостиную. На основе полученных от родителей запросов формируется программа встреч родителей с профильными специалистами и администрацией школы при необходимости. Родительская гостиная стала эффективной площадкой, позволяющей обсудить актуальные вопросы воспитания учащихся и взаимодействия родителей и школы, получить обратную связь по результатам совместной деятельности.

Мероприятие было воспринято родителями с энтузиазмом. В текущем году на основе запросов родителей планируется провести четыре мероприятия с приглашением профильных специалистов: теоретиков и практиков, занимающихся вопросами семьи и детства.

Подводя итог, хочется отметить, что под руководством профильных специалистов родители имеют возможность не просто восполнить пробелы в знаниях по развитию и воспитанию ребенка, но и разобраться в конкретных ситуациях, возникших в их семье; проанализировать причины неудач; выработать и закрепить навыки верных действий, стать активными участниками образовательного процесса.

Список литературы

1. Виноградова Л. И. Семья и школа – партнеры в воспитании // Внешкольник. 2002. № 5 . С. 13–15.

2. Территориальные службы примирения: условия функционирования и организационное устройство: сборник материалов / составитель Л. М. Карнозова. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2015. С. 184.

3. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р.

N. V. Pan
e-mail: nataliya_pan@mail.ru
Secondary School No. 10,
Krasnoyarsk, Russia

NEW APPROACHES IN WORKING WITH PARENTS OF SCHOOL STUDENTS: THE USE OF MEDIATION TECHNOLOGIES

The article describes the formation of new approaches in working with school parents based on the use of mediation technologies. The work experience of MBOU secondary school No. 10 of the city of Krasnoyarsk is presented.

Keywords: mediation technologies, family, parents.

Ю. В. Попова, О. Г. Смолянинова
e-mail: julia.popova@inbox.ru, smololga@mail.ru,
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА НА ПРИМЕРЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ СИБИРСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Описаны особенности подготовки медиаторов для системы образования Российской Федерации в федеральном вузе. Результатом обучения магистров Сибирского федерального университета по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Медиация в образовании», является формирование ряда компетенций, среди которых выделяется медиативная компетентность педагога.

Ключевые слова: медиация в образовании, медиативная компетентность педагога, подготовка медиаторов, высшее образование.

Введение. В основе медиативной компетентности лежит понятие конфликта. Конфликт в образовательной сфере, если он не разрешается конструктивно, препятствует достижению результатов целенаправленного процесса обучения. Поэтому важным для педагога является сформированность медиативной компетенции для оценки характера конфликта, понимания стратегий поведения участников в конфликтной ситуации и выбора эффективных технологий разрешения конфликта средствами медиации с учетом особенностей его участников. Смысло-содержательно формирование медиативной компетентности может рассматриваться, с одной стороны, как подготовка к взаимодействию в неоднородной образовательной среде для снижения уровня ее конфликтности; с другой – как способность к профилактике и разрешению конфликтов в образовании.

Медиативная компетентность педагога – это интегративное личностное качество, представляющее собой систему знаний, навыков, умений, ценностей, интересов, личностных характеристик и опыта, направленных на разрешение и профилактику конфликтов в профессиональной и общественной педагогической деятельности.

Для формирования медиативной компетентности педагога при подготовке магистров психолого-педагогического направления подготовки в федеральном вузе используются активные методы, формы и технологии обучения и зарубежный опыт подготовки медиаторов для поликультурного образования в кооперации вузов и профессиональ-

ных сообществ медиаторов в культурно-образовательной среде университета.

Учеными отмечается особая значимость данной компетентности для педагогов в их профессиональной деятельности. Г. Д. Дмитриев пишет, что будущим учителям особенно важно «уметь работать с различными в культурном отношении людьми, правильно понимать человеческое различие, быть толерантными к ним, уметь утверждать своими личными делами и словами культурный плюрализм в обществе» [1, с. 116]. Поэтому содержание медиативной компетентности педагога должно быть шире, чем у иных граждан: специалисты данной сферы должны не только уметь жить и взаимодействовать в поликультурной среде, но и быть активными «проводниками» идей мирного и бережного сосуществования, способствовать формированию положительного опыта взаимодействия участников образовательного процесса в конфликтных ситуациях.

Методы. В ходе проведенного исследования с 2015 по 2021 гг. использовался комплекс теоретических и эмпирических **методов** исследования. **Теоретические методы:** анализ педагогической, психологической и методической литературы, материалов и публикаций педагогической и публицистической печати по исследуемым проблемам; изучение положительного педагогического опыта; контент-анализ электронных ресурсов, официальных сайтов образовательных учреждений, комплексный анализ правовых актов, образовательных и профессиональных стандартов, учебных планов российских и зарубежных вузов, эмпирических данных, моделирование. **Эмпирические методы:** тестирование и анкетирование; включенное наблюдение за учебной работой студентов; математическая обработка результатов исследования, анализ полученных результатов. Результаты проведенной работы отражены в модели формирования медиативной компетентности педагога у магистров педагогического направления подготовки в Сибирском федеральном университете.

Результаты. Мы определяем понятие медиативной компетентности педагога как интегративную личностную характеристику, отражающую сформированность у будущих педагогов мотивации, ценностного отношения к продуктивному конфликто-разрешению и компонентов ряда профессионально значимых компетенций, необходимых для успешного взаимодействия с субъектами образовательного процесса в будущей педагогической деятельности. Выявленная нами структура данной компетентности представляет единство когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного и рефлексивно-оценочного компонентов и проявляется в ряде аспектов: эмоциональном, коммуникативном, технологическом и конфликтном (таблица).

Аспект медиативной компетентности педагога

Компонент	Эмоциональный интеллект	Коммуникация	Технологический аспект	Конфликтная продуктивность
Когнитивный	Понимание многообразия и особенностей личности	Знание и применение эффективных медиативных техник	Знание и понимание дидактических принципов применения современных технологий	Знание основ конфликтологии и медиации для разрешения конфликтов в образовании
Мотивационно-ценностный	Позитивное эмоционально-ценностное отношение (принятие) иных национальностей, народностей, культур	Эмоциональная идентификация, дифференциация эмоционального восприятия позитивных и негативных аспектов коммуникации	Этика использования онлайн и офлайн-технологий в условиях современных вызовов реализации педагогического образования	Готовность занять нейтральную позицию для разрешения и профилактики образовательных конфликтов
Деятельностный	Готовность регулировать эмоции сторон, эмоциональную атмосферу переговоров, обеспечить взаимопонимание между сторонами	Умение адекватно выражать свою позицию, а также тактично и дипломатично подходить к разрешению разногласий; умение налаживать контакт с людьми	Владение способами конструктивного поведения через действия и поступки, умение вести межкультурный диалог, культура дистанционного взаимодействия	Способность реализовать медиацию в конфликте сторон образовательного процесса
Рефлексивно-оценочный	Способность к эмпатии, целеустремленность и инициативность в организации продуктивного педагогического взаимодействия	Способность управлять коммуникацией, регулировать взаимодействие сторон в процессе медиации	Способность анализировать, оценивать и направлять обсуждение в нужное русло	Умение адекватно выразить и скорректировать свое отношение к представителям педагогического сообщества

Формирование медиативной компетентности педагога – это целенаправленный процесс, реализуемый в ходе профессиональной

подготовки в рамках модулей, практик и отдельных дисциплин учебного плана, а также во внеучебной деятельности. В Сибирском федеральном университете данный процесс осуществляется в рамках организационно-педагогической модели (рисунок), которая строится на основе системного, компетентностного, межкультурного, деятельностного и личностно-ориентированного подходов, представляющих собой методологическую основу для ее построения и обеспечивающих наполнение ее содержания, соответствующего требованиям к профессиональной подготовке в вузе. Структуру модели определяет совокупность блоков: целевого, методологического, содержательного, технологического, педагогического и оценочного, которые обеспечивают разработку и организацию процесса профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе [2–7].

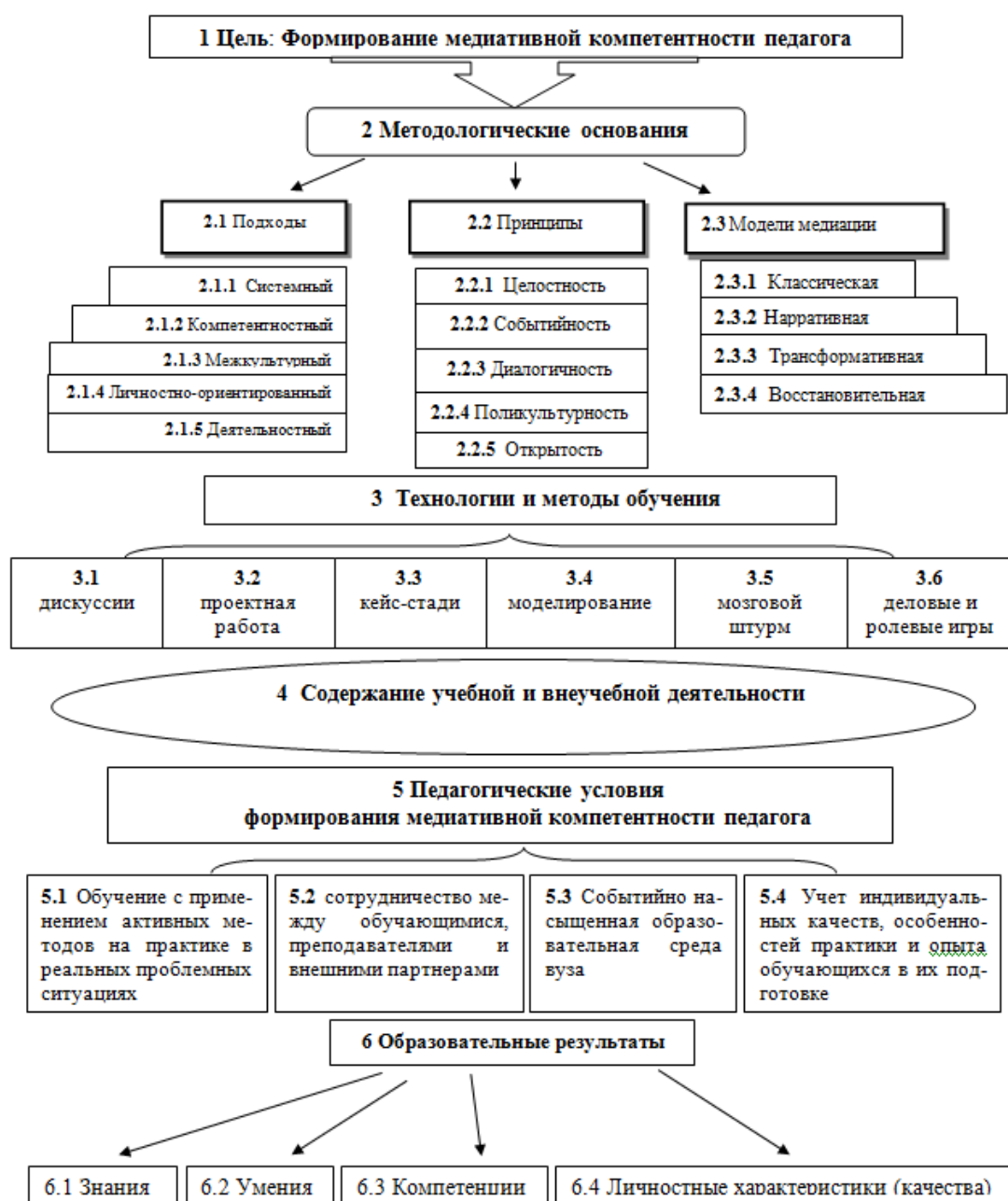


Рисунок. Модель формирования медиативной компетентности педагога

Список литературы

1. Ардовская Р. В. Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность». URL: <https://docplayer.ru/40551886-Obrazovanie-sushchnost-ponyatiy-mediativnaya-deyatelnost-i-mediativnaya-kompetentnost.html>.
2. Дмитриев Г. Д. Многокультурное образование: учеб. пособие. М., 1999. 208 с.
3. Кристи Н. Конфликты как собственность // Восстановительная ювенальная юстиция / сост. А. Ю. Коновалов. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2007. С. 40–58.
4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н [Электронный ресурс]. URL: <http://профстандарт педагога.рф>.
5. Профессиональный стандарт «Специалист в области медиации (медиатор)»: утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 15.12.2014 № 1041н [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70843342/>.
6. Рюмин Р. В., Ардовская Р. В. Формирование медиативной компетентности посредством дистанционных образовательных технологий: монография. Вологда: ИСЭРТ РАН, 2013. 152 с.
7. Смолянинова О. Г., В. В. Коршунова, О. О. Андронникова. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства (на примере Сибирского федерального университета) // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 413–428.

J. V. Popova, O. G. Smolyaninova

e-mail: julia.popova@inbox.ru, smololga@mail.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

MODEL OF BUILDING THE TEACHER'S MEDIATION COMPETENCE WITHIN MASTER'S STUDENTS OF SIBERIAN FEDERAL UNIVERSITY

The features of the training of mediators for the education system of the Russian Federation in a federal university are described. The result of the training of masters of the Siberian Federal University in the field of training "Psychological and pedagogical education" profile "Mediation in education" is the formation of a number of competencies, among which the mediative competence of the teacher stands out.

Keywords: mediation in education, mediation competence of a teacher, training of mediators, higher education.

А. Ж. Ракижанова
e-mail: aig_karnak@mail.ru
Национальная академия образования им. Ы. Алтынсарина,
Нур-Султан, Казахстан

ШКОЛЬНАЯ СЛУЖБА ПРИМИРЕНИЯ (МЕДИАЦИИ) В ОРГАНИЗАЦИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН – ИННОВАЦИОННЫЙ МЕТОД В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ И РАЗРЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ (НА ПРИМЕРЕ КАРАГАНДИНСКОЙ ОБЛАСТИ)

Статья посвящена изучению развития школьной службы примирения (медиации) в Республике Казахстан на примере Карагандинской области. Медиативная практика разрешения конфликтов в организациях образования регионов РК используется в последние годы и способствует конструктивному взаимодействию участников образовательного процесса, развитию эмоционального интеллекта, социализации обучающихся, профилактике правонарушений детей и подростков.

Ключевые слова: медиация, школьная служба примирения (медиации), конфликт, медиативный подход, взаимодействие, Карагандинская область.

Во всем мире медиация является одной из самых популярных и эффективных форм разрешения и урегулирования конфликтов и споров. Уникальный суд биев, практиковавший в Казахстане еще в XVIII в., основывался на фундаментальных принципах неподкупности, справедливости и доступности. Он рассматривал споры и преступления в рамках подвластных им родов и племен и был ориентирован на урегулирование различных разногласий.

С. Е. Шакиров в своей диссертации пишет: «Суд биев, чья роль состояла в том, чтобы в формате аналогии, путем “рассуждения”, довести до противоборствующих сторон не только степень угрозы возникшей ситуации, но и те демонстрируемые варианты мудрости предков, которые позволяли им с наименьшими потерями их преодолеть» [1].

В связи с выходом в свет Закона «О медиации» в Казахстане вновь начали пристально проявлять интерес к медиации. Напомним, что «медиация – процедура урегулирования спора (конфликта) между сторонами при содействии медиатора (медиаторов) в целях достижения ими взаимоприемлемого решения, реализуемая по добровольному согласию сторон» [2]. А медиатор (посредник) – независимая нейтральная сторона, которая помогает конфликтующим сторонам разрешить данный спор, не заинтересованная в конфликте.

В соответствии с вышеуказанным Законом целями медиации являются: достижение варианта разрешения спора (конфликта), устраивающего обе стороны; снижение уровня конфликтности сторон. Медиатор самостоятелен в выборе средств и методов медиации, допустимость которых определяется данным Законом Республики Казахстан. Медиатор должен строить свою деятельность, основываясь на следующих принципах:

1) принцип добровольности, который предполагает, что решение о рассмотрении спора в медиации принимают стороны самостоятельно без какого-либо принуждения;

2) принцип равноправия сторон медиации, который означает, что стороны в медиации наделены равным объемом прав и обязанностей;

3) принцип независимости и беспристрастности медиатора, который означает, что при проведении медиации медиатор независим и не подчиняется государственным органам, юридическим, должностным и физическим лицам. А также медиатор не должен быть лицом, заинтересованным в исходе спора, зависимым от какой-либо из сторон либо имеющим разную степень влияния на стороны;

4) принцип недопустимости вмешательства в процедуру медиации, который подразумевает недопуск вмешательства в деятельность медиатора при проведении медиации со стороны государственных органов, а также юридических, должностных и физических лиц;

5) принцип конфиденциальности, который означает запрет на разглашение полученных в ходе медиации сведений (исключение – информация о возможном нанесении ущерба для жизни, здоровья и безопасности).

В последние годы образовательная система Казахстана претерпела большие изменения, которые, прежде всего, касаются отношений между участниками учебно-воспитательного процесса. Обучающийся очень много времени проводит в школе, поэтому школьные отношения в значительной степени сказываются на его психологическом профиле и дальнейшей жизни. И одним из важных факторов в организации образовательного процесса является создание бесконфликтной образовательной среды. Это возможно в процессе формирования у участников образовательного процесса конфликтных компетенций и развития качеств личности, важных для конструктивного взаимодействия: эмпатии, доброжелательности, аутентичности, конкретности, инициативности, непосредственности, открытости, принятия чувств другого, отсутствия страха перед конфронтацией, готовности к самопознанию [3].

Все чаще в организациях образования встречаются конфликтные ситуации, проявления буллинга, что неизбежно отражается не только на качестве и результатах учебно-воспитательного процесса в целом, но и в первую очередь на качестве жизни его участников. Участились случаи, когда обучающиеся разрешают конфликты со своими сверстниками агрессивно, насильственно: толчками, ударами, унижительными

оскорблениями и «выживанием» жертвы из круга товарищей, тасканиями за волосы, поножовщиной, жестокими драками. Если ставший жертвой издевательств чувствует себя незащищенным перед наглостью и цинизмом, боится признаться родителям, педагогам по разным причинам, то это может затянуться на длительное время, искалечив психику или доведя до суицида.

С начала 2021 г. несовершеннолетние казахстанцы совершили 248 попыток самоубийств, 84 ребенка скончались. Основные причины подростковых суицидов в стране связаны с семейными и школьными конфликтами. Также к причинам относятся: чувство одиночества – 12 %, разрыв отношений с друзьями – 10 %, неблагоприятное материальное положение – 3 % [4].

В исследовании, изложенном в специальном докладе ЮНИСЕФ «Суицид среди детей в Казахстане», показано, что дети, переживающие школьное насилие и отношения между одноклассниками с элементами унижения и вымогательства, и являющиеся объектами телесного наказания со стороны учителей и администраторов учебных заведений, подвержены более высокому риску суицидального поведения [5; 6].

Для предотвращения конфликтов, в том числе приводящих к суицидальным случаям, необходимо определить алгоритм разрешения через использование эффективных форм социально-психологической помощи, так как привычные методы, такие как вызов к завучу, директору школы, воспитательные беседы с психологом и классным руководителем, недействительны. Так, одним из инновационных методов предупреждения девиантного поведения обучающихся, разрешения конфликтных ситуаций является школьная служба примирения (медиации).

Школьные службы примирения (медиации) в казахстанских организациях образования создаются на основе Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 гг., где подчеркнуто: «В целях раннего выявления детей “группы риска” и оказания им своевременной помощи, пресечения буллинга будет усилена деятельность психологических служб организаций образования и школьных служб примирения» [7].

Благодаря деятельности школьной службы примирения возможен переход от идеи поиска и наказания виновного (зачинщика конфликта или нарушителя школьной дисциплины) к культуре диалога, позволяющей не только эффективно разрешать неизбежные в образовательной среде конфликты и противоречия мирным путем, но и сохранить достоинство, сэкономить нервы и силы, сберечь доверительные отношения и статус в ситуациях школьного взаимодействия [8].

В состав школьной службы примирения могут входить представители администрации организации образования, педагоги, школьный психолог, обучающиеся, прошедшие необходимую подготовку и обучение основам медиативного метода. Миссия школьной службы примирения – восстановить и закрепить в школьной среде способность

к взаимопониманию как культурную традицию. Эту традицию можно назвать восстановительной культурой взаимоотношений [9].

Пилотный проект по внедрению школьной службы примирения (медиации) был запущен в 2010 г. во многих регионах и городах Казахстана: Нур-Султан, Алматы, Шымкент, Костанайской, Павлодарской, Восточно-Казахстанской и других областях.

Реализация проекта «Медиация в образовании – это путь к созданию бесконфликтной среды», целью которого является снижение конфликтных ситуаций, поиск конструктивных путей их разрешения, содействие профилактике правонарушений и неконфликтному взаимодействию в организациях образования Карагандинской области, началась в сентябре 2018 г. согласно приказу № 307 от 16.07.2018 руководителя управления образования в Карагандинской области.

В рамках этого социально значимого проекта в 23 районах области открыты школьные службы примирения (медиации), задачей которых является развитие и популяризация института школьной медиации в регионе. Желание создать гуманное и безопасное учебное пространство, предупреждать конфликты, оказывать реальную помощь и поддержку подросткам привело к созданию школьной службы примирения. Организаторы считают, что смысл школьных служб примирения в том, чтобы со случаями работали сами обучающиеся, которые способны лучше прочувствовать и понять произошедшее событие. Школьники быстрее осознают причину столкновения интересов, лучше разбираются в школьных ссорах под руководством ровесника.

Международным Центром медиации и права «Согласие» было проведено обучение заместителей директоров по воспитательной работе, педагогов-психологов, социальных педагогов, классных руководителей организаций образования. Курс состоял из трех этапов:

1. Общий курс медиации.
2. Специализированный курс медиации.
3. Курс подготовки тренеров медиаторов. Педагоги, получившие степень тренеров-медиаторов, организовали каскадное обучение коллег в районах.

Большой вклад в развитие института медиации в регионе вносит областная Ассамблея народа Казахстана и КГУ «Қоғамдық келісім» акимата Карагандинской области, которое призвано содействовать деятельности этнокультурных объединений по укреплению общественного согласия и консолидации общества.

При поддержке КГУ «Қоғамдық келісім» проведен семинар «Организация работы школьных служб медиации», в ходе которого были представлены методические рекомендации по организации работы школьных служб примирения. Данные рекомендации были разработаны творческой группой педагогов, получивших статус профессиональных медиаторов.

В Доме дружбы г. Караганды был проведен областной конкурс «Үздік медиатор» («Лучший медиатор») среди медиаторов организаций образования региона. Участники конкурса поделились опытом своей деятельности в формате слайд-шоу, фото, видеороликов, авторских программ.

Для руководства учебно-методического центра развития образования Карагандинской области, профессиональных и непрофессиональных медиаторов, судьей Октябрьского района и специализированного межрайонного суда по делам несовершеннолетних Карагандинской области аппарат акима Карагандинской области регулярно проводит рабочие совещания «Развитие школьной медиации в Карагандинской области».

Районным судом № 2 Октябрьского района г. Караганды проведен круглый стол на тему «Медиация как способ разрешения конфликтов в общеобразовательных организациях. Повышение роли семьи как фундаментального общественного института». Участники обсудили проблемы по внедрению института медиации в школах, особенности конфликтов, возникающих в организациях образования среди обучающихся, педагогов, родителей, сотрудников, варианты их урегулирования, в том числе затронули вопрос финансирования обучения администрации медиативной техник [10].

В г. Балхаш Карагандинской области в ходе областного форума школьных служб медиации были рассмотрены вопросы по улучшению школьного микроклимата, по разрешению конфликтных ситуаций в школах, а также по установлению контакта между обучающимися с девиантным поведением. Красной нитью через форум проходила идея о том, что развитие школьной медиации способствует формированию здорового общества.

Также в г. Караганде Центром разрешения конфликтов «Диалог» в рамках социального проекта открыта первая в Казахстане «Школа юных медиаторов». В ней обучающиеся смогут овладеть навыкам успешной коммуникации, развить лидерские способности, научиться вести переговоры с применением медиативных техник, адаптироваться к другим культурам и традициям, изучая дипломатию отношений под руководством опытных медиаторов и переговорщиков в сотрудничестве с успешными лидерами области [11].

Отмечая положительные примеры распространения школьной медиации в Карагандинской области, необходимо констатировать недостаточность этой работы в других регионах республики. Считаем необходимым уделять данному вопросу больше внимание со стороны государства, всеми силами помогать развитию школьной примирения, создавать необходимые условия профессиональным медиаторам, обучать молодых педагогов и школьников формам и методам медиации.

Исходя из вышесказанного, следует вывод о том, что повсеместное успешное распространение школьной службы примирения (медиации)

в Казахстане позволит широко использовать медиативные практики для создания безопасной образовательной среды, будет способствовать развитию эмоционального интеллекта, социализации обучающихся, профилактике правонарушений детей и подростков.

Список литературы

1. Шакиров С. Е. Социальный конфликт и социальная медиация: культурфилософский анализ: дис. ... д-ра философии. Нур-Султан, 2020. 159 с.

2. О медиации: Закон Республики Казахстан от 28.01.2011, с изм. и доп. по состоянию на 01.07.2021.

3. Смолянинова О. Г., Коршунова В. В. Отношение участников образовательного пространства Красноярского края к медиативным практикам // Вестник НГПУ. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otnoshenie-uchastnikov-obrazovatelno-prostranstva-krasnoyarskogo-kraya-k-mediativnym-praktikam> (дата обращения: 10.09.2021).

4. URL: <https://ru.sputnik.kz/society/20210611/17315259/prichiny-podrostkovykh-samoubiystv.html>.

5. Krug E. G. World report on violence and health. Geneva, Switzerland: World Health Organization.

6. Pinheiro P. S. World report on violence against children. Geneva, Switzerland: United Nations Children's Fund.

7. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020–2025 годы: утв. Постановлением Правительства Республики Казахстан от 27.12.2019 № 988.

8. Белоногова Е. В., Працун Э. В., Федоров А. И. От идеи наказания к культуре диалога. ГУО КОПВЦ // Учитель Кузбасса. 2013. № 12. С. 19–28.

9. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л. М. Карнозовой. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. 306 с.

10. URL: <https://krg.sud.kz/rus/news>.

11. URL: dialog-mediation.kz.

A. Zh. Rakhimzhanova
e-mail: aig_karnak@mail.ru
National Academy of Education named after Y. Altynsarin,
Nur-Sultan, The Republic of Kazakhstan

**MEDIATION SCHOOL SERVICE IN EDUCATIONAL
ORGANISATIONS IN KAZAKHSTAN – AN INNOVATIVE METHOD
IN CONFLICTS PREVENTION AND SETTLING
(ON THE EXAMPLE OF KARAGANDA REGION)**

The article deals with developing the mediation school service in Kazakhstan, taking Karagandy region as an example. Mediative practice of coping with conflicts in regional educational institutions is of high importance. It ignites constructive interaction of educational process participants, contributes to developing emotional intellect and socializing process and prevents from misconduct and wrongdoing of children and teens.

Keywords: mediation, mediation school services (mediation), conflict, mediative approach, interaction Karaganda region.

В. Е. Синегуб
e-mail: pretty.pestova@inbox.ru
Красноярский краевой краеведческий музей,
Красноярск, Россия

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ В МУЗЕЙНОМ ДЕЛЕ

Целью статьи является обзор динамики в культурно-образовательном пространстве музея. Результаты позволяют сделать выводы о следующих изменениях: просветительская миссия обрела новые очертания, цифровые технологии усилили свое влияние, поменялись механизмы коммуникации. Ключевой фигурой стал музейный медиатор (третейский судья), который выстраивает гармоничные взаимоотношения между музейными предметами, отдельными посетителями, различными сообществами.

Ключевые слова: культурно-образовательное пространство, музейный медиатор, музеи, интерактивные формы работы в учреждениях культуры.

Культурное пространство современного города – это территория, где каждый индивид-горожанин может реализовать свои цели, интересы, способности. А. Н. Быстрова представляет культурное пространство как «пространство реализации человеческой виртуальности (задатков, возможностей, способностей, желаний и пр.), осуществления социальных программ, целей и интересов, распространения идей и взглядов, языка и традиций, верований и норм». Для реализации своих стремлений горожанин, включенный в процесс производства культуры, обращается к различным культурным институциям. Одной из таких институций является музей [с. 444].

Современный музей XXI в. стал активно развивающимся культурным учреждением, а также центром неформального и дополнительного образования. На данный момент музейные педагоги работают с большим количеством аудитории, например, это не только дети от 0+, но и взрослые люди вплоть до «серебряного возраста», а также идет работа с социально дезадаптированными группами населения, инвалидами ментальности, посетителями с особыми физическими потребностями и т. д.

В соответствии со статьей 27 Федерального закона от 26.05.1996 № 54-ФЗ (ред. от 11.06.2021) «О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации», «целями создания музеев в Российской Федерации являются: осуществление просветительной, научно-исследовательской и образовательной деятельности» [2]. Для реализации уставных задач музейные педагоги разрабатывают новые

формы и методы культурно-досуговой, образовательной и просветительской деятельности. Также в повседневной практике музейной педагогики активно используют компьютерные технологии, которые существенно расширяют возможности музеев и объединяют их усилия. Поэтому существенное место в музейных пространствах, наравне с экспонатами, заняли панели и экраны, аудиогиды, 3D-копии экспонатов. Таким образом, появились новые способы привлечения внимания к музейным предметам, представления их уникальных особенностей.

Кроме того, в последние годы происходит активное внедрение интерактивных форм работы, игровых технологий. Вековое правило, гласившее, что в музее ничего нельзя трогать руками, уходит в прошлое. Это интересное направление, безусловно, привлекающее новых посетителей, особенно активно на него откликаются дети. Но внедрение его должно осуществляться с необходимой деликатностью, с высокой степенью уважения к музейному предмету, к музейным коллекциям. Развлекательная функция в музеях не должна потеснить основные функции, во имя которых возник и развивается музей [3, с. 83].

Все большую популярность набирают интерактивные экскурсии, которые стремятся со всех сторон – через звук, картинку, запах, прикосновение, – установить контакт посетителя с предметами прошлого. Ярким примером является иммерсивная экскурсия, во время которой используются зрительные, тактильные и аудио ряды, тем самым создается полный эффект присутствия или соучастия. В 2020 и 2021 гг. по городам России передвигался уникальный передвижной музей «Поезд Победы», представляющий собой иммерсивную инсталляцию о роли железнодорожного сообщения в годы Великой Отечественной войны. Появился и такой новый формат, как интерактивная экскурсия с элементами вербатим. Она полностью состоит из реальных монологов или диалогов людей, которые переpronосит актеры. Во время данной экскурсии музейные сотрудники демонстрируют предметы (письменные, вещественные, этнографические и фотодокументы) из фондов музея и дают комментарии по представляемой теме.

Таким образом, в Российской Федерации произошли серьезные сдвиги в практике музейного дела. Современная экспозиция стала осознаваться как специфическая форма коммуникации, сложная знаковая система, обладающая своим языком, и одновременно – как синтез науки и искусства [4, с. 1]. Посетитель-горожанин музеев теперь становится активным участником и постоянно входит в контакт с тем, что музей представляет на обозрение. В таких условиях на музейных педагогах (экскурсоводах, научных сотрудниках) лежит новая задача – быть посредником, или медиатором. Медиатор – это тот, кто сообщает; он создает смысл для конкретного реципиента [5, с. 60].

Работа медиатора состоит в том, чтобы помочь посетителю создать связь между оригинальным текстом выставленного произведения и своим собственным. И она отличается от работы историка искусств, для которого

отдельные произведения являются лишь иллюстрацией, или, скорее, материализацией, материализованным выражением истории искусств. В то время как для медиатора контекст произведения – это тот контекст, в котором живут посетители, и который, отчасти, является также и его собственным. И именно в этом смысле и происходит «перевод», перевод, который ищет не достоверности, но соответствия эмоциональных ассоциаций увиденному в произведении. Поэтому медиатор должен одновременно (и это очень важно) владеть как научными сведениями о произведениях, так и знаниями в области психологии и социологии для работы со своей аудиторией; поэтому от него требуется не только профессиональная компетентность во всех этих областях, но и необходимость постоянно пересматриваться, учитывая междисциплинарный подход [5, с. 60].

Следовательно, медиатором должен быть профессиональный сотрудник, который умело сочетает в себе разные роли. Он должен быть одновременно собеседником и посредником между искусством, куратором и художественной идеей выставки. Поскольку на нем лежит одна из главных образовательно-просветительных задач музеев – это примирить стороны (публику и музейные коллекции, произведения искусства или культуры) или доступно «интерпретировать» представленное в экспозиционных залах, он сталкивается с трудностями разного рода.

На пути становления полноценной медиации между посетителем и музеем есть и множество проблем. Во-первых, это ценности капиталистического общества потребления, которые диктуют необходимость отношения к человеку в первую очередь как к потребителю, *homo aeconomicus*. А это значит – музей в первую очередь заинтересован в программах, приносящих доход. Очень важно в таких обстоятельствах (именно исходя из особенностей развития современного общества) продолжать взаимодействие с такими институтами, как, например, тюрьмы и больницы. Во-вторых, законы общества потребления диктуют музейным медиаторам необходимость постоянного наращивания количества программ общения с аудиторией. Конечно, это обосновано с точки зрения разработки мероприятий для различных сегментов музейной публики. Но, следуя законам рынка, потребитель музейного продукта начинает затрудняться в выборе того, что подходит именно ему. Уже в начале XXI в. были проведены ставшие классическими исследования о природе выбора. И оказалось, что, имея бесчисленное множество вариантов (например, сортов варенья), потребитель отказывается от приобретения продукта вовсе, а имея небольшой выбор, склоняется в пользу одного из предложенных на дегустации сортов. Кроме того, бесконечно множась число программ отпугивает квалифицированную публику как попытка вмешаться в непосредственное общение с произведением искусства. В-третьих, культурная медиация как часть современного мира активно взаимодействует не только с теми, кто пришел в музей, но и с потенциальной аудиторией через новые каналы коммуникации. Медиатор должен быть адаптирован к цифровому миру [6, с. 244].

Подведем итоги. Прослеживается положительная динамика в культурно-образовательном пространстве музея. Произошли следующие изменения: просветительская миссия обрела новые очертания, цифровые технологии усилили свое влияние, поменялись механизмы коммуникации. Ключевой фигурой стал музейный медиатор (третейский судья), который выстраивает гармоничные взаимоотношения между музейными предметами, отдельными посетителями, различными сообществами.

Список литературы

1. Коршунова Д. А. Музей как «локус медиации» культуры современного города // Культура и цивилизация. 2017. № 5А. С. 443–456.
2. О Музейном фонде Российской Федерации и музеях в Российской Федерации: федер. закон от 26.05.1996 № 54-ФЗ (ред. от 11.06.2021). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10496/.
3. Гудима Т. М. История, современное состояние и перспективы музеев России // Горизонты гуманитарного знания. 2017. № 3. С. 79–85.
4. Музейное дело России / Е. А. Воронцова [и др.]. М.: «ВК», 2003. 614 с.
5. Куклинова И. А. Культурная медиация: история и современное понимание термина // Вестник Томского государственного университета Культурология и искусствоведение. 2021. № 41. С. 240–247.
6. Рачкова О. С. Понятие музейной медиации в современной зарубежной музеологии // Наука и современность. 2014. № 29. С. 54–61.

V. E. Sinegub

e-mail: pretty.pestova@inbox.ru

Krasnoyarsk Regional Museum of Local Lore,
Krasnoyarsk, Russia

MODERN PRACTICES IN THE MUSEUM

The purpose of the article is to review the dynamics in the cultural and educational space of the museum. The results allow us to draw conclusions about the following changes: the educational mission has acquired new outlines, digital technologies have increased their influence, communication mechanisms have changed. The key figure was the museum mediator (arbitrator), who builds harmonious relationships between museum objects, individual visitors, and various communities.

Keywords: cultural and educational space, museum mediator, museums, interactive forms of work in cultural institutions.

О. Г. Смолянинова, Н. А. Иванов
e-mail: smololga@mail.ru, ni7923049@gmail.com
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-МЕДИАТОРОВ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПРОБЛЕМА

Рассматривается проблематика подготовки будущих педагогов-медиаторов в контексте гуманитаризации их образовательной деятельности, актуализирующей аспекты междисциплинарности и метапредметности. В качестве триггера обновления общекультурного компонента обучения специалистов в сфере образовательной медиации авторами предлагаются мероприятия и условия, связанные с инициацией и развитием гуманитарной и метапредметной составляющих содержания профессиональной подготовки медиаторов.

Ключевые слова: гуманитаризация психолого-педагогического образования, образовательная медиация, общекультурная подготовка медиаторов, междисциплинарность, метапредметность, поликультурность.

Противоречивые контексты времени, характерные для XXI в. как эпохи плюрализма и постмодернизма и особенно осязаемые в последние несколько лет на фоне пандемии COVID-19, цифровизации социума, выступают движущей силой для поиска и воплощения новых смысловых моделей, в том числе применительно к образованию. Несмотря на нормативно-правовые основы, закладывающие ценностные основания организации обучения, воспитания и развития, определяющие образование как благо для человека и дающие все больше возможностей для непрерывности саморазвития и индивидуализации обучения и воспитания независимо от статуса и возраста обучающегося, до сих пор актуален ряд фундаментальных вопросов, связанных с удержанием и инициацией предельных (культурологических) оснований содержания образования. Культурный бэкграунд системы образования, педагогических процессов становится сегодня все более размытым, что усиливает риски психологического дискомфорта личности, снижения мотивации в учебной и профессиональной деятельности, эскалации конфликтов, углубления внутриличностных конфликтов у обучающихся и педагогов [1].

Дегуманизация жизненной среды не может не сказываться на образовании, несмотря на его определяющую и опережающую роль в созидании общества и жизнедеятельности человека. В этом смысле те-

кущий беспрецедентный социальный фон обостряет значимую психолого-педагогическую проблему гуманитаризации образования (в том числе в высшей школе), характерную не только для образования в сфере естественно-научных и технических наук и не сводящуюся к отсутствию или минимизации преподавания соответствующих дисциплин у специалистов непрофильных специальностей. Неслучайно советский философ и математик Ю. А. Шрейдер в свое время связывал проблематику гуманитаризации с проблемой пониманием истины – одной из базовых в философии, подчеркивая, что гуманитаризация знания, в сущности, представляет собой особый вид рефлексии науки. Ю. А. Шрейдер полагал, что в теории науки должны быть эксплицированы не только объективированные вещи, но и ход рассуждений и поиска, исходные философские детерминанты, поскольку познавательная деятельность, кто бы ее не осуществлял, по природе своей субъективна; он подчеркивает, что это не означает отказ от объективного познания, но являет собой «высвечивание конструкции знания» [2].

В сущности, истоки проблематики нерезультативности профессионального образования, вне зависимости от его направленности, кроются глубже и состоят в ограниченности получаемого знания, его фрагментарности и нецелостности, недостаточности общекультурной, гуманитарной подготовки обучающихся, что непосредственно связано с социальной напряженностью и потенциальной конфликтностью людей [1]. Преподаваемые дисциплины по истории развития той или иной отрасли часто представляют собой формалистский и безнадежно устаревший подход к воспитанию и профессионализации, не давая осязаемых и применимых в реальной жизни знаний, незначительно расширяя представление студентов о профессии. Кроме того, гуманитаризация современного образования, в целом, существенно отстает от темпов развития цифровизации. Психолого-педагогические возможности цифровизации образования в части гуманитаризации недостаточно изучены и практически не реализуются в текущем социальном и образовательном контекстах, характеризующихся ростом конфликтности, масштабированием поликультурности. Сегодня активно изменяется социальная структура общества, существенно трансформируются характеристики мышления и познания, а также мировосприятие людей. Актуализируются потенциал и роль культурно-образовательной и информационной (или виртуальной) среды обучения как ресурса гуманизации и гуманитаризации образования. Возрастает значимость инициации и реализации культурных и образовательных практик поддержания эмоционально благоприятной среды в образовании и профессиональной сфере, в том числе средствами информатизации и в условиях электронного обучения.

Помимо особенностей уклада современной жизни, которые сводятся к технократизму, фрагментарности и дефицитности относительно интериоризации людьми ценностей мировой культуры [1], цифровизации социальных взаимодействий, нынешняя жизненная среда также характеризу-

ется тем, что появляются новые профессии и ролевые позиции внутри профессий, возрастает спрос на способности в части эффективных коммуникаций в разной контекстуальности. Это предполагает в том числе владение метапредметными навыками урегулирования и предотвращения конфликтов, включая трудовые, семейные, образовательные, межэтнические, межнациональные, межконфессиональные и прочие споры. Как следствие, в педагогической профессии появилась и входит в обиход ролевая позиция медиатора.

Обучение медиации в образовании, как нам представляется, невозможно без концептуализации и преподавания основ культурологической подготовки специалиста относительно нового для него содержания образования, в том числе и для последующей органичной интеграции медиативных практик в профессионально-педагогическую деятельность. Медиация представляет собой одну из форм посредничества наряду с тьюторством, арт-медиацией, медиацией в юриспруденции и пр., но в образовательной отрасли она специфична. В российской ментальности медиация как культура диалога, восстановления взаимоотношений и одна из вариаций культуры заботы о себе пока не закрепились. В логике, предлагаемой Э. Г. Скибицким, И. Ю. Скибицкой и Н. В. Фадейкиной, формированию мировоззрения на материале медиации как значимой характеристики менталитета человека предшествуют взаимообуславливающие друг друга циклы становления его общей и функциональной грамотности, образованности и, наконец, медиативной культуры [3]. Кроме того, практика обучения медиации распространена в России не повсеместно и пока представляет собой простой перенос и апробацию успешных зарубежных практик на российские реалии. Медиация обладает внушительным гуманитарным потенциалом [1], поскольку базируется на идеях и инструментах гуманной педагогики и гуманистической психологии, подразумевает иной подход к восприятию себя и другого в конфликте, ориентирована на восстановление отношений между обидчиком и жертвой, что наиболее явлено в образовательном контексте. Таким образом, с точки зрения гуманитаристики медиацию можно рассматривать как один из закономерных результатов научного оформления идей гуманистической педагогики, который интегрирует в себе философские основания гуманизма и гуманизации, а также поликультурализма, поскольку в европейском образовательном дискурсе медиация исследуется в том числе в фокусе поликультурности, который, в свою очередь, в значительной степени обуславливает вопросы толерантности и общекультурного развития человека.

Совершенствование теории и методологии обучения педагогов-медиаторов в части результативной интериоризации ими медиативной культуры представляется значимым и перспективным на территории РФ, в связи с чем актуализируется проблематика междисциплинарности в организации профессиональной подготовки соответствующих специалистов, поскольку, во-первых, медиация представляет собой интегративную

отрасль знания [3], во-вторых, гуманитаризация образовательной системы определяется как междисциплинарная проблема, исследуемая как минимум в антропологии, лингвистике, культурологии и т. д. [4]. Гуманистическая и междисциплинарная природа медиативной культуры подтверждается тем, что в ее структуру входят в том числе этическая компетенция и навыки субъект-субъектной межличностной коммуникации [3], подразумевающие равноправный, интеллигентный диалог сторон, позицию открытости людей друг к другу; в этом смысле медиативная культура может условно пониматься как интеграция педагогической и психологической культур в личностной структуре специалиста (в контексте системы образования), на стыке которых зиждется поликультурное сознание. С феноменом гуманитаризации напрямую связано гуманитарное мышление, опирающееся, по мнению российского философа Г. И. Герасимова, на специфичный способ взаимодействия с окружающей действительностью, представляющий собой попытку осмыслить и интерпретировать реалии бытия в их «человеческом измерении» – насытить объективную картину мира личностными смыслами и ценностями; в то же время гуманитарное мышление опирается на понимание одного из базисов гуманитарного сознания, которое можно обозначить формулировкой «мера человеческого в человеке» [5], что и есть культура в общем смысле.

В Сибирском федеральном университете набирает обороты подготовка медиаторов для сферы образования в рамках магистратуры. Анализ практики реализации данной образовательной программы с 2018 г. позволяет констатировать, что подготовка в части интериоризации будущими педагогами-медиаторами профессиональной культуры реализуется, студентами действительно изучается опыт медиации в образовании на основе кейсов зарубежных стран (Италия, Германия, Португалия), притом небезуспешно. Однако в методологическом плане возможности погружения магистрантов в медиацию именно как в феномен культуры, в частности российской, и особенно в аспекте этнопсихологии народов РФ, т. е. с позиции поликультурности, недостаточно изучены и раскрыты в отечественных научных изысканиях, практически не представлены в педагогической практике. В связи с этим нами были разработаны концептуальные идеи по решению проблемы гуманитарной подготовки будущих педагогов-медиаторов.

Ведущая идея нашего исследования заключается в разработке и дополнении образовательной программы подготовки будущих педагогов-медиаторов модулями, дисциплинами или факультативами, насыщенными культурологическим содержанием, такими, как:

- «Философия медиации» (по аналогии с дисциплиной «Философия образования»);
- «Образовательная медиация в культурологическом дискурсе»;
- «Основы речевой культуры медиатора» [1];
- «Профессионализация медиатора средствами актерского искусства» [1];

- «Развитие имиджеологии медиатора средствами электронного портфолио»;
- «Основы арт-медиации» или «Сравнительная медиация» (по аналогии со «Сравнительной педагогикой»);
- «Жизненная среда Арктики и Севера как объект поликультурной медиации»;
- «Этнокультурный брендинг в профессиональной ИТ-деятельности педагога-медиатора»;
- «Медиация как ресурс развития экологии человека».

С организационно-педагогической точки зрения предполагается интегрировать перечисленные выше дидактические единицы в единую информационно-образовательную среду профессиональной подготовки за счет реализации их интернет-поддержки средствами электронных обучающих курсов, массовых открытых онлайн-курсов и электронного портфолио. В совокупности это будет способствовать результативности образовательной деятельности в части междисциплинарности и метапредметности содержания образования и самообразования. Поликультурность содержания профессиональной подготовки предлагается обеспечить за счет принципа региональности, в частности, на более осязаемом в сравнении с зарубежными практиками материале жизненной среды специфических регионов России, к примеру, Арктики и Севера. Постигание идей и получение опыта так называемой культурной медиации, используемой в музее, может служить пропедевтической практикой, предшествующей образовательной медиации и обеспечивающей ситуацию успеха в последней, а также основой для сопоставления студентами культурного феномена медиации в различных сферах и с различных позиций. Преподавание и освоение технологии электронного портфолио и средств ИКТ в дискурсах имиджеологии и цифровой гуманитаристики также позволит усилить культурологическую составляющую обучения будущих педагогов-медиаторов.

Как нам представляется, описанный выше формат организации обучения будет способствовать более результативному профессиональному становлению будущих педагогов-медиаторов за счет развития их гуманитарного мышления, поликультурного сознания, гуманитарного и профессионального самосознания, а также благодаря созданию условий для инициации личностных смыслов магистрантов в осваиваемой профессии и развития гуманитарного потенциала средств электронного обучения в вузе.

Исследование выполнено при финансовой поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках научного проекта «Разработка пропедевтической модели образовательной поликультурной медиации для регионов Енисейской Сибири и Крайнего Севера», код заявки 2021102307858 (КФ-863).

Список литературы

1. Smolyaninova O. G., Ivanov N. A., Podusova N. S. Humanitarization of university training by means of mediation: problem statement // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2021. Vol. 14 (9). Pp. 1308–1321.

2. Скибицкий Э. Г., Скибицкая И. Ю., Фадейкина Н. В. Медиация и подготовка слушателей к ее проведению на основе профессиональных стандартов // Сибирская финансовая школа. 2017. № 3 (122). С. 82–101.

3. Иванова Г. А. Образование библиотекарей как специалистов по работе с детьми: монография. М.: МГУКИ, 2002. 254 с.

4. Авдеева Е. А. Гуманитаризация системы образования: философско-антропологический аспект: дис. ... д-ра филос. наук. Красноярск, 2012. 408 с.

5. Герасимов Г. И. Гуманитарность и гуманитаризация образования // Гуманитарий Юга России. 2012. № 1. С. 129–139.

O. G. Smolyaninova, N. A. Ivanov

e-mail: smololga@mail.ru, ni7923049@gmail.com

Siberian Federal University,

Krasnoyarsk, Russia

HUMANITARIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS-MEDIATORS AS AN INTERDISCIPLINARY PROBLEM

The problems of training future teachers-mediators in the context of the humanitarization of their educational activities are considered. actualizing aspects of interdisciplinarity and metasubject. As a trigger for updating the general cultural component of training specialists in the field of educational media, the authors propose measures and conditions related to the initiation and development of humanitarian and meta-subject components of the content of professional training of mediators. The study was carried out with the financial support of the regional state autonomous institution "Krasnoyarsk Regional Fund for the Support of Scientific and Scientific-Technical Activities" within the framework of the scientific project "Development of a propaedeutic model of educational multicultural mediation for the regions of Yenisei Siberia and the Far North", application code 2021102307858.

Keywords: humanitarization of psychological and pedagogical education, educational mediation, general cultural training of mediators, interdisciplinarity, meta-subject, multiculturalism.

Д. П. Солдатов
e-mail: soldatoff.dmitrij2012@yandex.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МЕДИАЦИИ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассмотрены понятия «медиация», «дистанционное образование». Обоснована значимость применения медиации в условиях использования дистанционного образовательного процесса. Описан кейс применения медиации в рамках образовательной игры, реализованной в онлайн-формате.

Ключевые слова: медиация, дистанционное образование, интернет.

В настоящее время, в текущих социальных, экономических, а также эпидемиологических условиях возросла актуальность использования дистанционных образовательных технологий. Несмотря на то что обучающиеся находятся на расстоянии друг от друга, конфликты между ними случаются. Имеется потребность в использовании технологии медиации, как средства урегулирования конфликтов обучающихся.

Медиация – это процедура альтернативного решения споров двух сторон, при участии третьей нейтральной стороны – медиатора, который является посредником. В данной процедуре наибольшее внимание уделяется комфорту участников конфликта [1].

Дистанционный образовательный процесс (образование) – это образовательный процесс, который в большей степени или полностью осуществляется посредством информационных компьютерных технологий [2], который в настоящее время стал популярен в результате развития доступа к интернету и эпидемиологической обстановки.

Наиболее частым образом учебные занятия в таком формате проводятся с помощью программного обеспечения для создания видеоконференций, а также посредством мессенджеров и платформ дистанционного образования (Moodle, Google Classroom и др.). Даже при такой организации образовательного процесса, когда обучающиеся находятся у себя дома, случаются конфликты между ними.

На сегодняшний день мы не смогли обнаружить исследования, которые бы приводили конкретную статистику по конфликтам обучающихся в процессе дистанционного образования, но можно обратиться к близкой проблеме – кибербуллингу. Это явление представляет собой умышленное причинение психологического урона кому-либо, преследование

в информационном пространстве. По мнению С. И. Коданевой, одной из причин кибербуллинга является некоторая степень безнаказанности в интернете. Ребенок может вести себя абсолютно неадекватно по той причине, что ему никто этого не может запретить. Также в своей работе она ссылается на статистику, согласно которой почти половина опрошенных подростков тем или иным образом участвовали в кибербуллинге, а 60 % были жертвами данного явления. Масштабы проблемы вызывают серьезные опасения [3].

В конфликтной ситуации обучающихся, которая проявилась именно на дистанционном занятии, педагог может либо постараться заглушить видимую часть конфликта, либо просто ее проигнорировать.

Несомненно, решением конфликтов обучающихся должны заниматься компетентные специалисты, которые смогут осуществить данный процесс максимально органично.

В некоторых вариантах возможно проведение процедуры медиации даже посреди образовательного процесса. В нашем опыте использования дистанционных образовательных технологий была ситуация, когда необходимо было провести игру для обучающихся, находящихся в удалении от образовательного учреждения. Согласно сценарию игры небольшие группы обучающихся отправляли на новые планеты, которые было необходимо колонизировать, выполняя различные задания.

Предвидя возможные конфликтные и игровые ситуации, было принято решение прикрепления к каждой из команд «искусственного интеллекта» – игротехника, который под обезличенным аккаунтом помогал командам своими рекомендациями, следил за их действиями. В случае конфликтов, игротехник связывался с каждой из сторон отдельно и регулировал ситуацию с помощью наводящих вопросов и объяснения позиции другой стороны.

В результате данного опыта мы можем отметить следующее:

- обучающиеся легче идут на контакт с человеком, который скрывается за обезличенным профилем;
- для полноценного использования технологии медиации в данных условиях нужен сам специалист – медиатор;
- тянущиеся конфликты решить в режиме реального времени практически невозможно.

Дальнейшие пробы внесут больше ясности в использование технологии медиации в рамках дистанционного образовательного процесса.

Список литературы

1. 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.

2. Лю Цзея. Анализ понятий «дистанционное образование» и «дистанционное обучение». История возникновения и развития дистан-

ционного образования в мире // Молодой ученый. 2020. № 49 (339). С. 402–406.

3. Коданева С. И. Кибербуллинг: причины явления и методы предупреждения // Социальные новации и социальные науки. 2020. № 1 (1). С. 149–159.

D. P. Soldatov

e-mail: soldatoff.dmitrij2012@yandex.ru

Siberian Federal University,

Krasnoyarsk, Russia

APPLICATION OF MEDIATION TECHNOLOGY IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

This article discusses the concepts of "mediation", "distance education". The importance of the use of mediation in the context of using the distance educational process has been substantiated. A case study of the use of mediation in the framework of an educational game implemented in an online format is described.

Keywords: mediation, distance education, internet.

Н. И. Степаненко, Н. А. Демина
e-mail: natashalovcova@mail.ru, nndeom@mail.ru
Красноярский государственный аграрный университет,
Красноярск, Россия

СТРАТЕГИИ МЕДИАЦИИ ПОДРОСТКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В статье рассмотрена медиация как один из социальных институтов взаимодействия с подростками. Установлена возможность медиации регулировать конфликты среди подростков с ОВЗ, формировать ценности инклюзивного образования.

Ключевые слова: медиация, подросток с ОВЗ, девиантное поведение, адаптация, толерантность, инклюзия, инклюзивное образование.

На текущий момент в психологической науке и практике значительно вырос интерес к проблеме поиска новых эффективных способов по разрешению и урегулированию конфликтов в сфере образования. Сдвиги в отношении к лицам с ограниченными возможностями здоровья, вопрос о безопасности образовательной среды и профилактики негативных явлений в коллективе учащихся остается весьма актуальным, особенно в ситуации столкновения подростков с ОВЗ с проявлениями по отношению к ним девиантного поведения.

Девиантное поведение – это устойчивое отклонение личности от наиболее важных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся социальной дезадаптацией [1]. Оно включает любые действия или бездействие, запрещенные законодательством. У взрослых людей (старше 18 лет) девиантное поведение проявляется в форме правонарушения, влекущего за собой уголовную ответственность и соответствующее наказание. У подростков (от 13 лет) преобладают следующие виды девиантного поведения: хулиганство, кражи, грабежи, вандализм, физическое насилие, употребление и распространение наркотиков. В детском возрасте (от 5 до 12 лет) наиболее характерны такие формы, как насилие по отношению младшим, сверстникам или детям-инвалидам, мелкое хулиганство, разрушение имущества, поджоги [2].

Совместное обучение детей-инвалидов и «обычных» детей невозможно без толерантного отношения к особенностям другого человека, без естественного принятия его, без базовой готовности к выстраиванию с ним дружеских, партнерских, а не конкурентных отношений. Дети,

формируя свое отношение к другим людям и миру вообще, ориентируются на позицию, которую демонстрируют взрослые [3].

По данным Рособнадзора от 05.03.2010, лица, имеющие ограниченные возможности здоровья (ОВЗ) – это люди, имеющие недостатки в физическом или психическом развитии, вследствие чего им требуется создание условий для преодоления препятствий в освоении образовательных программ [4]. К данной категории лиц относятся: глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата, дети-инвалиды, инвалиды [5].

Проводя большую часть времени в кругу себе подобных, подросток постепенно утрачивает шанс адаптироваться когда-либо к жизни в обычной социальной среде. Этот процесс может происходить в рамках интеграции, а также в рамках несколько другого, более перспективного направления – инклюзии.

Инклюзивное образование дает возможность всем воспитанникам (включая детей с ОВЗ) в полном объеме участвовать в жизни коллектива образовательного учреждения. В ходе такого образования дети с ОВЗ могут достичь наиболее полного прогресса в социальном развитии. Инклюзивное образование обеспечивает формирование у всех участников образовательной деятельности таких общечеловеческих ценностей, как взаимное уважение, толерантность, осознание себя частью общества, предоставление возможностей для развития навыков и талантов конкретного человека, взаимопомощь, возможность учиться друг у друга, возможность помочь самим себе и людям в своем обществе. Но необходимо также отметить, что с процессом включения таких детей в массовые образовательные учреждения связано много сложностей [6; 7].

Большинство детей с ОВЗ отличаются низкой познавательной активностью, что проявляется в отсутствии интереса к заданиям, плохой сосредоточенности, медлительности, безучастии, безразличии. Для таких детей характерны расстройства эмоционально-волевой сферы. У одних детей они проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – в виде заторможенности, застенчивости, робости. Повышенная эмоциональная возбудимость у них может сочетаться с плаксивостью, капризностью. Незрелость проявляется в наивности суждений, слабой ориентированности в бытовых и практических вопросах. В результате это приводит к трудностям социальной адаптации и увеличению конфликтных ситуаций [2].

Конфликт – это социальное явление, которое естественно для такого динамичного социума, каким является современное образовательное учреждение. Педагог в своей деятельности должен учитывать индивидуально-психологические, возрастные особенности личности учащегося, социальную ситуацию его развития, иметь представление о социальном окружении подростка (семья, внеучебная деятельность, интересы). Конфликтное поведение учащихся с ОВЗ усугубляется наличием дефекта [7].

Большое значение в разрешении конфликтных ситуаций имеет общение участников, центральным моментом которого являются переговоры. Предполагая провести беседу со своими участниками, медиатор должен предварительно по возможности полно проанализировать сложившуюся ситуацию [8].

Задачи по разрешению конфликта включают:

- необходимость выяснить причину конфликта;
- определение цели подростков;
- определение сферы сближения точек зрения с подростками;
- уточнение поведенческих особенностей подростков.

Таким образом, проведенное исследование дает возможность составить общее представление обо всех аспектах конфликтной ситуации. Для этого следует проанализировать обстановку путем постановки следующих вопросов.

Причина конфликта. Осознают ли конфликтующие стороны причину конфликта? Нужна ли помощь для выхода из конфликта? Где находится причина конфликта? Обращались ли конфликтующие за помощью? Цель конфликтующих. В чем конкретно заключаются цели конфликтующих? Все ли одинаково стремятся к этим целям? Есть ли общая цель, которая могла бы объединить усилия конфликтующих? Разногласия сторон касаются цели деятельности или средств для ее достижения?

Сферы сближения. По каким проблемам конфликтующие могли бы выработать общие взгляды? Это касается проблем деловой и эмоциональной атмосферы.

Субъекты конфликта. Кто является лидером? Как относятся люди друг к другу? Каковы особенности языковых и неязыковых факторов общения? Действуют ли среди конфликтующих общепринятые нормы поведения? [9].

Рекомендации по разрешению конфликта с участием учащегося с ОВЗ

1. Наилучшими предпосылками в выборе оптимального подхода разрешения конфликта являются жизненный опыт и желание не усложнять ситуацию и не доводить подростка до стресса.

2. Необходимо выбрать оптимальную для данной ситуации стратегию поведения в конфликте:

- достижение компромисса;
- приспособление к нуждам другого (особенно ребенка с ОВЗ);
- настойчиво добиваться осуществления своих истинных интересов в другом аспекте;
- уклонение от обсуждения конфликтного вопроса, если он не очень важен;
- сотрудничество для удовлетворения наиболее важных интересов обеих сторон.

Ни один из рассмотренных стилей разрешения конфликта не может быть выделен как самый лучший. Надо научиться эффективно использовать каждый из них и сознательно делать тот или иной выбор, учитывая конкретные обстоятельства [10].

Для того чтобы сформировать у подростков позитивное отношение к лицам с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования, целесообразно использовать технологии деятельностного и интерактивного обучения и воспитания. К ним относятся тренинги толерантности и моделирование ситуаций, в которых подростки смогли бы идентифицироваться со сверстниками с ОВЗ. Идентификация связана с сознательной постановкой себя на место другого человека, пониманием другого человека, уподобление себя ему. Кроме того, проведение ролевых игр, просмотр фильмов с последующим обсуждением, досугово-развлекательные акции также могут быть направлены на воспитание положительного отношения к людям с ОВЗ [8].

Формирование у подростков позитивного отношения к лицам с ограниченными возможностями здоровья является сложной социальной проблемой. Необходимо совершенствование теории и практики медиации для разработки рекомендаций по устранению конфликтных ситуаций и поддержанию позитивного отношения подростков к лицам с ОВЗ.

Список литературы

1. Алехина С. В., Зарецкий В. К. Инклюзивный подход в образовании в контексте проектной инициативы «Наша новая школа» // Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. «Психолого-педагогическое обеспечение Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»», 2010. 13 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
3. Инклюзивное образование в Санкт-Петербурге. Проект Концепции инклюзивного образования. URL: <http://www.socspb.ru/barcamp/temyi-obsuzhdenij/inklyuzivnoe-obrazovanie-v-sankt-peterburge>.
4. Инклюзивное образование: Проблемы совершенствования образовательной политики и системы // Материалы Междунар. конф. 19–20 июня 2008 года. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. 215 с.
5. Мелетичев В. В. Конфликты в образовательном учреждении: психологические основы, причины, профилактика, разрешение: учеб. пособие. СПб.: СПб АППО, 2015. 122с.
6. Мета Г. Медиация – искусство разрешать конфликты: знакомство с теорией, методами и профессиональными технологиями. М.: Verte, 2004. 319 с.
7. Нефедова А. В. Психология девиантного поведения: курс лекций. Владимир: изд-во ВлГУ, 2015. 76 с.
8. О направлении методических рекомендаций по организации и проведению единого государственного экзамена (ЕГЭ) для лиц

с ограниченными возможностями здоровья: письмо Рособнадзора от 05.03.2010 № 02-52-3/10-ин // Справочная правовая система «Консультант Плюс». URL: <http://www.consultant.ru>.

9. Шалагинова К. С., Куликова Т. И., Черкасова С. А. Подготовка учащихся общеобразовательных школ к принятию особых детей в условиях перехода к инклюзивному образованию: теоретический и прикладной аспект. Тула: Изд-во «Гриф и К», 2013. 173 с.

10. Шнейдер Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков. М.: Академический проект; Трикста, 2005. 336 с.

N. I. Stepanenko, N. A. Demina

e-mail: natashalovcova@mail.ru, nndeom@mail.ru

Krasnoyarsk State Agrarian University,
Krasnoyarsk, Russia

MEDIATION STRATEGIES FOR ADOLESCENTS WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article considers mediation as one of the forms of social institutions of interaction between adolescents. The possibility of mediation to resolve conflicts among adolescents with disabilities, the formation of values, inclusive education are established.

Keywords: mediation, adolescent HIA, deviant behavior, adaptation, tolerance, inclusion, inclusive education.

И. Ю. Степанова, Ю. А. Никитенко
e-mail: stepanova-inga@mail.ru, ya.nikitenkoy@yandex.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ КОНФЛИКТНОСТИ В УЧЕБНЫХ ГРУППАХ ПЕРВОКУРСНИКОВ

В статье проанализирована возможность предупреждения межличностной конфликтности первокурсников в учебных группах за счет снижения влияния межличностных конфликтных факторов. Определена специфика действий преподавателя-фасилитатора, что способствует усилению значимости фактора разрыва в учебном содержании и активизации поиска способов решения проблемной ситуации во взаимодействии обучающихся с преподавателем и между собой.

Ключевые слова: межличностные конфликты, конфликтный фактор, преподаватель-фасилитатор, учебно-профессиональная деятельность, первокурсники, учебная группа.

Современная образовательная ситуация в вузах характеризуется сложностями, требующими поиска способов преодоления. У первокурсников наблюдается дефицит умений выстраивать конструктивные отношения с сокурсниками, преподавателями. И при этом многих из них характеризует высокая степень тревожности. Обозначенные факторы, выступая основанием для внутриличностных конфликтов, могут переходить на межличностный уровень, а это может вызывать сложности в организации результативного группового взаимодействия, способствующего поддержанию продуктивной активности обучающихся при освоении учебного содержания.

Для снижения степени влияния конфликтных факторов межличностного характера на качество процесса обучения имеет смысл обратиться к результатам исследований Б. И. Хасана, П. А. Сергоманова [1]. Авторы выделили для ситуаций обучения пять различных конфликтных факторов, которые не могут быть сведены друг к другу. Представляется возможным предложить варианты действий преподавателя-фасилитатора, которые позволят преодолеть негативное влияние факторов, предупредить возможность возникновения межличностных конфликтов [2; 3].

Одним из конфликтных факторов является угроза статусу, который субъективно представляется важным студенту: помехи, которые из-за другого могут помешать формированию ожидаемого статуса в группе, в выстраиваемой спонтанно иерархической системе отношений между первокурсниками. Преодоление влияния фактора возможно за счет

фасилитирующих действий преподавателя по построению доверительных отношений в учебно-профессиональном взаимодействии, безфамильярном общении, характеризующимся простотой, проявлением эмпатии, такта, юмора, в котором нет места насмешкам, а также за счет внимательного отношения к чувствам первокурсников, помощи в их адекватном выражении, обозначении естественности переживаний и важности умений их осознавать и трансформировать.

Другой конфликтный фактор – отвергающее, несоразмерное ситуации ограничивающее отношение, приводящее к дистанцированию, дискриминации в группе. Влияние фактора снижается за счет формирования традиции обращения к каждому обучающему по имени, внимания к ситуациям создания успеха каждого, а не только лидеров и самых активных, порождения стремлений обмениваться личным опытом, делиться переживаниями как по поводу трудностей, так и по поводу достижений.

Еще одним конфликтным фактором является негативное переживание в отношении чувства самооценности, которое возникает как реакция на спровоцированный извне процесс неудачи. Негативное влияние на самооценку данного фактора можно устранять постепенно, способствуя выстраиванию уважительных отношений внутри группы за счет стимулирования позитивного принятия каждого одноклассника как личности, признавая за ней право к самоизменению, к положительной динамике развития.

Конфликтное переживание чувства ответственности, возникающее как следствие неуспешности в чем-то, неудача в достижении предполагаемого результата или предвосхищение подобной неудачи является еще одним конфликтным фактором. Снизить его влияние также возможно за счет воздействия без подавления самостоятельности, за счет совместного поиска внутренних мотивов учения, смыслов учебно-познавательной деятельности. Инициирование разноплановых личностных и учебно-профессиональных взаимодействий обучающихся, ориентирование их на оказание помощи друг другу в поиске и выборе способов деятельности, стимулирование на достижение лично значимого результата, проведение рефлексивной работы также способствует появлению чувства общности внутри группы, которое позволяет справляться с негативным влиянием обозначенного фактора.

Особого внимания заслуживает фактор присвоенной разрывности в предметном материале, который привносится извне и высвечивает содержательные затруднения первокурсников, которые могут быть связаны в том числе и с дефицитами школьного образования. Данный фактор должен стать доминирующим в учебно-профессиональной деятельности, стимулируя студентов к освоению учебного содержания. Для такого разворота необходимо снизить влияние выше перечисленных межличностных конфликтных факторов, а также организовать обучение в сотрудничестве, способствовать продуктивно-творческому освоению учебного материала,

когда преподаватель вместе со студентами становятся самообучающейся группой, решая личностно и профессионально значимые проблемы и задачи, что позволяет обеспечивать связь между теорией и практикой, опираясь на наличный опыт.

Практика показывает постепенное снижение влияния конфликтных факторов межличностного характера. Со временем их влияние на внутригрупповое взаимодействие минимизируется и при этом повышается активность, приобретая познавательный характер. Тем самым усиливается мотивация на освоение учебного содержания посредством присвоения разрывности в осваиваемом предметном материале. Во главу взаимодействия ставится стремление найти продуктивное решение, выработать такой способ, который позволит устранить возникший разрыв, разрешить проблемную ситуацию.

Таким образом, осуществляемое преподавателем фасилитирующее взаимодействие способствует не только предотвращению, предупреждению конфликтности в группах первокурсников, но и наращиванию потенциала их учебной активности.

Список литературы

1. Хасан Б. И., Сергоманов П. А. Ситуация обучения как продуктивный конфликт // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 79–86.

2. Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А. Фасилитация учебно-профессиональной деятельности обучающихся младших курсов бакалавриата // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XI Международной научной конференции. Красноярск, 2018. С. 85–88.

3. Степанова И. Ю., Никитенко Ю. А. Преподаватель-фасилитатор как фактор активизации учебно-познавательной деятельности студентов-первокурсников // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 55 (11). С. 207–213.

I. Yu. Stepanova, Yu. A. Nikitenko

e-mail: stepanova-inga@mail.ru, ya.nikitenkoy@yandex.ru

Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

PREVENTION OF INTERPERSONAL CONFLICTS IN FIRST-YEAR STUDY GROUPS

The article discusses the possibility of preventing interpersonal conflict-news of first-year students in study groups by reducing the influence of interpersonal conflict factors. The specifics of the actions of the teacher-facilitator are determined, which contributes to the strengthening of the significance of the gap factor in the educational content and the activation of the search for ways to solve the problem situation in the interaction of students with the teacher and among themselves.

Keywords: interpersonal conflicts, conflict factor, teacher-facilitator, educational and professional activity, first-year students, study group.

О. В. Ткаченко
e-mail: tkachenkowso@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

СПОСОБЫ РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТОВ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассмотрены основные способы разрешения конфликтов среди обучающихся по программам подготовки кадров высшей квалификации – программам ординатуры медицинского вуза. Представлены результаты исследования основных стратегий поведения в конфликтных ситуациях данной категории лиц, что позволяет спрогнозировать дальнейшую модель их поведения и способствует урегулированию и разрешению сложившейся проблемной ситуации в студенческой и профессиональной среде.

Ключевые слова: конфликт, стратегия, способы разрешения конфликта, профессиональная компетентность.

В психологии под конфликтом (от лат. *conflictus* – столкновение) понимается наиболее острый вид проявления противоречий, сопровождающихся негативными эмоциями и чувствами субъектов в отношении друг друга. Сущность конфликта состоит в возникновении и развитии субъективно-объективных острых противоречий, трудноразрешимых проблем, осознаваемых оппонентами как жизненно важные и требующие разрешения [1].

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 [2].

По мнению К. Томаса и Р. Килманна, в основании типологии конфликтного поведения лежат два поведенческих стиля: кооперация, связанная с вниманием человека к интересам других людей, вовлеченных в конфликт, и напористость, для которой характерен акцент на защите собственных интересов. На основании этих критериев К. Томас выделил пять основных способов поведения в конфликтной ситуации:

1) соревнование (конкуренция), выражающееся в стремлении добиться удовлетворения своих интересов в ущерб другому;

2) приспособление, выступающее антиподом соперничеству, направленное на принесение в жертву собственных интересов ради другого;

3) компромисс – соглашение на основе взаимных уступок; предложение варианта, временно снимающего возникшее противоречие;

4) избегание, для которого характерно как отсутствие стремления к взаимодействию, так и отсутствие тенденции к достижению собственных целей;

5) сотрудничество, когда участники ситуации приходят к консенсусу, полностью удовлетворяющему интересы обеих сторон [3].

Для выявления способов регулирования конфликтов и анализа поведения обучающихся по программам ординатуры (далее – ординаторы) в конфликтных ситуациях в Красноярском государственном медицинском университете в 2021 г. было проведено их тестирование по методике Томаса – Килманна. Опросник Томаса – Килманна о тактиках поведения в конфликтных ситуациях (ТКИ) является одним из самых распространенных в диагностике поведения личности в конфликтной ситуации. Он состоит из 60 суждений, сгруппированных в 30 пар.

В исследовании приняли участие 189 ординаторов первого года обучения разных специальностей, что составило 75 % от общего числа контингента обучающихся первого года. Респондентам предлагалось выбрать те суждения, которые являются наиболее типичным для характеристики их поведения.

Анализ результатов исследования показал, что у наибольшего числа испытуемых в равной степени доминируют стратегии «сотрудничество» (35 %) и «компромисс» (35 %), присутствуют стратегия «избегание» (17 %) и «соперничество» (10 %), и практически отсутствует «приспособление» (3 %).

Важно, что у ординаторов наблюдаются явные предпочтения в выборе способов регулирования конфликтов, что можно соотнести с профессионально значимыми качествами личности в контексте получаемой ими профессии врача.

Безусловно, что сочетание стратегий регулирования конфликта определяет способ устранения противоречий, которые лежат в его основе. Выбор стратегии выхода из конфликта зависит от различных факторов: внешних, внутриличностных, межличностных. Обычно они указывают на личные особенности, статус участников конфликта, уровень нанесенного ущерба, наличие ресурсов, возможные последствия, серьезность решаемой проблемы, длительность конфликта.

Полученные данные дают нам возможность предположить, что определенные личностные качества и способности участников опроса, врачей специальностей могут напрямую влиять на выбор способа разрешения конфликтной ситуации.

Для профессии врача необходим целый комплекс личностных качеств:

- морально-этических: честность, порядочность, ответственность, интеллигентность, человечность, доброта, надежность, принципиальность, бескорыстие, умение держать слово;

- коммуникативных: личная привлекательность, вежливость, уважение к окружающим, готовность помочь, авторитет, тактичность, внимательность, наблюдательность, коммуникабельность, доступность контактов, доверие к окружающим;

- волевых: уверенность в себе, выдержка, склонность к риску, смелость, независимость, сдержанность, уравновешенность, решительность, инициативность, самостоятельность, целеустремленность;

- организационных: требовательность к себе и окружающим, склонность брать на себя ответственность, умение принимать решения, умение правильно оценить себя и пациента, умение планировать свою работу [4].

В дополнении к комплексу личных качеств использование стратегий поведения «сотрудничество» и «компромисс» помогают врачам корректно воздействовать на человека путем нахождения взаимных уступок для достижения общей цели – помощи пациенту.

Список литературы

1. Кильмашкина Т. Н. Конфликтология. Социальные конфликты: учебник для студентов вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2015. С. 7.

2. Бугайчук Т. В., Юферова М. А. Развитие конфликтологической компетентности преподавателя вуза // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 114–117.

3. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2010. С. 544.

4. Мелкумян Э. Х. Личностные качества современного врача // Бюллетень медицинских интернет-конференций. 2016. № 1. С. 212.

O. V. Tkachenko

e-mail: tkachenkowso@mail.ru

Siberian Federal University,

Krasnoyarsk, Russia

METHODS FOR RESOLVING CONFLICTS IN A MEDICAL UNIVERSITY

This article discusses the main options for resolving among students of training programs for highly qualified personnel – residency programs of medical universities. The results of the study of the main strategies of behavior in conflict situations of this category of persons are presented, which allows predicting the further model of their behavior and contributes to the settlement and resolution of the current problem situation in the student and professional environment.

Keywords: conflict, strategy, ways to resolve the conflict, professional competence.

В. Ю. Хорошева
e-mail: welorin@mail.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

МЕДИАЦИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Развитие медиации в дошкольных образовательных организациях на сегодня является приоритетным направлением в организации качественно образовательно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: служба медиации (примирения), стороны, процедура медиации, медиатор, медиаторы, основные принципы медиации.

Наиболее частыми конфликтами в дошкольной образовательной организации являются конфликты, происходящие между родителями и молодыми воспитателями, а также между детьми. Ни одна из конфликтующих сторон не желает уступать другой, при каждой встрече происходят столкновения, спокойно поговорить не удается и изо дня в день они находятся в постоянном напряжении, которое накапливается и приводит к негативным последствиям. Таким образом, возникает немало сложных конфликтных ситуаций, которые приобретают затяжной характер. Их игнорирование может привести к психическим и эмоциональным травмам у детей, родителей, воспитателей.

Одной из задач Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия [1], что, в свою очередь, подразумевает создание благоприятных условий развития детей в соответствии с их возрастными и индивидуальными особенностями и склонностями, создание психологически комфортной и безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации.

Другой важной задачей выступает обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [1].

С целью охраны и укрепления физического и психического здоровья детей (в том числе их эмоционального благополучия), обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования,

охраны и укрепления здоровья детей, гармонизации межличностных отношений в целом между всеми участниками дошкольной образовательной организации было принято решение о создании службы медиации (примирения). При организации службы медиации дошкольная образовательная организация столкнулась с необходимостью повышения квалификации педагогов, внедрения инновационных технологий разрешения конфликтов на основе Федерального закона от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)», регулирующего отношения, связанные с процедурой примирения (медиацией) в сфере гражданских взаимоотношений, а также спорами, возникающими в трудовых и семейных отношениях.

В документе [2] введены понятия:

- стороны – желающие урегулировать спор с помощью процедуры медиации субъекты отношений;
- процедура медиации – способ урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения;
- медиатор, медиаторы – независимое физическое лицо, независимые физические лица, привлекаемые сторонами в качестве посредников в урегулировании спора для содействия в выработке сторонами решения по существу спора.

Результатом разрешения спора служит заключение в письменной форме медиативного соглашения. Информация, относящаяся к спорной ситуации, является конфиденциальной и не подлежит разглашению.

Служба медиации дошкольной образовательной организации – это служба, состоящая из работников дошкольной образовательной организации.

Основными принципами медиации являются следующие.

1. Добровольность – означает, что решение для рассмотрения спора в медиации стороны принимают самостоятельно, без принуждения. Никто не вправе заставить участвовать стороны в этой процедуре. Реализуется путем подписания сторонами соглашения о применении процедуры медиации, свободном выборе медиатора, а также правом отказа от проведения переговоров в любой момент проведения медиации.

2. Конфиденциальность в широком смысле означает правило, в силу которого факт проведения процедуры медиации, а также сведения, включая устную информацию и документы, которые использовались в ходе процесса медиации, не подлежат разглашению, если иное не установлено соглашением сторон. Таким образом, прерогатива установления режима конфиденциальности лежит на сторонах, ими же оно может быть изменено. При этом режим конфиденциальности процедуры медиации является необходимым условием для ее проведения и принятия решения в обстановке доверия и безопасности. Во время проведения процедуры медиации присутствуют только медиатор, непосредственные участники спора и/или их представители. Иные лица допускаются только с согласия обеих

сторон. Во время процедуры медиации не ведутся ни стенографические, ни электронные записи. В виде исключения посредник и стороны могут фиксировать для себя необходимую информацию в виде пометок, которые по завершении медиации подлежат уничтожению. Медиатор имеет возможность раскрыть информацию, относящуюся к процедуре медиации, только в случае с согласия стороны, представившей такую информацию.

3. Сотрудничество и равноправие сторон. Стороны равноправны. Ни одна из них не имеет процедурных преимуществ. Им предоставляется одинаковое право высказывать свои мнения, определять повестку переговоров, оценивать приемлемость предложений и условий соглашения. Медиации применяется только к тем отношениям, в которых стороны равны. Правовое положение сторон одинаково и ни одна из них не может принуждать другую к каким-либо действиям. Стороны равны и рассчитывают найти решение, которое будет выгодно для них обеих.

Медиатор не вправе ставить своими действиями какую-либо из сторон в преимущественное положение, равно как и умалять права и законные интересы одной из сторон.

4. Беспристрастность и независимость медиатора. Медиатор должен проводить медиацию беспристрастно и справедливо. Медиатор должен проводить медиацию только тех дел, в которых он может оставаться беспристрастным и справедливым. В любое время, если медиатор не способен проводить процесс в беспристрастной манере, он обязан прекратить медиацию.

Нормативно-правовое обеспечение деятельности службы медиации в дошкольной образовательной организации:

- Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3];

- Федеральный закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника»;

- Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384);

- законодательная база медиации;
- приказ о создании службы медиации;
- положение о службе медиации в ДОО;
- приказ об утверждении положения о службе медиации в ДОО;
- план работы службы медиации;
- основные принципы восстановительной медиации;
- документы, организующие деятельность службы медиации и работу медиатора.

Процедуру медиации в дошкольной образовательной организации можно разделить на несколько этапов:

1. Вступительное слово медиатора. Обсуждение общих правил общения.
2. Презентация сторон. Каждой стороне отводится равное количество времени.
3. Дискуссия.
4. Выработка решений.
5. Принятие решения, соглашение.

В процессе медиации как ребенок, так и взрослый могут рассчитывать на то, что будут выслушаны, услышаны, их постараются понять, они смогут высказать свою позицию и видение ситуации, предложить свои варианты разрешения конфликта.

Общение в доверительной и уважительной обстановке создает необходимое чувство безопасности, где может разрешаться спор, стороны могут прийти к соглашению, которое захотят реализовать, так как непосредственно участвовали в его создании.

Дети приобретают опыт выхода из трудной ситуации, если на равных со взрослыми участвуют в разрешении конфликтов, а взрослые прислушиваться к мнению детей [4].

Список литературы

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384): Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/.
2. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации): федер. закон от 27.07.2010 № 193-ФЗ (ред. от 23.07.2013). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_103038/.
3. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.
4. Драганова О. А., Калугина Н. Н. Организация службы примирения (медиации) в системе образования: учеб.-метод. пособие. Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО» 2016. 70 с.

V. Yu. Khorosheva
e-mail: welorin@mail.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

MEDIATION IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

The development of mediation in preschool educational organizations is currently a priority in the organization of a high-quality educational process.

Keywords: mediation service (reconciliation), parties, mediation procedure, mediator, mediators, basic principles of mediation.

С. М. Храмов

e-mail: khramausiarhei@gmail.com

Брестский государственный университет им. А. С. Пушкина,
Брест, Республика Беларусь

ТИПОВЫЕ ОШИБКИ, ДОПУСКАЕМЫЕ В МЕДИАЦИИ

Статья посвящена типовым ошибкам, допускаемым в медиации. Рассмотрены возможные негативные последствия таких ошибок. Предложены пути преодоления ошибок в медиации.

Ключевые слова: медиация, типовые ошибки в медиации, коммуникативно-этические ошибки медиации, процедурные ошибки медиации.

Медиация в образовании – новая отрасль теоретических исследований, имеющих прикладное значение. Текущая практика показала высокую эффективность медиативного разрешения всевозможных конфликтных ситуаций. Вместе с тем, медиаторам не всегда удается избежать типовых ошибок во время осуществления примирительной процедуры. Некоторые из них приведены в настоящей статье.

1. Подсознательный или заранее продуманный выбор наиболее привлекательной позиции одной из сторон.

Такая позиция в дальнейшем ведет к инерции мышления и «продавливанию» определенной идеи, не являющейся результатом достигнутых сторонами договоренностей. В связи с этим оппонизирующая сторона может заподозрить медиатора в непредвзятости и заинтересованности в определенном исходе дела.

2. Ошибка медиатора в выборе слова и/или фраз, повторяемых за излагающей свою позицию стороной.

Подобная техника повторения в медиации известна под названием «Эхо» и применяется для «развертывания» или уточнения ключевого тезиса, сформулированной в процессе медиации мысли.

Пример ошибочного применения техники «Эхо».

Сторона: *Придя вечером домой после школы ребенок был очень расстроен.*

Медиатор: *Домой?*

Сторона: *Ну да, домой, куда же еще?*

Вместо того чтобы способствовать углублению взаимопонимания между сторонами, ошибка в выборе слова и/или фразы для повторения отдаляет стороны от медиатора и может обнулить его усилия.

3. Игнорирование медиатором эмоций и настроения стороны. Злоупотребление штампом «Я вас понимаю».

Эмоции и настроение, проявляющиеся в процессе медиации, – категории динамические. Формальный стиль общения со стороны медиатора может спровоцировать сторону замкнуться в себе. Впоследствии возобновить полноценное доверительное общение будет затруднительно.

Бесспорно, «медиатору важнее создать неформальную обстановку взаимного уважения и диалога, чем поразить воображение сторон официальным языком отточенных формулировок» [1, с. 146].

Также медиатор должен считывать язык телодвижений. Например, жест «одна рука поперек тела, закрепившись за другую руку» может означать неуверенность. При этом во избежание ошибки необходимо оценивать не один жест, а группу из двух-трех жестов. Только анализ группы повторяющихся признаков может дать правильную интерпретацию.

4. Ошибки при формулировании медиатором вопросов сторонам конфликта.

Например, злоупотребление вопросно-ответной формой общения, слишком частые вопросы по каждой мелочи в ущерб использованию техники активного слушания. Дисбаланс открытых и закрытых вопросов в пользу последних. При этом под закрытыми вопросами понимаются вопросы, на которые можно односложно ответить в положительной или отрицательной форме. Так называемые «Yes/No questions».

Открытые вопросы, в свою очередь, предполагают развернутый ответ стороны конфликта. Для формулирования открытых вопросов может быть использован эвристический перечень вопросительных слов Квинтилиана: «Марк Фабий Квинтилиан рекомендовал своим ученикам отвечать в речи – так или иначе – на следующие вопросы: Кто? Что? Где? Когда? Чем? Как? Почему? Сейчас этот и подобные списки используются: криминалистами, журналистами, бизнес-консультантами и т. п.» [2].

5. Необеспечение медиатором принципа равенства и равноправия сторон конфликта.

Подобная ошибка, допущенная на начальном этапе, может сказаться на последующих, более поздних стадиях медиации.

Визуально это может проявиться, например, в стойком нежелании сторон выполнять разумные рекомендации медиатора о согласовании времени встречи, порядка и принципов предстоящей медиации, подготовки проекта медиативного соглашения и т. д. Несогласование со сторонами места проведения медиации усугубит обсуждение «болезненных вопросов по урегулированию конфликта» [3, с. 336].

6. Неверная оценка модератором выбранной стороной модели поведения.

Например, психологически податливое, смиренное поведение стороны на деле может быть скрытой формой нарастающего эмоционального напряжения, постепенно перерастающего в ярко выраженное неконструк-

тивное поведение. Это поведение может быть агрессивным и обращаться как на оппонента, так и на самого медиатора.

В любом случае модератору необходимо следовать правилу «Проявляйте доброжелательность!» [4, с. 99].

7. Неверное определение медиатором настроения сторон.

Эта ошибка может явиться следствием игнорирования медиатором проведения кокуса (англ. *caucus* – собрание) – индивидуальной встречи со сторонами конфликта, проведенной в условиях конфиденциальности.

8. Перекладывание ответственности за выработку решения на стороны конфликта.

В большинстве случаев на первоначальном этапе медиации «сторона действительно не готова <...> продуцировать жизнеспособные предложения – потому, что, вероятно, еще не в полной мере осознает свои потребности и интересы, связанные с конфликтом, и еще потому, что мешают думать негативные эмоции» [1, с. 183].

Действительно, стороны не для того обращались к медиатору, чтобы он вместо предложения вариантов решения задавал вопрос: «Как вы сами разрешили бы данную конфликтную ситуацию?».

После такого вопроса стороны могут прийти к выводу о некомпетентности и непрофессионализме медиатора. В дальнейшем это может повлечь полный отказ от медиации.

Очевидно, если бы стороны знали выход из сложившегося конфликта, они бы не обращались за помощью к медиатору.

9. Невнимательные, поверхностное отношение медиаторов к сделанным во время процедуры примирения черновым записям о достигнутых сторонами соглашениях.

В результате такой ошибки могут быть опущены нюансы и детали, искажены критически важные для сторон моменты.

Как справедливо указывается в литературе, «в дальнейшем, при подготовке проекта соглашения, это приводит к многочисленным затруднениям и недоразумениям, к законному и понятному раздражению сторон: договоренность уже достигнута, однако ее содержание упущено медиатором, и сторонам приходится снова работать, припоминая, иногда с напряжением, отдельные пункты и детали» [1, с. 242].

В случае неудачи медиации необходимо «четко определять дальнейший порядок рассмотрения спора...» [4, с. 84].

Для избегания описанных в статье ошибок может быть использован имеющийся положительный опыт разрешения конфликтов в других сферах. Например, в «крупнейшей в мире компании по переработке томатов Morning Star<...> процесс разрешения конфликтов детально описан в “Принципах коллеги”, главном документе компании, в котором зафиксированы внутренние процессы самоуправления Morning Star» [5, с. 46].

Таким образом, все ошибки, допускаемые в медиации, могут быть разделены по различным основаниям. В частности, выделяются ошибки оценки ситуации, коммуникативно-этические ошибки, процедурные.

В результате совершения медиатором перечисленных ошибок стороны конфликта могут отказаться от медиации, что негативно повлияет на перспективу разрешения конкретной конфликтной ситуации.

Список литературы

1. Азарнова А. Н. Медиация: искусство примирять: технология посредничества в урегулировании конфликтов. М.: Инфотропик Медиа, 2015. 288 с.

2. Вопросы Марка Фабия Квинтилиана. URL: <https://vikent.ru/enc/3073/>.

3. Сатикова С. В. Опыт систематизации ошибок медиаторов // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира: материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г. СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2019. С. 335–337.

4. Геранюшкина Г. П. Управление конфликтами и организация переговорного процесса: учеб. пособие. Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2015. 174 с.

5. Бандейкина Н. Н. Конфликты в бирюзовых организациях // Конфликтология XXI века. Пути и средства укрепления мира: материалы Третьего Санкт-Петербургского международного конгресса конфликтологов. Санкт-Петербург, 15–16 ноября 2019 г. СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2019. С. 45–47.

S. M. Khramov

e-mail: khramausiarhei@gmail.com

Brest State University named after A. S. Pushkin,
Brest, Republic of Belarus

TYPICAL MISTAKES MADE IN MEDIATION

The article is devoted to typical mistakes made in mediation. The possible negative consequences of such errors are considered. The ways of overcoming mistakes in mediation are proposed.

Keywords: mediation, typical errors in mediation, communicative and ethical errors of mediation, procedural errors of mediation.

И. Н. Чарикова

e-mail: irnic@bk.ru

Оренбургский государственный университет,
Оренбург, Россия

ДИСКУРСИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ В ПРИНЯТИИ ОПТИМАЛЬНОГО ПРОЕКТНОГО РЕШЕНИЯ

Статья посвящена решению вопроса формирования способности субъектов проектной группы к конструктивному диалогу при обсуждении модели проекта и принятии оптимального проектного решения. Сделан вывод о роли преподавателя в создании бесконфликтной образовательной среды, определении дискурсивного поля, в рамках которого вырабатываются новые научные представления, формировании культуры конструктивного поведения в обосновании своей профессиональной позиции.

Ключевые слова: дискурс, знание, проектная деятельность, обучение, проект, взаимодействие, конструктивный диалог.

Инновационный характер дискурсивных практик как инструмента разрешения конфликтов, споров и средства выработки конструктивного управленческого решения в настоящее время применяют во всех сферах человеческой деятельности: в образовании, промышленности, экономике, социальной сфере. Проектная деятельность, позволяющая успешно реализовывать расширяющийся спектр жизненно-трудовых целей и задач в прогностических реалиях современного цифрового мира, в этом контексте не исключение.

Активность личности, развитие способности вести конструктивный диалог в отстаивании своей профессиональной позиции, выбор стратегии организации групповых мероприятий при подготовке и реализации проекта как субъекта профессиональной деятельности нашли отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Универсальная компетенция «Разработка и реализация проектов» требует от преподавателей высшей школы создания условий для включения студентов в проектную деятельность и формирование у них готовности решать задачи проектного характера, развития способности сознательно отбирать и творчески упорядочивать информацию, обобщать результаты исследований с целью получения нового знания, опыта взаимодействия в проектной группе при решении сложных профессионально-жизненных проблем.

В статье обосновано использование дискурсивных практик в контексте решения профессиональных конфликтов на стадии принятия

проекта, изложены методические рекомендации проведения практических занятий в группах студентов по направлениям подготовки будущих инженеров (08.03.01 «Строительство», 07.03.01 «Архитектура», 07.03.03 «Дизайн архитектурной среды»), в ходе аудиторной и самостоятельной работы, при прохождении практик, НИРС, в работе научно-образовательного центра «Перспективные строительные технологии» на базе АНО «Технопарк ОГУ». Рекомендации основаны на тридцатилетнем опыте педагога высшей школы и апробированы в реальных условиях реализации проектной деятельности.

В эпистемологическом формировании проектного знания весьма значима роль категории дискурса (от фр. *discours* – речь, выступление: речь, процессы и системы понятий языковой деятельности). Именно дискурсивность во многом предопределяет *оптику* зрения и *восприятия* реальности, факт специфического понимания феноменов окружающего мира, а самое важное – нормы деятельности субъекта познания [1; 2]. По мнению ученых, характер дискурсивных практик проявляется в ситуативном построении «нового поля» креативной деятельности, предполагающей способность отклоняться от традиционных схем мышления, порождать необычные цели и быстро решать проблемы [3].

Сегодня не вызывает сомнения факт того, что инновационная, уникальная по своей сути проектная деятельность, не может осуществляться в замкнутом пространстве вне взаимодействия субъектов проектной деятельности. Если обратиться к созданию проекта в области строительства – это совместный, коллективный труд многих людей разных профессий и специализаций (архитекторы, конструкторы, расчетчики, конструкторы инженерных систем, технологи строительного производства, строительных материалов и строительных конструкций, экономисты, менеджеры, девелоперы), каждый из них обладает своей профессиональной терминологией, знаниями своей узко-предметной области. Например, терминология проектировщика по расчету строительных конструкций настолько различна, трудна для понимания, а иногда и неизвестна специалисту по проект-дизайну. В этом аспекте важной задачей преподавателя является создание условий и мотивация студентов к усвоению междисциплинарных знаний, которая базируется на обязательной реализации конкретных знаний в практических условиях, а также на «обучении на основе опыта». В этом случае студент может реально оценить полученные экспериментальные результаты на основе теоретических знаний, понимая при этом необходимость освоения комплекса дисциплин для успешной будущей работы в своей профессиональной сфере.

Кроме того, взаимопроникновение и интеграция знаний разных специалистов (хотя и смежных дисциплин) должны осуществляться в продуктивном диалоге на основе *создания* таких отношений в деятельности, при которых общение сторон строится на паритетных началах способствует развитию творческого потенциала всех участников проектной группы, *обеспечения* резонансного взаимодействия всех субъек-

тов проектной деятельности в цифровой среде, *организации* условий для эффективного взаимодействия студентов в проектной группе друг с другом, с преподавателями и экспертами (профессионалами) в области проектирования. Важным, на наш взгляд, является поддержка в образовательном процессе субъект-субъектных отношений, в которых преподаватель и студент являются равноправными участниками образовательного процесса. Преподаватель выступает с позиции медиатора, уменьшая неопределенность, недопонимание, которые могут возникнуть при обсуждении проекта, определяя дискурсивное поле, в рамках которого вырабатываются научные представления. В этом контексте медиаторское посредничество становится образовательным принципом, который необходимо развивать и расширять [4].

На практических занятиях в организации дискурсивного поля по защите проекта группа студентов разбивалась на три подгруппы: заказчик, исполнитель, эксперт по выработке управленческого решения и оценке оптимального проектного решения. Дискурс представлял собой сложно-организованный процесс по типу мозгового штурма, где участники в условиях временного и критического прессинга разрабатывали модель знания (к примеру, информационную модель), которую они представляли в виде проекта [5]. Важным элементом коммуникации стал осознанный выбор аргументов в определении отстаиваемых позиций, в центре которых система ценностей и норм, разделяемая другими участниками проектной группы. При реализации дискурсивных практик в учебном процессе будущих инженеров достигнуты такие образовательные результаты, как: аккумуляция знаний, выработка умений и навыков по поиску, сбору, обработке и структурированию информации из различных источников, поиску альтернатив, их обоснованию с позиций формальной логики, умению отстаивать обоснованные суждения, брать ответственность за принятые решения и применять полученные знания к стандартным (алгоритмически-описанным) и нестандартным ситуациям, вопросам и проектным проблемам.

Список литературы

1. Видеркер В. В. Антропологический дискурс в СМД-методологии Г. П. Щедровицкого // Идеи и идеалы. 2014. Т. 2, № 4 (22). С. 22–27.
2. Князева Е. Н. Расширенный экологический подход: сети жизни, познания, разума и коммуникации // Філософія освіти. 2016. № 1 (18). С. 163–188.
3. Глубокова Е. Н. Актуализация личностного знания субъектов образовательного процесса как инновационная профессиональная задача преподавателя вуза // Известия Российской академии образования. 2014. № 4 (32). С. 45–53.
4. Донцова Т. В., Арнаутов А. Д. Формирование инженерного мышления в процессе проектной // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 70–75.

5. Charikova I., Zhadanov V. Teacher to student epistemological interaction in the contemporary paradigm of university education // Journal of Social Studies Education Research. 2017. Iss. 8. P. 117–129.

I. N. Charikova
e-mail: irnic@bk.ru
Orenburg State University,
Orenburg, Russia

DISCURSIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN MAKING THE OPTIMAL DESIGN SOLUTION

The article is devoted to solving the issue of forming the ability of the project team subjects to engage in constructive dialogue when discussing the project model and making an optimal design decision. It was concluded about the role of the teacher in creating a conflict-free educational environment, determining the discursive field, within which new scientific ideas are developed, and forming a culture of constructive behavior in upholding its professional position.

Keywords: discourse, knowledge, project activity, training, project, interaction, constructive dialogue.

А. В. Чистохина
e-mail: annachistokh@ya.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

НЕВОВЛЕЧЕННОСТЬ УЧАСТНИКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС КАК БАЗОВАЯ ПРИЧИНА КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЙ

Главная проблема, лежащая в основании большинства конфликтных ситуаций, ситуаций неудовлетворенности отношениями и жизнью в целом, – это фундаментальное отчуждение современного человека от самого себя. Глубинное несоответствие наших истинных ценностных процессов и интеллектуальной структуры наших установок приводит к блокированию психикой доступа к эмоциональным ресурсам, возникновению нездорового стиля отношений между людьми, профессиональному и личностному выгоранию, неврозам, депрессии. В докладе делается попытка обозначить круг возможных способов выхода из ситуации.

Ключевые слова: конфликтные ситуации, отчужденность от обучения, демократия в образовании, эмоциональные ресурсы.

Оттолкнемся от того, какие глобальные вызовы современности можно разрешить благодаря образованию, иными словами, рассмотрим, как образование может ответить на эти глобальные вызовы.

Требования к современному человеку чрезвычайно высоки. Для успешности, эффективности в современном мире он должен уметь системно мыслить, принимать решения в ситуации неопределенности и быть способным нести за них ответственность, уметь кооперироваться в совместной деятельности с очень разными людьми (по способу мышления, по особенностям поведения, по уровню владения навыками, по культурному и социальному опыту и т. д.) ради достижения намеченного результата, быть готовым к постоянным и достаточно существенным корректировкам как плана, так и ожидаемого результата деятельности (работа в режиме agile), уметь опираться на себя, быть постоянно в контакте с собой, своими чувствами и ценностями, уметь быстро и эффективно восстанавливать свое ресурсное состояние. По оценкам отдельных менеджеров современных компаний, каждый сотрудник ежегодно участвует в составе разных команд в осуществлении от 15 до 30 проектов в год. Такой темп профессиональной жизни – норма для нынешнего времени.

Однако исследования во многих областях жизни и экономико-социальных сферах показывают несостоятельность, неспособность массового

человека соответствовать этим требованиям времени. Ре-зультатом становится высокая конфликтность в коллективах, неврозы, эмоциональное выгорание и депрессии, низкая эффективность производства.

Размышляя над загадкой несоответствия между широким охватом высшим образованием населения современной России и самым низким уровнем ВВП среди большинства стран с высоким уровнем развития экономики, мы сфокусировались на возможных причинах. Одной из таковых называют «непопадание в цель», иными словами, «учат не тому, что требуется для высокой производительности труда». На наш взгляд, с этим феноменом нужно разобраться чуть более глубоко. Так как предметное содержание программ обучения достаточно плотно согласовано с современными профессиональными стандартами, то довольно странно предполагать, что дело в некоем «непопадании». Но вот что касается обеспечения практик глубокой проработки связи личного интереса и личной образовательной траектории обучающегося с этим предметным содержанием, то здесь можно говорить о реальных сложностях. Современные институты высшего образования, несмотря на то что люди идут туда учиться по собственному выбору, редко оправдывают ожидания (часто не проявленные, не артикулированные) молодежи о возможностях саморазвития, индивидуализации и само-реализации. К огромному сожалению, чаще всего молодежь в вузе снова попадает в ситуацию культивирования школярского подхода, когда не возникает не только необходимости, но и времени, чтобы всерьез задуматься о том, «что и зачем они учат». Ситуация собственной невовлеченности в процесс (в данном случае – в процесс своего образования) пролонгируется затем и на рабочую ситуацию на производстве. Человек не удерживает субъектную позицию, не готов принимать решения и нести за них ответственность, теоретические знания остаются существовать как бы сами по себе, не используются в практической деятельности. А если заглянуть еще глубже, то, похоже, основанием выступает отчуждение как базовый конфликт экономических и социальных отношений.

Продолжая размышлять над условиями и особенностями процесса образования в контексте проблемы отчуждения, мы неизбежно приходим к убеждению, что, по всей видимости, так было не всегда. Когда образование было уделом избранных, когда человек по собственному осознанному выбору посвящал себя целиком и без остатка деятельности по добыванию и продуцированию знания, поиску философского камня – камня истины, для него процесс образования был естественным способом жизни, неотъемлемой частью процесса поиска своего места в мире, сопоставления себя с тем, что больше него, обретения и строительства Образа Себя.

С развитием идей массовости образования и закреплением предметно-ориентированного формата обучения, разработками единых программ обучения, продиктованных стремлением «обучить всех всему», постепенно отодвигается в тень первоначальный смысл образования – как процесса поиска себя. Так, в конце XIX – начале XX столетия обозначилась и другая тенденция в понимании глобальных задач

образования: сделать человека социально эффективным, максимально «приспособив» его к требованиям общества при помощи такого нового для той эпохи подхода как организация тренингов на рабочем месте. О’Шей подробно развивает и обосновывает идею утилитарности образования, подчеркивая, что только благодаря наивысшему развитию полезных на производстве навыков человек сможет прийти и к наивысшему счастью. Таким образом, идеи утилитаризма в образовании, по сути, являясь отражением экономического подхода к человеку, трактуют самореализацию как выполнение полезных в производстве навыков. В рамках же гуманистического подхода к человеку самореализация интерпретируется как развитие личности в целом, а не просто отдельных навыков или умений, пусть даже и очень полезных.

Объяснить отчужденность обучающегося в традиционном формате от процесса своего обучения легко, если учесть, что современный институт образования на всех его уровнях недемократичен по своей сути. Прежде всего, недемократичность обусловлена самим содержанием образования. В качестве основных причин исследователи выделяют следующие:

- отчужденность предлагаемого для усвоения ученикам знания. Поскольку современное предметное знание не соответствует большинству интуиций ученика, сложившихся в ходе его повседневной жизни, то и процессы его усвоения серьезно затруднены;

- тип предметного знания, сложные способы, методы мышления, заложенные в систему предметного образования, создают для учеников значительное неравенство возможностей по его освоению и эффективному использованию;

- уровни предметной и социальной компетентности ученика и учителя принципиально неравны. Следовательно, ни о каком реальном равенстве учителя и учеников в управлении или принятии решений в ходе образовательного процесса не может быть и речи.

Точку зрения о том, что демократия в образовании принципиально невозможна, поддерживают многие авторы. В частности М. Шипман утверждал: «Школы никогда не могут быть полностью демократичными. Прежде всего, они не вполне добровольны. Кроме того, педагоги никогда не делегируют реальную власть ученикам. В школе неизбежно присутствует руководство и доминирование» со стороны взрослых, учителей. Ряд авторов выявляют связь образовательной системы с экономической жизнью и подчеркивают неблагоприятную роль школы в воспроизводстве экономического неравенства и искажения личностного развития. Они полагают, что школа является производителем отчужденной и стратифицированной рабочей силы, для чего и поддерживается репрессивная и неравная структура образовательной системы, создающая подчас лишь иллюзию равных возможностей.

При этом ряд исследователей, в частности МакЛарен, отмечают, что именно устроенное недемократическим способом образование часто выполняет парадоксальную функцию усилителя человеческой самостоятель-

ности, инициативности и критичности. В этом случае основным источником этих качеств оказывается не тип получаемых учащимся знаний, а, скорее, характер получаемого им социального опыта сопротивления давлению социальных норм при поддержке своего (возрастного) сообщества.

Размышления о способах преодоления отчуждения в разных сферах – от образования до производственных и социальных отношений – являются магистральным направлением дискуссий вот уже не одно десятилетие. Так, в одной из дискуссий в рамках Летнего университета тьюторства в 2017 г. Виталий Стилианович Игропуло озвучил свою позицию, и ее центральной идеей прозвучал призыв «вернуть образованию его естественность для человека». Что для этого необходимо изменить? Каковы основные стратегии и подходы, каково должно быть содержание обновленного образования? Здесь мы можем опираться на идеи педагогов-гуманистов. Так, Чарльз Беннетт высказывал обеспокоенность тем, что все более распространяющаяся в начале XX столетия практика обучения абстрактным предметам основана на запоминании и не ориентирована на создание или поиск «персональных привязок» содержания к жизненному опыту школьника. В тот же период в одной из своих работ Джон Дьюи обсуждает проблему содержания образования, подчеркивая то обстоятельство, что разделение знания на академические дисциплины вступает в противоречие с синкретичным, целостным восприятием мира и жизни ребенком. Продолжая эту линию, уже во второй трети двадцатого столетия Уильям Глассер призывает педагогов помогать детям устанавливать связь изучаемого в школьной программе материала с их непосредственной жизнью. В то же самое время он выражает обеспокоенность возрастающим количеством неудачников в современных американских школах, и, как следствие, в обществе. Анализируя ключевые причины такого положения дел, Глассер приходит к однозначному выводу о том, что ориентация системы образования на запоминание фактов, или даже более того – на запоминание правильных ответов на вопросы учителя (которые, в свою очередь, часто не имеют никакого отношения к повседневной жизни и интересам ребенка) губительна для развития ученика. Такая ориентация вместо создания возможностей по развитию мышления, решению практически-значимых проблем лишь создает богатую почву для негативных социально-культурных тенденций, связанных с «выпадением» множества учеников из образовательного процесса, и далее – отчуждением от процесса труда, от социальной жизни и от себя самих.

Уровень мотивации в процессе учения в значительной степени задается непосредственным интересом, осмысленностью заданий, вопросов с точки зрения обучающегося. Поэтому эффективный процесс учения может осуществляться только при наличии **смысла учения** для того человека, который получает образование. Вследствие этого значимость установления или обнаружения личностного смысла в изучаемых фактах и концепциях рассматривается как важная образовательная задача. Без этого, утверждают авторы, невозможно настоящее образование.

Следует отметить, что в современной педагогике накоплен значительный потенциал, который при должном осмыслении и технологической переработке может стать основой для существенных изменений в системе образования. Так, дидактические методы, построенные на сообразности выбора форм и содержания обучения особенностям ребенка, требуют не подчинения ребенка учителю, а диалога учителя с ним, организации активной собственной работы ученика. Сторонники деятельностного подхода полагают, что любое обучение и развитие происходят через интериоризацию коллективно-распределенных форм деятельности, а значит, это потенциально делает массовое образование демократичным по сути, утверждает И. Д. Фрумин.

В свое время акцент на демократической природе подлинного образования делал Дьюи, подчеркивая, что оно должно строиться на базе общественных интересов и включать в себя общение с другими людьми по поводу решения практически значимых проблем. Он также полагал, что образование не просто готовит людей к жизни в демократическом обществе, но и само реализует важнейшую демократическую задачу – сделать человека свободным и дать ему возможность полностью проявить свои способности. Поддерживают этот тезис, как отмечает И. Д. Фрумин, и другие авторы, которые утверждают, что само содержание обучения, знания как таковые носят эмансипирующий (освобождающий) характер, помогая человеку выйти за рамки своего социального слоя или национальной группы, получить подлинно социальный опыт, навыки и способы критического отношения к действительности. Джон Адамс подчеркивает, что к началу XX в. наивысшим идеалом жизни стала идея самореализации личности, чему во многом может способствовать образование, а также демократическое устройство государства, где такая самореализация будет востребована и уместна.

Гауди пишет о том, что редко, когда человеку достается все, о чем он может мечтать как некая данность, чаще всего необходимо затратить некоторые усилия, чтобы сделать свою жизнь полноценной. И только наполненная большими смыслами жизнь может рассматриваться как достойная. Каждый человек должен стараться видеть свою жизнь в более широком контексте, чем ежедневные рутины. Способом, который может обеспечить человеку возможность вырваться из этих рутин к более возвышенному опыту, является образование, понимаемое именно как процесс Создания Образа Себя, что, по сути, становится способом снятия отчуждения.

Таким образом, если вернуться к исходной точке этой части размышлений, то на вызов, связанный с отчужденностью, невовлеченностью, и, как следствие, низкой эффективностью труда, ответом может стать процесс образования, подчиненный интересам индивида, позволяющий ему развиваться и совершенствоваться в собственном темпе, достигая им самим поставленных целей. Такой подход укладывается в концепт «заботы о себе». Он предполагает индивидуализацию процесса образования, обеспеченную вдумчивым сопровождением, помогающим обучающемуся

строить собственный путь к истине и обнаруживать персональные смыслы в исследуемых процессах и явлениях. Именно такая коннотация выступает ядром понимания основной направленности инклюзивной педагогики, и, таким образом, можно утверждать, что инклюзивное образование по своей сути может рассматриваться как вариант ответа на обозначенный выше вызов.

A. V. Chistokhina
e-mail: annachistokh@ya.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

INVOLVEMENT OF PARTICIPANTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS AS THE BASIC CAUSE OF CONFLICT SITUATIONS

The main problem underlying most conflict situations, situations of dissatisfaction with relationships and life in general, is the fundamental alienation of modern man from himself. The profound discrepancy between our true value processes and the intellectual structure of our attitudes leads to the blocking of access to emotional resources by the psyche, the emergence of an unhealthy style of relationships between people, professional and personal burnout, neuroses, depression. The report attempts to identify a range of possible ways out of the situation.

Keywords: conflict situations, alienation from learning, democracy in education, emotional resources.

Е. С. Эгле, А. С. Бывшенко
e-mail: e_egle@mail.ru, ba2977867@yandex.ru
Сибирский федеральный университет,
Красноярск, Россия

ПРАКТИКИ ПРИМЕНЕНИЯ КРУГОВ СООБЩЕСТВА В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ, ОПЫТ ЦМО ИППС СФУ

Описан опыт работы Центра медиации в образовании Сибирского федерального университета. В 2021 г. Центром медиации в образовании была инициирована серия «Кругов сообщества» со студентами бакалавриата ИППС СФУ с целью взаимоподдержки во вторую волну пандемии. Модель центра медиации в образовании – это квинтэссенция научно-методического подхода и практик внедрения медиации в образовательные учреждения Красноярска. Центр медиации в образовании используется как база для проведения практических и теоритических исследований в рамках подготовки магистерских и кандидатских диссертаций, место, где под руководством опытных медиаторов возможно проверить на прочность теоритические задумки. В центре возможно получить опыт проведения процедуры медиации самостоятельно или же в паре с опытным медиатором, а так же выступить с роли наблюдателя исследуя практики других.

Ключевые слова: центр медиации в образовании, профилактика конфликтов в студенческой среде, круги сообщества.

Центр медиации в образовании ИППС СФУ начал свое существование в 2020 г. За короткий срок специалистами ЦМО выстроена профилактическая работа в студенческой среде ИППС.

Идея использования восстановительного подхода обусловлена гибкостью специфических особенностей метода.

Одной из наиболее универсальных технологий восстановительной медиации является «Круг сообщества». Причиной этому служит не только возможность использования технологии для разрешения групповых конфликтов, но и вариативность целей, с которыми может быть «запущен» «Круг сообщества».

Суть технологии заключается в том, что участники конфликта, а также все заинтересованные лица, садятся в круг и обсуждают сложившуюся ситуацию, пути выхода из нее, возможности каждого участника круга внести свой вклад. Именно отсюда и идет само название «Круг сообщества», где сообществом выступает любая общность людей, объединенных общими целями, интересами, деятельностью.

Данная технология основывается на опыте общин по укреплению и сохранению эмоциональной близости их членов [1]. Традиция обсуждать

проблемы сообща существовала и существует у многих народов. Американские индейцы Северной Америки решали свои проблемы, садясь в круг для равной беседы. Скифы передавали по кругу братину, которой обычно была чаша, от старшего к младшему, выражая пожелания и благодарности друг другу. Особенностью проведения круга среди казаков было то, что обсуждение в нем длилось пока общество не приходило к решению, которое удовлетворяло бы всех членов данного круга [2].

Круги заключаются не в представлении или указывании на правильное или неправильное, не в постановке отличного спектакля. Их роль не в том, чтобы выдать «нужный ответ» и уж точно не заставить других принять нашу точку зрения. Круги стремятся дойти до сути нашего существования, исследуя наши сердца, душу и наше представление о правде, и вновь открыть наши жизненные ценности, которые помогают нам понять, какими мы хотим быть [3].

Технология «Круги сообщества» зарекомендовала себя как эффективный способ разрешения групповых конфликтов и один из методов профилактики конфликтного поведения в группе. Это обусловлено в том числе ключевыми особенностями:

- технологичность, которая не только включает правила программы и принципы восстановительного подхода медиации, но также этапность, соответствие цели и задач;

- добровольность участия в «Кругах сообщества» становится одним из ведущих принципов проведения программы. При этом добровольность распространяется не только на факт участия, но и на желание и возможность высказаться;

- принятие на себя ответственности – также является одним из верховных принципов восстановительного подхода. Он распространяется и в «Кругах». Каждый член сообщества (каждый участник «Круга») берет на себя ответственность за предложения по улучшению сложившейся ситуации;

- вовлечение в «Круги» всех лиц, заинтересованных в сложившейся ситуации, обеспечивает их активное участие и заинтересованность в благоприятном исходе ситуации, разделение ответственности.

Технология «Круги сообщества» бесприоритетна тем, что ее можно проводить с разными целями, от них будет зависеть глубина проработки вопроса: принятие коллегиального решения по сложившейся ситуации и важному для сообщества вопросу, поддержка пострадавшего члена сообщества, профилактика конфликтного поведения в группе и буллинга, профилактика деструктивных форм поведения.

«Круги сообщества» подразумевают ответы участников на вопросы хранителя круга согласно раундам:

- раунд ценностей;
- раунд личных историй;
- раунд актуализации проблемы;

- раунд поиска ресурсного состояния;
- раунд принятия ответственности;
- рефлексия.

В 2021 г. Центром медиации в образовании была инициирована серия «Кругов сообщества» со студентами бакалавриата ИППС СФУ с целью взаимоподдержки во вторую волну пандемии. Заявленная нами тема звучала: «Как эффективно учиться в режиме онлайн». Далее приведено описание полученного нами опыта.

В раунде ценностей наиболее популярными среди бакалавров 1–2-го курсов были такие ценности, как терпение, усидчивость, оптимизм и ответственность [2].

Во втором раунде лидирующие позиции заняли физиологические проблемы: дефицит движений, ухудшение зрения (более 40 % участников «Кругов»); «живое» общение оказалось немаловажным фактором, имеющим свою ценность, несмотря на распространенность мессенджеров в молодежной среде, и о нем отметили 27,16 % участников «Кругов»; сложности с самоорганизацией чаще отмечали студенты первых курсов, их 20,08 %. Помимо прочего, студенты отметили увеличение учебной нагрузки и объема заданий для самостоятельного изучения; технические сложности; дефицит «студенческой атмосферы».

Предложенные бакалаврами варианты решения сложившихся проблем и трудностей были нами систематизированы:

- восстановить режим дня (с четким расписанием);
- задания, которые возможно, делать совместно с одноклассниками с целью распределения нагрузки;
- подобрать упражнения для укрепления мышц спины, составить комплекс и делать его систематически (утром и в течение дня при необходимости);
- подобрать гимнастику для глаз, разместить образец упражнений рядом с рабочей зоной (возле компьютера) и выполнять между занятиями;
- организовать рабочее место, убрать все отвлекающие предметы, на время занятий отключать приложения в гаджетах;
- ежедневные прогулки на свежем воздухе;
- с целью повышения позитивной эмоциональной атмосферы в группе было принято решение проводить онлайн-встречи, чаепития, игры [2].

Почти каждый из участников «Кругов» отметил схожесть своих проблем с проблемами одноклассников: физиология, самоорганизация, «живое» общение – те болевые точки, которые оказались актуальными для всех участников «Кругов».

Ценностная ориентация технологии восстановительного подхода медиации «Круги сообщества» позволяет нам убедиться в эффективности. Этот способ помогает участникам круга высказаться о наболевшем, стать услышанным, услышать другого, дает возможность проявить себя

и заявить о себе, взять на себя ответственность за изменение сложившейся ситуации и быть сопричастным к ее эффективному разрешению. А это значит – почувствовать себя значимым.

Модель центра медиации в образовании – это квинтэссенция научно-методического подхода и практик внедрения медиации в образовательные учреждения г. Красноярска. ЦМО используется как база для проведения практических и теоритических исследований в рамках подготовки магистерских и кандидатских диссертаций, место, где под руководством опытных медиаторов возможно проверить на прочность теоритические задумки. В центре возможно получить опыт проведения процедуры медиации самостоятельно или же в паре с опытным медиатором, а так же выступить с роли наблюдателя исследуя практики других. Сильными сторонами модели ЦМО авторы отмечают профилактическую и пропедевтическую работу со студентами СФУ, оставляя право любого сотрудника и обучающегося СФУ обратиться для получения медиации как услуги. Профилактика осуществляется по средствам проведения «Кругов сообщества» в студенческих коллективах с целью снижения уровня тревожности, управления динамикой личностных изменений и развития конструктивных способов взаимодействия. Так же, вышеописанная работа помогает создавать общность в среде студентов, почувствовать свою принадлежность к группе, исключая культурные, национальные и конфессиональные барьеры. Гуманистические ценности – основа деятельности специалистов службы, связь научно-теоретического фундамента и инноваций в условиях цифровизации позволяют создавать научный и прикладной потенциал деятельности.

Список литературы

1. Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Андронникова О. О. Формирование медиативной компетентности участников образовательного пространства (на примере Сибирского федерального университета) // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 413–428.

2. Бывшенко А. С., Седых Т. В., Власова Н. В. Медиативная восстановительная технология «Круги сообщества» как инструмент профилактики конфликтного поведения в студенческом сообществе // Специфика этнических миграционных процессов на территории Центральной Сибири в XX–XXI веках: опыт и перспективы: материалы Междунар. научн.-практ. конф., Красноярск, 26 ноября 2020. Красноярск: СФУ, 2020. С. 216–221.

3. Прайнис К., Стюарт Б., Уэйдж У. Круги примирения: от преступления к сообществу. М.: Р. Валент, 2009. 240 с.

E. S. Egle, A. S. Byvshenko
e-mail: e_egle@mail.ru, ba2977867@yandex.ru
Siberian Federal University,
Krasnoyarsk, Russia

**PRACTICES OF APPLYING COMMUNITY CIRCLES
IN THE STUDENT ENVIRONMENT, THE EXPERIENCE
OF CMO IPPS SFU**

The experience of the Mediation Center in Education of the Siberian Federal University is described. In 2021, the Center for Mediation in Education initiated a series of "Community Circles" with undergraduate students of SFU IPPS with the aim of mutual support in the second wave of the pandemic. The model of the mediation center in education is the quintessence of a scientific and methodological approach and the practice of introducing mediation in educational institutions in Krasnoyarsk. The Mediation Center in education is used as a base for practical and theoretical research in the preparation of master's and PhD theses, a place where, under the guidance of experienced mediators, it is possible to test the strength of theoretical ideas. In the center, it is possible to gain experience in conducting mediation procedures independently or in a pair with an experienced mediator, as well as act as an observer exploring the practices of others.

Keywords: mediation center in education, conflict prevention among students, community circles.

СПИСОК АВТОРОВ

Агеева Н. С.
Андронникова О. О.
Архипкина А. С.
Белоногова Е. В.
Бывшенко А. С.
Быкова М. В.
Величко Е. В.
Высокос К. Э.
Гагаркина И. Г.
Груздева Е. А.
Губич Л. И.
Демин А. Д.
Демина Н. А.
Дячук М. И.
Жилбаев Ж. О.
Жирина М. Л.
Иванов Н. А.
Иманова О. А.
Калашникова Е. А.
Каримова Э. Т.
Колмакова М. В.
Коршунова В. В.
Котова Е. В.
Кочетков М. В.
Кугаппи Р. К.
Ларькина А. В.
Лихачёва Ю. С.
Лукина А. К.
Лутошкина В. Н.
Максудов Р. Р.
Мамырханова А. М.
Михальченко Т. А.
Никитенко Ю. А.
Оленченко К. А.
Пан Н. В.
Попова Ю. В.
Ракижанова А. Ж.
Синегуб В. Е.
Смолянинов А. А.
Смолянинова О. Г.
Собкин В. С.
Солдатов Д. П.
Степаненко Н. И.
Степанова И. Ю.
Сырымбетова Л. С.
Терентьева О. Н.
Ткаченко О. В.
Хапкова Ю. В.
Хорошева В. Ю.
Храмов С. М.
Чарикова И. Н.
Чистохина А. В.
Эгле Е. С.
Zannoni Federico