

А. С. Чуприс

**ГОТОВНОСТЬ К МЕДИАЦИИ БАКАЛАВРОВ
ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ:
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ**

Анализируется проблема определения готовности к медиации как профессиональной деятельности в отечественной и зарубежной науке в контексте масштабного распространения данной социально-гуманитарной практики в мире и России. Показаны различия в трактовке готовности к деятельности и требованиях к подготовке медиаторов в России, Великобритании и США. Выдвигаются тезисы о необходимости гуманистического мировоззрения и владения социально-гуманитарными практиками как основы профессиональной позиции медиатора и о преимуществе бакалавров гуманитарных направлений подготовки в формировании готовности к медиации. Предложена модель готовности к медиации как универсальной компетенции, в структуру которой включены эмоционально-оценочный, конативный, когнитивный компоненты и опыт применения медиации.

111

The article analyzes the problem of determining readiness for mediation as a professional activity in the works of Russian and international researchers, in view of the growing popularity of this social and humanitarian practice both in Russia and all over the world. The author shows the differences in the interpretation of readiness for activity as well as in the requirements for training mediators in Russia, the United Kingdom and the USA. The researcher states the need for a humanist outlook and the ability to conduct social and humanitarian practices, crucial for the professional position of a mediator. According to the author, bachelors in Humanities have a certain advantage in the development of readiness for mediation. The author works out the model of readiness for mediation as a universal competence. The structure of this competence includes emotional-evaluative, conative, cognitive components and mediation practice.

Ключевые слова: структурно-функциональный подход, готовность к деятельности, медиация.

Keywords: structural-functional approach, readiness for activity, mediation.

Готовность к медиации как к виду профессиональной деятельности до сих пор не исследовалась в отечественной педагогике и психологии, несмотря на то что проблема готовности к деятельности в целом и выделение ее основных компонентов важны в современной педагогической науке. Значимость исследований данного феномена обусловлена тем, что готовность включает в себя необходимые для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия и выступает одним из главных предикторов деятельности. Возможность и успешность осуществления деятельности прогнозируется человеком в контексте социально-экономических, политических, демографических и других изменений.



Возможно, пробел в исследовании готовности к медиации обусловлен относительной новизной становления последней в качестве профессиональной деятельности как в России, так и за рубежом. Прошло около 50 лет с тех пор, когда медиация как альтернатива карательному правосудию начала практиковаться и изучаться в странах Европы, Азии и в США, в Россию же она пришла еще позже. Распространению методов медиации в последние десятилетия способствует содействие крупных международных организаций: Организации Объединенных Наций, Европейского парламента и Совета Европейского союза, Организации по безопасности и сотрудничеству в Европе, Азиатско-Тихоокеанского парламентского форума, Совета государств Балтийского моря, Всемирной торговой организации, Международной торговой палаты, Международной торгово-промышленной палаты и др. Авторитетными провайдерами медиации в сфере международных отношений считаются Международный центр по урегулированию инвестиционных споров (International Centre for Settlement of Investment Disputes), Международная торговая палата (International Chamber of Commerce), Международная финансовая корпорация (International Finance Corporation). Одним из ведущих поставщиков услуг медиации является Всемирная организация интеллектуальной собственности (World Intellectual Property Organisation), которая привлекает медиаторов-экспертов из 1500 стран. Организация имеет отдельный Центр по арбитражу и посредничеству в области урегулирования споров относительно патентов, программного обеспечения, соглашений об исследованиях и разработках, распространения форматов телевидения, авторских прав и т. д. [10; 14; 15].

Масштаб применения медиации указывает на необходимость высоких стандартов и, соответственно, профессиональной подготовки специалистов для посредничества в существенно различающихся областях. Однако возможность подготовки «универсального» медиатора, способного к профессиональной деятельности в любых сферах науки, политики, общественной и личной жизни, вызывает сомнения. Так, несмотря на международное распространение и признание эффективности медиации, во многих странах до сих пор не сложились и не оформились законодательно единые требования к подготовке медиаторов и стандартов проведения процедур медиации. К примеру, в Великобритании государство практически не регулирует медиацию и порядок допуска в профессию, вопросами аккредитации или сертификации занимаются различные организации. В Англии и Уэльсе систему аккредитации провайдеров медиативных услуг осуществляет Совет гражданской медиации, сертификат которого считается гарантией качества медиативных услуг. Медиатор может либо иметь профессиональную квалификацию в области права, либо продемонстрировать достаточное знание контрактного права для работы в сфере гражданской или коммерческой медиации, а также должен придерживаться Европейского кодекса поведения медиаторов 2004 г. Готовность к профессиональной деятельности оценивается путем экзамена по итогам краткосрочного обучения по определенным темам в признаваемой образовательной



организации. Медиаторами могут выступать сотрудники службы пробации с привлечением представителей общественных организаций. Первые обязаны иметь юридическое образование и дополнительную профессиональную подготовку по психологии и социальной педагогике, вторые — не иметь судимостей и отличаться высокими моральными качествами. В Шотландии существуют собственная сеть и реестр медиаторов. Таким образом, общая Европейская директива № 2008/52/ЕС по отдельным аспектам медиации при разрешении гражданско-правовых и коммерческих споров по-разному применена в трех юрисдикциях Великобритании [14].

В США также отсутствуют единые федеральные требования к сертификации и аккредитации медиаторов, и местные суды в разных штатах устанавливают различные минимальные требования к подготовке медиаторов, их опыту и экспертной компетентности. Если в Нью-Йорке включение в реестр медиаторов предполагает юридическое образование и опыт работы адвокатом, то в других штатах достаточно пройти 40-часовую подготовку, получить рекомендацию Этического комитета медиаторов и не иметь судимости.

Попытка установить и достичь высоких стандартов посредничества предпринимается такими международными некоммерческими организациями, как Международный институт медиации (IMI), создавший стандарты для оценки и квалификации опытных и компетентных посредников, критерии для межкультурной сертификации и онлайн-инструменты для начинающих медиаторов; Сингапурский международный посреднический институт при Национальном университете Сингапура, который разработал систему сертификации медиатора IMI [15].

В России единственным национальным исследовательским учреждением по изучению и распространению медиации и других способов альтернативного разрешения споров является Федеральный институт медиации [10]. Необходимость качественной подготовки медиаторов различных направлений в Российской Федерации детерминирована развитием международного сотрудничества в сфере политики, торговли, обмена информацией, науки и интеллектуальной собственности, искусства, а также возникновением разногласий в данных процессах. Однако становление и развитие подготовки к профессиональной деятельности медиаторов в нашей стране предполагает решение ряда задач, в том числе методологического и методического характера. Главная задача, проистекающая из идеологии и основной функциональной характеристики медиации, — стать эффективной социально-гуманитарной практикой восстановления отношений между субъектами в различных сферах и областях общественной и / или личной жизни в результате разрешения споров и конфликтов, альтернативой карательному правосудию и репрессивным практикам [9]. Такая задача предъявляет требования к гуманистическому мировоззрению медиатора, играющего ключевую роль в выработке взаимоприемлемого для сторон и жизнеспособного решения на условиях принятия права каждой из сторон защищать свои интересы и намерения восстановить (сохранить) отношения. Гуманистическое мировоззрение в данном аспек-



те понимается как основа готовности к медиации: профессиональная позиция, сущностью которой является представление о человеке как высшей ценности, уверенность в возможности его самосовершенствования, в неисчерпаемости его познавательных, адаптивных, преобразовательных и творческих способностей, создающих потенциал для взаимопонимания и взаимопринятия сторон конфликта.

Заметим, что формирование подобного гуманистического мировоззрения и овладение социально-гуманитарными практиками — основные цели профессиональной подготовки бакалавров самых разных гуманитарных направлений, на что и ориентированы современные ФГОС многих специальностей (психология, социология, лингвистика, журналистика, социальная работа и др.). Модуль универсальных компетенций и некоторые элементы профессиональных модулей нацелены на изучение социальных, политических и экономических процессов в поликультурном и мультинациональном пространстве, в частности международных, этнических, социальных конфликтов, криминализации подростков и молодежи, распространения агрессии и недоверия в разных социальных группах. Формируется также ряд коммуникативных компетенций для различных сфер профессиональной деятельности. Таким образом, ценностно-мировоззренческий базис образования бакалавров гуманитарных направлений изначально дает им преимущество в формировании готовности к медиации и возможность в перспективе осуществлять профессиональную деятельность медиатора в самых различных областях. Следовательно, проблема формирования готовности к медиации выходит за рамки одного профессионального стандарта, и ее решение предполагает разработку модели готовности к медиации, приемлемой для разных гуманитарных направлений подготовки бакалавров — универсальной компетенции.

Надо сказать, что изучением готовности к различным видам деятельности отечественные психологи и педагоги начали заниматься с конца 50-х — начала 60-х гг. прошлого века, однако до сих пор в науке в силу ряда причин нет однозначного определения понятия готовности к деятельности и ее структуры. Основаниями для разночтений являются прежде всего многообразие и многочисленность видов деятельности, а также различие теоретических подходов, концепций, терминологии и экспериментальных данных, на базисе которых разрабатывается понятие готовности, а значит, и ее структура. Наиболее известные исследования готовности к деятельности в педагогической науке связаны с научными школами А. А. Деркача [4], В. А. Сластенина [8], Б. Ф. Ломова [6] и др. В педагогических и психологических исследованиях в сфере труда, спорта, образования, производства существует множество работ, так или иначе связанных с изучением готовности человека к выполнению разных видов деятельности [3].

Анализ и обобщение результатов исследований научных групп и отдельных ученых под руководством А. А. Деркача и Б. Ф. Ломова показывают, что они рассматривают готовность к деятельности как психическое состояние, имеющее «многокомпонентную и многомерную структуру». Психические состояния трактуются ими в русле теоретического



наследия Н.Д. Левитова как достаточно общие целостные характеристики психической деятельности с определенной динамикой и различаются в зависимости от того, какие психические функции в них преобладают: познавательные, волевые или эмоциональные. Так, возникает возможность обозначить как минимум три компонента многокомпонентной структуры готовности: когнитивный, эмоциональный и побудительный, а также один из путей формирования готовности как состояния — воздействие важной для личности информации и других значимых стимулов.

Однако обобщенность трактовки при многомерности и полимодальности готовности к деятельности как психического состояния, будучи теоретической основой для изучения базисных механизмов формирования готовности, создает сложности для эмпирических исследований, так как не характеризует в полной мере функциональную нагрузку феномена профессиональной деятельности, затрудняет выделение критериев готовности к ней, их классификацию и разработку механизмов формирования.

Поскольку готовность к деятельности не вписывается в классическое определение психического состояния, исследователи расширили ее понимание как «настроя» на деятельность, включив представления субъекта о последовательности действий, устойчивой направленности на их выполнение, которые возникают в связи с постановкой профессиональных целей, определением путей их достижения, осмыслением ответственности за результаты своего труда и т.д. К примеру, в исследованиях готовности к труду А.А. Деркача показано, что существенной ее составляющей служит психологическая готовность как состояние, которое характеризуется активизацией ресурсов субъекта труда для выполнения конкретной деятельности или трудовой задачи. Это состояние способствует успешной деятельности, мобилизуя знания, опыт и личные качества, помогает перестраивать деятельность при появлении непредвиденных препятствий.

Несмотря на ценность результатов для акмеологии, практическая значимость данного определения готовности к профессиональной деятельности для педагогической науки представляется весьма расплывчатой ввиду разноуровневости и трудности измерения, оценки и разработки условий и механизмов формирования готовности. Кроме того, определение готовности как состояния неизбежно относит его к временному синдрому, детерминированному внешними и внутренними воздействиями, в то время как понятие «готовность к профессиональной деятельности» характеризует не столько общий функциональный уровень, на фоне которого происходит деятельность, сколько более устойчивый феномен, охватывающий интеллектуальные, эмоциональные и регулятивные процессы.

По всей видимости, в связи с указанным обстоятельством А.Г. Асмолов [1], С.Н. Костромина [8] и другие ученые рассматривают сущность готовности к различным видам деятельности в контексте механизмов и условий формирования установки в трактовке Л. Эйкана [12], Г.У. Олпорта [13] и прочих теоретиков аттитюда — социально-психологиче-



ской установки. То есть исследователи определяют ее в целом как предшествующую деятельности предрасположенность действовать определенным образом, направленность, стремление к этой деятельности. Отечественные ученые при этом полагают, что готовность к деятельности — более сложное структурное образование, чем аттитюд, так как включает в себя помимо аттитюда определенные стратегии решения задач, модели вероятного поведения, оценку своих возможностей в контексте препятствий для достижения результата. Готовность к профессиональной деятельности, по их мнению, — это системное образование, которое формируется под влиянием множества факторов и может рассматриваться по крайней мере в трех аспектах: как процесс, как состояние и как результат. Готовность предшествует деятельности, обеспечивает включение человека в деятельность и ее эффективность. При этом трактовка структуры готовности к профессиональной деятельности исходит из отличающихся теоретических обоснований исследуемого понятия и феномена.

Наиболее релевантными, логичными и непротиворечивыми с научной точки зрения представляются исследования готовности к педагогическому труду А. Г. Асмолова [1], В. И. Байденко [2], В. А. Сластенина [8]. В них проанализированы такие понятия, как «профессиональная готовность», «критерии готовности», «показатели готовности». На основании упомянутых исследований можно определить этапы и уровни готовности студентов и выпускников педагогических вузов к трудовой профессиональной деятельности. В содержание понятия «готовность к педагогической деятельности» включается комплекс определенных психологических характеристик личности, приобретающих значение профессионально значимых качеств: интеллектуальные способности, педагогические таланты, совокупность личностно-деловых качеств и профессионально-педагогических компетенций. Тем не менее напрямую экстраполировать структуру готовности к педагогической деятельности на готовность к другим видам профессиональной деятельности, например к деятельности медиатора, не представляется возможным ввиду насыщенности специфическим функциональным содержанием большинства компонентов. Возвращаясь к ФГОС и профессиональным стандартам, отметим, что термин «готовность» сегодня широко используется в расшифровке компетенций при постановке целей и оценке результатов обучения. Относительно структуры и логики формирования компетенций в настоящее время также не достигнуто единство ученых и педагогов-практиков.

Таким образом, определения готовности как психического состояния активизации ресурсов не достаточно для раскрытия ее сущности, устойчивости и функциональной нагрузки. Такой подход затрудняет выделение критериев готовности к профессиональной деятельности, их классификацию и разработку механизмов ее формирования, но все же позволяет выделить компоненты в ее структуре и путь формирования готовности. Понятие готовности к профессиональной деятельности как предрасположенности действовать определенным образом (аттитюд) также не характеризует ее в целом, поскольку помимо классиче-



ских компонентов, входящих в структуру аттитюда, для профессиональной готовности необходимы модели вероятного поведения (опыт решения задач), оценка своих возможностей в контексте препятствий для достижения результата и ценностных ориентаций. Вышеперечисленные обстоятельства затрудняют понимание структуры готовности к профессиональной деятельности медиатора и ролей отдельных ее составляющих в подготовке к медиации.

Для устранения вышеуказанных несовместимостей и восполнения пробелов представляется конструктивным синтез структурно-функционального и компетентностного подходов к исследованию и моделированию готовности к профессиональной деятельности медиатора. Если компетенция рассматривается как одна из целей профессионального образования бакалавров гуманитарных направлений подготовки, то готовность к медиации определена нами как универсальная компетенция, каждый из компонентов и элементов структуры которой (когнитивный, эмоционально-оценочный, конативный (побудительный) компоненты и практический опыт медиации (применение)) выполняет определенную функцию, подлежит измерению, располагает соответствующими для этого методами и имеет критерии оценки.

В каждом из четырех компонентов универсальной компетенции «готовность к медиации» выделены измеримые составные элементы, содержание и функции которых разработаны нами на основе идей одного из основоположников компетентностного подхода Б.С. Блума, представленных в виде таксономии образовательных целей [16], а также трудов В.И. Байденко [2], А.В. Хуторского [11], Д.Р. Кратвола [17] и др. Компоненты и элементы универсальной компетенции описывают предполагаемые результаты обучения, сформулированные в терминах а) некоторого содержания медиации, б) описания того, что должно быть сделано с этим контентом, и поведенческих индикаторов для оценки сформированного элемента, которые можно измерить или зафиксировать методом наблюдения. Однако, в отличие от Б.С. Блума и Д.Р. Кратвола, мы рассматриваем данную модель не как иерархическую структуру, а как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов и элементов. Мы полагаем, что именно связь и взаимная обусловленность когнитивного, эмоционального и побудительного компонентов готовности к медиации, закрепленная в опыте применения на практике, обеспечит целостность готовности как универсальной компетенции.

Структурно-функциональная модель готовности к медиации представляет собой эмерджентную систему из взаимосвязанных компонентов и входящих в них элементов. Ядром готовности к медиации, безусловно, является эмоционально-оценочный компонент готовности, который функционально обеспечен двумя элементами: 1) оценка — способность судить о ценности информации для данной конкретной цели; 2) ценностные ориентации — способность к разрешению противоречий между ценностями и к усвоению этих ориентаций. Если они сформированы, то бакалавр сравнивает имеющиеся условия с необходимыми для эффективной медиации, исходя из значимости тех или



иных обстоятельств, оценки личностных особенностей участников спора, способствующих и препятствующих эффективной медиации, делает вывод о соответствии принятого решения интересам сторон, исходя из целей и задач медиации, помогает сторонам выработать общее понимание спора, расширить и уточнить видение ситуации сторонами. Но главное — такой специалист декларирует и демонстрирует приверженность демократическим ценностям, высказывая свои убеждения, идеи и взгляды, признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответственностью сторон спора / конфликта, принимает на себя ответственность за свое поведение, проявляет толерантность и беспристрастность к сторонам конфликта, уважение к индивидуальным и культурным различиям, способен сотрудничать с представителями разных социальных групп и религиозных конфессий, разрешать противоречия между личными убеждениями и этическим кодексом медиатора, а участвуя в дискуссиях со студентами и преподавателями, демонстрировать приверженность профессиональным этическим нормам.

Эмоционально-оценочный компонент готовности к медиации взаимосвязан с конативным (побудительным) компонентом — ориентацией на профессиональную деятельность и мотивацией получать информацию. Сформированность конативного компонента можно оценивать по проявлению предрасположенности и восприимчивости к изучению медиации, демонстрации уверенности при самостоятельной работе, социальной и психологической адаптивности, соблюдению этических норм и правил при проведении медиации, проявлению желания работать самостоятельно, решать организационно-управленческие проблемы, связанные с процедурой медиации, благожелательному отношению к клиентам.

Функции эмоционально-оценочного и конативного компонентов коррелируют с когнитивным компонентом, состоящим из четырех элементов (знание, анализ, синтез, понимание), каждый из которых имеет свою функциональную нагрузку и измеримые поведенческие индикаторы. К примеру, элемент «анализ» выполняет функцию «разбивать информацию на составляющие» и проявляется в поведении следующим образом: бакалавр выявляет ресурсы и интересы сторон на первых этапах медиации, проводит различия между фактами и следствиями, выдвигает предположения на основе скрытых (неявных) данных, видит ошибки в логике рассуждений, оценивает значимость данных, выявляет проблемы, противоречия, осуществляет постановку целей и задач в рамках конкретной медиативной сессии, проводит социально-психологический анализ конфликтных ситуаций и т. д.

Эмерджентность связей вышеописанных компонентов готовности к медиации проявляется и закрепляется в практическом опыте медиации, когда комплекс компонентов и элементов начинает действовать как целостная система — универсальная компетенция. Поведенческими индикаторами сформированного компонента «опыт медиации» (применение) принято считать выбор наиболее эффективной формы процедуры медиации для выявления психологических ресурсов и истинных интересов сторон, выработку взаимоприемлемого и жизнеспособного



собного соглашения в каждом отдельном случае, демонстрацию свободного и грамотного использования технологических приемов управления коммуникацией, переговорами для остановки и преобразования агрессии оппонентов, противодействия манипуляциям, преодоления коммуникативных барьеров, эффективного выявления лжи и получения достоверной информации, регуляцию эмоционального напряжения участников.

Таким образом, готовность к медиации бакалавров гуманитарных направлений подготовки в русле структурно-функционального подхода представляет собой систему из эмоционально-оценочного, когнитивного, когнитивного компонентов, опыта применения медиации и входящих в них элементов (знания, анализ, синтез, понимание, оценка, ценностные ориентации, ориентация на профессиональную деятельность, мотивация получать информацию), каждый из которых выполняет определенную функцию в структуре готовности и может быть измерен или оценен методом наблюдения.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Медиация и сила слабых связей // Медиация и право. Посредничество и примирение. 2016. №3. С. 44–48.
2. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / науч. ред. В.И. Байденко. М., 2009.
3. Галажинский Э.В., Клочко В.Е., Краснорядцева О.М., Агеева И.А. Кросскультурное исследование психологической готовности студентов к инновационному поведению // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, №1. С. 69–78.
4. Деркач А.А. Методологические составляющие состояния психической готовности к деятельности // Акмеология. 2012. №3 (43). С. 10–19.
5. Костромкина С.Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12: Психология. Социология. Педагогика. 2010. Вып. 4. С. 153–161.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 2008.
7. Профессиональный стандарт. Специалист в области медиации (медиатор) (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 15 дек. 2014 г. №1041н). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
8. Слестенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Педагогическое образование и наука. 2006. №1. С. 32–37.
9. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) : федер. закон Рос. Федерации от 27 июля 2010 г. №193-ФЗ (с изм. и доп.). Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».
10. Федеральный институт медиации. Материалы о медиации в России и мире. URL: <http://fedim.ru> (дата обращения: 15.07.2018).
11. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 15.07.2018).
12. Aiken L. Attitudes and Related Psychosocial Constructs: Theories, Assessment, and Research. L., 2002.
13. Allport G.W. Attitudes. Reprinted in: Readings in attitude theory and measurement / ed. by M. Fishbein. N. Y., 1967.



14. EU Mediation Section // Mediate.com (Directive 2008/52/EC). URL: <https://www.mediate.com/EU> (дата обращения: 12.07.2018).

15. International Mediation Institute : [официальный сайт]. URL: <https://www.immediation.org> (дата обращения: 15.07.2018).

16. Krathwohl D.R., Bloom B.S., Masia B.B. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. N. Y. ; Boston, 1964.

17. Krathwohl D.R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview // Theory Into Practice. 2002. Vol. 41, №4. P. 212–218. URL: <https://www.jstor.org/stable/1477405> (дата обращения: 16.07.2018).

Об авторе

120

Алина Сергеевна Чуприс – асп., Балтийский федеральный университет им. И. Канта, Россия.

E-mail: alina.chupris@gmail.com

The author

Alina S. Chupris, PhD student, Immanuel Kant Baltic Federal University, Russia.

E-mail: alina.chupris@gmail.com