

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра информационных технологий обучения и непрерывного образования

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
_____ О.Г. Смолянинова
подпись инициалы, фамилия
« ____ » _____ 2020 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование медиативной компетентности обучающихся 8-11 классов
общеобразовательных организаций посредством проектной деятельности в
системе дополнительного образования**

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
44.04.02.03 Медиация в образовании

Научный руководитель



подпись, дата

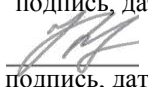
канд. пед. наук, доцент

должность, ученая степень

В.В. Коршунова

инициалы, фамилия

Выпускник



подпись, дата

Н.Р. Пеллинен

инициалы, фамилия

Рецензент



подпись, дата

директор МКУ КИМЦ

должность, ученая степень

Е.В. Величко

инициалы, фамилия

Красноярск 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Теоретические аспекты формирования медиативной компетентности обучающихся в процессе проектной деятельности.....	8
1.1. Медиативная компетентность обучающегося в системе дополнительного образования.....	8
1.2. Проектная деятельность обучающихся 8-11 классов для формирования медиативной компетентности.....	38
2. Формирование медиативной компетентности у обучающихся 8-11 классов в процессе обучения по программе «Школьная медиация».....	64
2.1. Методика формирования медиативной компетентности у обучающихся 8-11 классов в процессе обучения по программе «Школьная медиация».....	64
2.1.1. Составляющие компоненты медиативной компетентности и способы их диагностики.....	64
2.1.2. Проектные методики для формирования медиативной компетентности.....	98
2.2. Анализ результативности реализации проектной деятельности обучающихся 8-11 классов в рамках обучения по программе «Школьная медиация».....	108
Заключение.....	166
Список использованных источников.....	174
Приложения А - И.....	183-218

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время актуальным становится вопрос о самоопределении обучающихся общеобразовательных организаций, которое направлено на развитие их знаниевой и личностной компоненты. В связи с этим становится очевидным и актуальным изменение в образовательной политике. Следует учитывать то, что современному обществу необходим человек, обладающий набором фундаментальных и прикладных знаний, инновационным типом мышления, способностью самостоятельно решать профессиональные задачи и применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности. Одной из основных задач всей образовательной системы является формирование готовности молодежи к самообразованию, к эффективной коммуникации, поиску, отбору и генерации новых идей необходимой для реализации своей деятельности.

При организации образовательного процесса от обучающихся требуется:

- организовывать собственную деятельность;
- выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач;
- оценивать их эффективность и качество; принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;
- осуществлять поиск и использование информации;
- необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития и другие.

Для того, чтобы сформировать такие компетенции, необходимо приобщить обучающихся к проектной деятельности, где бы они смогли реализовать себя и свои идеи, быть генераторами своих потребностей в профессиональной деятельности. Таким образом, для того, чтобы стать успешным и генерировать свои идеи необходимо заниматься проектной деятельностью в определенной области. Одной из форм, прописанных во ФГОС, и способствующих решению определенных проблем, является проектная и

исследовательская деятельность учащихся. Следовательно, одна из задач педагогического работника - создать условия для приобретения учеником компетенций в этой деятельности. Занятие проектной деятельностью дает развитие навыков будущего.

Одним из актуальных направлений развития образовательной среды является медиация. Распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2014 г. № 1430-р была утверждена Концепция развития до 2017 года сети служб медиации в целях реализации восстановительного правосудия в отношении детей, в том числе совершивших общественно опасные деяния, но не достигших возраста, с которого наступает уголовная ответственность в Российской Федерации. Медиация является альтернативным способом разрешения споров мирным путем на основе выработки сторонами спора взаимоприемлемого решения при содействии нейтрального и независимого лица – медиатора.

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена тем, что при организации учебного процесса у обучающихся сформируется медиативная компетентность посредством проектной деятельности в сфере профессионального самоопределения, которая ориентирована на создание, планирование и реализацию медиативных практик. Современное обучение ориентировано на развитие повышения качества учебного процесса, познавательного потенциала личности, повышение способности к обучению. В данных условиях необходимо найти эффективный путь улучшения программы обучения, а вместе с этим выделить оптимальные технологии, методы и приемы обучения. Следовательно, в нашем случае повышение способности к обучению ориентировано через технологию проектной деятельности, что позволит увеличить способность обучающихся к саморазвитию в своей учебной деятельности.

Медиация в образовательной среде – это новый опыт решения проблем по средствам проведения медиативного процесса. Чтобы данный процесс проходил по всем нормам и правилам, ему необходимо обучаться.

Проблему формирования медиативной компетентности рассматривают научные деятели такие как: Р.В. Ардовская, Т.М. Краснянская, А.В. Качалова, А.Л. Андреев, А.А. Ахаян, В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.А. Вербицкий, А.Н. Дахин, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, Р. Уайт, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков. Так например, А. В. Качалова в своих работах основывается на том, что медиативная компетентность относится к важнейшим характеристикам профессионализма, тем более в гуманитарных сферах деятельности. Рассматривая медиативную компетентность как неотъемлемую составную часть общей коммуникативной компетентности, она определяет медиативную компетентность как умение удерживать противоречие в продуктивной конфликтной форме, способствующей его разрешению.

Цель исследования: создание педагогических условий по формированию медиативной компетентности обучающихся посредством проектной деятельности в системе дополнительного образования.

Объект исследования: образовательная деятельность обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения».

Предмет исследования: педагогические условия формирования медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения».

В основу исследования была положена следующая **гипотеза:** формирование медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения» будет результативным, если:

- конкретизировано понятие медиативной компетентности как значимого качества личности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»;
- определена структура, содержательно раскрыты компоненты медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»;

- охарактеризованы уровни сформированности компетенций, входящих в состав медиативной компетентности, обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»;

- определен педагогический смысл последовательно-поэтапной педагогической деятельности процесса формирования медиативной компетентности;

- обоснованы, разработаны и реализованы в единстве педагогические условия:

- обогащение содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к медиативной деятельности обучающихся;

- содержательное наполнение и непрерывное актуальное обновление медиативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательной программы;

- активизация деятельности обучающихся в медиативной среде.

Задачи исследования:

1. конкретизировать понятие «медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»», определить структуру и охарактеризовать составляющие ее компоненты;

2. определить и содержательно раскрыть критерии, охарактеризовать уровни сформированности медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»;

3. определить педагогический смысл процесса формирования медиативной компетентности и выделить его этапы;

4. обосновать и определить возможности и содержательное наполнение образовательной среды для процесса формирования медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»;

5. обосновать и разработать педагогические условия формирования медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения»;

б.осуществить опытно-экспериментальную проверку результативности формирования медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения».

В исследовании использовались **методы**, взаимодополняющие друг друга: теоретические - контент-анализ психолого-педагогической литературы, изучение и обобщение педагогического опыта, сравнительно-сопоставительный анализ отечественных и зарубежных исследований, моделирование; эмпирические - наблюдение, анкетирование, статистические - математическая обработка результатов.

1. Теоретические аспекты формирования медиативной компетентности обучающихся в процессе проектной деятельности

1.1. Медиативная компетентность обучающегося в системе дополнительного образования

На сегодняшний день в современных условиях функционирования образовательных организаций отмечается рост случаев возникновения конфликтных ситуаций, о чем свидетельствуют многочисленные социологические исследования. Данный факт актуализирует необходимость подробного изучения и анализа технологий регулирования конфликтов в образовательной организации для преодоления их деструктивных последствий и повышения морально-психологического климата всех участников образовательного процесса.

Конфликт – неизбежное явление в образовательном процессе, насыщенном личным и профессиональным общением различных групп: ученики и их родители, педагоги, администрация. Различия в возрасте, опыте, взглядах, ценностях участников образовательных отношений делает такое общение чрезвычайно напряженным и требует своевременного предупреждения его деструктивных форм, компетентного разрешения возникающих противоречий.

Конфликт в современной образовательной среде рассматривается как острый способ разрешения противоречий в процессе социального взаимодействия, заключающемся в межличностном общении между участниками образовательного пространства и выходящим за пределы данного пространства, непосредственно в социум, становится проблемой общества в целом.

Практика показывает, что основными причинами высокой конфликтологической опасности в современной образовательной организации являются:

- недостаточное внимание к проблемам создания комфортного психологического климата в образовательной среде;
- недостаточное внимание администрации образовательных организаций к проблемам, связанным с причинами и последствиями конфликтов в образовательной организации;
- объективное состояние психологического здоровья участников межличностного взаимодействия;
- низкая конфликтологическая компетентность субъектов образовательной среды.

В своих работах С. В. Банькина выделяет общие и специфические причины конфликтов в образовании.

К общим причинам, возникновения конфликта относятся:

- неблагоприятная экономическая и социально-политическая обстановка в стране и регионе;
- низкое материальное обеспечение учебно-воспитательного процесса, не оснащённость образовательных организаций, несоответствие материальной базы запросом современного мира, низкая оплата труда учителю;
- непоследовательность соблюдения принципов государственной политики в образовании;
- содержательное и методическое несовершенство учебно-воспитательного процесса;
- неотредактированность формальных и неформальных отношений в школьном социуме. Неоптимальное сочетание единоначалия и демократических принципов управления, неравные возможности ролевого поведения участников учебновоспитательного процесса, недостаточное развитие неформальных педагогических связей в социуме не способствуют формированию здоровых отношений в школьном коллективе, низкая культура общения часто приводит к школьным конфликтам;
- недооценка значения развития личностной индивидуальности учащихся и учителей. Разница пола, семейного положения, образа поведения,

характера субъектов, обусловленные их психолого-возрастными характеристиками, не принимаемые во внимание в общении и деятельности, неизбежно ведут к возникновению конфликтов.

К специфическим причинам возникновения конфликта относятся:

- конфликты, связанные с организацией труда учителей;
- конфликты, возникающие из-за стиля руководства;
- конфликты, обусловленные необъективностью оценки педагогами знаний учащихся, их поведения.

В образовательной среде выделяют следующие виды конфликтов:

1. организационные конфликты, обусловленные несовершенством организационных структур и управленческой деятельности системы образования, проявляющиеся:

- в отсутствии преемственности в содержании и организации основных звеньев учебно-воспитательного процесса;
- в непродуманном введении педагогических инноваций;
- в затруднении адаптации новых работников и молодых педагогов к социально-психологическим условиям коллектива;
- в прагматическом подходе к педагогам, пренебрежении к творческой стороне их деятельности и даже к их профессиональной компетентности, с одной стороны, и в чрезмерной переоценке чисто исполнительских качеств подчиненных – с другой.

2. педагогические конфликты. Межличностные конфликты между воспитателем и воспитанником (учителем и учеником, родителем и ребенком), а также межгрупповые конфликты, если они возникают между учителем и классом относят к педагогическим конфликтам. Так же педагогические конфликты являются частью конфликта поколений. Педагогические конфликты отличаются особенностями, связанными со спецификой учебно-воспитательной деятельности, а также различием в статусе и возрасте взаимодействующих сторон.

По мнению М. М. Рыбаковой [70], следует, что особенности педагогических конфликтов заключаются в следующем:

- педагог несет ответственность за разрешение конфликтных ситуаций;
- профессиональная позиция педагога в конфликте обязывает его взять на себя инициативу в его разрешении;
- всякая ошибка педагога при разрешении конфликта может порождать новые проблемы, в которые включаются другие субъекты образования;
- участники конфликтов имеют разный социальный статус (учитель-ученик, родитель-ребенок, воспитатель-воспитанник, специалист-стажер), чем и определяется их поведение в конфликте;
- различное понимание событий и их причин педагогом и учеником;
- присутствие других учеников, воспитанников делает их из свидетелей конфликта участниками, а конфликт приобретает учебно-воспитательный смысл и для них.

М. М. Рыбаковой также выделены виды педагогических конфликтов:

- ситуации (или конфликты) деятельности, возникающие по поводу выполнения учеником учебных заданий, успеваемости, внеучебной деятельности;
- ситуации (конфликты) поведения, поступков, возникающие по поводу нарушения учеником правил поведения в образовательной организации, чаще на уроках, вне образовательной организации;
- ситуации (конфликты) отношений, возникающие в сфере эмоциональных личностных отношений учащихся и учителей, в сфере их общения в процессе педагогической деятельности.

С. А. Мустафаева разделяет конфликты на три группы [54]:

1. мотивационные конфликты, возникающие между учителями и учащимися по причине слабой учебной мотивации последних. Подобные

конфликты разрастаются и в конечном итоге между учителями и учащимися возникают взаимная неприязнь, противостояние, борьба;

2. конфликты, связанные с недостатками в организации учебного процесса. Причинами, которых будут являться, смена этапов получения среднего базового школьного образования.

Автор описывает четыре конфликтных перехода, которые проходят ученики, получая образование в школе:

- сложная психологическая адаптация к школе;
- резкий переход в среднее звено (смена одного учителя на учеников предметников);
- позиция выбора, продолжить образование в образовательной организации или пойти в среднее специальное учебное заведение;
- окончание школы, которое снова ставит вопрос определения своего места в жизни.

3. конфликты взаимодействий: учащихся между собой, учителей и школьников, учителей друг с другом, учителей и администрации образовательной организации.

Данные конфликты происходят по причинам не объективного характера, а личностных особенностей конфликтующих, их целевых и ценностных ориентаций.

Наиболее распространенными среди учащихся являются конфликты лидерства, в которых отражается борьба 2–3 лидеров и их группировок за свое первенство в классе.

В средних классах часто конфликтуют мальчики и девочки. Может резко обозначиться конфликт 3–4 подростков с целым классом или вспыхнуть конфликтное противостояние одного ученика и класса. Конфликты во взаимодействии «учитель-ученик», могут носить нравственно-этический характер.

В. И. Журавлев классифицирует педагогические конфликты по взаимодействию педагога с возрастными группами учащихся [28].

В начальных классах это конфликты этики и запредельной этики, связанные с нарушением учителем педагогического такта и правонарушениями; дидактические, вызываемые дисциплинированием, дискриминацией учащихся, неадекватной оценкой неуспеваемости и недостатками самих учителей.

В работе с подростками чаще других встречаются конфликты дисциплины учащихся, конфликты дидактического взаимодействия, конфликты методических ошибок учителя и конфликты нарушений им этики. В старших классах – это конфликты, связанные с неадекватным дисциплинарным воздействием и конфликтным поведением учителя.

С целью уменьшения конфликтных ситуаций разрабатываются методы разрешения конфликтов. На сегодняшний день популярными методами разрешения конфликтов в образовательной организации по-прежнему являются:

- административное решение – разбор случая взрослыми (учителями, воспитателями или администраторами) и вынесение обязательного к исполнению решения. Главной задачей при этом становится поиск виновного в конфликте, с целью наказания;
- направление в полицию и КДНиЗП (с последующей угрозой наказания или реальным наказанием);
- направление обидчика к психологу / социальному педагогу для перевоспитания. При этом реализуется принцип «сделайте с ним что-нибудь», то есть психологу / социальному педагогу приписывается роль волшебника, способного изменить другого человека без его желания и согласия, при этом позиция самого «изменяемого» не предполагает какой-либо ответственности за собственные действия и изменение ситуации;
- решение конфликта родителями подростков. В этой ситуации может произойти следующее – родители могут наказать или поддержать своего ребенка, независимо от того, виноват он или нет. Бывает и такое, что взрослые в результате разбирательств начинают конфликтовать между собой или со специалистами, администрацией;

- силовое разрешение конфликта, в том числе подростковые «стрелки», которые происходят между ребятами. Их задача – демонстрация силы и выстраивание статуса внутри подростковой группы.

Надо отметить, что перечисленные способы реагирования исходят из одного принципа: есть внешняя сила, которая (в некоторых случаях мягко, в некоторых – жестко) воздействует на провинившихся. И эта опора на силу привычна и понятна и детям, и администрации. При этом к сторонам конфликта (в частности, подросткам) относятся как к неспособным самостоятельно решить сложившуюся ситуацию, а также как к людям, которые могут взять на себя ответственность за разрешение конфликта.

Российским законодательством определены новые инструменты разрешения конфликтов в образовательной организации. Закон «Об образовании в Российской Федерации» ФЗ-273 в 45 статье предусматривает защиту прав обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся посредством организации комиссий по урегулированию споров между участниками образовательных отношений, функциями которых является урегулирование разногласий в образовательной организации. Практика показывает, что деятельность таких комиссий носит формальный характер, а информации о положительном опыте их работы недостаточно. Среди причин, мы видим, как отсутствие профессионально подготовленных специалистов в сфере урегулирования конфликтов, так и методического обеспечения данной деятельности [2].

Одним из актуальных направлений развития образовательной среды является медиация. В России 27 июля 2010 г. утвержден Федеральный закон № 193-ФЗ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)» (действует с учетом изменений и дополнений, вступивших в силу с 1 сентября 2013 г.) [1]. Закон разработан в целях создания правовых условий для применения в РФ альтернативной процедуры урегулирования споров с участием в качестве посредника независимого лица – медиатора (процедуры медиации), содействия развитию

партнерских деловых отношений и формированию этики делового оборота, а также гармонизации социальных отношений. Законом регулируются отношения, связанные с применением процедуры медиации к спорам, возникающим из гражданских правоотношений, в том числе в связи с осуществлением предпринимательской и иной экономической деятельности, а также к спорам, возникающим из трудовых правоотношений и семейных правоотношений.

Также Распоряжением Правительства Российской Федерации от 30 июля 2014 г. № 1430-р была утверждена Концепция 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 [41].

Процедура медиации основана на том, что стороны с участием нейтральной, беспристрастной и не заинтересованной в данном конфликте стороны – медиатора должны прийти к консенсусу и достичь взаимоприемлемого соглашения.

Слово «медиация» (лат. *medius, medium* – посередине; англ. *mediation* – посредничество, *mediate* – занимать промежуточное положение) пишется и произносится почти одинаково на многих европейских языках. В источниках медиация трактуется по-разному – как процедура, технология, метод, способ и форма посредничества, которые позволяют на альтернативной основе урегулировать конфликты, гражданские споры, разногласия в самых разных сферах жизнедеятельности людей (взаимоотношения с клиентами и конкурентами, отношения работника и работодателя, семейные отношения и др.). Обычно речь идет об альтернативном разрешении разногласий, спорных вопросов и конфликтов, поскольку переговоры и медиация зачастую проводятся параллельно с судебным разбирательством. Условия медиативного соглашения, достигнутого в результате процедуры медиации, выполняются на основе принципов добровольности и добросовестности [50].

И.А. Чеглова определяет медиацию как процедуру, в ходе которой конфликтующие стороны могут на добровольной основе путем переговоров совместными усилиями выработать и закрепить решение, приемлемое для каждой из сторон и приводящее к разрешению конфликта. Таким образом, медиация – это технология конструктивного разрешения конфликтов с участием третьей, нейтральной, беспристрастной стороны [46].

Медиация как интегративная отрасль знания опирается на теоретические и практические наработки разных наук и имеет свои принципы, а также ряд ограничений. Это позволяет установить круг компетентностей медиатора и участвующих в конфликте сторон, определить сущность медиации и область ее возможностей [52].

Проведение медиации представляет собой многофакторный процесс разрешения противоречий с целью принятия альтернативного решения, в котором принимают участие люди разного интеллектуального уровня со своими индивидуально-типологическими особенностями и типами личности. Условно процедуру медиации можно разделить на внесудебную, досудебную и судебную. Обобщенная схема ее проведения с учетом видов, структур и задач, решаемых в процессе медиации, представлена на рис. 1.

Соглашением о проведении медиации определяются: предмет спора; медиатор (медиаторы) или организация, оказывающая услуги по проведению процедуры медиации; порядок ее проведения; условия участия сторон в оплате расходов, связанных с выполнением данной процедуры; сроки ее проведения; ответственность за нарушение правил соглашения.

В медиативном процессе при разрешении проблемы обе стороны стремятся к взаимной договоренности по вопросу, в котором, как правило, сталкиваются интересы; к достойному выдерживанию конфронтации, неизбежно возникающей из-за противоречивости позиций.



Рисунок 1 - Иллюстрация процедуры проведения медиации

При проведении процедуры медиации руководствуются следующими принципами:

- добровольное участие сторон в процессе (согласие всех конфликтующих сторон и медиатора);
- беспристрастность (не путать с безучастностью или невмешательством);
- раскрытие медиатором сущности конфликта (основания для конфликта);
- обеспечение для конфликтующих сторон возможности принятия самостоятельного осознанного решения (информирование о допустимых вариантах решения и их последствиях со всех возможных позиций);
- уважительное отношение к оппонентам, учет их индивидуальности, культурных, моральных, этических норм;
- обеспечение личной безопасности участников медиации, защита их от возможных рисков при обсуждении и принятии решений;

- конфиденциальность информации, полученной от участников как при индивидуальном обсуждении вариантов решения, так и в самом процессе медиации;
- ориентация участников медиации на перспективу, в будущее, а не ориентация на прошлое;
- учет взаимных интересов и потребностей всех участников конфликта (в том числе недееспособных, инвалидов, детей), а не отдельных лиц;
- компетентность медиатора в рассматриваемых вопросах при разрешении конфликта (наличие у медиатора специальных знаний и умений, связанных со сферой конфликта).

С учетом требований принципов медиации и ограничений ее процесса выделяют:

- профессиональную медиацию. Ее проводит квалифицированный и подготовленный специалист;
- неофициальную (неформальную) медиацию. Она выполняется заинтересованным лицом (друг, родственник, руководитель, авторитетный знакомый и др.).

По мнению исследователей, на результативность медиативного процесса существенное влияние оказывают индивидуальные характеристики участвующих в нем субъектов. К ним можно отнести:

- нацеленность на сотрудничество (дружелюбие и благожелательность);
- креативность (творческий подход, гибкость, восприимчивость, уровень развития воображения и интеллекта);
- сознательность и самоконтроль (ориентация на достижение результата, добросовестность, настойчивость и ответственность);
- экстраверсию и энергичность (активность, решительность, ассертивность (напористость, но без агрессивности));

- общительность (умение поддерживать деловые контакты в процессе медиации);
- толерантность (терпимость к чужому мнению);
- эмоциональную стабильность (спокойствие и уверенность).

Для каждого конкретного случая медиация сугубо индивидуальна, не допускается использование некоего шаблона. Частный опыт медиации по конкретному случаю не может стать общеприменимым, часто он не применим даже к аналогичному случаю.

По мнению Д.В. Кутюкова, медиация имеет ряд преимуществ перед судебным разбирательством [48].

Во-первых, с помощью медиации участники могут не только успешно решить возникший между ними спор, но и согласовать свои истинные интересы, чтобы не допустить возникновения разногласий в дальнейшем. Важно не только урегулировать конфликт, но и, по возможности, примирить стороны, попытаться сохранить между ними хорошие отношения.

Во-вторых, в процедуру медиации включаются, ориентируясь на конструктивные, выгодные для обеих сторон результаты переговоров. Поскольку процедура эта добровольная, стороны должны быть готовы активно в ней участвовать, предлагать свои решения и выслушивать друг друга. Все этому способствует неформальная доброжелательная атмосфера и психологический комфорт, создаваемый медиатором.

В-третьих, обязательным условием медиации является конфиденциальность: факт обращения к медиатору и все содержание процедуры не разглашаются без разрешения на то сторон.

В-четвертых, в отличие от разрешения конфликтной ситуации в судебном порядке, при медиации скорость достижения результата зависит от самих конфликтующих сторон, а не от режима работы государственных органов.

Успех проведения медиации в значительной мере зависит от компетентности медиатора, его таланта, степени доверия к нему и от его способности на основе навыков, приобретенных в процессе обучения и

практики, помочь конфликтующим сторонам, поддержав при этом их честь и достоинство.

В ходе рассмотрения и изучения всех возможных вариантов разрешения конфликта и с учетом интересов сторон медиатор помогает найти максимально приемлемое решение проблемы. Оно должно базироваться не на позициях сторон, а исключительно на их интересах и добровольном и осознанном восприятии. При этом должны быть исключены угрозы с чьей-либо стороны, воздействия и манипуляции, давление со стороны медиатора или «партнера по конфликту» [38].

Задача медиатора в медиативном процессе состоит в том, чтобы минимизировать спорный вопрос (проблему), наладить межличностное взаимодействие и межличностные отношения, управлять эмоциями, которые проявляются в действиях и могут быть избыточными. При психологически грамотных действиях желаемые цели будут достигнуты, в противном случае результат окажется противоположным ожидаемому. Для этого необходимо создать благоприятный климат во время встречи сторон, внимательно выслушать взаимные претензии, дать возможность всем высказаться и устранить инцидент (стечение обстоятельств, послуживших поводом для конфликта).

Деятельность медиатора протекает в условиях делового общения, полемики и конфликта. Эти категории имеют статус общенаучного и даже междисциплинарного характера. Урегулирование споров с помощью нейтрального специально подготовленного посредника – для России довольно новый способ разрешения разногласий и конфликтных ситуаций. По статистике, большинство примирительных процедур с участием медиатора (более 85 %) заканчивается заключением соглашения об урегулировании спора.

Подготовка индивида к проведению медиации представляет собой целенаправленный, развивающийся, усложняющийся, многофакторный и поэтапный процесс, осуществляемый в соответствии с требованиями современных реалий и профессионального стандарта. Кроме того, она имеет

междисциплинарный характер и базируется на комплексном использовании достижений различных отраслей знания (философии, психологии, конфликтологии, социологии, юриспруденции, психотерапии, психолингвистики, технологии ведения переговоров и др.), технологического и вариативного спецкурсов, различных методов, средств и организационных форм обучения.

На наш взгляд, процесс формирования медиативной культуры зависит от компетентности медиатора. Актуальность овладения медиативной компетентностью диктуется тем, что в современных условиях модернизации системы образования, введения новых образовательных стандартов от участников образовательного процесса требуется качественно иной подход к содержанию и организации своей деятельности.

Медиативный подход как новая коммуникативная технология взаимодействия руководителя образовательной организации с коллегами, обучающимися, родителями, различными службами и учреждениями, является одним из важных современных способов преодоления конфликтных ситуаций в образовательном пространстве. Безусловно, для сферы образования – это инновационная технология, соответствующая новым вызовам и требованию времени.

Теоретическим основанием формирования компетентности выступает компетентностный подход, предполагающий такую организацию образовательного процесса. Компетентностный подход раскрывается в ряде основных понятий: компетентность, компетенция.

Компетенцию принято понимать, как готовность человека использовать свой потенциал, как обобщенные способы действий, обеспечивающие выполнение деятельности (А.Л. Андреев и Э.Ф. Зеер), как совокупность задач, решение которых необходимо для выполнения определенной деятельности [11].

Таким образом, под компетентностью понимается интегративная, комплексная характеристика личности, ее способность решать конкретные практические задачи, возникающие в различных сферах жизни.

В рамках модернизации современного образования осуществляется переход к компетентностной модели подготовки обучающихся. Данная модель позволяет повысить адаптируемость учеников образовательных организаций к современным условиям жизни, помогает развить в них мобильности и другие качества, которые помогут успешно выстраивать общение.

Функционирование служб школьной медиации в образовательной организации позволит:

- сократить общее количество конфликтных ситуаций, в которые вовлекаются дети;
- повысить эффективность ведения профилактической и коррекционной работы, направленной на снижение проявления асоциального поведения обучающихся;
- сократить количество правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, в том числе повторных;
- обеспечить открытость в деятельности образовательной организации в части защиты прав и интересов детей;
- создать условия для участия общественности в решении актуальных проблем и задач в части профилактики правонарушений несовершеннолетних;
- оптимизировать взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- оздоровить психологическую обстановку в образовательной организации.

Медиация является формой поиска осмысленного и взаимоприемлемого решения конфликтной ситуации с участием нейтрального лица - посредника (медиатора). Такой поиск требует особой грамотности, владением

определенными умениями и навыками, составляющими медиативную компетентность.

В основе описания сущности медиативной компетентности лежит понимание феномена конфликта. Значительный вклад в развитие отечественной конфликтологии внесли такие ученые, как А.Я. Анцупов, Ф.М. Бородкин, Н.В. Гришина, И.С. Ворожейкин, В.В. Дружинин, А.Г. Здравомыслов, О.А. Иванова, Д.С. Конторов, Н.В. Самсонова, Н.В. Смирнова, В.И. Сперанский, Б.И. Хасан, И.А. Чеглова, А.И. Шипилов и др. ученые считают конфликт важнейшей стороной взаимодействия людей в социуме. одним из необходимых умений педагога в соответствии с профессиональным стандартом является умение защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, которые оказались в конфликтной ситуации, и не допускать перерастания конфликтной ситуации в деструктивное состояние.

Так или иначе вопроса медиации касаются многие исследователи в области конфликтологии. Например, по мнению А. В. Качаловой, медиативная компетентность – это способность умело выстраивать взаимодействие и при случае выходить из возникающих трудностей, осознавая и контролируя ситуацию. Формирование медиативной компетентности учителя начинается осуществляться в вузе в процессе изучения не только специальных, но и общеобразовательных дисциплин (психологии, педагогики, культурологии, логики, философии, права и пр.) [38].

И.А. Чеглова отмечает, что процесс поиска решения с помощью медиатора либо обучение процедуре медиации формирует весьма важный комплекс знаний и навыков – медиативную компетентность [46].

По мнению Р.В. Ардовской в структуру медиативной компетентности входят следующие составляющие: коммуникативный компонент (знание иностранного языка); личностный компонент (мотивационная сфера); социальный компонент (межличностное общение с другими людьми); информационный компонент (компьютерная грамотность, а также умение пользоваться информацией из различных источников) [12].

Т.М. Краснянская рассматривает в структуре медиативной компетентности личностный (состояния и свойства личности, представления медиатора о самом себе, саморегуляция, мотивационная сфера) и коммуникативно - поведенческий компоненты (коммуникативные умения и навыки) [45].

Исходя из вышеизложенного, под медиативной компетентностью медиаторов мы будем понимать комплекс знаний, умений и психологических свойств личности, направленных на конструктивное разрешение конфликтов.

Формирование медиативной компетентности определяется следующими основными факторами:

- структурно-деятельностным (создание интегративного образовательного пространства, объединяющего в единое целое три взаимодействующих между собой компонентов – 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 учебного процесса, который обеспечивает качественную медиативную подготовку обучающихся);
- мотивационно-нравственным (направленность подготовки с целью формирования у обучающихся общечеловеческой нравственности, ценностей личности).

Рассматривая формирование медиативной компетентности в нашем обществе как стратегически важный общественный продукт развития медиации в нашей стране и процесс, способный определить важные перспективы развития общества в плане развития качества жизни его граждан и перехода от компрадорского режима к государству с выраженными технологическими и культурно-правовыми перспективами [46].

Медиативная компетентность включает следующие группы умений и навыков (рис. 2):

Первая группа - определяет психологическую способность медиатора руководствоваться в своей деятельности вышеописанными принципами (особенно это касается беспристрастности и независимости). Включает набор техник и приемов саморегуляции, навыки профилактики и коррекции психического заражения.

Вторая группа (технологическая) предполагает умение работать с коммуникативными технологиями:

- умение опираться на фазовую модель переговорного процесса, использовать ее как инструмент;
- владение техниками работы с отношениями в переговорах;
- владение техниками работы с интересами в переговорах;
- умение грамотно обходиться с уловками, манипуляциями и провокациями, утилизируя заложенную в них энергию для реализации интересов сторон и преобразуя по мере возможности, взаимодействие, осуществляемое по принципу «победитель – програвший» во взаимодействие «победитель – победитель».

Третья группа - определяет способность направлять процесс переговоров в аспекте его трех основных динамик:

- тематической (направленность и последовательность фаз с возвратами при появлении новых содержаний);
- психологической (разрядка напряжения, переход от претензий к интересам и желаниям и их согласованию);
- групповой (от разрыва к диалогу, от опосредованной коммуникации (например, через медиатора) к восстановлению прямого общения сторон и их соглашению).

Президент национальной организации медиаторов (НОМ) Ц.А. Шамликашвили говорит, что: «очень важна личность человека, его личностные характеристики и способность следовать принципам этики. Ведь очень

непросто принимать людей, непросто устраниваться от своих симпатий, антипатий».



Рисунок 2 - Структура медиативной компетентности

Несомненно, личность медиатора является важным аспектом процесса медиации и может рассматриваться как основной инструмент, где индивидуальные компоненты и особенности личности, вместе с технологией медиации, играют неотъемлемую роль. «Ценности, убеждения, способности, установки, уровень компетентности и другие качества специалиста формируют основу, на которой вырастает мастерство медиатора».

В силу того, что на сегодняшний день отсутствуют исследования, которые бы могли дать однозначный ответ на то, какие качества характерны для успешного медиатора, единственным источником такого рода информации выступают обучающие тренеры-медиаторы, а также практикующие медиаторы с их опытом проведения медиаций, которые являются для нас экспертами в данном вопросе. Опираясь на свой опыт, они выделяют ряд качеств, к которым относятся умение анализировать и слушать, а также ясно излагать свои мысли. Так же часто выделяют такие качества как гибкость поведения и мышления, умение управлять своими эмоциями, что подразумевает контроль управления самим собой в целом, во избежание давления на каждую из сторон, ссылая на собственный опыт и знания. А, исходя из того, что технология медиации подразумевает, что медиатор должен меньше говорить и больше задавать вопросы сторонам, то немаловажным является умение вовремя задавать

правильные вопросы, вносить конструктивные предложения, что требует также наличие аналитического мышления и высокого уровня эрудированности.

Отмечается, что формированию необходимых для медиатора компетентности способствует доброжелательность к людям, но вместе с тем настойчивость и терпеливость в достижении поставленной цели, высокая работоспособность и стрессоустойчивость, то есть способность работать в конфликтной, агрессивной среде, а также терпимо относиться к критике. Но в тоже время, эффективному медиатору допускается быть жестким или мягким, активным или неторопливым, разговорчивым или молчаливым в жизни, молодым или же человеком уже зрелого возраста.

Можно предположить, что эффективный медиатор близок по темпераменту к сангвинику, особенностью которого являются способность к длительной, интенсивной деятельности, требующей быстрых реакций при высокой вероятности нервного напряжения. Уверенность в себе, своих силах, стремление и способность найти выход из сложных ситуаций, а также хорошие организаторские способности, которые зачастую проявляются в стремлении к лидерству, имеют своё отражение в личности медиатора.

О.В. Аллахвердова также уделяет особое внимание тому, какие качества формируются уже в процессе обучения медиации. К ним относятся «толерантность или терпимость к конфликту, отсутствие страха перед конфликтом, готовность принять людей такими, какие они есть на самом деле, чёткое понимание, что справедливость – это понятие абсолютно субъективное» [8].

Так можно предположить, что в ходе деятельности личность медиатора подвергается изменениям, которые вероятнее всего, способствуют формированию новых компетентностей, а также более высокому уровню развития.

В попытке расширить перечень личностных качеств медиатора, ряд авторов определяют списки личностных качеств и способностей, которые хотят найти в

работе эффективного медиатора. Так, по мнению, А.А. Рождествой медиатор должен быть [69]:

- нейтральным. Медиатор помогает сторонам обозначить решения, которые им кажутся приемлемыми, не вступая ни с кем в сговор;
- беспристрастным. Медиатор должен обращаться со всеми сторонами конфликта одинаково, как в процедурном, так и в содержательном отношении;
- объективным. Медиатор должен разбирать предложения решений отстранённо, чтобы безошибочно определить их слабые и сильные стороны;
- умным. Несмотря на то, что участники медиации обязаны посвятить медиатора в детали своей проблемы, им не захочется испытывать затруднения из-за медлительности его ума;
- гибким. Медиатор должен помогать развитию переговоров, а не тормозить их;
- внятный. Сторонам будет скучно слушать медиатора, который не может чётко и понятно изложить проблему;
- убедительным. Медиатор должен быть достаточно убедительным, чтобы добиться от конфликтующих сторон корректности и гибкости;
- способным к эмпатии. Медиатор должен понимать мысли, страхи, надежды и предубеждения, которые стоят за теми предложениями, которые стороны делают друг другу. Участникам необходимо чувствовать, что их понимают;
- хорошим слушателем. Медиатор должен слышать и понимать проблемы каждой из сторон;
- творческим. Если медиатор не может породить новые идеи и найти необычные ресурсы рассмотрения проблемы, то он мало привнесёт в дискуссию;
- уважаемым. Участники спора нуждаются в медиаторе, чьё прошлое и репутация придают вес их спорам;

- скептическим. Медиатор должен спокойно воспринимать и учитывать всю поступающую информацию, но сохранять здоровый скептицизм по поводу её соответствия с действительностью;
- способным получить доступ к необходимым ресурсам. Если стороны не имеют доступа к ресурсам, которые могли бы понадобиться участникам, медиатор должен восполнить пробел;
- честным. Честность медиатора не должна вызывать сомнений;
- надёжным. Если медиатор говорит, что он что-то сделает – он обязан это сделать;
- не защищающимся. Подразумевается спокойная и адекватная реакция медиации на критику участников относительно процедуры и его работы;
- остроумным. Уместное использование юмора может ослабить напряжение, подбодрить людей или сделать деликатный намёк;
- терпеливым. Каждый медиатор знает, что самый короткий путь к урегулированию спора, далеко не самый прямой;
- настойчивым. Медиатор должен уметь проявлять такое качество как упорность, при необходимости;
- оптимистичным. Медиатор должен быть полон энергии, которая будет придавать участникам уверенность, что они смогут разрешить возникшую конфликтную ситуацию.

В целом, большинство перечисленных личностных качеств во многом пересекаются с индивидуальными качествами переговорщика, посредника, что обусловлено схожей сферой деятельности. Так, например, О.А. Осипенок считает, что основными личностными качествами успешного переговорщика являются толерантность, прагматичность и рациональность. Помимо этого, отмечается необходимость в формировании у переговорщика направленности на людей, то есть ориентированность на помощь человеку «при которой они находились бы в центре складывающейся у специалиста системы ценностей, что способствует успешному общению, выбору оптимальных способов

взаимодействия с ними. Наблюдательность, помогающую фиксировать мельчайшие изменения в настроении и поведении людей, а также внимательность, память, интуицию, воображение, эмпатию, которая проявляется в умении сопереживать другим людям, вежливость, тактичность и т.д.» – всё это позволяет налаживать эффективную коммуникацию с людьми [58].

Также, Е.Н. Иванова, определяет следующие личностные качества посредника, которые вполне могут дополнить вышеуказанные [34]. К ним относятся:

- выражение личной заботы о клиенте;
- готовность и стремление направить переживания клиента в конструктивное русло; Способность выражать различные чувства и эмоциональные состояния;
- лёгкость поддержания разговора;
- способность получать удовольствие от общения с клиентом;
- терпимость к неоднозначности ситуаций, умение видеть в них смешное и положительное;
- чувство трагичности бытия;
- самосознание;
- способность к самопожертвованию;
- способность признавать власть других, сохраняя определённую степень независимости;
- постоянство и целеустремлённость;
- личностная и профессиональная зрелость;
- способность определить свою зону ближайшего развития и личностного роста; Стремление расширить пространство саморазвития;
- профессиональная компетентность;
- способность к самоорганизации;
- способность решать задачи различного характера;
- лидерские качества.

Конечно, большинство значимых качеств медиатора, исходя из приведённого нами списка, не указывают на явные ограничения или невозможность овладения ими самодостаточной личностью. Ряд таких качеств формируются в раннем детстве, под влиянием семьи и социума, иные же вырабатываются, модифицируются в результате приобретённого жизненного опыта. Здесь же, Е.Н. Иванова отмечает, что: «Природные влияния нельзя сбрасывать со счетов, но чаще всего они определяют не пригодность к профессии, а индивидуальный стиль специалиста». Разумеется, речь не идёт о серьёзных отклонениях личности, которые требуют психотерапевтического вмешательства. Тем не менее, большая часть профессионально значимых качеств личности медиатора может быть развита, при условии наличия сильной мотивации.

Тем не менее, достаточно сложно представить в реальной практике медиаторов, которые обладали бы всеми вышеупомянутыми личностными качествами и способностями. Возможно, многими из них медиаторы владеют, постоянно совершенствуют их, и, разумеется, каждый пункт из приведённых нами списков имеет место быть, но фактически это соответствует во многом лишь идеалистическому представлению о личности эффективного медиатора.

Что касается умений, которыми должна владеть личность для осуществления медиативной деятельности, то их логично рассмотреть в рамках конкретных компетенций. За основу мы взяли компетенции, которые были предложены М.С. Бойко [20].

Во-первых, это **коммуникативная компетенция**, в которую входят следующие умения:

- облегчать коммуникацию для анализа конфликтной ситуации самими конфликтующими сторонами, для поиска решений конфликтной ситуации;
- перефразировать, резюмировать, обобщать;
- задавать эффективные вопросы;

- давать обратную связь, подтверждающую, что медиатор действительно слышит каждую из конфликтующих сторон;
- удерживать нормы коммуникации, характерные для медиации, на протяжении всего процесса;
- регулировать корректность высказываний;
- нейтрализовать агрессивные высказывания;
- управлять коммуникацией, опосредовать коммуникацию между конфликтующими сторонами.

Далее перечислим умения, которые входят в **информационно-аналитическую компетенцию**. Это умения:

- выделять сущность проблемы;
- определять причины проблемы;
- различать позицию и потребности каждой из конфликтующих сторон;
- собирать информацию о конфликте;
- вычленять ключевую информацию о конфликте на основе имеющихся данных;
- структурировать информацию о конфликте;
- проверять на достоверность необходимую для понимания конфликта информацию;
- анализировать факты;
- анализировать ситуацию с разных позиций;
- на основе полученной информации прогнозировать развитие конфликта и его последствий;
- выводить логические заключения из имеющихся данных;
- оценивать, все ли задачи фазы решены и можно ли переходить на следующую фазу.

Мнемическая компетенция предполагает наличие умений запоминать:

- имена людей;
- большой объем информации;

- неструктурированную информацию.

В медиативной деятельности медиатор также должен уметь управлять эмоциями (**эмоциональная компетенция**):

- позитивно мыслить (вычленять конструктивность в любом содержании);
- справляться с собственными сильными негативными эмоциями;
- создавать доброжелательную атмосферу (доверительности) в ситуации напряженной коммуникации;
- осуществлять регуляцию психологической атмосферы;
- безоценочно принимать эмоции, чувства и мысли конфликтующих сторон как данности;
- принимать и учитывать разного типа сопротивление сторон на разных этапах конфликта;
- поддерживать корректные отношения между сторонами;
- создавать позитивный настрой.

Организационно-управленческую компетенция составляют следующие умения:

- мотивировать участников медиации на решение конфликта;
- планировать процесс медиации;
- следить за регламентом и нормами реализации процесса медиации;
- удерживать конфликтующие стороны в рамках процесса медиации;
- обеспечивать принятие решений;
- просчитывать последствия решений;
- делать выбор, принимая во внимание различные факторы;
- организовывать время и место для медиативной встречи, планировать ресурсное обеспечение процесса медиации от начала до конца;
- предвидеть возможность организационных проблем;
- распределять и контролировать время протекания процесса медиации.

Каждая из перечисленных компетенций отвечает за управление определенными процессами в медиации, но не существует обособленно, все они дополняют друг друга. Например, эмоциональная компетентность – управление атмосферой, эмоциональным состоянием всех участвующих в коммуникации, в том числе и медиатора; информационно-аналитическая – управление потоками информации и их переработкой [21].

Помимо вышеупомянутой классификации, целесообразно будет рассмотреть ещё одну модель, которая заключается в том, что эмоциональный интеллект состоит из четырех основных способностей, каждая из которых представляет определённый набор навыков [7]:

1. самосознание:

- эмоциональное самосознание: способность анализировать собственные эмоции и осознавать их воздействие на нас, на наши взаимоотношения и т.п.;

- точная самооценка: понимание собственных сильных сторон и недостатков;

- уверенность в себе: чувство собственного достоинства и адекватная оценка своей одаренности.

2. самоконтроль:

- управление эмоциями: умение контролировать разрушительные эмоции и импульсы;

- надежность: проявление честности и прямоты;

- добросовестность: способность управлять собой и своей ответственностью;

- адаптивность: приспособляемость к меняющейся ситуации и умение преодолевать препятствия;

- стремление к достижениям: настойчивое желание соответствовать внутренним стандартам качества;

- инициативность: готовность к активным действиям и умение не упускать возможности.

3. социальная чуткость:

- эмпатия: умение прислушиваться к настроению других людей, понимать их позицию и активно проявлять участие в решении их проблем;
- деловая осведомленность: понимание текущих событий, иерархии ответственности и политики на организационном уровне;
- предупредительность: способность определять и удовлетворять потребности клиентов.

4. социальные навыки:

- стратегическое лидерство: умение вести за собой, а также вдохновлять людей своим видением;
- влияние: способность применять тактику убеждения;
- помощь в самосовершенствовании: поощрение развития способностей других людей с помощью отзывов и наставлений;
- общение: искусство слушать и доносить ясную, убедительную и адаптированную к определенному слушателю информацию;
- содействие изменениям: способность инициировать преобразования, совершенствовать методы управления и вести сотрудников в новом направлении;
- урегулирование конфликтов: снижение разногласий;
- укрепление личных взаимоотношений: культивирование и поддержка социальных связей;
- командная работа и сотрудничество: взаимодействие с другими работниками и создание команд.

Высокий уровень эмоциональной компетентности медиатора, безусловно, способствует эффективному разрешению конфликтной ситуации. Как пишет Р. Фишер и У. Юри, «контроль над эмоциональными вспышками участников конфликтного взаимодействия, выявление и толкование их истинных состояний приводит к «вентиляции эмоций» у противоборствующих сторон и формирует предпосылки для возникновения позитивных эмоций». Поэтому для достижения необходимых результатов, в первую очередь,

требуется предельное внимание к своим эмоциям и эмоциям других людей. Важность здесь заключается не только в том, чтобы «обнаружить» эмоции, а ещё и в том, чтобы признать их законными, постараться осознать их причину, а также найти способ их конструктивно разрешить [9].

Таким образом, развитие и успешное овладение компетентностями, в том числе эмоциональной и коммуникативной, является важной составляющей работы медиатора-практика. Навыки, связанные с эмоциональным интеллектом медиатора, помогают участникам процесса осознать свои чувства и эмоции, связанные с конфликтной ситуацией, а также создать благоприятную атмосферу доверительности и сотрудничества, которая способствует разрешению конфликта. Несомненно, всё это составляющие личности медиатора.

Следовательно, становится очевидным, что вопрос о личностных качествах медиатора требует более глубокого изучения, что вероятно поможет сформировать более чёткое представление о личности эффективного медиатора.

Так как медиация в России – направление достаточно молодое, педагоги образовательных учреждений сталкиваются с дефицитом тематической литературы и методических рекомендаций, а также отсутствие должности «медиатор» в штатном расписании образовательных учреждений нацелено получить обученных медиаторов – сверстников, которые бы помогали в формировании бесконфликтной среды, в то время как число конфликтов в школе только увеличивается.

Деятельность медиаторов-сверстников служб школьной медиации направлена на профилактику и разрешение конфликтов, возникающих в образовательной среде, при этом интеграция медиативных и восстановительных принципов в системе взаимодействия обучающихся создает основу комплексной психопрофилактики в образовательной организации. Следствием деятельности медиаторов-сверстников является повышение уровня психологической безопасности и комфортности образовательной среды,

снижение количества конфликтных ситуаций. Для подготовки школьников к новой для них социальной роли медиаторов-сверстников необходимо сформировать у них необходимые компетентности, а именно знания, умения и навыки в вопросах профилактики конфликтов, развить коммуникативные навыки, способность вовлечь других ребят в практику медиативного разрешения и урегулирования конфликтных ситуаций с применением восстановительного подхода. Для этого наилучшим образом подходит обучение по программам, имеющим просветительскую и развивающую направленность в рамках дополнительного образования.

Дополнительное образование – это особое образовательное пространство для внеурочной деятельности школьника. Оно решает задачи не только социализации, но и индивидуализации подростка и становится основным фактором развития его способностей. Дополнительное образование предназначено для реализации возможности свободного выбора и освоения детьми дополнительных образовательных программ, которые близки их природе, отвечают внутренним потребностям, помогают удовлетворять интересы, развивать творческий потенциал.

Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в отсутствие конституционных гарантий общедоступности и бесплатности дополнительного образования детей закрепляет полномочия по организации предоставления дополнительного образования детей за региональными и муниципальными органами власти [2].

Дополнительное образование детей является важным фактором возможностей для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей. Оно выполняет функции «социального лифта» для значительной части детей, которая не получает необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье и общеобразовательных организациях, компенсируя, таким образом, их недостатки, или предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей, в том числе таких категорий,

как дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Образовательная деятельность по дополнительным общеобразовательным программам с учетом интересов детей и предоставляемых возможностей организаций направлена:

- на формирование и развитие творческих способностей;
- на удовлетворение индивидуальных потребностей в интеллектуальном, духовно-нравственном, художественно-эстетическом развитии, а также в занятиях физической культурой и спортом;
- на формирование культуры здорового и безопасного образа жизни;
- на обеспечение духовно-нравственного, гражданско-патриотического, военно-патриотического, трудового воспитания;
- на выявление, развитие и поддержку талантливых детей;
- на создание и обеспечение необходимых условий для личностного развития и профессионального самоопределения;
- на социализацию и адаптацию к жизни в обществе.

Дополнительное образование выступает преемником системы внешкольного образования, где главную роль в формировании индивидуальности учащегося, безусловно, играют руководители различных направлений дополнительного образования. В настоящее время большой интерес вызывают индивидуальные занятия, направленные на всестороннее развитие личности учащегося, в том числе и на формирование его медиативной компетентности.

1.2. Проектная деятельность обучающихся 8-11 классов для формирования медиативной компетентности

В настоящее время актуальным становится вопрос о самоопределении обучающихся общеобразовательных организаций, направленный на

ответственный выбор будущей профессии, востребованной в XXI веке. В связи с этим становится актуальной проблематика презентации профессий и практик XXI века.

Важным в системе образования становится аспект защиты культурной самобытности каждого обучающегося и в целом этнического сообщества, создавая тем самым гуманитарный фундамент для гражданских, этнических принципов общественной жизни.

Современному обществу необходим человек, обладающий набором фундаментальных и прикладных знаний, инновационным типом мышления, способностью самостоятельно решать профессиональные задачи и применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности. В свете процесса модернизации образования необходимым является решение глобальных задач современности, где проблема «пределов допустимого» во взаимодействии в системе «человек – природа – общество» рассматривается в качестве первостепенной.

Таким образом, основным вызовом для образовательной системы является формирование готовности молодежи к самообразованию и непрерывному обучению, к готовности выстраивать эффективную коммуникацию, организации поиска, выбора и генерации новых идей необходимой для реализации профессиональной деятельности и развитию личностных качеств.

При организации образовательного процесса от обучающихся требуется: организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития и другие.

Развивать медиативные навыки у обучающихся образовательных учреждений можно разными способами. Одним из актуальных способов является проектная деятельность обучающихся.

Для того чтобы сформировать такие компетентности необходимо приобщить обучающихся к проектной деятельности, где бы они смогли реализовать себя и свои идеи, быть генераторами своих потребностей в практической деятельности. Таким образом, для того, чтобы стать успешным и генерировать свои идеи необходимо заниматься проектной деятельностью в определенной области. Одной из форм, прописанных во ФГОС, и способствующих решению определенных проблем, является проектная и исследовательская деятельность учащихся. Следовательно, одна из задач педагогического работника - создать условия для приобретения учеником компетентностей в этой деятельности.

На современном этапе развития образования проектная методика исследуется как отечественными, так и зарубежными авторами: И.Л. Бим, Е.С. Полат, И.А. Зимней, В.А. Адольф, Т.Е. Сахаровой, М.М. Бахтиным, Ю.М. Моисеевой, Л.В. Загрековой, Д.В. Чернилевским, И. Чечель, и др.

Полат Е.С. рассматривала проектную методику как совокупность поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути, представляющих собой дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и, одновременно, формирование определенных личностных качеств учащихся в процессе создания конкретного продукта [62].

Адольф В.А. считает, что для проектной методики важным является определение целей и результатов осуществляемой деятельности. Применительно к профессиональной подготовке, цели задают векторы, обозначая ориентиры реализации процесса подготовки в контексте непрерывного образования, а результаты определяют те качественные личностные новообразования, которые предполагается сформировать у обучающегося к моменту его завершения и которые могут быть зафиксированы [6].

Проектный метод обучения не является принципиально новым в мировой педагогике. Данный метод возник еще в начале прошлого века в США. Его называли также методом проблем, и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником У.Х. Килпатриком.

По мнению Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучающегося, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. При использовании метода у обучающихся возникает знакомая и значимая проблема, взятая из реальной жизни, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания. Педагог может подсказать новые источники информации, а может просто направить мысль обучающихся в нужном направлении для самостоятельного поиска, стимулировать интерес обучающихся к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающую решение одной или целого ряда проблем, показать практическое применение полученных знаний.

Проектный метод не остался без внимания и русских педагогов. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания. Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно. В 1931 году Постановлением ЦК ВКП (б) метод проектов был осужден, а его использование в школе – запрещено [59].

К причинам, по которым метод проектов не смог проявить себя в российском образовании относят: не было педагогов, способных работать с проектами; не было разработанной методики проектной деятельности; чрезмерное увлечение «методом проектов» шло в ущерб другим методам обучения; отменили

оценки и аттестаты, а индивидуальные зачеты, существовавшие прежде, заменили коллективными зачетами по каждому из выполненных заданий.

Метод проектов в школах СССР возрождать не торопились, а в странах таких как: США, Великобритания, Канада, Новая Зеландия, Австралия, его применяли активно и успешно. В Европе он прижился в школах Германии, Бельгии, Нидерландов, Италии, Финляндии и др.

Несомненно, со временем произошли изменения в использовании проектного метода. Идея применения метода заручилась технологической поддержкой, появились подробные педагогические разработки, позволяющие перевести метод проектов из категории педагогических «произведений искусства» в категорию «практических приемов». Благодаря чему метод проектов успешно интегрировался в структуру образовательных методов.

Метод проектов - одна из технологий, позволяющих существенно повысить качество образовательного процесса. Работа над проектом способствует формированию у обучающихся чувства ответственности, самодисциплины, способности к методической работе и самоорганизации, желания делать свою работу качественно [60].

Исходя из требований ФГОС метод проектов в образовательном учреждении реализуется через:

- исследовательские проекты, которые требуют хорошо продуманной структуры, подразумевают анализ, систематизацию, обобщение, сопоставление с известными фактами и аргументированные выводы;
- технические проекты, в результате реализации которых должен получиться определенный материальный объект.

Целью проектного обучения является самостоятельное изучение обучающимися проблем, имеющих для них высокий жизненный смысл. Данная технология предполагает формирование научного представления об окружающей среде у обучающегося в определенный момент времени в образовательном процессе. Материализованным продуктом в процессе применения технологии

является учебный проект, который определяется как самостоятельно-принимаемое обучающимися развернутое решение проблемы.

В результате реализации проектной деятельности наряду с научной стороной решения всегда присутствуют эмоционально-ценностная и творческая стороны. Собственно эмоционально-ценностные и творческие компоненты содержания определяют, насколько значим для обучающихся проект и насколько самостоятельно он был выполнен. Основной тезис современного понимания технологии проектного обучения звучит таким образом: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу это содержание применить».

Также следует учитывать то, что данный метод обучения не является заменителем классно-урочной системы обучения, а рассматривается как компонент процесса обучения в системе комплексного образования.

Проектная технология как процесс представляет собой целенаправленную, педагогически целесообразную, социально значимую, практически реализованную инновационную деятельность педагога по проектированию и обеспечению функционирования образовательно - развивающей среды, в которой будет осуществляться проектная деятельность обучающихся [68].

Основными понятиями проектного обучения являются: «проект», «образовательный проект», «проектирование», «проектная деятельность».

Проект (в переводе с латинского – «брошенный вперед») - план, замысел определенного объекта, действия. По мнению Кантора К.М., проект – это проявление творческой активности человеческого сознания. Через проект «в культуре осуществляется деятельностный переход от небытия к бытию». Рассматривая иную точку зрения Хуторского А.В., который полагает, что образовательный проект определяется как организация занятий, которая предусматривает комплексный характер деятельности ее участников по получению образовательной продукции за определенный промежуток времени – от одного урока до нескольких месяцев. Полат Е.С. понимала проектирование, как упорядоченную деятельность, направленную на создание проекта.

Матяш Н.В. рассматривает проектную деятельность обучающихся как форму учебно - познавательной активности, заключающуюся в мотивированном достижении сознательно поставленной цели по созданию проекта, обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности субъекта учения.

Соотнесение между собой понятий «проект», «проектирование», «проектная деятельность обучающихся» показывает, что они не идентичны друг другу, хотя смысл их содержания имеет немало общего. Анализируя литературные источники можно сделать вывод, что на современном этапе отсутствует единое мнение о сущности метода проектов в условиях образовательного процесса.

В основе метода проектов лежит развитие познавательных способностей обучающихся, развитие критического мышления, умений самостоятельно конструировать и идентифицировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Проектный метод обучения ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся — индивидуальную, парную, групповую, которую обучающиеся выполняют в течение определенного отрезка времени [63]. Этот подход сочетается с групповым подходом к обучению.

Данный метод предполагает решение какой-либо проблемы, предусматривающей использование разнообразных методов, средств обучения, а также интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Результаты реализуемых проектов должны иметь качественные и количественные показатели: если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая — конкретный результат, готовый к внедрению.

Не случайно технологию проектного обучения относят к технологиям XXI века, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека. Наиболее существенными

особенностями технологии проектного обучения являются его диалогичность, проблемность, интегративность, контекстность.

По мнению Бахтина М.М. диалогичность позволяет обучающимся в процессе выполнения проекта вступать в диалог как с собственным Я, так и с другими. Именно в диалоге осуществляется «свободное самооткровение личности» [16].

Диалог в проектной технологии выполняет функцию специфической социокультурной среды, создающей условие для принятия обучающимися нового опыта, переосмысления прежних смыслов, вследствие чего полученная информация становится личностно значимой.

Проблемность возникает при разрешении проблемной ситуации, которая обуславливает начало активной мыслительной деятельности, проявления самостоятельности у обучающихся, из-за того, что они обнаруживают противоречие между настоящим и желаемым будущим.

Контекстность в проектной технологии позволяет создавать проекты, приближенные к естественной жизнедеятельности обучающихся, осознать место изучаемой ими науки в общей системе человеческого бытия.

Каган М.С. разработал основные сферы деятельности человека, в рамках которых может лежать проектная деятельность обучающихся, к ним относятся:

- практико-преобразовательная;
- научно-познавательная;
- ценностно-ориентационная;
- коммуникативная;
- художественно-эстетическая.

Учебные проекты в контексте практико - преобразовательной деятельности могут являться технико - прикладными, моделирующими, экспериментально - измерительными и т.д. Такие проекты наиболее характерны для предметов математики, химии, физики, технологии. Учебные проекты, имитирующие научно-познавательную деятельность, основаны на реальном и мысленном

эксперименте и позволяют обучающимся представить процесс научно-исследовательской деятельности в любой изучаемой отрасли знаний.

Учебные проекты с элементами ценностно - ориентационной деятельности связаны с фундаментальными ценностями человечества, к ним относят: проблемы сохранения окружающей среды, вопросы, связанные с демографическими проблемами, энергетическими проблемами, проблемами обеспечений населения продовольствием и рассматриваются на уроках истории, биологии, географии и обществоведения.

Учебные проблемы, связанные с коммуникативными потребностями человека, включают проблемы связи, информатики, передачи энергии и информации и рассматриваются на уроках информатики, физики и др.

Учебные проблемы, связанные с художественно-эстетической деятельностью человека, раскрывают основы различных художественных сфер: живописи, театра, литературы, музыки, эстетических феноменов природы и др.

Интегративность проектной технологии означает оптимальный синтез сложившихся концепций усвоения знаний и теорий обучения обучающихся.

Выстраивать учебный процесс, ориентируясь на выполнение обучающимися проектов, стоит не только в логике изучаемого учебного предмета, а в логике деятельности обучающихся. Таким образом, в проектном цикле необходимо устраивать информационные паузы для усвоения содержания нового материала, что предполагает выполнение проектов в индивидуальном темпе в виде опережающих самостоятельных заданий исследовательского, практического характера под руководством педагога на основе собственного выбора обучающихся.

Выбор в проектной технологии осуществляется на различных этапах и может быть внешним: выбор самого проекта, выбор вида задания, роли, партнеров по деятельности, выбор материала и формы его представления в проекте, выбор способа выполнения работы, выбор опор. Внутренний выбор обучающимися определяется потребностями, способностями, его ценностными ориентирами,

субъективным опытом, эмоциональным настроем и взаимоотношениями с другими учащимися.

Многообразие проектов может быть классифицировано по следующим типологическим признакам (рис.3):

- по доминирующей в проекте деятельности. К такой деятельности относят: исследовательскую, поисковую, творческую, ролевую, прикладную (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочную и другие;
- по предметно-содержательной области: монопроект (в рамках одной области знания) и межпредметный проект;
- по характеру координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий) и скрытый (неявный, имитирующий участника проекта);
- по характеру контактов (среди участников одного учебного заведения, класса, учебной группы, города, региона, страны, разных стран мира);
- по количеству участников проекта;
- по продолжительности выполнения проекта.

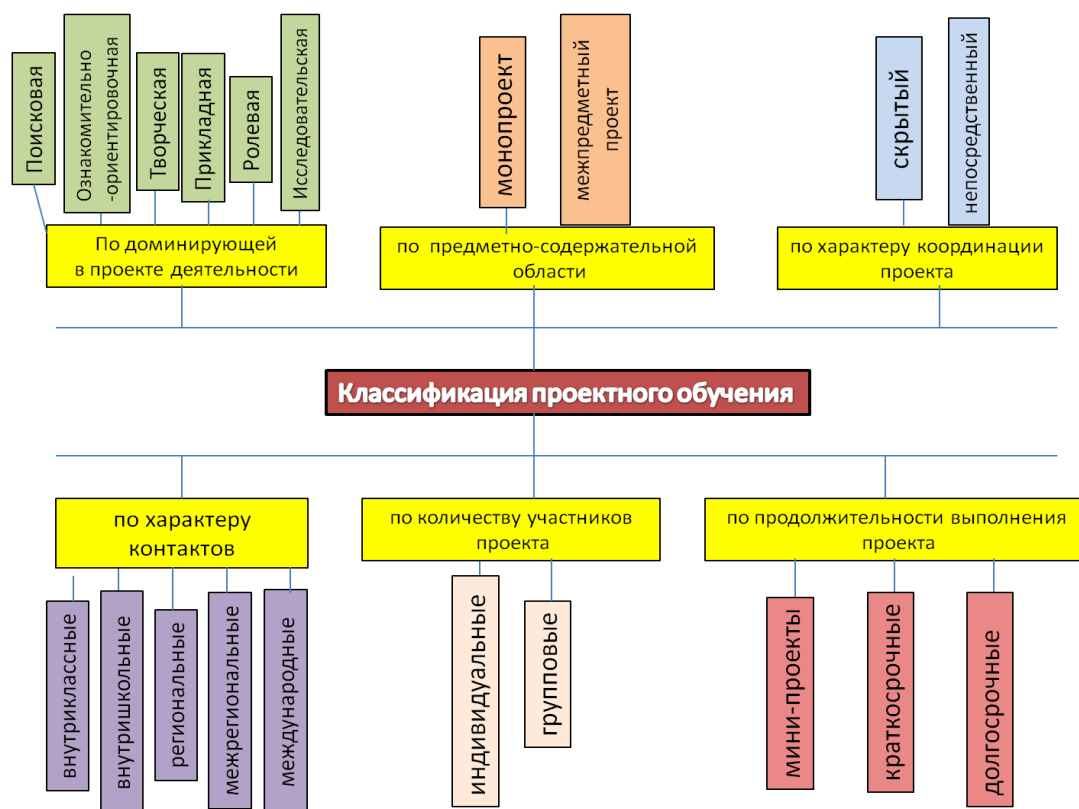


Рисунок 3 - Классификация проектного обучения

Рассматривая специфику видов проектов по доминирующей деятельности участников, отметим следующие виды.

Исследовательские проекты. Целью данных проектов является получение научного знания, обладающего признаками новизны и теоретической и практической значимости. Данные проекты полностью подчинены логике исследования и имеют точную и детальную структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием. Данный тип проектов включает актуальность выбранной темы; формулировку проблемы, определение объекта и предмета исследования; постановку цели и связанных с ней задач; выдвижение гипотезы решения обозначенной проблемы с последующей ее проверкой; описание методов исследования (теоретических и эмпирических); обсуждение и оформление результатов исследования, выводы; обозначение новых исследовательских проблем; внешняя оценка.

Творческие проекты. Целью проектов данного типа является получение творческого продукта – газеты, сочинения, альманаха, видеоролика, праздника, экспедиции и т.д. Отличительной особенностью творческих проектов является то, что они не требуют детально проработанной структуры совместной деятельности обучающихся и педагогов. Тем не менее данные проекты требуют продуманности формы и структуры конечного результата: сценария праздника, плана сочинения или статьи, дизайна и рубрик газеты и др.

Ролевые и игровые проекты. Специфика данных проектов обусловлена их названием: проектанты играют роли литературных героев, исторических или выдуманных персонажей, а результат проекта лишь намечается, окончательно вырисовываясь лишь в конце проекта.

Ознакомительно-ориентировочные (информационные) проекты. Целью данных проектов является сбор информации о каком-либо объекте, явлении с целью ее анализа, обобщения и представления широкой аудитории в виде публикации в СМИ, сети Интернет и другие такие проекты, так же, как и исследовательские требуют хорошо продуманной структуры, содержащей: актуальность проекта и его цель; объект изучения и предмет информационного

поиска; перечень источников информации (литература, средства СМИ, базы данных, данные опросных методов исследования); обработку информации (анализ, сопоставление и известными фактами, аргументированные выводы); результат (статья, реферат, доклад, видеоролик или видеофильм); презентацию в виде публикации; обсуждение (на конференции, в сети); внешняя оценка.

Практико-ориентированные (прикладные) проекты. Целью проектов данного типа является получение результата, ориентированного на социальные интересы самих участников. Так, на основе полученных исследований в области экологии, географии, истории и др. могут быть разработаны следующие документы: программа действий, направленная на преодоление выявленных проблем; проект закона; справочный материал; методические рекомендации; словарь терминов; проект виртуального музея, зимнего сада и т.д. Практико-ориентированные проекты требуют тщательно продуманной структуры с определением поэтапных действий с указанием результатов; определения функций каждого участника, координация и корректирование их деятельности; оценка возможных способов внедрения результатов проекта, учет возможных рисков и пр.

По второму признаку – предметно-содержательной области, можно выделить монопроекты и межпредметные проекты.

Монопроекты. Такие проекты разрабатываются в рамках одного предмета с выбором, как правило, наиболее сложных разделов и тем, хотя не исключается использование информации из других областей знания и деятельности.

Межпредметные проекты, в отличие от монопроектов, выполняются во внеурочное время и под руководством нескольких специалистов в различных областях знания. Такие проекты требуют очень квалифицированной координации со стороны специалистов и слаженной работы групп обучающихся. Межпредметные проекты могут быть как небольшими, затрагивающими два-три предмета, так и направленными на решение достаточно сложных проблем, требующих содержательной интеграции многих областей знания.

Классификация проектов по характеру координации подразумевает проекты двух типов:

- проекты с открытой, явной координацией. Деятельность в таких проектах организуется, направляется и контролируется лицом из числа участников – координатором;
- проекты со скрытой, неявной координацией – это, как правило, телекоммуникационные проекты, в которых координатор явно не обнаруживает функции организации и контроля, а выступает полноправным участником проекта, подсказывающим или помогающим в решении проблем.

Проекты могут различаться и по характеру контактов между участниками. Они могут быть внутриклассными, внутришкольными, региональными, межрегиональными, международными. Последние два типа проектов (межрегиональные и международные), как правило, являются телекоммуникационными, поскольку требуют использования информационных технологий. По количеству участников можно выделить индивидуальные проекты (разработчик проекта является его единственным участником) и групповые (два и более участников).

По продолжительности выполнения проекты бывают: мини-проекты, укладываемые в одно занятие или являющиеся его фрагментом. Также реализуются краткосрочные проекты, разрабатываемые на 4-6 занятиях. Долгосрочные проекты – это проекты, реализуемые в течение длительного времени (месяца или нескольких месяцев).

Так как проект для обучающегося должен иметь конкретную практическую цель, которая должна быть направлена на решение выбранной проблемы. Следует отметить, что при преподавании предметов экономической направленности без проблемного подхода просто не обойтись. Благодаря использованию этой технологии обучающиеся хорошо формулируют проблему, выдвигают гипотезы, для многих не составляет труда анализировать результаты и делать выводы. В целом при использовании проблемного подхода, а точнее, основных категорий проблемного обучения «проблемная ситуация», «учебная проблема»,

«проблемная задача» отмечается усиление активности и повышение познавательного интереса экономическим наукам у обучающихся, их желание развивать свое стремление к самообразованию и творчеству [17].

При использовании проектного метода важен индивидуальный подход, так как в каждой группе, как правило, есть обучающиеся с разными способностями и уровнем развития, поэтому следует учитывать эти особенности при выборе проектного задания. Так более сильные обучающиеся имеют возможность выполнять более глубокие и сложные исследования, а менее подготовленным обучающимся, требуется больше внимания и поддержки со стороны преподавателя.

Необходимо также учитывать, что творческий человек не всегда думает логически, поэтому некоторые обучающиеся могут выполнять свой проект в разной последовательности. Это способствует развитию творческих влечений обучающихся при одновременном глубоком понимании проблемы, а также оптимальному управлению своей деятельностью по работе над проектом и достижению намеченных результатов.

Обучающиеся при выполнении своих проектных заданий учитывают данные особенности, исходя из этого выполнение проекта включает ряд последовательных этапов: мотивационно-целевой (включает мотивацию, проблематизацию, целеположение, актуализацию, коммуникации, рефлексия), конструктивно-деятельностный (содержит планирование, информационный поиск, анализ, оценки, прогнозирование, конструирование, моделирование, проектирование, коммуникации), рефлексивно-оценочный (осознание, анализ, контроль, внешняя оценка, самооценка, коммуникативность), презентативный (содержит отбор, структуризацию, мультимедийную обработку, представление). При этом, как правило, после презентации полученных результатов и рефлексии ставятся новые проблемы, и цикл как модуль учебного процесса воспроизводится на более сложном уровне.

Вследствие чего выделяют наиболее значимые преимущества проектного обучения: в ходе работы над проектом у обучающегося происходит развитие

творческого и критического мышления; при проектном обучении полностью меняется роль преподавателя, так как происходит переход от его доминирующей роли при передаче знаний и опыта к сотрудничеству, к помощи обучающегося в направлении его познавательной деятельности; работа над проектом связана с элементами исследовательской деятельности (умение выявлять проблему, наблюдение, сбор информации, анализ, построение гипотез, обобщение, выводы); в ходе работы над проектом у обучающегося формируются менеджерские умения (проектировать, принимать решения, генерировать свои идеи, осваивать основы самоменеджмента); проектное обучение предполагает формирование у обучающихся способность к самооценке, умению делать выбор и оценивать последствия этого выбора.

Современный проект обучающегося – это дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развитие креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств. Активное включение школьника в создание тех или иных проектов дает ему возможность исследовать новые способы человеческой деятельности в социокультурной среде. Практико-ориентированный проект нацелен на решение социальных задач, отражающих интересы участников проекта. Эти проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности его участников, который может быть использован в жизни класса, школы, микрорайона, города.

Ценность проекта заключается в реальности использования продукта на практике и его способности решить поставленную задачу.

От современного выпускника школы требуется высокий уровень самостоятельности, умение мыслить на уровне концептуальных альтернатив, развитое продуктивное мышление и относительная сформированность таких ключевых компетентностей, как межличностная, инструментальная, исследовательская, социальная, информационная и ряда других.

В условиях образовательной школы проектная деятельность рассматривается как способ организации образовательного процесса,

основанного на взаимодействии, сотрудничестве и сотворчестве педагога и обучающихся в ходе поэтапной практической деятельности по достижению намеченных целей. Использование проектной деятельности в структуре образовательной деятельности, позволит обучающимся приобретать жизненный опыт в процессе поэтапного решения поставленных задач и способствовать формированию необходимых компетентностей.

Так, на этапе планирования, проектная деятельность начинается с его коллективного обсуждения. Это, прежде всего обмен мнениями и согласованиями интересов обучающихся; выдвижение первичных идей на основе уже имеющихся знаний и разрешения спорных вопросов. Затем предложенные темы проектов выносятся на обсуждение. Данная работа направлена на формирование таких качеств, как толерантность, общительность.

Это способствует умению вести диалог, находить оптимальное решение, что в свою очередь позволяет снижать и уровень конфликтности. Аналитический этап проектной деятельности направлен на самостоятельное проведение исследования, получение и анализ информации.

На данном этапе членам группы (при варианте группового проекта) необходимо договориться о распределении работы и формах контроля работы над проектом. Каждый может вести индивидуальные записи, в которых будет фиксировать ход работы, анализировать деятельность в процессе поэтапного решения задач, а также выбранные методы и способы решения проблем. В результате анализа собственной деятельности, важным становится умение оперативно вносить коррективы для достижения более качественных результатов. В структуре такой деятельности реализуется нацеленность на успех, формируется уверенность в себе и развивается общительность.

Этап обобщения информации позволяет осуществлять структурирование выбранной информации и интеграции полученных знаний, умений, навыков, что позволяет соотносить с практикой определенный план деятельности.

На этапе представления полученных результатов работы над проектом обучающиеся осмысливают полученные данные и способы достижения

результатов проектной деятельности (в школе, округе, городе и т.д.). Умение презентовать свои результаты позволяет обучающимся представить не только полученные результаты и выводы, но и описать приемы, при помощи которых была получена и проанализирована информация; продемонстрировать приобретенные знания и умения; проанализировать те проблемы, с которыми пришлось столкнуться в структуре проектной деятельности. Данный этап позволяет формировать такие личностные качества как: общительность, уверенность в себе и толерантность.

Выше обозначенные этапы проектной деятельности приобретают такие характерные черты как:

- сотрудничество и сотворчество всех субъектов образовательного процесса, при ориентации на самостоятельность обучающихся;
- что способствует развитию коммуникативных способностей;
- использование комплекса знаний и навыков из различных сфер;
- необходимость синтезировать личный опыт и научную информацию и на их основе эффективно развивать социальную компетентность обучающихся;
- соответствие поставленных проблем реальным интересам и потребностям обучающихся; благодаря чему можно развить лидерские качества и уверенность в себе;
- четкая последовательность этапов реализации проекта и работы над ним, с учетом личного опыта обучающихся, что предполагает обращение к реальной политической, экономической, социальной действительности, её противоречиям и проблемам, которые требуют решения в процессе работы над проектом;
- творческая направленность, стимулирование самореализации и самоактуализации личности позволяет лучше развить уверенность в себе;
- направленность на практический, социально-значимый результат, который позволяет формировать у обучающихся такие качества, как толерантность, лидерство и уверенность в себе.

На современном этапе развития образования проектная деятельность становится максимально эффективным способом развития социальной компетентности позволяющим учитывать индивидуальные особенности школьников и делать акцент на их активную деятельность в обучении. Проектная деятельность представляет собой систему обучения, в которой знания и умения обучающиеся приобретают в процессе планирования и выполнения, постепенно усложняющихся практических заданий – проектов, что является основой формирования социальной компетентности, где делается акцент на самостоятельную деятельность учеников, сопровождающуюся детальной разработкой проблемы, с завершением в качестве реального, практического результата. В свою очередь, это является гибкой моделью организации учебного процесса, ориентированной на творческую самореализацию личности обучающихся, развитие их интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в процессе создания нового продукта, обладающего объективной и субъективной новизной, имеющего практическую значимость.

Очевидна его направленность на социализацию личности и, как следствие, развитие социальной компетентности. Это позволяет нам сделать вывод, что метод проектов должен быть более полно использован в педагогической деятельности, направленной на развитие социальной компетентности.

Современные требования в области образования и воспитания к подрастающему поколению предполагают приоритетное развитие у обучаемых таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, готовность к саморазвитию, осознанному выбору направлений и способов социально и индивидуально значимой деятельности, стремление к самореализации в сочетании с высоким уровнем их образованности и воспитанности. Поиск путей совершенствования образовательного процесса, направленных на повышение его эффективности в контексте современных тенденций, приводит исследователей к мысли о том, что используемые формы, методы и средства

обучения должны быть направлены на инициацию интеллектуальной активности, развитие творческого мышления, рефлексии, понимания.

В последние годы появился термин «Интенсивные методы обучения» (ИМО), означающий организацию обучения в сжатые сроки с длительными одноразовыми сеансами и с использованием активных методов.

В России Г. А. Китайгородская, А. А. Леонтьев, Н. В. Смирнова, И. Ю. Шехтер, Л. Ш. Гегечкори, В. В. Петрусинский и другие ученые изучали интенсивные методы обучения.

Согласно определению, предложенному А.Н. Щукиным, «интенсивными являются такие методы обучения, которые опираются на не используемые в обычном обучении психологические резервы личности учащегося, они предусматривают управление социально-психологическими процессами в группе и способствуют овладению устной речью в сжатые сроки при значительной ежедневной концентрации учебных часов» [33].

В методике интенсивные методы рассматриваются как специфическая система обучения, которая по ряду параметров отличается от существующих так называемых традиционных методов. По целям интенсивные методы направлены на достижение максимального объема усвоения материала в минимальный срок. Содержание обучения включает овладение комплексом знаний, навыков и умений, достаточных для осуществления деятельности в определенной сфере общения.

Отличительными особенностями всех интенсивных методов, составляющими их суть, являются:

- максимально возможная активизация учащихся в ходе занятий (с этой целью предлагаются специальные задания в форме этюдов, широко используются ролевые игры, аудиовизуальные средства обучения);
- мобилизация скрытых психологических резервов личности учащегося (это, в частности, способствует значительному увеличению объема усваиваемого материала);

- глобальное использование всех средств воздействия на личность учащегося (опора не только на зрительное и слуховое восприятие, что характерно для традиционных методов, но и на подсознательную сферу восприятия) [37].

Интенсивным методам обучения присущи следующие признаки:

- овладение устной формой общения;

- наличие языковой среды;

- овладение комплексом навыков и умений, необходимых для осуществления деятельности в конкретной области общения, что находит выражение в отборе лексико-грамматического материала, ситуаций и тем общения для занятий;

- интенсивный характер обучения (продолжительность занятий до 10 часов ежедневно - шесть часов аудиторных занятий и четыре часа самостоятельной работы, насыщенность занятий видами и формами работы, требующими большой активности учащихся);

- направленность занятий не на приобретение знаний о языке, а на формирование речевых умений;

- широкое использование коллективных форм работы и управление процессом общения в группе со стороны преподавателя;

- повсеместное применение любых возможных средств и каналов воздействия на учащихся, опора как на сознательно-произвольное, так и на подсознательно-непроизвольное овладение материалом, что, в частности, достигается посредством включения в учебный процесс особых приёмов обучения (например, распределение студентов по ролям, музыкальное сопровождение, использование физических упражнений и т.п.).

В методике интенсивные методы рассматриваются как своеобразная система обучения, отличающаяся по ряду характеристик от существующих, именуемых традиционными, методов.

Цели интенсивных методов направляются на достижение наибольшего количества усваиваемого материала в малый срок. Содержание обучения

включает овладение комплексом умений, навыков и знаний, которых достаточно для осуществления деятельности в конкретной сфере общения.

Они базируются на последующих методических принципах:

1. Принцип коллективного взаимодействия. Данный принцип объединяет цели воспитания и обучения в условиях единого учебно-воспитательного процесса. Обучение в группах способствует проявлению у обучающегося дополнительных социально-психологических мотивов к обучению, формирует в учебном коллективе некую психологическую атмосферу, в которой обучаемые имеют возможности для удовлетворения важнейших социально-психологических потребностей людей: уважение, признание, интерес со стороны людей, которые его окружают. Все это дополнительно стимулирует познавательную активность обучаемых. В критериях коллективной общей деятельности появляется совместный фонд информации об изучаемом предмете, куда каждый учащийся вносит свой вклад, а используют его все вместе. Основным «средством» овладения предметом, в таком случае, становится общение с партнерами по группе.

2. Принцип личностно-ориентированного общения. В процессе общения любой обучаемый является как подвергаемым воздействию, так и воздействующим. При таких условиях, формирование личности обусловлено отношением людей друг к другу, их общением. Владение языком - это, в первую очередь, способность участвовать в настоящем общении. Система понятий, в которой может быть описано общение, содержит понятие «роли». Общение преобразуется в собственно мотивированный, созидательный процесс. В таком случае учащийся не имитирует активность, но «обладает» мотивом деятельности, т. е. совершает мотивированные речевые поступки. В интенсивном обучении иностранным языкам личностно-речевое общение является основой построения учебно-познавательного процесса.

3. Принцип ролевой организации учебно-воспитательного процесса. Ролевое общение подразумевает одновременно и учебную, и речевую и игровую деятельность. Если с позиции учащегося ролевое общение - игра, то со

стороны педагога - это главная форма организации учебного процесса. Согласно с идеей, центральным учебным текстом для обучаемых является полилог, а соучастниками описываемых в нем действий являются сами обучающиеся. Так может быть реализован один из приемов метода недирективной регуляции поведения воспитанника в группе.

4. Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса. Указанный принцип характеризует как качественную, так и количественную специфику интенсивного общения. Представленная специфика воплощается во многих аспектах: концентрированность учебного материала, связанная с его объемом и распределением в курсе обучения, концентрированность учебных занятий, ситуаций. На начальном шаге обучения емкий объем учебного материала дает возможность уже на первом занятии организовать очень приближенные к действительному общению ситуации, что гарантирует высшую мотивацию учения, как бы приближая итог обучения к его истоку. Специфическая организация учебного процесса обуславливает концентрированность в организации учебного материала, которая проявляется, в частности, разнообразии видов и форм работы, в высокой «плотности общения» и др.

5. Принцип полифункциональности упражнений. В данном принципе заключается специфика метода активизации в системе упражнений. Языковой опыт, который был сформирован в неречевых условиях, не способен к переносу и непрочен. Поэтому продуктивным является такой подход к обучению, когда осуществляется параллельное и одновременное овладение речевой деятельностью и языковым материалом.

Основной целью интенсивных методов обучения, как и других методов обучения на современном этапе развития образования, - реализация коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, т.е. обучение коммуникативной компетентности (способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми), но в условиях жесткого лимита времени.

Отсюда можно выделить последующие определения интенсивного обучения: «Интенсивное обучение - это не просто действенное обучение, а такое, при котором достигается наибольшая эффективность за минимально возможное учебное время, при малых затратах усилий учащегося и учителя». - В. М. Блинов, В. В. Краевский [18].

Интенсивное обучение может включать в себя одно или несколько упражнений. Они направлены на решение следующих задач:

1.актуализация опыта, уже накопленного студентом в процессе образовательной деятельности, развитие у студентов рефлексивного отношения к этой деятельности;

2.поиск и освоение студентом новых способов, форм, приемов образовательной деятельности, новых областей применения полученных знаний;

3.восстановление психических сил студента, развитие его психофизических возможностей.

Ключевой термин – интенсивность – достаточно сложное понятие, поскольку, с одной стороны, оно отражает характеристику того или иного процесса как «напряженного, усиленного, дающего высокую производительность», с другой стороны, в экономике понятие «интенсивность» является противоположным по отношению к понятию «производительность», так первое означает количество операций труда, произведенных в единицу времени, а второе – количество готовой продукции, выпущенной в единицу времени.

С нашей точки зрения, целью интенсификации учебного процесса в интенсивном обучении выступает как раз повышение производительности учебной деятельности учащихся.

Также на сегодняшний день основной проблемой образования является не только понимание формально-содержательных аспектов программ и возможность педагогов достигать нужного учебного результата, но и толкование самого образования. Говоря о концептуальных основаниях той или

иной образовательной парадигмы, мы неизменно сталкиваемся со спецификой новых условий самой системы. Именно поэтому следует уделить особое внимание открытому образованию.

Открытое образование, определяется А.А. Поповым в его научных трудах как «Практика развития человеческого потенциала» в рамках программ дополнительного образования, связанные с самоопределением школьников [64].

Открытая образовательная программа - специально организуемое образовательное мероприятие, на котором участники имеют возможность получить важные для них знания и навыки по собственному выбору, а также расширить собственный кругозор. К таким образовательным мероприятиям относятся различные интенсивные школы, модель которых восходит к истокам известного коммунарского движения, направленного на освоение культурных форм совместной деятельности.

Также как показывают исследования В. В. Игнатовой, В. Г. Рындак, В. Д. Шадрикова, В. А. Черкасова, Ф. Н. Денисенко и других ученых, образовательный процесс в стационарных школах не позволяет личности обучающегося полностью развернуть тот или иной потенциал и реализовать свою одаренность в соответствующем виде деятельности. Кроме того, реформы в области образования обострили противоречия между необходимостью, с одной стороны, осваивать образовательный стандарт, а с другой – создавать условия для свободного развития личности, что является основой гуманизации образования, провозглашенной в качестве важнейшего принципа современной школы. Между тем обучение в старшем звене общеобразовательной школы зачастую сводится к подготовке учащихся к сдаче единого государственного экзамена, что несколько объединяет вопрос об организации учебно-воспитательной работы со школьниками (в том числе учащимися старших классов) во внеурочное время в пространстве интенсивных школ.

Интенсивная школа – форма дополнительного образования детей с целью получения новых знаний и практик в определенной области, в режиме

погружения (как правило, на базе отдыха; длительность варьируется от 3 дней до 3 недель). Программы интенсивных школ направлены на обеспечение развития личностных качеств детей, в том числе развитие мотивации к познанию, творчества и лидерства.

Главной задачей интенсивной школы является обеспечение «шага развития» как для детей, так и для взрослых, инициация интеллектуальной активности, развитие творческого мышления, рефлексии, понимания.

Преимущества интенсивной школы в том, что участники не имеют возможности пропускать какие-то форматы или же уйти. Происходит знакомство с людьми, смена обстановки и целенаправленная деятельность без отвлекающих факторов.

Главный принцип в организации интенсивной школы сегодня – взаимоуважение и работа в команде. Ритм организации устройства интенсивной школы – «интенсив»: где в рамках одного дня тесно сплетаются обучение, творчество, поиск, игра, общение; где старшеклассники, действительно, ощущают, что чем больше они планируют, тем больше успевают.

Процесс обучения в рамках интенсивных школ становится интересным и приобретает смысл для учащегося лишь в том случае, если позволяет ему проявлять творчество, давать критическую оценку фактам. Наиболее эффективно стимуляции самостоятельной деятельности обучаемых по овладению умениями и навыками способствуют интенсивные школы.

Интенсивные школы как активная форма практических занятий позволяет реализовать учащемуся знания, полученные на лекционных занятиях в рамках обучения по дополнительным общеразвивающим программам.

Грамотная разработка программы интенсивной школы позволит решить такие проблемы, как несформированность умений и навыков познания, самоконтроля и самооценки, готовности к самостоятельному учебному труду, к новому типу взаимоотношений с преподавателями и сверстниками, умения налаживать коммуникативные контакты в различных условиях и пр. Школы в

рамках дополнительного обучения позволят преодолеть пассивность учащегося в получении информации, стимулировать познавательную мотивацию. Могут способствовать формированию компетентностей и снизит вероятность повторения ошибок в ходе реальной практической деятельности.

Рассмотрев понятие интенсивной школы, ее расписание и возможности роста, можно сделать вывод, интенсивная школа - это наиболее эффективный метод передачи и проработки информации. Он ценен как для педагогов, чтобы оценить уровень и возможности участников, так и для участников, чтобы оценить свои силы. Работа на школе позволяет сфокусироваться сразу на конкретной задаче/проблеме и попробовать предложить свои методы ее решения на основании предложенной теоретической базы.

Таким образом, проектная деятельность - это специально организованный педагогом и самостоятельно выполняемый обучающимся комплекс действий, в процессе которого возникает необходимость проявить самостоятельность при принятии решения, при создании творческого продукта, а также быть ответственными за свой выбор и результат своего труда. Для формирования социальной компетентности у обучающихся, необходимо их включить в активный процесс проектной деятельности. В связи с этим, целесообразно определять систему мероприятий, позволяющую в процессе выполнения проектов овладевать такими процессами как планирование, детальная разработка проблемы, практическая поэтапная реализация проекта, анализ деятельности по достижению намеченных целей.

Применение технологии проектного обучения способствует повышению мотивации обучающихся к учебной деятельности, развитию творческого мышления и умению выражать, отстаивать, обосновывать свое собственное мнение, формировать исследовательские и творческие способности.

2. Формирование медиативной компетентности у обучающихся 8-11 классов в процессе обучения по программе «Школьная медиация»

2.1. Методика формирования медиативной компетентности у обучающихся 8-11 классов в процессе обучения по программе «Школьная медиация»

2.1.1. Составляющие компоненты медиативной компетентности и способы их диагностики

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 науке накоплен достаточный опыт в вопросах школьной конфликтологии. Изучена специфика, особенности разрешения конфликтов в образовательной организации, признана «повышенная» ответственность за выбор стратегии реагирования и адекватность выбранных технологий разрешения возникающих противоречий. Между тем современная ситуация, собственный опыт позволяют говорить о неэффективности в ряде случаев используемых стратегий, как следствие, испорченных отношениях, неконструктивности поведения не только школьников – субъектов конфликта, но и педагогов как более грамотных, имеющих профессиональную подготовку, жизненный опыт сторон конфликта.

Достаточно перспективным в контексте вышесказанного видится нам процесс создания служб школьной медиации, получивший в последнее время широкое распространение в образовательных организациях.

В своем исследовании мы рассматриваем службу школьной медиации согласно подходу, предложенному Ю.А. Яковлевой, и интерпретируем ее как службу, созданную в образовательной организации и состоящую из работников образовательной организации, учащихся и их родителей, прошедших

необходимую подготовку и обучение основам метода школьной медиации и медиативного подхода [96].

В службу школьной медиации род руководством взрослого (как правило, это психолог, возглавляющий школьную психологическую службу образовательной организации и, соответственно, имеющий не только психологическую подготовку, но и обладающий конфликтологической компетентностью, технологиями восстановительного подхода) привлекаются обучающиеся, начиная с подросткового возраста. Участие младших школьников в качестве медиаторов не приветствуется с силу возрастных психологических особенностей (в первую очередь недостаточности рефлексии).

В идеале участником службы школьной медиации может стать любой желающий ученик. Данное положение вызывает неоднозначную оценку. Наравне с положительными аспектами подобной практики имеются некоторые аспекты, требующие решения. В качестве несомненных плюсов участия подростков в разрешении конфликтов, возникающих в пространстве школы, современные исследователи отмечают:

- возможность конструктивно разрешать конфликтные ситуации, о которых взрослым неизвестно, куда им доступа нет;
- подросткам проще построить доверительные отношения со сверстниками: они говорят друг с другом «на одном языке»;
- самим подросткам-медиаторам работа в школьных службах примирения позволяет обрести серьезный опыт конструктивной коммуникации, которая им пригодится в дальнейшей жизни;
- разрастание или урегулирование напряжения в конфликте часто зависит от позиции и реакции на него значимых (референтных) для подростка людей (в том числе ровесников и одноклассников).

Отмечая важность и ценность приобретаемых в процессе участия в работе службы компетенций, говоря об их важности не только в период школьной жизни, но и рассматривая их как основу конструктивного реагирования во взрослом периоде, исследователи говорят о том, что

«желания» подростка быть медиатором явно недостаточно. Необходимы компетенции, предполагающие не только знания, владения конфликтологическими технологиями, но и определенный коммуникативный уровень, безоценочность, умение расположить и т.п.

Формирование описанных выше компетенций видится нам возможным в процессе участия детей в интенсивных школах по медиации, которой обязательно должна предшествовать диагностическая работа, позволяющая сделать вывод о готовности подростков к осуществлению медиативных функций и наметить мишени психологического воздействия – основные направления тренинга подготовки. В своих исследованиях мы уже отмечали, что подготовку подростков целесообразно начинать с изучения личностных особенностей учащихся, качеств, необходимых для работы медиатора, а также выстроить дальнейшую работу педагога по формированию у участников интенсивной школы медиативной компетентности.

Умения, которыми должна владеть личность для осуществления медиативной деятельности, то их логично рассмотреть в рамках конкретных компетенций. За основу мы взяли компетенции, которые были предложены М.С. Бойко [20].

Во-первых, это **коммуникативная компетентность**. Авторами наиболее известных западных моделей коммуникативной компетентности являются М. Аргайл, Р. Белл, Ю. Хабермас, Дж. Уаймен.

Обобщение взглядов западных исследователей позволяет дать представление о коммуникативной компетентности зарубежных авторов, которые, раскрывая сущность коммуникативной компетентности, также дают определение методов формирования коммуникативной компетентности. Зарубежными авторами коммуникативная компетентность трактуется как некоторая сумма умений, дополненная эмпатическими и рефлексивными способностями, которая развивается в ходе специальных тренинговых занятий.

Коммуникативная компетентность, по мнению О.В. Михайловой, — это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование

адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах.

Коммуникативная компетентность, с точки зрения А.Н. Мосиной и Т.Л. Худяковой, — это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения [53].

Коммуникативная компетентность выступает интегральным качеством, синтезирующим в себе общую культуру и ее специфические проявления в профессиональной деятельности. Коммуникативная компетентность представляет собой синтез социально-перцептивной, рефлексивной, психолого-педагогической компетенций и связанных с ними умений.

В своей работе мы опираемся на структуру Поповой С.В., в которой она выделяет следующие структурные составляющие коммуникативной компетентности: когнитивный, регулятивный, рефлексивно-статусный, нормативный компоненты [66].

Когнитивный компонент включает знание о применяемых коммуникативных стратегиях, методах психологического воздействия, правилах и приемах риторики, полемики, рефлексивного слушания и пр.

Регулятивный компонент - умение вести диалог, убеждать, внушать, менять тактику коммуникаций, защищаться от манипуляций и психологических уловок, владеть инициативой в любом виде коммуникаций и ситуаций.

Рефлексивно-статусный компонент - привлекательный имидж, осознание своего статуса, возможностей и ресурсов, высокий уровень рефлексивной культуры, позволяющей гибко и адекватно реагировать на изменение коммуникативной ситуации.

Нормативный компонент — следование морально-этическим и корпоративным нормам поведения и общения.

Так же рассмотрим позицию А.Н. Мосиной и Т.Л. Худяковой, согласно которой в структуре коммуникативной компетентности выделяются следующие компоненты: характеристики самосознания – открытость новому; самоуважение, самопринятие, социальная перцепция, социальное воображение и мышление; способность прогнозировать, моделировать и понимать социальные явления; коммуникативно-личностный потенциал, лежащий в основе психологической контактности и коммуникативной совместимости, а также психологический потенциал личности.

С.В.Чернов, систематизируя компоненты коммуникативной компетентности личности, выделяет три группы коммуникативных знаний и умений, обеспечивающих ее сформированность [68]:

- речевые коммуникативные знания и умения;
- социально-психологические коммуникативные знания и умения;
- деятельностно-практические коммуникативные умения.

Коммуникативные знания согласно С.В.Чернову, - это знания о том, что такое общение, каковы его виды, фазы, закономерности развития. Это знание о том, какие существуют коммуникативные методы и приемы, какое действие они оказывают, каковы их возможности и ограничения. Это также знание о том, какие методы оказываются эффективными в отношении разных людей и разных ситуаций. К этой области относится и знание о степени развития у себя тех или иных коммуникативных умений и о том, какие методы эффективны именно в собственном исполнении, а какие — не эффективны.

Коммуникативные умения, согласно С.В. Чернову, - это осознанные коммуникативные действия учащихся (на основе знания структурных компонентов умений и коммуникативной деятельности) и их способность правильно строить свое поведение, управлять им в соответствии с задачами общения.

Наиболее эффективными формами развития коммуникативной компетентности в старшем школьном возрасте, по мнению А.И. Подольского, являются групповые формы работы, так как именно малая группа является

ресурсом становления компетентности в общении, и развитие коммуникативных компетенций может происходить только при активной включенности в систему социальных связей. То есть наиболее целесообразным представляется использовать те формы занятий, которые предполагают совместные виды деятельности, поскольку компетентность в общении развивается именно в деятельности [61].

Развитие коммуникативной компетентности эффективно происходит в ходе ролевого общения и заключается в следующем: включение учащихся в выполнение совместных заданий по овладению коммуникативными умениями; совершенствование коммуникативных умений в их творческой деятельности.

Коммуникативная компетентность формируется через моделирование коммуникативных ситуаций и развивающие тренинги, которые способствуют развитию уверенности в себе, самоуважению, самоутверждению, личностной и социальной активности.

Н.С. Пряжников наиболее эффективными методами формирования коммуникативной компетентности в старшем школьном возрасте считает все формы учебного диалога, доклады и сообщения, ролевые и деловые игры, учебные исследования, требующие проведения опросов, бесед, интервьюирования разных категорий людей, проектная деятельность, обсуждения, дискуссии, диспуты, выступления на конференциях, семинарах, защита проектов, выступления в качестве ведущих на внеурочных и внеклассных мероприятиях, участие в работе объединений, союзов [68].

В качестве диагностического инструментария использованы следующие методики:

- методика «Коммуникативная компетентность» (Тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха) (Приложение А);

- методика «Опросник коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко) (Приложение Б).

Согласно представлениям автора методики, компетентность в общении характеризуется позицией «на равных», без давления сверху и без зависимости.

В тесте определяется количество компетентных реакций (зависимая, пассивная, компетентная, «на равных», уверенная, агрессивная, оказывающая давление) по 12 блокам коммуникативных умений, к которым относятся:

1. умение оказать и принимать знаки внимания;
2. реагирование на справедливую критику;
3. реагирование на несправедливую критику;
4. реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы;
5. умение обратиться к сверстнику с просьбой;
6. умение ответить отказом на чужую просьбу;
7. умение самому оказать сочувствие, поддержку;
8. умение принять сочувствие, поддержку;
9. умение вступить в контакт;
10. реагирование на попытку другого вступить в контакт;
11. умение просить и принимать помощь;
12. реагирование на собственный неуспех и успех другого.

В качестве второй методики использован «Опросник коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко) (Приложение Б). Шкалы методики отражают особенности поведения испытуемого в определенных условиях общения.

Расшифровка блоков методики:

1. неприятие или непонимание индивидуальности человека;
2. использование себя в качестве эталона при оценках других;
3. категоричность или консерватизм в оценках людей;
4. неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства;
5. стремление переделать, перевоспитать партнера по общению;
6. стремление подогнать других участников коммуникации под себя;
7. умение прощать другому ошибки;
8. нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению;
9. неумение приспосабливаться к другим участникам общения.

Данные методики позволяют выявить уровень сформированности коммуникативной компетентности у учащихся, а также выстроить эффективный план работы для проработки слабых мест.

Развитию коммуникативной компетентности учащихся должна включать в себя проведение индивидуальной и групповой работы направленной на следующие особенности:

- понимание себя, своих эмоций;
- формирование адекватной самооценки.

Все это обеспечивает базу для дальнейшего развития коммуникативной компетентности и является крайне важным для подготовки старшеклассника к дальнейшему саморазвитию.

Также следует уделить особое внимание групповым занятиям, основными задачами которых является:

- развитие коммуникативных навыков подростков;
- развитие навыков эффективного взаимодействия;
- тренировка навыков конструктивного разрешения конфликтов.

Для формирования коммуникативной компетентности разработан ряд упражнений, способствующих учащимся повысить свой уровень сформированности данной компетентности.

Во-вторых, это **информационно-аналитическая** компетентность.

Под *информационно-аналитической деятельностью* следует понимать целенаправленную деятельность по сбору, обработке и анализу информации о сложных саморазвивающихся и самоорганизующихся экономических социальных и политических системах.

А.Е. Трофименко определяет общую информационно-аналитическую компетентность учащихся как – способность использовать знания, умения и владения в деятельности по аналитико-синтетическому анализу и обработке различных видов информации при определении нового по содержанию знания, которое обеспечивает оперативный процесс организации, разработки и принятия решения в определенной сфере [63].

Е.С. Тесленко определяет информационно-аналитическую компетентность, необходимой для осуществления информационно-аналитической работы. Информационно-аналитическая работа характеризуется как деятельность «по поиску и выбору необходимой информации по событию (явлению), ее накопление и систематизацию для формулирования выводов или путей решения проблемы (вопроса) [71].

Как описывает в своей работе Н. А. Сляднева, «информационная аналитика занимается производством нового знания на основе переработки имеющейся информации в целях оптимизации принятия решений. Современная информационная аналитика – сложная комплексная деятельность, опирающаяся как на естественный интеллект, так и на компьютерные технологии оперирования информационными массивами, методы математического моделирования процессов и т.п.» [51].

Анализ аспектов информационно-аналитической работы в разных сферах управления и накопленный опыт аналитической деятельности изложены в работах Е. С. Гайдамак, А. И. Доронина, Н. И. Ильина, П. Ю. Конотопова, А. А. Кукушкина, Ю. В. Курносова, К. Поппера, Б. Рассела, Н. А. Слядневой.

Объектами деятельности личности являются:

– с одной стороны, процессы, методы, способы, системы и средства организации и ведения деятельности по формированию информационно-аналитических ресурсов (т.е. формирование нового системного знания – научное творчество);

– с другой же стороны, информационное обслуживание организаций и ведомств (поиск, сбор, хранение, обработка, предоставление и распространение информационных ресурсов).

Рассмотрим более детально область подготовки, которая касается его информационно-аналитической компетентности.

Сформированность данной компетентности, в совокупности с полученной фундаментальной подготовкой, позволит личности эффективно выполнять следующие виды деятельности: научно-исследовательскую,

организационно-управленческую, информационно-аналитическую и методическую.

Принимая во внимание вышеизложенное, информационно - аналитическую компетентность стоит рассматривать с учетом следующих компонентов (характеристик):

- когнитивный (владеть знанием о содержании компетентности) и др.;
- мотивационный (обладать мотивацией к решению задач);
- поведенческий (проявлять умения и опыт в различных стандартных и нестандартных ситуациях);
- ценностно-смысловой (принятие ценностей);
- эмоционально-волевой (личностные усилия по овладению компетенциями).

Учитывая опыт работ современных ученых в области информационно-аналитической деятельности, была сформирована *карта информационно-аналитической компетентности* современного учащегося, представленная в Таблице 1 в виде компетенций, сгруппированных по функциональному признаку.

Таблица 1 - Карта информационно-аналитической компетентности учащегося

Функциональный признак	Компетентность учащегося
Системное мышление, видение развития процессов	<ul style="list-style-type: none"> - способность стандартизировать, систематизировать подходы и задачи, понимание приоритетов в решении задач, нахождение оптимальных вариантов решений и анализ альтернатив; - способность к применению системного подхода в решении проблем; - способность видеть направления развития сложившейся ситуации, составлять точный прогноз тенденций ее развития; -способность быстро разбираться в сути решаемой задачи (понимать и определять приоритет требований, выделять подзадачи и тд)

Продолжение таблицы 1

<p>Инновационность, владение современными технологиями</p>	<ul style="list-style-type: none"> - способность к проявлению инициативы и управлению творчеством; -умение воспринимать различные предложения, позиции и идеи без какого-либо внутреннего сопротивления; -способность к освоению новых технологий и методов, а также новой техники; - способность использовать перспективные методы системного анализа и принятия решений на основе мировых тенденций развития информационных технологий; -пользоваться современными информационными технологиями (case-технологии, статистический, интеллектуальный анализы, имитационное моделирование, экспертные системы, системы поддержки принятия решений) и работать с соответствующим программным обеспечением.
<p>Гибкость, проявление инициативы</p>	<ul style="list-style-type: none"> -готовность к быстрому и адекватному реагированию на изменения и внештатные ситуации; -способность увидеть и определить причину изменения ситуации, определить проблему, найти пути ее решения и дать оценку результатам; -способность к проявлению инициативы, особенно в ситуациях риска, и взятию всей полноты ответственности на себя; -способность к критической оценке своих достоинств и недостатков, к нахождению пути и выбору средств развития данных достоинств и устранения выявленных недостатков; -исследовать причины представления некачественных информационно-аналитических материалов, по результатам которых приняты решения, приведшие к негативным последствиям; -оценивать эффективность применяемых организационных средств и методов, комплексов средств автоматизированной обработки информации.

Продолжение таблицы 1

<p>Ориентация на личностное развитие</p>	<ul style="list-style-type: none"> - способность к повышению своей квалификации, мастерства и саморазвитию; -способность развивать и совершенствовать свой общекультурный и интеллектуальный уровень; - способность воспринимать новые методы и технологии и применять их на практике; -способность к анализу своих недостатков и достижений, а также к разумному применению чужого опыта; -способность к организации и ведению учебной работы по направлению аналитической деятельности.
<p>Организаторские способности</p>	<ul style="list-style-type: none"> -способность организовать себя и управлять людьми для решения задач; -планировать, концентрироваться на важном, расставлять приоритеты и контролировать ход работы; -способность эффективно распределять ресурсы, необходимые для решения задач; -умение рационально вести беседу, вести корреспонденцию, документацию; -способность находить и определять наиболее рациональные организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.
<p>Взаимодействие со СМИ и с представителями общественных и прочих организаций</p>	<ul style="list-style-type: none"> -способность к письменной и устной деловой коммуникации на русском и на одном из иностранных языков; -способность формировать логически ясно и аргументированно деловую переписку и устную речь; -способность к работе в коллективе и кооперации.
<p>Сбор информации для осуществления ИАД</p>	<ul style="list-style-type: none"> -способность использовать нормативные документы в своей деятельности; -способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях; -способность организовать сбор, обработку и хранение данных и документов социально - экономического и общественно-политического характера, и т.д.

Продолжение таблицы 1

<p>Систематизация информации в процессе ИАД</p>	<p>-способность выбирать методы, организационные средства и комплексы средств автоматизации для обработки информации и решения информационно-аналитических задач;</p> <p>-способность понимать значение информации и ее сущность в развитии современного общества, определять степень её достоверности и полезности для решения задач информационно-аналитической деятельности;</p> <p>-способность к проведению наблюдений, измерений, описанию проводимых исследований, к формированию данных для составления отчетов, обзоров и научных публикаций, к подготовке отчета по выполненному заданию и к принятию участия во внедрении разработок и результатов исследований;</p> <p>-способность применять технологии синтеза и управления, методы системного анализа для решения прикладных задач;</p> <p>-способность к формированию и разработке информационных и аналитических документов, характеризующих состояние проблемы в исследуемой области, а также перспективы, прогнозы и тенденции дальнейшего развития;</p> <p>-способность к работе с основными приемами обработки экспериментальных данных и их представления;</p> <p>владеть методами обработки анкетных и статистических данных, публикаций средств массовой информации, составления обзоров, аннотаций и рефератов по общественно-политической и социально-экономической тематике;</p> <p>-способность к проведению социологических опросов и применению методики по подготовке информационно-аналитических материалов;</p> <p>-определять и находить закономерности явлений и процессов, создавать и применять математические модели объектов, выбирать метод их исследования и разрабатывать алгоритм их реализации.</p>
<p>Аналитическая обработка информации</p>	<p>-способность логически мыслить, обобщать, анализировать, критически осмысливать, систематизировать и прогнозировать;</p> <p>-проявлять тщательность и методичность в решении проблем и др.</p>

Окончание таблицы 1

<p>Обеспечение подготовки и принятия управленческих решений</p>	<ul style="list-style-type: none"> -способность критически резюмировать информацию, оформлять и представлять результаты выполненной работы, выдавать рекомендации по вариантам практического применения полученных результатов; -способность к формированию технического задания и участию в разработке программных и/или аппаратных средств экспертных систем поддержки принятия оптимальных решений; -разрабатывать значимые для региона информационно-аналитические материалы на основе оценки, выявления тенденций и прогнозирования перспектив развития ситуации; -соблюдать дисциплину в отношении ведения и исполнения документов, а также следовать принятой методологии и нотациям; -способность оформлять результаты исследований в виде докладов на научно-практических конференциях, в виде статей и научно-технических отчетов; -способность нести ответственность за принятие управленческих решений.
---	---

Основную роль в овладении учащимся информационно-аналитической компетентностью, с одной стороны, играют его личностные качества, а с другой – нормы и ценности, на которые данный учащийся будет опираться в процессе своей деятельности.

Рассматривая понятия «аналитика», В. Ильганаева определяла её следующим образом: это средство получения знаний, оптимизация процесса мышления, его структурирование, её первый необходимый этап – это информационный анализ, как качественная обработка информации (анализа), второй - информационный синтез, как формирование нового знания или качественное улучшение того, что есть в наличии (синтез) [36].

Последние десятилетия аналитическая деятельность имеет тенденцию к быстрому динамическому развитию, реагирую на изменения, которые Происходит в информационном обществе, а именно: увеличение объема информации, появление новых информационных ресурсов, методов и средств её обработки и хранения. В связи с этим, все чаще аналитика отождествляется с

информационной аналитикой. Как утверждает Н. Сляднева «Информационная аналитика занимается производством нового знания на основе переработки имеющейся информации с целью оптимизации принятия решений». «Современная информационная аналитика - это сложная комплексная деятельность, опирающаяся как на естественный интеллект, так и на компьютерные технологии оперирования информационными массивами, методы математического моделирования процессов и т.п.».

Учёные Н. Рыжова, В.Фомин, Е. Филимонова считают, что информационно-аналитическая деятельность - это «получение из информации, представленной в виде некоторой знаковой системы, компонентов, которые интересуют исследователя, представление их в удобной для восприятия форме и дальнейшую предметную интерпретацию или анализ на основе использования полуформальных и формальных языков для построения статистических и динамических информационных моделей предметной области их анализа».

Таким образом, мы можем согласиться с О. Матвиенко, которая считает, что к аналитической деятельности принадлежат такие процедуры и процессы интеллектуальной деятельности, которые имеют признаки творчества, порождают новую информацию, позволяют выявлять новые проблемы или их аспекты и предлагает нетрадиционные способы их решение. Вследствие этого, информационную аналитику будем рассматривать как особую область деятельности человека в информационном пространстве, целью которой является нахождение информации, извлечение максимальной пользы из неё для решения поставленного задания.

Р. Сорока, М. Сорока выделяют два уровня информационно аналитической деятельности:

1. информационные уровень (поиск, сбор, хранение, распространение информации);

2. аналитический уровень (обобщение, классификация информации, её анализ и преобразование, разработка выводов, предложений, рекомендаций и прогнозов).

Учёные утверждают, что необходимо различать аналитический процесс (аналитику) и информационную деятельность. Аналитический процесс – это процесс анализа имеющейся информации и создание нового знания, работы и интеллекта. Результатом аналитической деятельности есть вторичные документы, которые являются информационной моделью не первичного документа, а моделью проблемы. Вместе с тем, информационная деятельность – это обслуживание аналитического процесса (материальное, оперативно-техническое, архивное и т.п.).

В своем диссертационном исследовании Е. Назначило провела сравнительный анализ двух видов деятельности информационной и аналитической, при этом учёный дает их общие признаки, закономерности и строит заключение о том, что если человек не имеет сформированности операции умственной деятельности, такой как анализ, то он не способен заниматься информационной деятельностью, а тем более в творческом её аспекте. Информационная деятельность интеллектуальная, способствует познавательной деятельности, аналитическая обеспечивает глубину познания информации, то есть действенность информационной деятельности обеспечивается аналитической, и обе они направлены на качественно – содержательное преобразование информации.

Таким образом, информационно – аналитическая деятельность учащихся охватывает определённые процессы, как аналитической, так и информационной деятельности, а любая деятельность состоит из последовательных, определённых этапов. Поэтому, на основе проведённого анализа определились следующие этапы информационно – аналитической деятельности учащихся: мотивационно– целевой (побуждает учащихся к выполнению информационно–аналитической деятельности, и определяет цель), операционно – деятельностный (процесс выполнения последовательных действий, которые

приводят к достижению цели и решению поставленного задания), презентационный (подготовка и проведение презентации результатов информационно – аналитической деятельности), рефлексивно – оценочный (анализ выполненной работы, оценка полученного результата и опыта, в случае успешного выполнения задачи повышается самооценка личности, и дает толчок к дальнейшей творческой деятельности). На каждом из этапов определили умения учащихся, которые формируются в процессе выполнения информационно – аналитической деятельности (таблица 2).

Таблица 2 – Система информационно-аналитической деятельности

Этапы информационно-аналитической деятельности	Содержание этапа информационно-аналитической деятельности	Информационно-аналитические умения учащегося
Мотивационно-целевой	<ul style="list-style-type: none"> - Личностное отношение к информации как к источнику знаний; - Знакомство с проблемой исследования, определение цели, объекта, задания, предмета исследования; - Построение гипотезы 	<ul style="list-style-type: none"> - Организация своей учебно-познавательной деятельности; -Формулирование цели и задания исследования; -Определение последовательности выполнения этапов исследования; -Определение актуальности, важности, объективности, перспективности исследуемой проблемы; -Прогнозирование конечного результата, форм и способов их реализации.
Операционно-деятельностный	<ul style="list-style-type: none"> - Определение оптимальных методов работы с информацией; - Информационный поиск (фактографический, библиографический, документальный) и др. 	<ul style="list-style-type: none"> - Определение возможных путей получения информации, и формирование стратегии поиска; - Определение надежности источника, достоверность информации; - Пользование ИКТ для поиска, обработки, сохранения информации и др.

Окончание таблицы 2

Презентационный	- подготовка, оформление результатов исследования.	- Представление информации в определенном формате, понятно, логично; -Пользование компьютерными программами, пакетами для оформления и наглядного представления выполненной работы.
Рефлексивно-оценочный	- Самоанализ.	-Осуществление рефлексии над личным процессом суждений; -Оценка выполненной работы, результата и полученного личного опыта.

В структурном плане информационно – аналитическая компетентность учащихся отображает целостное единство ценностно – мотивационного, когнитивного, деятельностно – технического и рефлексивно – оценочного компонентов.

Ценностно – мотивационный компонент побуждает учащихся на осуществление поиска важной информации, потребностей, стремление, заинтересованность к образованию и самообразования, уверенность в необходимости формирования информационно – аналитической компетентности. В. Шехонин, В. Тарликов считают, что мотивация побуждает учащихся к заинтересованности в любом виде деятельности и в своих результатах обучения.

Когнитивный компонент формируют знание методов и технологий поиска, обработки, хранения и аналитико – синтетической переработки информации, в единстве теоретических, методических и технологических заданий.

Деятельностно – технологический компонент отображает уровень владения знаниями алгоритма, эффективного поиска информации, использование разнообразных средств для её обработки и способность проводить аналитико – синтетическую переработку информации.

Рефлексивно – оценочный компонент обеспечивает осознание личностного опыта в информационно – аналитической деятельности, оценку полученного результата, нахождение ошибок и умение их исправлять.

Медиатор-сверстник, по мнению экспертов, должен обладать следующими личностными и деловыми качествами: оперативность и креативность мышления, широкая эрудиция и культура речи, эмоциональная устойчивость в проблемных ситуациях, навыки письменной коммуникации, общительность, организованность и деловитость, дар убеждения и личное обаяние, интуиция и вербальная активность, мастерство презентации и публичных выступлений, социальная смелость и уверенное поведение, физическая выносливость и работоспособность, презентабельный внешний облик и культура поведения.

Для диагностики информационно-аналитической компетенции предлагается использование метода диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению, основанный на опроснике Ч. Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлено А. Д. Андреевой. Настоящий вариант дополнен шкалой переживания, успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Соответственно проведены новые апробация и нормирование. Настоящий вариант шкалы выполнен А. М. Прихожан (Приложение В).

Следующая компетентность, входящая в структуру медиативной компетентности - **мнемическая**.

Теоретические и экспериментальные исследования Б.Г. Ананьева, концепция психического развития индивида, метод развивающего обучения Л.С. Выготского, теория деятельности А.Н. Леонтьева, исследовательская работа по изучению мнемических способностей С.А. Изюмовой, концепция способностей В.Д. Шадрикова и Л.В. Черемошкиной, работы С. Рубинштейна,

И. Сеченова, А. Бергсона, Г. Эббингауза, П. Зинченко, А. Смирнова и др. посвящены изучению и исследованию способностей памяти.

Память – процесс сохранения прошлого опыта, делающий возможным его повторное использование в деятельности и возвращения в сферу сознания. В качестве компонентов познавательной активности, неразрывно связанных с перцептивными процессами и интеллектуальной деятельностью человека выделяют мнемические процессы [14].

Мнемическая деятельность – деятельность, направленная на запоминание и воспроизведение материала, включает в себя механизмы (функциональные, операциональные, регулирующие), которые при совокупности приемов и способов, облегчают запоминание и увеличивают объем памяти путем образования искусственных ассоциаций. Мнемическая деятельность способствует развитию мнемических способностей личности – свойства функциональных систем мозга, позволяющие кодировать и декодировать информацию. Уровень развития мнемических способностей зависит от условий, в которых эти способности развиваются.

Мнемическая компетентность учащегося – это способ запоминания и воспроизведения (инструментальная основа памяти). В ходе развития памяти как высшей психической функции она становится, во-первых, опосредствованной различными знаковыми системами (прежде всего речью), во-вторых, осознанной и произвольно регулируемой. Человек перестает зависеть от своей несовершенной природной памяти, а начинает управлять ею, организовывать процесс запоминания и воспроизведения, использовать различные способы обработки запоминаемого материала, структурировать запоминаемое содержание.

Мнемические способности могут быть определены как свойства функциональных систем, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности.

Память или мнемическая деятельность – это активная психофизиологическая деятельность человека, направленная на запоминание, сохранение и воспроизведение какой-либо информации. Эти три процесса, представляющие собой целостную мнемическую систему, являются ключевыми в развитии памяти и могут быть как произвольными, так и непроизвольными. Под произвольностью процессов памяти понимают наличие осознаваемых целей и использование специальных способов или приемов запоминания, заучивания или активизации необходимого материала. Если же процессы памяти осуществляются без постановки специальной цели, то их относят к непроизвольным.

Как сложную многоуровневую систему, обусловленную взаимодействием биологической и социальной составляющих, трактует феномен мнемических способностей профессор С.А. Изюмова. Согласно ее концепции, вариативность проявления способностей памяти человека обусловлена преимущественно двумя основными факторами: возрастной спецификой развития памяти и индивидуальными типологическими особенностями нервной системы, в частности, доминированием перцептивных или вербально-логических способов запоминания информации [35].

Память характеризуется такими параметрами, как объем, точность, скорость, длительность, прочность. Объем – характеристика, отображающая, сколько может быть усвоено информации. Ученые определили, что человек в среднем задействует не более пяти процентов доступного ресурса памяти, однако этот показатель может быть увеличен с помощью специальных ежедневных тренировок. Под точностью понимается количество запоминаемых незначительных деталей, например, даты, детали одежды, интерьера, точные формулировки. Скорость запоминания и усвоения информации – во многом врожденный показатель: если целенаправленно заниматься его развитием, возрастут остальные характеристики. То же касается и скорости воспроизведения: чем быстрее мозг воспроизводит необходимую информацию, тем более эффективно используется накопленный опыт. От ситуации и целей

зависит длительность хранения информации, поэтому одни моменты вспоминаются годами, другие забываются сразу. К тому же временной показатель хранения информации зависит от эмоционального фона усвоения, как, впрочем, и ряд других характеристик памяти [14].

Специфическим видом памяти, имеющим черты как кратковременной, так и долговременной памяти, является оперативная память. Это – система мнемических процессов, обеспечивающих запоминание, сохранение и воспроизведение информации, которая поступает по ходу выполнения действий и которая необходима только для достижения цели данного конкретного действия. Наконец, в зависимости от индивидуальных различных мнемических процессов, существует деление на типы памяти – наглядно-образный, словесно-логический и комбинированный (промежуточный) типы. Первый из них характеризуется лучшим развитием наглядно – образное память. Он чаще встречается у людей так называемого художественного тепко (более эмоциональных, впечатлительных, склонных к непосредственному и конкретному восприятию действительности). Второй характеризуется лучшим развитием словесно-логической памяти. Он чаще встречается у людей «мыслительного» типа (склонных к рациональному, объективному и обобщенному восприятию) мира. Комбинированный тип включает в себя элементы первых двух, причём оба они достаточно сильно выражены, и являются поэтому оптимальным.

С целью изучения мнемических способностей учащихся были отобрана методика С.А. Гарибяна. (Приложение Г).

В основе этого метода – ассоциативный метод и подключение эмоций. Эмоционально окрашенные образы оставляют более прочный след в памяти. В качестве разминочного предлагается упражнение-опыт, цель которого – проследить зависимость запоминания от характера запоминаемого материала.

Также методика направлена на изучение свойств памяти каждого отдельного учащегося, помогающие выстраивать систему упражнений для развития мнемической компетентности учащегося в процессе обучения.

Также при формировании медиативной компетентности необходимо формировать **эмоциональную компетентность** учащихся.

Способность к пониманию своих и чужих эмоций является одной из важнейших компетенций, обеспечивающих полноценное функционирование индивида в обществе. Изучению компетентности как способности к эффективному межличностному взаимодействию с окружающими людьми посвящены работы отечественных и зарубежных психологов

Понятие «эмоциональная компетентность» соотносится с понятиями «социальный интеллект» (Торндайк Э., 1920), «социально-эмоциональная компетентность» (Головин С.Ю., 1998), «социально-психологическая компетентность» и «эмоциональный интеллект» (Сэловей П., Майер Дж., 1990; Гоулмен Д., 2008; Бар-Он Р., 1996). Термин «эмоциональная компетентность» понимается как система интер- и интраперсональных эмоциональных способностей, основными функциями которой являются управление эмоционально-волевой сферой собственной личности и влияние на эмоциональное состояние других людей (Степанова А.П., 2011). Основными составляющими эмоциональной компетентности являются: коммуникативный компонент - представлен внутренним позитивным настроением, эмпатией и коммуникабельностью; рефлексивный компонент - представлен рефлексией своих поступков и причин возникновения эмоциональных состояний, анализом мотивов поступков других людей; когнитивный компонент - представлен идентификацией собственных эмоциональных состояний, а также состояний других людей; поведенческий компонент - представлен контролем своего эмоционального состояния и выбором способов достижения цели, а также настойчивостью и использованием полученной эмоциональной информации в общении с окружающими; интегральная характеристика эмоциональной компетентности - стрессоустойчивость.

Одни авторы под данным понятием подразумевают соотношение между эмоциями и поведением. Так эмоциональная компетентность основана на адекватной оценке человеком своего взаимодействия со средой, и она

обозначает оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением.

Другие исследователи рассматривают эмоциональную компетентность в структуре эмоционального интеллекта. Эмоциональная компетентность связана с эмоциональным интеллектом и основывается на нем. Она указывала на необходимость определенного уровня развития эмоционального интеллекта для обучения компетенциям. Следует отметить, что под «эмоциональным интеллектом» она подразумевает совокупность умственных способностей к обработке эмоциональной информации.

Эмоциональный интеллект необходимо рассматривать «как способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими». Это означает, что человек способен к распознаванию и идентификации эмоций, может найти для эмоции словесное обозначение, а также выявить причинно-следственные закономерности и связи. Способность регуляции эмоций означает, что человек способен контролировать интенсивность, внешние проявления и может при необходимости вызвать ту или иную эмоцию [10].

Зарубежные ученые также активно разрабатывают данную проблему. Группа ученых в своих работах рассматривала различия эмоционального интеллекта и эмоциональной компетентности. По их мнению, эмоциональный интеллект обусловлен наследственными факторами, а эмоциональная компетентность формируется под влиянием социальных феноменов.

Под эмоциональным интеллектом подразумеваются следующие навыки: знание эмоций, самомотивация, распознавание эмоций других и способность к нивелированию своих эмоциональных реакций. В работах фактически не разграничиваются понятия «эмоциональная компетентность» и «эмоциональный интеллект».

Анализ литературных данных показал, что эмоциональная грамотность выступает необходимой, связующей частью между личностью и социальной средой. Дискуссионным остается вопрос о том, является ли эмоциональная

грамотность врожденной способностью или она формируется под влиянием социальной среды или это сочетание того и другого.

Эмоциональная сфера является мощным регулятором психики и жизнедеятельности человека, она выполняет многочисленные и разнообразные функции. Одной из важнейших является коммуникативная функция и обмен информации между людьми.

Е.В. Либина, изучая индивидуальные различия в реагировании на стресс (в рамках психологии совладания), вводит понятие эмоциональной компетентности, которую определяет как способность личности осуществлять оптимальную координацию между эмоциями и целенаправленным поведением. В дальнейшем автор рассматривает понятие эмоциональной компетентности с точки зрения психотерапевта, противопоставляя его защитному поведению и при этом оставляя в тени состав, структуру и свойства этого интегрального образования [49].

Мы придерживаемся позиции Г.В. Юсуповой, которая рассматривает эмоциональную компетентность как группу развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции интерперсональных отношений путем понимания собственных эмоций и эмоций окружающих. Она выделяет два компонента эмоциональной компетентности: когнитивный (понимание) и поведенческий (управление). Каждый компонент имеет два вектора: внутренний - направленность на себя и внешний - направленность на других. Когнитивный вектор направлен, с одной стороны, на самопонимание, обозначаемое как явление рефлексии, с другой - при направленности на других - на эмоционально-когнитивную децентрацию своего «Я», известную как явление эмпатии. Приспособительные поведенческие реакции реализуются через саморегуляцию поведения (поведенческий вектор, направленный на себя) и регуляцию отношений с другими (поведенческий вектор, направленный на взаимодействие с окружающими) [95].

Соответственно в составе эмоциональной компетентности выделяются четыре базовых компонента с их функциями: саморегуляция (контроль

импульсов и управление эмоциями, выражение эмоций, блокировка негативных эмоциональных состояний); регуляция взаимоотношений (социальные навыки, умение строить отношения с окружающими); рефлексия (самоосознание, рациональное осмысление эмоций, выявление собственных мотивов); эмпатия (эмоционально-когнитивная децентрация).

Попарная комбинация этих компонентов образует четыре функциональных блока эмоциональной компетентности: поведенческий блок (саморегуляция + регуляция отношений с другими); когнитивный блок (рефлексия + эмпатия); интраперсональный блок (саморегуляция + рефлексия); интерперсональный блок (регуляция отношений с другими + эмпатия).

Таким образом, конструкт эмоциональной компетентности состоит из четырех базовых компонентов - саморегуляции, регуляции взаимоотношений, рефлексии и эмпатии, которые образуют четыре функциональных блока - поведенческий, когнитивный, интраперсональный и интерперсональный.

Кратко охарактеризуем базовые компоненты эмоциональной компетентности и их значение в процессе межличностного взаимодействия [9].

1. Рефлексия. В общем виде к рефлексии относятся способности человека определять, какую именно эмоцию он испытывает в данный момент, по физическому состоянию и внутреннему диалогу; соотносить эту эмоцию с ее названием; определять, из каких базовых эмоций состоит испытываемая сложная, осознавать изменение интенсивности эмоции и переходы от одной эмоции к другой.

Рефлексия (самопонимание) в целом носит эмоциональный, чувственный, эмпатический, а не рациональный характер. Следовательно, чем выше уровень развития эмоциональных способностей, тем глубже самопонимание, осознание эмоций. Осознание эмоций подразумевает их регистрацию в сознании. Следует отметить, что в сознании не всегда регистрируется тот или иной эмоциональный процесс. В связи с данным тезисом следует различать два явления. Первое явление представляет собой достаточно обособленный организованный процесс, который субъективно влияет на протекание

деятельности и переживаемое (в этом случае человек знает, что он нечто переживает, и это переживание отличается от предыдущих). Второе явление - это собственно осознание, которое заключается в знании о своём состоянии. Оно выражено в словесных (знаковых) категориях. Второй вид осознания лежит в основе процессов контроля над эмоциями, в основе способности предвидеть их развитие, знания факторов, от которых зависит их сила, продолжительность и последствия. Следует заметить, что понимание эмоций тесно связано с возможностями их выражения. Последнее требует владения языком эмоций, усвоения общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимания индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живёт и работает.

2. В целом под саморегуляцией понимается умение определять источник и причину возникновения эмоции, ее назначение и возможные последствия развития, степень ее полезности в конкретной ситуации; в соответствии с этим при необходимости найти способ регуляции эмоции (изменения степени ее интенсивности или замены на другую эмоцию), управляя дыханием, состоянием тела, используя вербальные и невербальные способы управления эмоциями и управление внутренним диалогом. К этому же умению относится способность вызывать у себя эмоцию, необходимую в конкретной ситуации.

Следует отметить, что адекватная эмоциональная экспрессия является важным фактором поддержания физического и психического здоровья. Сдерживание эмоций способствует возникновению различных заболеваний. В то же время бесконтрольность эмоциональной экспрессии затрудняет межличностное общение. Степень эмоциональной экспрессивности влияет и на качество межличностных отношений. Так, чрезмерная сдержанность приводит к тому, что человек воспринимается как холодный, равнодушный, высокомерный, что вызывает у окружающих удивление или неприязнь.

Таким образом, проблемы в сфере саморегуляции неблагоприятны не только для субъекта, но и для его ближайшего окружения.

3. Регуляция взаимоотношений предполагает умение определять возможную причину возникновения эмоции у другого человека и прогнозировать последствия ее развития; изменять эмоциональное состояние другого человека (интенсивности эмоции, перехода на другую эмоцию) с помощью вербальных и невербальных средств; способность вызывать нужную эмоцию в людях.

4. Эмпатия является базисной составляющей эмоциональной компетентности. Традиционно данный феномен понимается как постижение эмоционального состояния, сопереживание, вчувствование в эмоциональную жизнь другого человека; это эмоциональный отклик человека на переживания других людей, проявляющийся как в сопереживании, так и в сочувствии. При сопереживании эмоциональный отклик идентичен тому, что и как переживает конкретный человек; при сочувствии эмоциональный отклик выражается в участливом отношении к переживающему. Эмпатия включает в себя понимание другого человека, опирающееся на анализ его личности, эмоциональное сопереживание, отклик на чувства другого человека и выражение своих чувств, стремление содействовать, помогать другому человеку. Термином эмпатия определяется не только данное состояние, но и личностная черта - способность к такого рода пониманию и сопереживанию.

В современной психологии различают несколько видов эмпатии: эмоциональную, основанную на механизмах проекции и подражания реакциям другого человека; когнитивную, базирующуюся на интеллектуальных процессах (сравнение, аналогия и т.п.), и предикативную, проявляющуюся как способность человека предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях. Особыми формами эмпатии считаются сопереживание и сочувствие - отождествление с чувствами другого человека и переживание собственных эмоциональных состояний по поводу чувств другого.

В психологической литературе выделяется три уровня эмпатии. Первый уровень (низкий) связан с отсутствием интереса к чувствам и мыслям других. Человек не умеет и не желает сопереживать людям. Второй уровень

предполагает эпизодическую способность к сопереживанию, которая проявляется в некоторых ситуациях. Третий уровень эмпатии (высокий) означает глубокое и точное понимание другого человека, умение мысленно воссоздать его переживания и ощущения как собственные; глубокий такт, позволяющий осознать собственные проблемы и принять правильные решения без всякого навязывания своего мнения или своих интересов. Самый глубокий уровень - это «способ бытия», который позволяет понимать нюансы и сложности внутреннего мира другого человека.

На наш взгляд, наиболее адекватное, системное понимание понятия «эмпатия» представлено в работах И.М. Юсупова. Он считает, что эмпатия - целостный феномен, который связывает между собой сознательные и подсознательные уровни психики, цель которого - «проникновение» во внутренний мир другого человека [95].

В свете авторского исследования следует отметить, что в ряде современных работ эмпатия рассматривается как один из ключевых факторов успешной деятельности личности, чья деятельность связана с непосредственными контактами с людьми.

Эмпатия является одним из важнейших значимых качеств личности. Эмпатия предполагает умение понять другого субъекта отношений, выразить ему свое сочувствие и переживание, умение сопереживать, сочувствовать ему, проявлять доброжелательность, чувство сопричастности ко всем его «победам» и «поражениям».

Обобщая вышесказанное, можно отметить, что индивиды с высоким уровнем развития эмоциональной компетентности обладают выраженными способностями к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой, что обуславливает более высокую адаптивность и эффективность в общении.

Для диагностики эмоциональной компетентности используют методику Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта».

Методика Н. Холла предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений (Приложение Д).

Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

1. эмоциональная осведомленность;
2. управление эмоциями (скорее это эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
3. самомотивация (скорее это как раз произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14);
4. эмпатия;
5. распознавание эмоций других людей (скорее — умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Эмоциональная компетентность, как составляющая медиативной компетентности, представляет собой совокупность эмоциональных и социальных способностей, таких как способности к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей, к управлению эмоциональной сферой. Все структурные компоненты эмоциональной компетентности взаимосвязаны, и их тесная взаимозависимость способствует эффективному межличностному взаимодействию.

Также одной из составляющих медиативной компетентности является **организационно-управленческая компетентность.**

Организационно-управленческая компетенция, становясь одним из важных компонентов компетенции медиатора, требует уточнения ее как научного понятия. Определение данного понятия не имеет однозначного толкования, как однозначность в определении данная дефиниция до сих пор не состоялась.

Организационно-управленческие компетенции формируются при подготовке магистров к организационно-управленческой деятельности, сочетающей комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов управления образовательным процессом,

направленных на повышение его эффективности. Вопросы формирования организационно-управленческой компетенции рассматриваются в работах К.А. Баженовой, А.Э. Исмаилова, Л.В. Львова, Т.А. Петровой, Н.А. Ран, А.Е. Шастиной.

Так О.В. Попова отмечает, что на сегодняшний день рассматриваются две стратегии формирования организационно-управленческих компетенций у личности и отмечает, что первая стратегия включает выработка условий для развития способности к организации жизнедеятельности коллектива и содержит отработку и накопление результативных алгоритмов действий по управлению членами команды или подчиненными, и что в результате внедрения стратегии у учащихся накапливается опыт организаторской и управленческой деятельности, а вторая стратегия связана с развитием готовности у учащихся к применению средств и способов воздействия на субъектов управления для решения задач управленческой и организационной деятельности [65].

Организационно-управленческая компетентность, по нашему мнению, представляет собой совокупность организационной и управленческой компетенций, коммуникативной компетенции и компетенции мотивации, и позволяет выполнять профессиональные действия по управлению и организации в конкретных условиях функционирования образовательных систем.

Исследователи подходят к определению организационно-управленческой компетенции с позиции способности эффективно решать организаторские и управленческие задачи в роли субъекта и объекта управления. В этом случае организационно-управленческая компетенция определяется как совокупность знаний, умений, готовность к выполнению организационных и управленческих функций, наличие ценностных ориентации, способность принятия индивидуальных и коллективных управленческих решений; организационно-управленческая компетенция рассматривается также в контексте деятельности с точки зрения состава компетенций как «способность принимать оптимальные

управленческие решения; воспринимать, анализировать и реализовывать управленческие инновации в определенной деятельности».

Связывая организационно-управленческую компетенцию с предпрофессиональной деятельностью и дополняя ее исследователи под организационно-управленческой компетенций понимают эффективное выполнение действий планирования и совместной работы в команде, принятие и реализацию управленческих решений, осуществление продуктивных коммуникаций, саморазвитие.

Объединяющим в указанных определениях организационно-управленческой компетенции является то, что она рассматривается как вид компетенции, обеспечивающий эффективное выполнение функций личности в организации процессов планирования, достижения результата на основе совокупности знаний, умений, опыта.

Анализ научных источников позволил определить организационно-управленческую компетенцию как совокупность знаний, умений, опыт осуществления организационных и управленческих функций деятельности, дополняемые коллективно разделяемыми ценностными ориентациями, убеждениями и способностью принятия управленческих решений, придающих смысл действиям и поведению в решаемых ситуациях.

По сути, содержательное наполнение организационно-управленческой компетенции задает пределы, в которых возможно принятие решения на каждом уровне управления, ответственности за реализацию принятых решений, способствует объединению коллектива на достижение поставленной цели.

В целостном виде организационно-управленческая компетенция, ее структура в исследованиях представлена неоднозначно.

Исследователи с ориентацией на коммуникативный компонент выделяют в ней содержательно-организационную, мотивационно-регламентационную, процессно-формирующую, диагностико-корректирующую подсистемы; выделены структурные характеристики управленческой компетенции, где

одним из компонентов, наряду с совокупностью знаний, умений, навыков, личностных качеств, «вводится» организационно-деятельностный.

В таком представлении организационный и управленческий компоненты включают:

-оперативность принятия решения; управление и организацию работы организации;

-нахождение организационно-управленческого решения в нестандартных ситуациях, принятие ответственности за них;

-готовность к саморазвитию и самосовершенствованию.

С позиции подсистем организационно-управленческая компетенция состоит из организационной и управленческой и включает специальные знания, умения, связанные с принятием обоснованных управленческих решений, навыки в решении задач организационного характера, качества личности, способность и готовность к выполнению управленческих функций [65].

В формате оценки уровней сформированности организационно-управленческой компетенции исследователи выделяют следующие компоненты:

-знаниевый: знания об управленческих функциях; знания об управленческих решениях; знания о стратегиях организации; знания об управлении людьми; знания об управлении качеством; знания об управлении проектами, знания о проектировании организационной структуры;

-деятельностный компонент: планирование деятельности организации, оценка рисков управления, организация групповой работы, реализация стратегии, проектов организации, управление персоналом, проектами;

-функциональный компонент: лидерская позиция при организации и управлении, способность самостоятельно принимать решения, коллегиально разрешать создавшиеся ситуации;

-рефлексивный компонент: рефлексивная позиция в оценке создавшейся ситуации, коррекция принятого решения.

Анализ структурных компонентов организационно-управленческой компетенции показал, что она включает в себя такие важные компоненты как: владение основными управленческими функциями (планирование, организация; принятие решения, в том числе в кризисных ситуациях; выработка нестандартных решений).

Процесс формирования организационно-управленческой компетентности требует использования совокупности форм, методов обучения, следовательно, применения технологии, как алгоритма процесса формирования организационно-управленческой компетентности учащихся.

Также процесс формирования организационно-управленческой компетенции у учащихся основан на применении форм и методов активного обучения. Развитие умения самостоятельно принимать управленческие решения, работать в команде осуществлялось в процессе организации деловых игр. Развитие рефлексивного компонента организационно-управленческой компетенции осуществляется при проведении деловой игры, моделирующей ситуации, в ходе которой обучающиеся осуществляют действия, связанные с построением взаимодействия.

Для диагностики организационно-управленческой компетентности взят за основу тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС). Учитывая, что способности тесно связаны с потребностями личности, ее интересами и избирательным эмоционально-волевым отношением к деятельности, была разработана психодиагностическая методика опосредованного выявления коммуникативных и организаторских способностей - через выявление и оценку соответствующих склонностей (методика «КОС-1»). Диагностике подвергаются потенциальные возможности личности в развитии ей коммуникативных и организаторских способностей.

Методика «КОС-1» базируется на принципе отражения и оценки испытуемым некоторых особенностей своего поведения в различных ситуациях. Избраны ситуации, знакомые испытуемому по его личному опыту. Поэтому оценка ситуации и поведения в ее условиях основывается на

воспроизведении испытуемым своего реального поведения и реального, пережитого в его опыте, отношения. Данный проективный опросник позволяет выявить устойчивые показатели коммуникативных и организаторских склонностей (Приложение Е).

Каждая из перечисленных компетентностей отвечает за управление определенными процессами в медиации, но не существует обособленно, все они дополняют друг друга. Например, эмоциональная компетентность – управление атмосферой, эмоциональным состоянием всех участвующих в коммуникации, в том числе и медиатора; информационно-аналитическая – управление потоками информации и их переработкой.

2.1.2. Проектные методики для формирования медиативной компетентности

Для формирования медиативной компетентности были выбраны следующие методики создания проектов: создание мультимедийного проекта (видео) и проблемного кейса (Case-study).

Сегодня в рамках общей модернизации образовательного процесса большим подспорьем обучающемуся служат цифровые устройства.

Обзор теоретических и практических материалов позволил сделать выводы об использовании медиапроектов в различных сферах деятельности. Так, в образовательной сфере медиапроекты — это «исследовательские работы учащихся, выполненные с помощью мультимедийных технологий».

Мультимедийные технологии не только способствуют совершенствованию образовательного процесса, помогая непосредственно обучающимся в лекционной деятельности, обеспечивая работу с текстом, речью, звуком, неподвижным изображением и движущимся видео. Одной из действенных форм деятельности является мультимедийный проект. Созданный обучающимся самостоятельно, он отражает авторское видение

проблемы, может воздействовать эмоционально и часто выполняет несколько функций: информативную, эстетическую, воспитательную и т. д. [62].

Также следует учитывать тот факт, что человеческий мозг в основном ориентирован на визуальное восприятие, при рассмотрении объектов люди получают информацию почти мгновенно. Именно информационные технологии мультимедиа позволяют передать информацию более адекватно психологической природе познания – преимущественно в наглядно-образной форме, не исключая при этом и вербально-логическую.

Медиапроект — это самостоятельно разработанный и изготовленный медиапродукт от идеи до ее воплощения, обладающий субъективной или объективной новизной, выполненный под контролем преподавателя с использованием современных медиатехнологий.

Основная дидактическая единица образовательного медиа-продукта – аудиовизуальный образ. В техническом смысле это оцифрованные данные на носителе, воспроизводимые на экране в виде узнаваемых образов изучаемых объектов. В психолого-педагогическом смысле – это чувственная форма представления учебного содержания, опосредованная экраном презентация субъективного отражения изучаемой объективной реальности. В этом смысле основная задача создания аудиовизуального образа – помочь обучающимся в процессе восприятия, мышления создать себе наглядный образ изучаемого явления, то есть простой и понятный [60].

Мультимедиа – это не только технологически новый способ формирования визуальной информации, но и новая форма наглядного представления знаний с позиций дидактики, базирующейся на иных основах, нежели традиционная. В образовательном мультимедиа можно выделить следующие функциональные компоненты:

1. иллюстративно-информативную (передача информации об изучаемом, непосредственно представленном на иллюстрации);
2. когнитивную (визуализация дает возможность моделировать изучаемый объект, возможно наблюдение за его изменениями);

3. эмоционально-событийную (демонстрация в режиме реального времени включает обучающегося в управление разворачиванием экранных событий, вовлекает его в эмоционально-активное изучение, исследование);

4. интерактивно-интеллектуальную (запрограммированная логика обеспечивает возможность «общения» с наглядностью для ее исследования, управление познавательной деятельностью обучающегося, процессом восприятия, запоминания материала).

В качестве отдельного метода обучения выделяется видеометод, который можно использовать для преподнесения знаний, для организации контроля, закрепления, повторения, обобщения. Он успешно выполняет все дидактические функции. Метод основан на наглядном восприятии информации.

Видеометод предъявляет большие требования к организации учебного процесса, которая должна отличаться четкостью, продуманностью и целесообразностью. От преподавателя, использующего видеометод, требуется развитое умение вводить обучающихся в круг изучаемых проблем, направляя их деятельность, делать обобщающие выводы, оказывать индивидуальную помощь.

На наш взгляд, основными преимуществами мультимедиа является:

- эффективный инструмент формирования отношения целевой аудитории на продукт;
- лучшее и более глубокое понимание и погружение в суть представленного проекта;
- отличная возможность произвести wow-эффект на аудиторию;
- доступность, мобильность, эффективность;
- увеличение процента запоминаемости информации на 40-50% и многое другое.

Целевой группой медиапроектов социальной направленности является широкая аудитория. Их главная цель— освещение и продвижение актуальных

социальных аспектов жизни и акцентирование внимания на создаваемых и трактуемых ими социальных образах.

Выполняя проект, обучающиеся осваивают новые задачи, работают с иллюстрациями, звуком, видео, графикой, учатся грамотно компоновать, монтировать элементы проекта, если требуется, знакомятся с основами драматургии и формообразования и т.д. Педагог при этом выступает в роли консультанта, руководителя проекта.

Работа над проектом начинается с формулировки темы, обоснования её практической значимости. Далее обычно определяется количество участников, занятых в разработке проекта, распределяются их функции. Следующий этап – сбор текстовой информации, иллюстраций, видео и аудио файлов. Если речь идёт о художественном проекте, это могут быть собственные фотографии или видеофрагменты, собственные музыкальные композиции или аранжировки, собственные графические работы и пр.

В процессе разработки мультимедийных проектов можно выделить несколько основных этапов.

Поиск идеи. Каждый проект начинается с поиска идеи и определения основных целей и задач создаваемого продукта. Этот процесс может быть индивидуальным, групповым или проходить в режиме «мозгового штурма» (в ходе такого общения желательно фиксировать все, даже самые «сумасшедшие» идеи). На этом этапе необходимо определить тему проекта и его предположительное содержание. При выработке общей идеи следует определить его основные задачи (информационные, познавательные, образовательные, развлекательные и пр.). В зависимости от выбранного направления работы и с учетом круга вероятных пользователей проекта должна выбираться стилистика представления материалов, его художественное оформление. Ясное понимание направленности проекта и фокусной аудитории позволит правильно выбрать форму реализации замысла, например, компьютерный фильм, программа-тренажер, виртуальная выставка, новостной сайт и т.п.

Разработка сценария. На основании выработанной идеи создается содержательный сценарий, который должен описывать основные разделы мультимедиа-проекта (их содержание и формы реализации: интерактивные информационные разделы, анимационные сюжеты, игровые задания и пр.) с учетом общей стилистики представления материалов. В рамках этого этапа определяется также предполагаемый перечень необходимых текстовых, графических, звуковых и других ресурсов.

Сбор материалов. Подбор материалов осуществляется в соответствии с содержательным сценарием. Желательно при сборе материалов сразу же осуществлять их систематизацию. Наиболее подходящей формой хранения информационных ресурсов является база данных, построенная с учетом предполагаемой структуры проекта. На этом же этапе может начинаться первичная обработка материалов (перевод в электронную форму текстов, сканирование и обработка изображений, оцифровка звука и видео и пр.).

Режиссерский сценарий. На основании содержательного сценария и собранных материалов разрабатывается режиссерский сценарий, который должен реализовывать общую структуру проекта, описывать содержательные элементы всех разделов программы (от главного меню до всех типов конечных экранов), средства навигации и их функционирование, раскадровку неинтерактивных элементов программы (заставка, мультимедиа-клипы и пр.), механизмов игровых заданий и т.д.

Реализация проекта. На основании созданного режиссерского сценария производится художественная и технологическая реализация проекта (разработка дизайнерских решений, программирование, мультимедиа-монтаж и пр.).

Художественное оформление. На основании собранных материалов и режиссерского сценария разрабатывается общий художественный образ проекта в целом и всех основных разделов (главное меню, промежуточные меню, различные типы информационных экранов или игровых заданий, последовательности для неинтерактивных частей программы и пр.). В ходе

разработки художественного оформления часто происходит корректировка режиссерского сценария с целью более удачного размещения элементов на экране (например, перегруппировка различных информационных элементов, вынос части информации на другие экраны, создание дополнительных, «всплывающих», элементов для размещения поясняющих текстов и пр.).

Программирование. Программная реализация проекта является завершающей фазой работы и осуществляется на основе разработанного режиссерского сценария и готовых художественных решений всех экранов. В ходе программирования также могут потребоваться изменения режиссерского сценария и/или дизайна, если первоначальный замысел не реализуется в виде эффективно работающей компьютерной программы с интуитивным дружественным интерфейсом.

Можно заключить, что реализация мультимедиа-проекта является сложным творческим процессом и иногда приводит к существенным изменениям режиссерского сценария по сравнению с первоначальным вариантом. Поэтому уже на этапе создания режиссерского сценария целесообразно привлекать к участию в принятии решений тех, кто будет осуществлять его реализацию. Описанные выше этапы проектирования являются повседневной практикой работы профессиональных коллективов, но следование этой логике организации деятельности может быть рекомендовано и начинающим - любой команде, приступающей к работе над мультимедиа-проектом.

Таким образом, подготовка медиапроекта осуществляется поэтапно и последовательно, что в конечном счете обеспечивает его логичность, единство формы и содержания, оптимальность, высокую образовательно-прикладную эффективность.

Практика применения технологии Case-study в современном российском образовании получает все большее распространение. Сущность данного метода заключается в том, что знания обучающимся сообщаются не в готовом виде,

перед ними ставится проблема, требующая самостоятельного решения, в процессе которого обучающиеся получают осознанные знания.

Технология case-study – это один из методов активного обучения, который способствует формированию навыков продуктивного и творческого изучения определенного направления деятельности. Педагог должен опираться на то, что процесс усвоения знаний не может сводиться только к их восприятию, ознакомлению и воспроизведению [51].

Технология Case-study предполагает последовательное и целенаправленное привлечение обучающихся к решению учебных проблем и проблемных познавательных задач, в процессе которого они будут активно воспринимать новые знания, приобретать навыки и умения самостоятельного формирования задач или проблем, исходя из реальных условий.

Использование метода Case-study как технологии профессионально-ориентированного обучения представляет собой сложный процесс, плохо поддающийся алгоритмизации.

Формально можно выделить следующие этапы:

- ознакомление обучающихся с текстом кейса;
- анализ кейса;
- организация обсуждения кейса, дискуссии, презентации;
- оценивание участников дискуссии;
- подведение итогов дискуссии.

Ознакомление обучающихся с текстом кейса и последующий анализ кейса чаще всего осуществляются за несколько дней до его обсуждения и реализуются как самостоятельная работа обучающихся; при этом время, отводимое на подготовку, определяется видом кейса, его объемом и сложностью.

Общая схема работы с кейсом на данном этапе может быть представлена следующим образом: в первую очередь следует выявить ключевые проблемы кейса и понять, какие именно из представленных данных важны для решения; войти в ситуационный контекст кейса, определить, кто его главные

действующие лица, отобрать факты и понятия, необходимые для анализа, понять, какие трудности могут возникнуть при решении задачи; следующим этапом является выбор метода исследования.

Максимальная польза из работы над кейсами будет извлечена в том случае, если обучающиеся при предварительном знакомстве с ними будут придерживаться систематического подхода к их анализу, основные шаги которого представлены ниже:

- выпишите из соответствующих разделов общеразвивающей программы ключевые идеи, для того, чтобы освежить в памяти теоретические концепции и подходы, которые Вам предстоит использовать при анализе кейса;

- бегло прочтите кейс, чтобы составить о нем общее представление;

- внимательно прочтите вопросы к кейсу и убедитесь в том, что Вы хорошо поняли, что Вас просят сделать;

- вновь прочтите текст кейса, внимательно фиксируя все факторы или проблемы, имеющие отношение к поставленным вопросам;

- прикиньте, какие идеи и концепции соотносятся с проблемами, которые Вам предлагается рассмотреть при работе с кейсом.

Организация обсуждения кейса предполагает формулирование перед обучающимися вопросов, включение их в дискуссию. Вопросы обычно подготавливаются заранее и предлагают обучающимся вместе с текстом кейса. При разборе учебной ситуации педагог может занимать активную или пассивную позицию, иногда он «дирижирует» разбором, а иногда ограничивается подведением итогов дискуссии.

Дискуссия занимает центральное место в технологии Case-study. Ее целесообразно использовать в том случае, когда обучающиеся обладают значительной степенью зрелости и самостоятельности мышления, умеют аргументировать, доказывать и обосновывать свою точку зрения. Важнейшей характеристикой дискуссии является уровень ее компетентности, который складывается из компетентности ее участников. Неподготовленность обучающихся к дискуссии делает ее формальной, превращает в процесс

вытаскивания ими информации у преподавателя, а не самостоятельное ее добывание.

Основным фактором в дискуссии является степень ее руководства педагогом. Руководя дискуссией, педагог должен добиваться участия в дискуссии каждого обучающегося, выслушивать аргументы за и против и объяснения к ним, контролировать процесс и направление дискуссии, но не ее содержание.

Особое место в организации дискуссии при обсуждении и анализе кейса принадлежит использованию метода генерации идей, получившего название «мозговой атаки» или «мозгового штурма».

«Мозговая атака» включает в себя три фазы: Первая фаза представляет собой вхождение в психологическую раскованность, отказ от стереотипности, страха показаться смешным и неудачником; достигается созданием благоприятной психологической обстановки и взаимного доверия, когда идеи теряют авторство, становятся общими. Основная задача этой фазы – успокоиться и расковаться. Вторая фаза – это собственно атака; задача этой фазы – породить поток, лавину идей. Третья фаза представляет собой творческий анализ идей с целью поиска конструктивного решения проблемы.

Презентация, или представление результатов анализа кейса, выступает очень важным аспектом технологии Case-study. Умение публично представить интеллектуальный продукт, хорошо его рекламировать, показать его достоинства и возможные направления эффективного использования, а также выстоять под шквалом критики, является очень ценным интегральным качеством современного обучающегося. Презентация оттачивает многие глубинные качества личности: волю, убежденность, целенаправленность, достоинство и т.п.; она вырабатывает навыки публичного общения, формирования своего собственного имиджа.

В последнее время все более популярным становится использование кейсов не только на стадии обучения, но и при проверке результатов обучения. Обучающиеся получают кейсы перед «экзаменом», они должны

проанализировать его и принести педагогу отчет с ответами на поставленные в нем вопросы. Можно предложить обучающимся кейс и прямо на занятии, но тогда он должен быть достаточно коротким и простым, для того чтобы уложиться в ограниченные временные рамки.

Оценивание участников дискуссии является важнейшей проблемой обучения посредством метода Case-study. Проверка и оценка знаний должны проводиться согласно дидактическим принципам обучения. При этом выделяются следующие требования к оцениванию:

- объективность – создание условий, в которых бы максимально точно выявлялись знания обучаемых, предъявление к ним единых требований, справедливое отношение к каждому;

- обоснованность оценок – их аргументация;

- систематичность – важнейший психологический фактор, организующий и дисциплинирующий обучающихся, формирующий настойчивость и устремленность в достижении цели;

- всесторонность и оптимальность.

Проблема внедрения технологии Case–study в практику дополнительного образования в настоящее время является весьма актуальной, что обусловлено двумя тенденциями:

- первая вытекает из общей направленности развития образования, его ориентации не столько на получение конкретных знаний, сколько на формирование умений и навыков мыслительной деятельности, развитие способностей личности, среди которых особое внимание уделяется способности к обучению, смене парадигмы мышления, умению перерабатывать огромные массивы информации;

- вторая вытекает из развития требований к качеству обучающихся, который, помимо удовлетворения требованиям первой тенденции, должен обладать также способностью оптимального поведения в различных ситуациях, брать ответственность на себя за происходящее, отличаться системностью и эффективностью действий в современных условиях.

Анализ научных и учебно-методических источников показал, что технология Case–study недостаточно используются в процессе обучения в системе дополнительного образования, но данная методика способна формировать ключевые компетентности обучающихся, в том числе и медиативную компетентность.

2.2. Анализ результативности реализации проектной деятельности обучающихся 8-11 классов в рамках обучения по программе «Школьная медиация»

Современная система дополнительного образования детей и молодежи в особенности переживает глубокие трансформации, которые приводят к пересмотру и изменению фундаментальных основ, на которых оно было построено. В частности, в свете нового законодательства модифицируются подходы к разработке образовательных программ, которые сегодня рассматриваются как главные структурно-функциональные элементы образовательной системы, выступают средством и объектом правового регулирования образовательных отношений.

В процессе взросления и последующей жизни современный человек осваивает множество различных ролей и вступает в отношения с многообразным социальным окружением: членами семьи, коллегами, соседями, малознакомыми людьми. Для того, чтобы выстраивать такие сложные отношения без реакции, разрушающей человеческие связи, необходимо обладать определёнными умениями, прививаемыми с детства. Важнейшей задачей воспитательной деятельности образовательных организаций дополнительного образования в современных условиях является формирование у учащихся навыков конструктивного разрешения возникающих конфликтов, Основанных на гуманистических ценностях человеческой жизни и семьи, уважении личности и интересов другого

человека, взаимопонимании и сотрудничества для достижения общих результатов.

К сожалению, в современных условиях дети, зачастую, не в полной мере получают от взрослых (родителей и педагогов) поддержку, обеспечивающую конструктивный выход из конфликтных и, даже, подчас криминальных ситуаций.

Данная проблемная ситуация воспитательной деятельности усугубляется социальным расслоением обучающихся. Дети, чьи родители не столь благополучны в материальном и социальном плане, отягощенные сложной семейной ситуацией, не всегда могут завоевать авторитет сверстников и учителей только за счёт успешного овладения учебными предметами. Одни из них приобретают статус «отверженных», другие – становятся школьными «авторитетами», которые испытывают тяготение к криминальной субкультуре и, зачастую, занимаются вымогательством, применяя силовые способы поднятия своего статуса среди сверстников. В то же время успевающие дети невольно попадают под влияние соответствующей подростковой субкультуры, поскольку и их возможности самоутвердиться в образовательной организации, особенно в подростковом возрасте, часто ограничены.

Не имея поддержки со стороны взрослых, не осваивая навыки конструктивного выхода из конфликтной ситуации, не участвуя в анализе и нормировании отношений с другими детьми и воспитателями, многие подростки начинают всё богатство отношений и различные способы их регулирования подменять одним силовым взаимодействием. Более того, замыкаясь в собственной среде и оказываясь выключёнными из пространства культурных регуляторов поведения и отношений, они несут свои разрушительные навыки дальше в социум.

Учитывая тот факт, что именно подростковое сообщество играет важную роль в социализации школьников, в освоении «взрослых» форм отношений между ними, значимым является умение педагогов выстраивать

контакт с обучающимися. Любовь, дружба, выработка отношения к людям и событиям, а также постановка общей цели, задач, выбор и согласование способов их достижения – все эти аспекты жизни составляют основу человеческого существования. Подростковое общество в процессе непрерывной коммуникации детей друг с другом позволяет им примерить эти отношения на себя, зачастую, путём преодоления искусственно создаваемых самими подростками экстремальных ситуаций. Таким образом, подростковое сообщество становится формой коллективности, в которой посредством такого «примирения» вырабатывается коллективное, а также индивидуальное отношение подростков к миру и людям.

Для того, чтобы подростки осваивали действительно конструктивные формы общения и деятельности, необходимо управление процессами, в детских и подростковых сообществах со стороны взрослых, прежде всего, через трансляцию, в том числе в семье, коммуникативно-ориентированных способов разрешения конфликтов и, соответственно, способности понимать другого, рефлексии собственных действий и осмысления собственной позиции в различных ситуациях. Безусловно, процессу восстановления цивилизованных межличностных коммуникаций благоприятствуют восстановительные технологии, в ходе которых разнообразные отношения и поступки детей, их родителей и учителей при поддержке специалистов становятся предметом конструктивного обсуждения со стороны самих подростков [31].

В связи с вышесказанным одной из приоритетных стратегических задач образовательной организации дополнительного образования становится применение подходов к воспитанию, базирующихся на гуманистических и традиционных способах управления конфликтами, направленных на преодоление криминализации подрастающего поколения, профилактику правонарушений несовершеннолетних, включение семейного и более широкого социального окружения ребёнка к решению его возможных проблем, формирование в подростковых сообществах лидеров, несущих

позитивные ценности; а также активное применение форм групповой работы с родителями и детьми; профилактику и разрешения этноконфессиональных и межкультурных конфликтов детской и подростковой среде.

Дополнительное образование детей в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности [2].

В отличие от задачи, решаемой в общем образовании по обеспечению доступности качественного образования и по повышению качества общего массового образования, дополнительное образование предоставляет пространство возможностей для каждого в персонально проектируемом развитии личности. Дополнительное образование играет роль интегратора, обеспечивающего вхождение в социум как в мир человеческой деятельности с пониманием и освоением общих ценностей, норм, культурных образцов в контексте позитивной социализации.

Дополнительное образование принципиально расширяет возможности обучающегося, предлагая большую свободу выбора для целеполагания в стратегии индивидуального развития, предполагая свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков.

Вариативность содержания и форм организации дополнительного образования позволяет обеспечить многообразие видов деятельности с соответствующим содержанием с возможностью свободного выбора для личностного развития человека на основании его потребностей, склонностей и

интереса. Таким образом, создаются условия, побуждающие к познанию, творчеству, труду, мотивирующие на самоактуализацию и самореализацию личности. В дополнительном образовании познавательная активность обучающегося выходит за рамки собственно образовательной среды в сферу самых разнообразных социальных практик, благодаря чему осознаётся смысл непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности.

Дополнительное образование предполагает:

- участие в вариативных развивающих образовательных программах на основе добровольного выбора детей (семей) в соответствии с их интересами, склонностями и ценностями;
- возможность выбора режима и темпа освоения образовательных программ, выстраивания индивидуальных образовательных траекторий (что имеет особое значение применительно к одаренным детям, детям с ограниченными возможностями здоровья);
- право на пробы и ошибки, возможность смены образовательных программ, педагогов и организаций;
- неформализованность содержания образования, организации образовательного процесса, уклада организаций дополнительного образования;
- вариативный характер оценки образовательных результатов;
- тесную связь с практикой, ориентацию на создание конкретного персонального продукта и его публичную презентацию, возможность на практике применить полученные знания и навыки;
- разновозрастный характер объединений;
- возможность выбрать себе педагога, наставника, тренера.

Важной отличительной чертой системы дополнительного образования детей является открытость, которая проявляется:

– в нацеленности на взаимодействие с социально-профессиональными и культурно-досуговыми общностями взрослых и сверстников, занимающихся тем же или близким видом деятельности;

– в возможности включать в образовательный процесс актуальные явления социокультурной реальности, опыт их проживания и рефлексии;

– в создании благоприятных условий для генерирования и реализации детских и подростковых общественных инициатив и проектов, в том числе направленных на развитие волонтерского движения и социального предпринимательства.

Дополнительное образование детей является важным фактором возможностей для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семей. Оно выполняет функции «социального лифта» для значительной части детей, которая не получает необходимого объема или качества образовательных ресурсов в семье и общеобразовательных организациях, компенсируя, таким образом, их недостатки, или предоставляет альтернативные возможности для образовательных и социальных достижений детей, в том числе таких категорий, как дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

В муниципальной системе образования города Красноярска на базе МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения» осуществляется реализация дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-педагогической направленности «Школьная медиация» для учащихся 7-11 классов.

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Школьная медиация» разработана в соответствии с нормативными документами:

- Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ;

- Концепция развития дополнительного образования детей (утв. Распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014г.№ 1726-р);

- Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам (Приказ Министерства просвещения РФ от 09.11.2018 г. № 196);

- Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 4.07.2014 г. № 41 «Об утверждении СанПиН 2.4.4.3172-14 «Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы образовательных организаций ДО детей»;

- Письмо Минобрнауки РФ от 18.11.2015 г. № 09-3242 «О направлении информации» (вместе с МР по проектированию дополнительных общеразвивающих программ);

- Письмо Минобрнауки РФ от 11.12.2006 г. № 06-1844 «О примерных требованиях к программам дополнительного образования детей»;

- Положение о дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе МБОУ ДО «Дом детства и юношества «Школа самоопределения».

Анализ программы «Школьная медиация» показал, что данная программа обеспечивает подготовку, сопровождение и мотивацию учащихся подросткового возраста к деятельности в школьной службе медиации, относится к дополнительным общеобразовательным общеразвивающим программам социально-педагогической направленности и способствует повышению социальной адаптации и готовности подростков к взаимодействию с окружающими людьми, созданию условий для развития коммуникативной и социально успешной личности каждого подростка, расширению «социальной практики» в решении конфликтных ситуаций.

Школьная медиация — основа для формирования безопасного пространства в образовательной организации. Обучая детей умению разрешать конфликты с помощью медиативного подхода, мы учим их уважать себя, занимать и развивать активную жизненную позицию, ценить и принимать людей. В процессе обучения они также учатся сопереживанию, умению

поставить себя на место другого, быть чуткими, чувствовать чужую боль. В связи с этим возникает необходимость в подготовке участников службы школьной медиации с целью внедрения и применения данного метода среди учащихся образовательной организации. Настоящая дополнительная общеобразовательная программа имеет высокую степень педагогической целесообразности.

Овладение методом школьной медиации, участие в группах сверстников позволяют каждому подростку реализовать себя с положительной стороны, разглядеть в себе самом и продемонстрировать окружающим способность быть полезным другим. Но для этого необходимо целенаправленно обучить учащихся проведению восстановительных программ, таких как медиация и Круги сообществ.

Особое внимание уделяется формированию мотивации к работе в Школьной службе медиации, принятию ценностного аспекта восстановительных технологий, формированию активной жизненной позиции. Одним из новых методов работы в программе является использование медиатехнологий - психологической работы с видеоматериалами.

Целью настоящей программы является теоретическое обучение и ориентация школьных медиаторов среди учащихся подросткового возраста образовательных организаций на практическую деятельность.

На пути достижения указанной цели реализуются обучающие, воспитательные и развивающие задачи.

1. Обучающие:

- сформировать представление у обучающихся о медиации как альтернативном способе разрешения конфликтов;
- создать условия для освоения учащимися позиции медиатора;
- познакомить участников с принципами и ценностями восстановительного подхода в разрешении конфликтов;
- развить у медиаторов – ровесников навыки коммуникативной компетентности, рефлексивных навыков ведения переговоров; необходимых

для работы медиатора;

- сформировать навыки медиатора и способы работы с конфликтными ситуациями, отработать роль ведущего (посредника) в примирительных встречах для сторон конфликта;

- создать условия для разбора и анализа сложных случаев в ходе примирительных встреч со сторонами конфликта.

2. Развивающие:

- сформировать навыки самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми;

- научиться оценивать правильность выполнения действий и корректировать их при необходимости;

- развить способы конструктивного разрешения конфликтов.

- воспитательные:

- ориентировать в системе моральных норм и ценностей;

- воспитывать толерантное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия.

Отличительной особенностью является то, что занятия по форме напоминают тренинги, где через специальные упражнения и ролевые игры участники овладевают навыками эффективного и бесконфликтного общения, развивают навыки эффективного слушания, формируют активную позитивную жизненную позицию и знакомятся с основами и принципами восстановительного подхода в медиации. На занятиях у участников есть возможность получить конкретные знания, осознать и решить свои личные проблемы, а также выработать адекватную самооценку и скорректировать свое поведение.

Данная программа, прежде всего, учитывает возрастные особенности подростков: разносторонние интересы, любознательность, увлеченность, инициативность и призвана помочь адаптироваться в школьном мире, проявить свою индивидуальность, сформировать новое отношение к себе, своему характеру, способностям без конфликтного общения.

Участниками программы являются подростки среднего и старшего школьного возраста 11-17 лет, заинтересованные в обучении навыкам медиации конфликтов и их последующем использовании для медиации конфликтов между детьми и подростками на волонтерских началах.

Занятия по программе проводятся 1 раз в неделю по 3 часа. Объем программы составляет 108 часов и рассчитан на годовое обучение.

Реализация Программы «Школьная медиация» осуществляется в несколько этапов.

Первый этап - подготовительный:

- формирование списка школьных медиаторов;
- проведение информационно-разъяснительной работы с учащимися и их родителями.

Второй этап – организационно-практический:

- проведение занятий по формированию навыков коммуникативной компетентности и освоению принципов и ценностей восстановительного подхода в разрешении конфликтов;
- практическая отработка навыков медиатора и способов работы с конфликтными ситуациями, освоение роли ведущего (посредника) в примирительных встречах.

Третий этап - аналитический:

- анализ и оценка реализации программы;
- сопоставление полученных результатов с поставленными целями и задачами;
- анализ и описание новых форм работы с подростками, применяемых технологий и полученных результатов.

Для реализации программы «Школьная медиация» при проведении занятий по темам используются разнообразные методы, формы и приемы работы, направленные на развитие у учащихся навыков посредничества в разрешении разногласий между людьми, а также социальной мобильности, гибкости и уверенности в себе.

В процессе обучения используются различные дидактические материалы: презентации по темам курса, видеоматериалы, схемы и т.п.

Принципы проведения занятий:

- добровольность;
- активность;
- партнерское взаимодействие;
- конфиденциальность.

Занятия состоят из трёх этапов, и проходят в форме дискуссии, мини-лекции, тренинговых упражнений, игр-активаторов.

1 этап - ознакомление учащихся с программами, подходами, техниками медиации.

2 этап - создание учебных ситуаций и самостоятельная работа участников в форме ролевых игр.

3 этап – рефлексия занятия.

Тренинговое занятие предполагает в доступной для учащихся форме: знакомство с основами конфликтологии, с анализом влияния на развитие событий эмоциональных состояний, с законами проведения переговоров.

В результате освоения дополнительной программы «Школьная медиация» обучающиеся смогут овладеть общеобразовательными, общеразвивающими компетенциями.

1. Обучающие компетенции:

- владение знаниями и практическими навыками по организации процесса школьной медиации;

- способность выявлять конфликтные ситуации и предлагать эффективные пути решения.

2. Развивающие компетенции:

- владение навыками самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми;

- способность оценивать правильность выполнения действий и корректировать при необходимости;

- владение способами конструктивного разрешения конфликтов.

3. Воспитательные компетенции:

- способность к ориентированию в системе моральных норм и ценностей;

- готовность проявлять толерантное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия.

Обучение команды школьных медиаторов предполагает снижение уровня конфликтности в школе (в дальнейшем и в социальной сфере), что будет содействовать устранению причин противоправного поведения школьников, позитивно изменит школьную среду.

Учебно-тематический план включает в себя следующие разделы: введение в «Круг ценностей»; что такое медиация? Понятие «медиация»; этапы медиации; личность медиатора; особенности коммуникации для медиатора; социальные группы и социальные роли; проблема конфликта; пути решения конфликтов; погружение в медиацию (практика на занятиях); погружение в медиацию (практика в ШСМ-школьной службе медиации).

Также при анализе данной программы было установлено, что педагоги не используют проектный метод обучения при подготовке медиаторов сверстников. Далее было принято решение разработать дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности с целью формирования медиативной компетентности учащихся по программе «Школьная медиация».

Для выявления уровня сформированности медиативной компетентности учащихся была проведена первичная диагностика.

Для исследования было взято две группы учащихся программы «Школьная медиация». Одна являлась экспериментальной группой (обучающиеся программы «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности), вторая – контрольная (обучающиеся программы «Школьная медиация» не в контексте проектной деятельности).

Диагностика проходила в электронном формате по средствам следующих методик:

- методика «Коммуникативная компетентность» (Тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха);
- опросник коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко);
- диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (опросник Ч. Д. Спилбергера);
- активизация памяти через возрождение эмоций (Методика С.А. Гарибяна);
- методика Н. Холла «Оценка «эмоционального интеллекта», тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС).

В качестве диагностического инструментария коммуникативной компетенции использовалось: методика «Коммуникативная компетентность» (Тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха) и опросник коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко).

Диагностика по методике «Коммуникативная компетентность» (Тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха).

Согласно представлениям автора методики, компетентность в общении характеризуется позицией «на равных», без давления сверху и без зависимости. В тесте определяется количество компетентных реакций по 12 блокам коммуникативных умений, к которым относятся:

1. умение оказать и принимать знаки внимания (1,9);
2. реагирование на справедливую критику (3, 11);
3. реагирование на несправедливую критику (2, 7);
4. реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы (12, 19);
5. умение обратиться к сверстнику с просьбой (4, 13);
6. умение ответить отказом на чужую просьбу (14, 20);
7. умение самому оказать сочувствие, поддержку (5, 17);
8. умение принять сочувствие, поддержку (6, 18);
9. умение вступить в контакт (15, 21);
10. реагирование на попытку другого вступить в контакт (16, 22);
11. умение просить и принимать помощь (8, 10);

12. реагирование на собственный неуспех и успех другого (23, 24).

Все вопросы разделены авторами на 5 типов коммуникативных ситуаций:

- ситуации, в которых требуется реакция на положительные высказывания партнера (вопросы 1, 2, 11, 12);
- ситуации, в которых подросток (старшеклассник) должен реагировать на отрицательные высказывания (вопросы 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуации, в которых к подростку (старшекласснику) обращаются с просьбой (вопросы 6, 10, 14, 16, 17,);
- ситуации беседы (13, 18, 19);
- ситуации, в которых требуется проявление эмпатии (понимание чувств и состояний другого человека (вопросы 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Тест Михельсона предназначен для определения уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений. Коммуникативная компетентность - это умение выйти из любой ситуации, не потеряв ни грамма собственной внутренней свободы и в то же время, не дав потерять её партнеру по общению. Исходя из этого определения, можно говорить о трех позициях в общении: Данный тест представляет собой разновидность теста достижений, то есть, построен по типу задачи, у которой есть правильный ответ. В тесте предполагается некоторый эталонный вариант поведения, который соответствует компетентному, уверенному, партнерскому стилю. Степень приближения к эталону можно определить по числу правильных ответов. Неправильные ответы подразделяются на неправильные «снизу» зависимые и неправильные «сверху» агрессивные.

По результатам диагностики коммуникативной компетенции учащихся было выявлено следующее.

У участников экспериментальной группы по всем блокам коммуникативных умений сформирована компетенция на равных, кроме блоков: реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы – сформирована зависимая компетентность; умение принять сочувствие,

поддержку – сформирована зависимая компетентность; умение просить и принимать помощь – сформирована агрессивная компетентность и составляет 75% от 12 блоков коммуникативной компетенции.

У участников контрольной группы также группы по всем блокам коммуникативных умений сформирована компетенция на равных, кроме блоков: реагирование на несправедливую критику - сформирована агрессивная компетентность; реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы - сформирована зависимая компетентность; реагирование на попытку другого вступить в контакт - сформирована зависимая компетентность; умение просить и принимать помощь - сформирована агрессивная компетентность; реагирование на собственный неуспех и успех другого - сформирована зависимая компетентность.

В качестве второй методики использован «Опросник коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко). Шкалы методики отражают особенности поведения испытуемого в определенных условиях общения.

Расшифровка блоков методики:

1. неприятие или непонимание индивидуальности человека;
2. использование себя в качестве эталона при оценках других;
3. категоричность или консерватизм в оценках людей;
4. неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства;
5. стремление переделать, перевоспитать партнера по общению;
6. стремление подогнать других участников коммуникации под себя;
7. умение прощать другому ошибки;
8. нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению;
9. неумение приспосабливаться к другим участникам общения.

Интерпретируя результаты, подсчитывается сумма баллов, полученных по всем девяти признакам. Максимальное число баллов — 135, по каждому из блоков - 15. Уровень толерантности в зависимости от баллов:

- 1-45 высокая степень толерантности;

- 45-85 средняя степень толерантности;
- 85-125 низкая степень толерантности;
- 125-135 полное неприятие окружающих.

Чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим и высокой вероятности конфликтов.

Следует обратить внимание на то, по каким поведенческим блокам получены высокие суммарные оценки. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем меньше испытуемые терпимы к людям в данном аспекте отношений с ними и сложнее наладить эффективный процесс общения.

Напротив, чем меньше оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений.

Расшифровка блоков:

1. Неприятие или непонимание индивидуальности человека: вы не умеете либо не хотите понимать или принимать индивидуальные особенности других людей;
2. Использование себя в качестве эталона при оценках других: оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, вы рассматриваете в качестве эталона самого себя;
3. Категоричность или консерватизм в оценках людей: вы категоричны или консервативны в оценках людей, вам не хватает гибкости и широты кругозора;
4. Неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства: вы не умеете скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров;
5. Стремление переделать, перевоспитать партнера по общению: вы стремитесь переделать, перевоспитать, изменить по вашему желанию своего собеседника;

6. Стремление подогнать других участников коммуникации под себя: вам хочется подогнать других к своему характеру, привычкам, притязаниям;

7. неумение прощать другому ошибки: вы не умеете прощать другому его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности;

8. нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению: вы не терпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой; неумение приспосабливаться к другим участникам общения: вы плохо приспосабливаетесь к характерам, привычкам или притязаниям других.

По результатам первичной диагностики коммуникативной толерантности обе группы показали высокую степень сформированности. Экспериментальная группа – 21 балл; контрольная - 32 балла (рисунок 4).

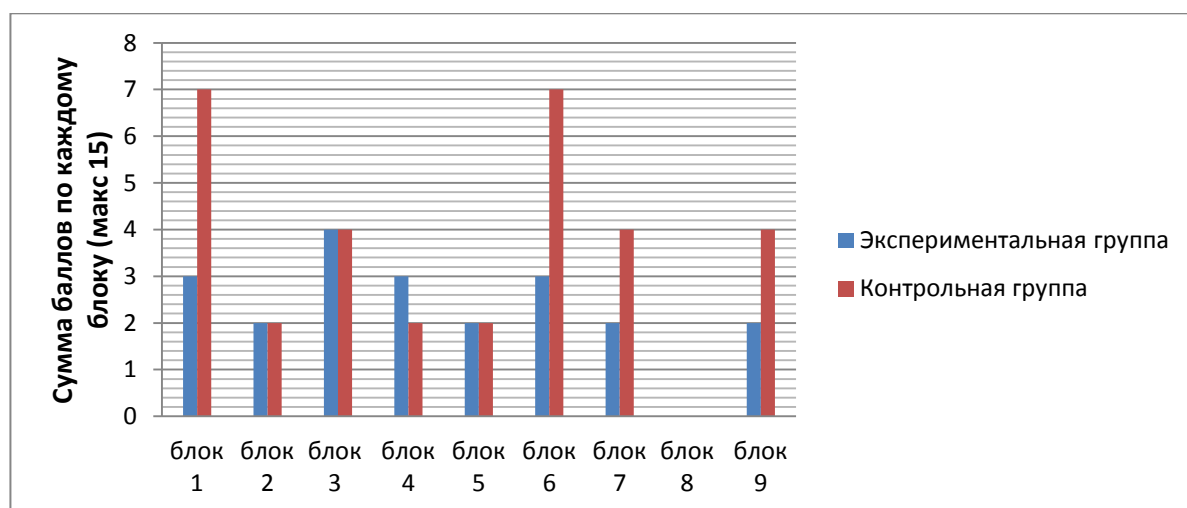


Рисунок 4 – Сформированность коммуникативной толерантности по блокам

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что показатели экспериментальной группы ниже среднего значения (7,5 баллов из 15) по каждому блоку, это свидетельствует о высокой сформированности коммуникативной толерантности.

У контрольной группы максимальное количество баллов – 7 по 1 и 6 блоку коммуникативных умений.

У обеих групп блок 8 «Нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению: вы не

терпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой» равен 0 баллов, это означает, что обучающиеся обеих групп с пониманием относятся к состоянию здоровья другого человека.

Диагностики коммуникативной компетенции, показали довольно высокие показатели сформированности, это связано с тем, что педагоги дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» делают упор на формирование данной компетенции учащихся.

Для диагностики уровня сформированности информационно-аналитической компетенции была проведена диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (опросник Ч. Д. Спилбергера) в интерпретации А.М. Прихожан.

Шкалы познавательной активности, стремления к успеху (мотивации достижения), тревожности и гнева, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов, расположенных в следующем порядке (см. табл. 3).

Таблица 3 - Ключ

Шкала	Пункты, номер									
Познавательная активность			10	14	8	2	6	0	4	8
Мотивация достижения			12	16	0	4	8	2	6	0
Тревожность			9	13	7	1	5	9	3	7
Гнев			11	15	9	3	7	1	5	9

Некоторые из пунктов опросника сформулированы таким образом, что оценка «4» отражает высокий уровень познавательной активности, тревожности, или гнева (например, «Я сержусь»). Другие (например, «Я спокоен», «Мне скучно») сформулированы таким образом, что высокая оценка выражает отсутствие тревожности или познавательной активности.

Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они подчеркнуты на бланке: на бланке подчеркнуто – 1 2 3 4, то вес для подсчета - 1 2 3 4.

Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке: на бланке подчеркнуто - 1 2 3 4, то вес для подсчета - 4 3 2 1.

Таковыми «обратными» пунктами являются:

- по шкале познавательной активности: 14, 30, 38;
- по шкале тревожности: 1, 9, 25, 33;
- по шкале гнева подобных пунктов нет;
- по шкале мотивации достижения 4, 20, 32.

Для получения балла по шкале подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам этой шкалы. Минимальная оценка по каждой шкале — 10 баллов, максимальная — 40 баллов.

Если пропущен 1 пункт из 10, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 10; общий балл по шкале будет выражаться следующим за этим результатом целым числом. (Например, средний балл по шкале 2,73, умножить на 10 = 27,3, общий балл — 28).

При пропуске двух и более баллов данные испытуемого не учитываются.

Оценка и интерпретация результатов.

1. Подсчитывается суммарный балл по опроснику.

Суммарный балл может находиться в интервале от –60 до +60. Выделяются следующие уровни мотивации учения²: Распределение баллов по уровням представлены в таблице 4.

Характеристика уровней:

- I уровень — выраженное преобладание познавательной мотивации и мотивации достижения и положительным эмоциональным отношением к учению. При существенном преобладании познавательной мотивации носит

продуктивный характер. При доминировании мотивации достижения может в случае неуспеха вести к срыву;

- II уровень — продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу;

- III уровень — средний уровень, примерно равная выраженность позитивной и негативной мотивации учения, амбивалентное отношение к учению;

- IV уровень — сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению;

- V уровень — резко отрицательное отношение к учению.

Таблица 4 – Распределение уровней по баллам

Уровень	Суммарный балл
I	45—60
II	29—44
III	13—28
IV	(-2) — +12
V	(-3)—(-60)

2. Выявляются данные по отдельным показателям эмоционального отношения подростка к школе и учению. Для этого данные испытуемого по каждой шкале сравниваются с нормативными значениями.

Анализ результатов диагностики показал следующие результаты.

У экспериментальной группы по шкале познавательная активность сумма – 35баллов, по мотивации достижений сумма – 25 баллов, по шкале тревожности – 20 баллов, по шкале гнев – 11 баллов. Используя формулу для вычисления познавательной активности, получается суммарный балл – 29, что свидетельствует о том, что у экспериментальной группы II уровень познавательной активности - продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу.

На рисунке 5 представлено распределение в процентном соотношении показателей шкал экспериментальной группы учащихся.



Рисунок 5 – Распределение по шкалам (%)

У контрольной группы: по шкале познавательная активность сумма – 30баллов, по мотивации достижений сумма – 31 баллов, по шкале тревожности – 17 баллов, по шкале гнев – 15 баллов. Используя формулу для вычисления познавательной активности, получается суммарный балл- 29, что свидетельствует о том, что у контрольной группы также II уровень познавательной активности - продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу.

На рисунке 6 представлено распределение в процентном соотношении показателей шкал контрольной группы учащихся.



Рисунок 6 – Распределение по шкалам (%)

Данные диагностики показывают, что информационно-аналитическая компетенция также достаточно сформирована у учащихся обеих групп.

Различия имеются только внутри шкал, на которые следует обратить внимание при разработке новой программы.

При диагностике мнемической компетенции использовалась методика «Активизация памяти через возрождение эмоций (Методика С.А. Гарибяна)».

Испытуемым предлагалось прослушать слова, затем записать их по памяти. Качественный анализ показывает, что лучше запоминаются слова, имеющие субъективное значение (т.е. особую эмоциогенность для испытуемых. Например: любовь, встреча, сессия, стипендия и др.).

Сам С. Гарибян так характеризует свою систему запоминания: «Если постараться описать мою систему мнемотехники в виде какого-то образа, то я бы взял дерево. Его корни и ствол – это не связанные друг с другом слова, питающиеся эмоциями. Что же касается ветвей и листьев, то это уже вполне развитые способности запоминания и воспроизведения без особых усилий огромных объемов текстовых информации, иностранных слов с переводом, цифр, адресов, телефонов, имен и названий, лиц, геометрических и шахматных фигур, бессмысленных выражений и т. д.»

Задание 1.

Слова для запоминания: любовь, спичка, встреча, полка, школа, разлука, кочегарка, болезнь, доска, сессия, экзамен, мыло, дружба, винт, сцена, стипендия, капуста, свидание, труба, кирпич, вода, общежитие, учебник, окно, дождь, память.

Методика С.А. Гарибяна основана на ассоциативном методе и подключении эмоций. Констатируем, что количество воспроизведенных слов у юношей и девушек оказалось приблизительно одинаковым. Всего слов для запоминания – 26.

Девушки чаще воспроизводили такие слова, как: любовь, свидание, сессия, экзамен, стипендия. Юноши воспроизводили другие по смыслу слова: разлука, винт, капуста, школа, бабочка. Анализ и интерпретация результатов свидетельствует, что в экспериментальной группе 60% опрошенных воспроизвели 71% предложенных слов (рис. 7).

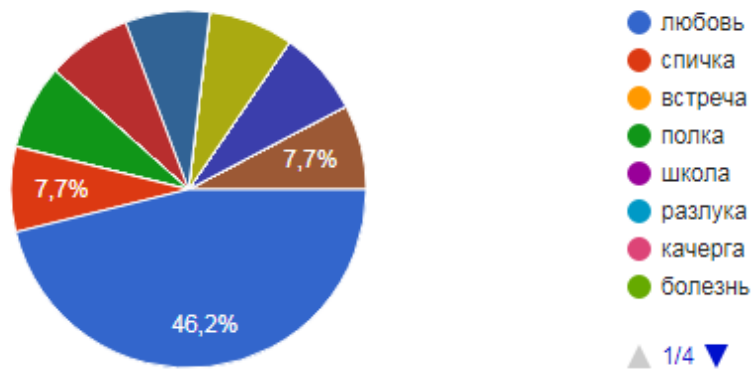


Рисунок 7 – Распределение воспроизведенных слов

В контрольной группе 64% опрошенных воспроизвели 59,7% предложенных слов. Кроме того, оказалось, что лучше запоминаются слова, имеющие особую эмоциогенность для испытуемых.

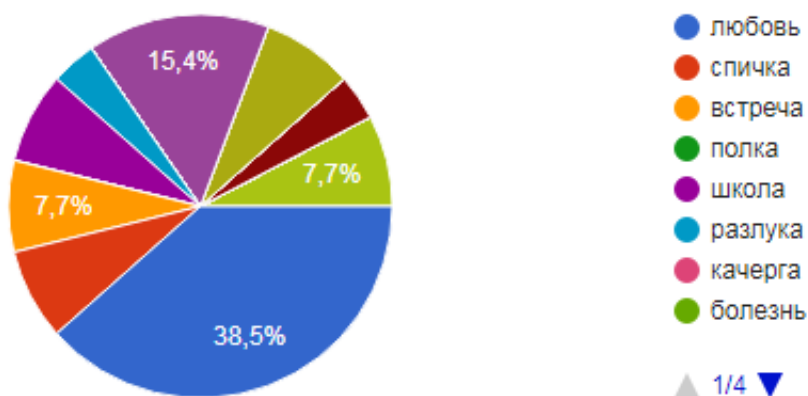


Рисунок 8 – Распределение воспроизведенных слов

В методике С. Гарибяна также предлагается упражнение из методики Д. Лаппа, которая показывает зависимость запоминания от эмоциональной окрашенности запоминаемого образа.

В начале упражнения предлагается слушать и представлять как можно ярче данные образы, затем дается задание вспомнить предложенные фразы и словосочетания в любом порядке. Как правило, в процессе последующего обсуждения обращается внимание на то, что эмоционально окрашенные образы запоминались легче и помогали восстановить в памяти всю цепочку фраз.

Анализ и интерпретация результатов свидетельствует, что в экспериментальной группе:

- 10% опрошенных воспроизвели 83% предложенных фраз;

- 90% опрошенных предъявляли результат, варьирующийся от 9% до 47% (рис. 9).

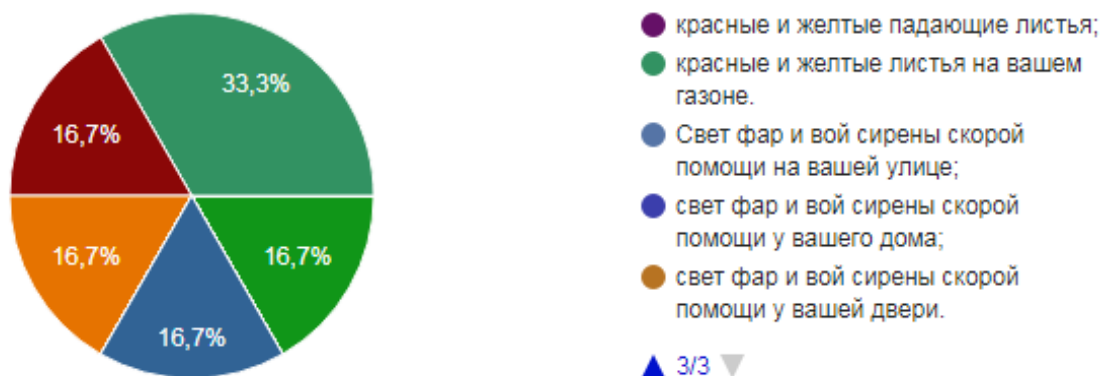


Рисунок 9 – Распределение воспроизведенных фраз

В контрольной группе:

- 15% опрошенных воспроизвели 85,7% предложенных слов.
- 85% опрошенных предъявляли результат, варьирующийся от 9,5% до 47,6% (рис. 10).

Данная диагностика показала, что разрабатывая дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу социально-педагогической направленности «Школьная медиация» следует обращать внимание на техники активизации памяти.

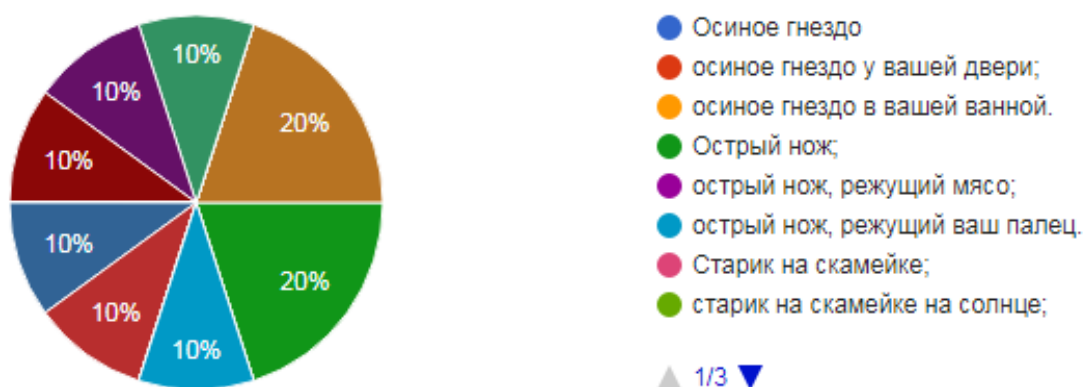


Рисунок 10 – Распределение воспроизведенных фраз

Далее была проведена диагностика эмоциональной компетенции по средствам методики Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта». Данная методика предложена для выявления способности понимать отношения

личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

1. эмоциональная осведомленность;
2. управление эмоциями (скорее это эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
3. самомотивация (скорее это как раз произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14);
4. эмпатия;
5. распознавание эмоций других людей (скорее — умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Инструкция по применению методики Н. Холла.

Ниже вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов:

- полностью не согласен - (- 3 балла);
- в основном не согласен - (-2 балла);
- отчасти не согласен - (-1 балл);
- отчасти согласен - (+ 1 балл);
- в основном согласен - (+2 балла);
- полностью согласен - (+ 3 балла).

Ключ к методике Н. Холла Шкала:

- шкала «Эмоциональная осведомленность» — пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25;
- шкала «Управление эмоциями» — пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30;
- шкала «Самомотивация» — пункты 5, 6, 13, 14, 16, 22;
- шкала «Эмпатия» — пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28;
- шкала «Распознавание эмоций других людей» — пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

По каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа (+ или -). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Интерпретация. Уровни парциального (отдельно по каждой шкале) эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов:

- 14 и более — высокий;
- 8–13 — средний;
- 7 и менее — низкий.

Интегративный (сумма по всем шкалам) уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

- 70 и более — высокий;
- 40–69 — средний;
- 39 и менее — низкий.

1. Эмоциональная осведомленность – это осознание и понимание своих эмоций, а для этого постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем у другие осведомлены о своем внутреннем состоянии.

2. Управление своими эмоциями - это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и т.д., другими словами, произвольное управление своими эмоциями

3. Самомотивация - управление своим поведением, за счет управления эмоциями.

4. Эмпатия - это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе.

5. Распознавание эмоций других людей - умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

Анализируя результаты диагностики следует, что уровень сформированности учащихся экспериментальной группы – средний (58 баллов). По шкалам показатели распределились следующим образом:

- шкала «Эмоциональная осведомленность» - 13 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Управление эмоциями» - 7 баллов – показатель низкого уровня;
- шкала «Самотивация» -12 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Эмпатия» - 14 баллов – показатель высокого уровня;
- шкала «Распознавание эмоций других людей» - 12 баллов – показатель среднего уровня.

Анализируя результаты контрольной группы следует отметить средний уровень сформированности эмоционального интеллекта – 48 баллов. По шкалам показатели распределились следующим образом:

- шкала «Эмоциональная осведомленность» — 13 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Управление эмоциями» — 6 баллов – показатель низкого уровня;
- шкала «Самотивация» —10 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Эмпатия» — 8 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Распознавание эмоций других людей» — 11 баллов – показатель среднего уровня.

Данные обеих групп представлены на рисунке 11.

Отсюда можно сделать вывод, что «Эмоциональная осведомленность» у обеих групп развита на одном – среднем уровне; следует обратить внимание на шкалу «Управление эмоциями», т.к. у обеих групп она сформирована на низком уровне; шкала «Эмпатия» у экспериментальной группы сформирована на высоком уровне – 14 баллов, остальные шкалы сформированы у обеих групп также на среднем уровне значение которых варьируется от 10 до 12 баллов.

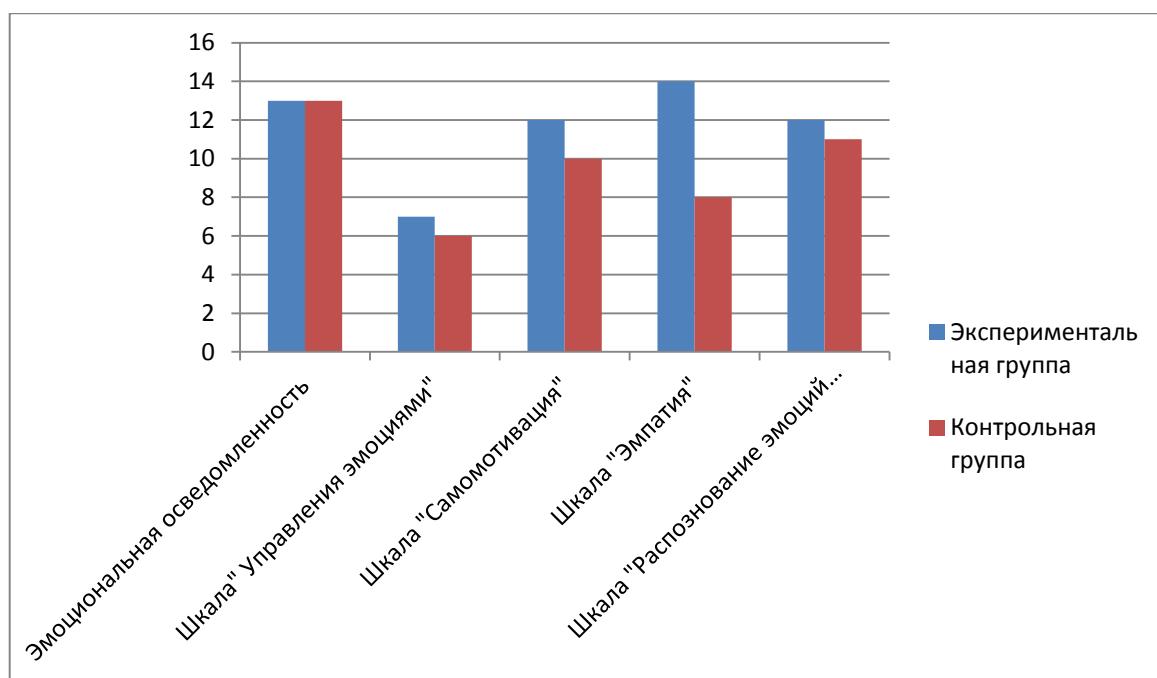


Рисунок 11 – Распределение показателей обеих групп по шкалам «Эмоционального интеллекта»

Диагностика организационно-управленческой компетенции основывается на тесте КОС (Методика изучения коммуникативных и организаторских умений). Данная методика позволяет выявить уровень сформированности организаторских и коммуникативных умений учащихся.

Тест КОС предлагает испытуемому вопросы, ответы на которые могут быть только положительными или отрицательными, то есть «да» или «нет». Ответы испытуемого строятся на основе самоанализа опыта своего поведения в той или иной ситуации.

Опросник включает 40 вопросов, 20 из которых направлены на изучение коммуникативных склонностей, а 20 характеризуют организаторские.

Для количественной обработки данных консультант использует «Дешифраторы», в которых поставлены идеальные ответы, в максимальной степени отражающие, коммуникативные и организаторские склонности (таблица 4, 5).

Таблица 4 - Коммуникативные склонности

	+		-		+		-
	-		+		-		-

Окончание таблицы 4

	+		-		+		-
	-		+		-		+
	+		-		+		-

Таблица 5 - Организаторские склонности

	+		-		+		-
	-		+		-		+
	+		-		+		-
	-		+		-		+
	+		-		+		-

С помощью дешифратора подсчитывается количество совпадающих с дешифратором ответов по каждому разделу методики. Оценочный коэффициент (К) коммуникативных или организаторских склонностей выражается отношением количества совпадающих ответов по каждому разделу к максимально возможному числу совпадений (20).

Оценка результатов.

Показатели, полученные по этой методике, могут варьировать от 0 до 1. Показатели, близкие к 1, свидетельствуют о высоком уровне проявления коммуникативных или организаторских склонностей, близкие же к 0 - о низком уровне.

Оценочный коэффициент (К) – это первичная количественная характеристика материалов испытания. Для качественной стандартизации результатов испытания используются шкалы оценок, в которых тому или иному диапазону количественных показателей К соответствует определенная оценка Q (таблица 6,7).

Полученные результаты коротко можно охарактеризовать следующим образом:

Испытуемые, получившие оценку «1» (Q=1) характеризуются крайне низким уровнем проявления склонностей к коммуникативной и организаторской деятельности.

Таблица 6 - Шкала оценки коммуникативных склонностей

К		Уровень проявления коммуникативных склонностей
0,10 – 0,45	1	низкий
0,45 – 0,55	2	ниже среднего
0,56 – 0,65	3	средний
0,66 – 0,75	4	высокий
0,75 – 1,0	5	очень высокий

Таблица 7 - Шкала оценки организаторских склонностей

К		Уровень проявления организаторских склонностей
0,20 – 0,55	1	низкий
0,56 – 0,65	2	ниже среднего
0,66 – 0,70	3	средний
0,71 – 0,80	4	высокий
0,81 – 1,0	5	очень высокий

У испытуемых, получивших оценку «2» (Q=2), развитие коммуникативных и организаторских склонностей находится на уровне ниже среднего. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Проявление инициативы в общественной деятельности крайне занижено, во многих делах предпочитают избегать принятия самостоятельных решений.

Для испытуемых, получивших оценку «3» (Q=3), характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Обладая в целом средними показателями, они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу. Однако «потенциал» этих склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе с ними по формированию и развитию их коммуникативных и организаторских способностей.

Испытуемые, получившие оценку «4» (Q=4) отнесены к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряется в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

И, наконец, та группа испытуемых, которая получила оценку «5» (Q=5), обладает очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней. Для них характерны быстрая ориентация в трудных ситуациях, непринужденность поведения в новом коллективе. Испытуемые этой группы инициативны, предпочитают в важном деле или создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято товарищами. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать различные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает. Они сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникативной и организаторской деятельности.

При интерпретации полученных данных следует помнить, что методика констатирует лишь наличный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей в данный период развития личности. Если при

обследовании учащегося обнаруживается не очень высокий или низкий уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей, то это вовсе не означает, что они останутся неизменными в процессе дальнейшего развития личности. При наличии положительной мотивации, целеустремленности и надлежащих условий деятельности данные склонности могут развиваться.

Анализируя полученные данные по результатам теста КОС экспериментальной группы был получен по коммуникативным умениям результат 0,65, что свидетельствует о III – среднем уровне сформированности данных умений. По результатам организаторских умений – 0,7, что также показывает III – средний уровень сформированности данных умений.

Анализируя показатели контрольной группы: по показателям коммуникативных умений – 0,3, что относится к I – низкому уровню сформированности коммуникативных умений. По показателю организаторских умений – 0,55, что относится также к I – низкому уровню сформированности данных умений.

Данные обеих групп представлены на рисунке 11.

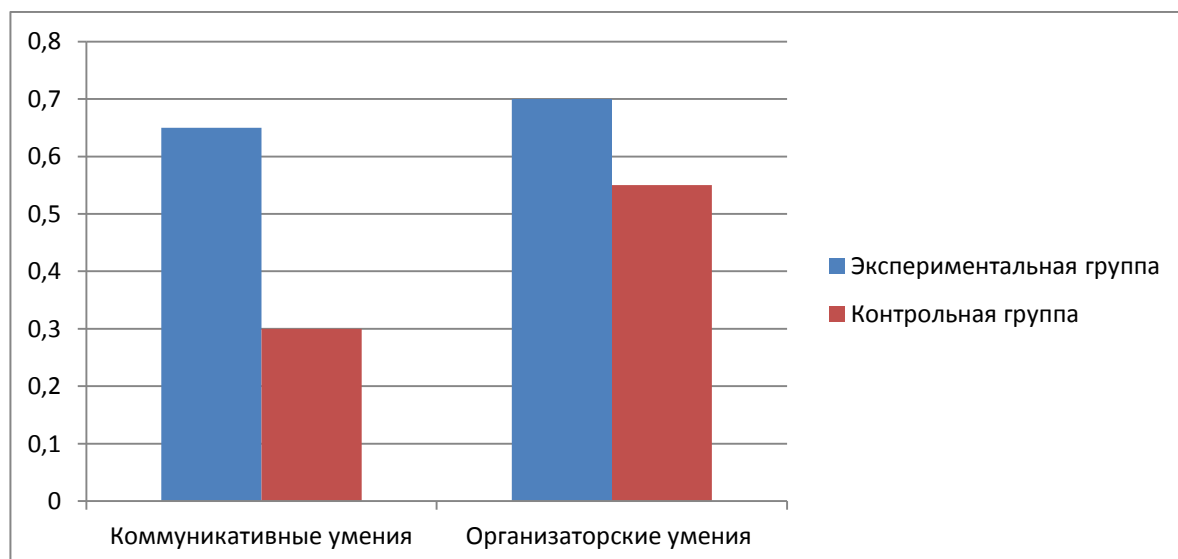


Рисунок 11 - Распределение показателей обеих групп по показателям уровня сформированности организационно - управленческой компетенции

Анализируя полученные данные всех методик по формированию компетенций, входящих в состав медиативной компетентности, следует сделать

следующий вывод: для разработки дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности для учащихся экспериментальной группы особое внимание следует уделить на формирование мнемической компетенции. Остальные компетенции развиты на среднем уровне по каждой из шкал диагностик.

Расширение содержания образования в контексте поставленной проблемы формирования медиативной компетентности учащихся дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» предполагает разработку и внедрение в образовательный процесс рабочей программы, нового дидактического содержания в практике данной образовательной организации (Приложение Ж).

Занятия по программе проводятся 2 раза в неделю по 3 часа. Объем программы составляет 216 часов и рассчитан на годовое обучение.

Содержание данной программы структурировано в три основных раздела, соответствующие этапам формирования медиативной компетентности: ориентирующего, приобщающего, закрепляющего.

Наименование модулей условно, а их содержание не ограничивается озаглавливающими их понятиями и обусловлено основной направленностью модуля. Ориентирующий – на приобретение знаний и актуализацию мотивационно-ценностного отношения к медиативной деятельности. Приобщающий – на вовлечение в медиативную образовательную среду посредством многообразия форм деятельности, включающие в себя творческие задания; игровые элементы; мозговой штурм; интерактивные лекции (использование видеоматериала); лекции-практикумы; ролевые игры; психогимнастические упражнения; групповую дискуссию, способствующие формированию медиативной компетентности. Закрепляющий – на подведение итогов проектной деятельности, рефлексия, само- и взаимооценивание.

При разработке и проведении занятий используются также информационно-практические методы:

- уроки-беседы;
- дискуссии;
- семинары-практикумы;
- практические и тренинговые занятия, ролевые игры;
- обучение через опыт и сотрудничество;
- психодиагностические: тестирования и опросы с целью самопознания;
- проигрывание и анализ жизненных ситуаций, моделирование ситуаций;
- анализ статей научно-популярной литературы;
- систематическое повторение ранее изученного материала;
- проверка и самопроверка знаний.

Данные методы направлены на развитие коммуникативной, информационно-аналитической, эмоциональной, мнемической и организационно-управленческой компетенции.

Основываясь на программу дополнительной общеобразовательной общеразвивающей социально-педагогической направленности «Школьная медиация» 2017 - 2018 учебного года остаются ключевые принципы проведения занятий:

- добровольность;
- активность;
- партнерское взаимодействие;
- конфиденциальность.

В результате освоения дополнительной программы «Школьная медиация» (в контексте проектной деятельности) обучающиеся смогут овладеть следующими общеобразовательными, общеразвивающими компетенциями:

1. обучающие компетенции:

- владение знаниями и практическими навыками по организации процесса школьной медиации;

- способность выявлять конфликтные ситуации и предлагать эффективные пути решения.

2. развивающие компетенции:

- владение навыками самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми;

- способность оценивать правильность выполнения действий и корректировать при необходимости;

- владение навыками работы с кейсами;

- владение навыками создания медиа – продуктов, направленных на привлечение внимания к проблеме конфликтов в окружающей среде учащихся;

- владение способами конструктивного разрешения конфликтов.

3. воспитательные компетенции:

- способность к ориентированию в системе моральных норм и ценностей;

- готовность проявлять толерантное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия.

Обучение команды школьных медиаторов позволит снизить уровень конфликтности в школе (в дальнейшем и в социальной сфере), что будет содействовать устранению причин противоправного поведения школьников, позитивно изменит школьную среду.

Учебно-тематический план разработан с учетом особенностей учащихся (Таблица 3) включает в себя как теоретические (39 час.), так и практические занятия (177 час) (таблица 8).

Таблица 8 - Учебно-тематический план

№	Наименование темы	раздела,	Общее количество о часов	Из них часов:		Форма контроля/ аттестации
				теоретические	практически е	
1	<i>Введение в «Круг ценностей»</i>		3	1	2	
2	<i>Первичная диагностика сформированности медиативной компетентности учащихся</i>		6	-	6	Диагностики
3	<i>Что такое медиация?</i>		45	14	31	
3.1	Понятие «медиация». Этапы медиации		12	3	9	
3.2	Личность медиатора		6	2	4	
3.3	Особенности коммуникации для медиатора		9	3	6	
3.4	Мнемическая особенность медиатора		9	3	6	
3.5	Эмоциональная составляющая медиатора		9	3	6	ТК/Тест
4	<i>Социальные группы и социальные роли</i>		6	2	4	
5	<i>Проблема конфликта</i>		6	1	5	
6	<i>Пути решения конфликтов</i>		12	3	9	ПК/Тест
7	<i>Технология Case-sturdy как основа аналитики конфликта</i>		21	9	12	Экспертная сессия

Окончание таблицы 8

8	<i>Проектная составляющая при разрешении конфликта</i>	21	9	12	Экспертная сессия
9	<i>Погружение в медиацию (практика на занятиях)</i>	33	-	33	ТК/Театральная постановка 1 медиативного случая
10	<i>Погружение в медиацию (практика в ШСМ-школьной службе медиации)</i>	57	-	57	ИК/Супервизия
11	<i>Итоговая диагностика сформированности медиативной компетентности учащихся</i>	6	-	6	Диагностики
	<i>Итого часов:</i>	216	39	177	

Первый модуль данной программы – ориентирующий, направленный на приобретение знаний и актуализацию мотивационно-ценностного отношения к медиативной деятельности. Содержание модуля 1 построено на выявление ценностных ориентиров учащихся, а также уровня сформированности медиативной компетентности. В рамках теоретических занятий рассматриваются цели, ценности, идеалы; ценности индивидуальные и коллективные. В рамках практических занятий проводятся упражнения на знакомство с «миром» целей и ценностей: «Восточный базар», «Ожидания», «Наш маршрут» (по выбору); упражнения на принятие ценностей группы «Похожи ли мы друг на друга?», «Давать».

Проводится первичная диагностика на уровень сформированности медиативной компетентности каждого учащегося, составляется карта

сформированности каждой компетенции учащегося, в зависимости от результатов диагностики.

Второй модуль – приобщающий включает в себя 5 разделов. Первый раздел «Что такое медиация», в рамках которого рассматривается понятие медиации, технология организации медиации: основные этапы. Потенциальные трудности в процессе медиации и возможностей их преодоления. На практических занятиях проводятся упражнения на освоение основных этапов медиации «Интервью», демонстрация «Красное и черное», работа в малых группах: кейсовые ситуации. Упражнение «Групповые медиаторы», «Приветствие», «Разговор», «Крест-параллель», «Карта конфликта», «Выход из контакта», «Волк и семеро козлят», «Выражаем благодарность». Упражнения на преодоление трудностей в процессе медиации «Ответ без размышлений», «Шапка вопросов», «Рецепт» (по выбору). Опрос на тему «Основные этапы медиации».

Также первый раздел модуля «Личность медиатора» включает в себя разбор тем: особенности коммуникации для медиатора; мнемическая особенность медиатора; эмоциональная составляющая медиатора. В рамках которых рассматривается: Закономерности эффективной коммуникации и навыки ее осуществления. Эффективная позиция слушателя и навыки ее осуществления. Мини-лекция «Техники активного слушания». Барьеры в общении. Вербальные и невербальные средства общения. Скрытое управление собеседником против его воли. Негативные явления, связанные с нарушением коммуникации (конфликты, стрелки, изгои и т.д.) в школьном сообществе. Толерантность. Сущность «культуры памяти». Виды памяти и её функции. Стимулы для памяти. Факторы, влияющие на ухудшение памяти. Продуктивные функции памяти при формировании образов объектов, которые, в свою очередь, заключались в особом активном отборе, в фильтрации входящей информации на ранних этапах ее поступления. Понятие эмоций, влияние их на успех; откуда берутся эмоции, какие эмоции владеют человеком, какие из них помогают, а какие мешают успеху. Значимость эмоций и их

влияния на процесс и результат деятельности. Мини-лекция «Эмоциональный интеллект – основные составляющие» (самосознание, самоконтроль, эмпатия, навыки отношений). Понимание других людей: их целей, мотивации, эмоциональных особенностей. Уверенность в себе, как основа модели поведения успешного человека. Позитивное влияние на других людей.

Практические занятия включают в себя: упражнения на развитие эффективной коммуникации «Бинго-формуляр», «Диктант», соревнование между малыми группами. Упражнение-тест «Умею ли я слушать?», отработка навыков активного слушания на материале упражнения «Абстракция». Упражнения на развитие коммуникативных навыков «Коммуникативная карусель», упражнение – проектная мастерская «Вступительная речь ведущего», «Гимнастика ума», «Отражение чувств». Упражнения на развитие бесконфликтного общения «Барьеры», «Роли». Тренинговые упражнения: «Кто я? Кто он? Какой я? Какой он?». Ролевая коммуникативная игра с элементами выполнения упражнений «Испорченный телефон», «Разговоры», «Компромисс». Блок – схема «Защита от манипуляций» (на выбор). Упражнения на развитие памяти: «Цепочка слов»; «Скрытые предметы»; «Рисуйте карты»; «Дворец памяти». Упражнения для зрительной памяти. Упражнения для пространственной памяти. Упражнения для кратковременной памяти. Упражнения для селективной памяти. Тренировка памяти с помощью музыки. Тренинговые упражнения «Развитие памяти, внимания и эффективная работа с информацией». Упражнения для распознавания эмоций: «Зеркало»; «Найти и запомнить»; «Раздражители». Упражнения для эмоциональной устойчивости: «Назойливая муха»; «Дышать правильно». Упражнения для тренировки эмоций: «Аверс и реверс»; «Разобрать по косточкам». Упражнения на развитие эмпатии: «Эмоции исторических персонажей»; «Эмпатия и злость»; «Дневник эмоций». Тренинговые упражнения «Эмоции и чувства».

Изучение данного раздела заканчивается текущим контролем: тест «Что такое медиация?».

Второй раздел модуля «Социальные группы и социальные роли» рассматривает малая и большая группы. Группа и коллектив. Положение человека в группе и коллективе. Психологический климат в группе и коллективе. Формальные и неформальные группы. Социальные роли. В рамках практических занятий Коммуникативная игра «Ниточка и иголочка». Ролевая коммуникативная игра «Как разрешить конфликт». Анализ социально-психологической ситуации в группе «Социометрическая структура».

Третий раздел «Проблема конфликта» включает понятие конфликта; конфликтные типы личности; рассмотрение формулы конфликт; разбор видов конфликтов; поведение при возникшей конфликтной ситуации; управление конфликтом; правила бесконфликтного общения; проявление агрессивности, эгоизма; стресс; определение и виды издевательств. Психологическая характеристика поведения «Жертвы» и «Обидчика». Практика основывается на упражнении «Кораблекрушение» на развитие сформированности способности принимать решение сообща, научиться отстаивать свое мнение и прислушиваться к мнению других, упражнение «Подарок». Мозговой штурм «Конфликт. Способы решения». Освоение алгоритма ненасильственного общения, выражение просьбы, отказа, благодарности на основе «языка жирафа».

Четвертый раздел модуля «Пути решения конфликтов». Рассматривается Теория: Управление конфликтом. Правила бесконфликтного общения. Способы самопознания. Многообразие личностных качеств. Дискуссия «Конфликтные ситуации в школе» Аргументирование своей позиции и отстаивание точки зрения. Содержание и структура эффективной заключительной речи. Способы решения конфликта: Компромисс, соперничество, сотрудничество, уход, приспособление. Переговоры.

Практика: беседа (как себя вести, если возникла конфликтная ситуация?). Упражнение на развитие бесконфликтного типа общения «Принятие решений». Упражнение на самопознание «Кто я? Какой я? Я глазами других людей». Разыгрывание ролевой игры «Суд присяжных». Упражнение на развитие

средств общения «Мысль одна, а слов много». Упражнения на развитие оптимальных способов выхода из конфликта «Пишем синквейны», «Как разрешаются конфликты в школе?», «Лиса и журавль». Метафора. «Небеса и ад». Дискуссия «Что такое конфликтная ситуация? С какими конфликтными ситуациями в школе вы сталкивались?» Упражнения «Убеждение, игры «Комплимент», «Прокуроры и адвокаты», «Поединок ораторов» (на выбор).

Промежуточный контроль: тест «Пути решения конфликтов».

Пятый раздел модуля «Технология Case-sturdy как основа аналитики конфликта» включает в себя мини-лекцию «Основные аспекты технологии Case-sturdy». Что такое кейсы и кейс-методы. Отличительные особенности кейс-метода. Особенности анализа кейса. Этапы решения кейсов. Технология решения кейсов. Техника SWOT- анализа.

Практика раздела: групповая работа с кейсами – отработка навыков анализа кейсов по структуре. Упражнения направлены на выявление проблемной ситуации, основных участников конфликта, цели сторон конфликта. Экспертная сессия: первый раунд дискуссии – обсуждение проблемных моментов в малых группах, поиск аргументов и решений. Второй раунд дискуссии – представление результатов анализа, общегрупповая дискуссия, подведение итогов дискуссии и найденных решений. Заключительная презентация результатов аналитической работы (обучающиеся могут узнать и сравнить несколько вариантов решений одной проблемы). Работа в группах – написание учащимися кейса по составляющим согласно теме конфликтов в образовательной среде. Экспертная сессия «Конфликт в образовательной среде». Рефлексия итогов работы с кейс-методом.

Текущий контроль: экспертная сессия.

Шестой раздел модуля «Проектная составляющая при разрешении конфликта» основывается на введении в проектную деятельность. Личностное проектирование. Проект как способ решения проблем. Мозговой штурм: Определение проблемы проекта. Социальный видеоролик. Понятие, виды, цели и функции. Эмоциональный и когнитивный аспект в создании видеоролика.

Критерии эффективного видеоролика. Интерактивная лекция: «Виды и жанры социальных роликов». Интерактивная лекция «Социальный ролик как транслятор основных ценностей фундаментальных взглядов». Коммуникативные манипуляции и сопротивление им.

Практика раздела включает в себя: практикум: просмотр видеороликов социальной направленности. Обсуждение и контент-анализ. Практикум «Целеполагание». Практикум «Проработка и обозначение целевой группы при создании медиа-проекта проекта». Практикум «Анализ актуальных социальных проблем в подростковой среде, при разработке видеоролика». Анализ мировых продуктов социальной рекламы, их воздействия на общественное мнение и инструменты влияния на общество. Практикум «Описание замысла видеоролика, разработка идеи и основной концепции». Имитационно-деятельностная игра «Академия медиа-продуктов».

Текущий контроль: экспертная сессия.

Третий модуль программы – закрепляющий. Включает в себя погружение в среду медиации. Текущий контроль: театральная постановка (проигрывание обучающимися 1 медиативного случая). Итоговый контроль: супервизия.

Формируемые компетентности итоговой аттестации:

1. обучающие:

ОК-1 Владение знаниями и практическими навыками по организации процесса школьной медиации.

Уровни:

- *стартовый (С)* - знает основные понятия (медиация, медиация конфликтов, малая и большая группы, группа и коллектив, конфликт), знает основные этапы медиации;

- *базовый (Б)* - знает основные понятия и готов к проведению процесса медиации под контролем педагога;

- *продвинутый (П)*- способен самостоятельно осуществлять процесс школьной медиации с учетом знаний базовых понятий и требований.

ОК-2 Способность выявлять конфликтные ситуации и предлагать эффективные пути решения способами медиации.

Уровни:

- *стартовый (С)* – способен выявлять случаи для школьной медиации, составлять алгоритм ее проведения;
- *базовый (Б)* - способен выявлять, анализировать и предлагать конструктивные пути решения конфликта под контролем педагога;
- *продвинутый (П)*- способен самостоятельно решать конфликтные ситуации с учетом знаний, умений в медиативном подходе.

2. развивающие:

РК-1 Владение навыками самоконтроля в общении со сверстниками и взрослыми.

Уровни:

- *стартовый (С)*- владеет навыками самоконтроля со сверстниками;
- *базовый (Б)*- владеет навыками самоконтроля со сверстниками и взрослыми;
- *продвинутый (П)* - устойчиво владеет навыками самоконтроля со сверстниками и взрослыми.

РК-2 Способность оценивания правильности выполнения действий, и корректировка их при необходимости.

Уровни:

- *стартовый (С)* - способен оценивать правильность выполнения действий и корректировать их при необходимости под контролем педагога;
- *базовый (Б)*- способен оценивать правильность выполнения действий;
- *продвинутый (П)* - способен самостоятельно оценивать правильность выполнения действий и корректировать их при необходимости.

РК-3 Владение способами конструктивного разрешения конфликтов.

Уровни:

- *стартовый (С)* - знает основные способы конструктивного разрешения конфликтов (компромисс, соперничество, сотрудничество, уход, приспособление, переговоры);

- *базовый (Б)*- владеет способами конструктивного разрешения конфликтов под контролем педагога;

- *продвинутый (П)*- самостоятельно владеет способами конструктивного разрешения конфликтов.

3. воспитательные:

ВК-1 Способность к ориентированию в системе моральных норм и ценностей.

Уровни:

- *стартовый (С)*- знает основные понятия системы моральных норм и ценностей (цели, ценности, идеалы, ценности индивидуальные и коллективные);

- *базовый (Б)*- способен ориентироваться в системе моральных норм и ценностей с помощью педагога с учетом знаний и базовых понятий;

- *продвинутый (П)*- способен самостоятельно ориентироваться в системе моральных норм и принципов.

ВК-2 Готовность проявлять толерантное отношение к окружающим, нетерпимость к любым видам насилия.

Уровни:

- *стартовый (С)*- знает основные понятия (толерантность, виды насилия);

- *базовый (Б)*- способен толерантно относиться к окружающему миру и проявлять нетерпимость ко всем видам насилия под контролем педагога;

- *продвинутый (П)*- способен самостоятельно толерантно относиться к окружающему миру и проявлять нетерпимость к любым видам насилия.

Также реализация программы включает в себя итоговую диагностику сформированности медиативной компетентности учащихся. Заполнение индивидуальной карты учащегося для рефлексии личной деятельности.

Также в рамках реализации программы учащимся было предложено принять участие в городском конкурсе творческих работ «МЕДИАЦИЯ В МОЕЙ ШКОЛЕ» (Приложение Ж).

Цель Конкурса – популяризация альтернативного способа разрешения конфликтов в образовательной среде с помощью медиации.

Задачи Конкурса:

- вовлечение подростков в формирование бесконфликтной среды в школе;
- информирование подростков о технологиях медиации;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками в процессе образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской и других видов деятельности;
- развитие компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам.

Номинации конкурса: «Графика» и «Проект» (две возрастные категории: 7-9 кл.; 10-11 кл.).

В номинации «Графика» могут быть представлены:

- плакаты школьной службы медиации;
- листовки;
- постеры;
- комиксы.

В номинации «Проект» могут быть представлены:

- видеоролики;
- анимация;
- презентации.

Жюри Конкурса формируется из представителя Главного управления образования г. Красноярск, сотрудника «Ресурсного центра по технологиям медиации» МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения», представителя

Профессионального сообщества школьных медиаторов г. Красноярск, сотрудника Института педагогики, психологии и социологии Сибирского федерального университета. Оценка работ осуществляется в соответствии с обозначенными критериями.

Критерии оценки конкурсных работ:

- убедительность и доступность восприятия;
- оригинальность и позитивность идеи;
- соответствие формы, смысла и содержания работы тематике Конкурса;
- эстетический уровень исполнения работы.

Жюри определяет дипломантов I,II,III степени (не менее трех в каждой возрастной категории), если в той или иной возрастной категории количество работ будет менее трех, организаторы имеют право объединить 2 возрастных категории и оценивать их на общих основаниях. Остальные участники получают сертификаты участников в электронном виде.

Очная презентация и награждение победителей организуется в рамках финального мероприятия «Постер - конференции медиативных практик сверстников». Данная постер-конференция включает в себя проведение кейс чемпионата, а также презентацию работ участников, прошедших в финал.

Посредством данного мероприятия также оценивается уровень усвоения учебного материала учащимися в рамках реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности, а также уровень сформированности компетенций.

В 2019-2020 учебном году данный конкурс проводился с 19 ноября по 26 декабря 2019 года. В данном конкурсе приняли участие 117 обучающихся из 25 образовательных организаций города Красноярск, в том числе 20 учащихся по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности.

В рамках участия в конкурсе обучающиеся по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности показали весьма высокий результат в обеих номинациях.

Номинация «Графика»: I место: - Коллектив обучающихся по программе «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности: Пермякова Виктория, Ушакова Изабелла, Шадпалов Марк, Гранина Валентина, Черенев Данил, Паркаева Анна, Калиничева Анастасия.

II место: Коллектив обучающихся по программе «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности: Батамова Яна, Макарова Елена, Плаценко Виктория, Мордвинова Юлия.

Номинация «Проект»: I место: Коллектив обучающихся по программе «Школьная медиация» по в контексте проектной деятельности: Туманова Татьяна, Бурмистрова Лола, Целитан Ульяна, Чебышев Максим, Долгополов Александр, Кобелев Дмитрий.

Анализируя участие других учащихся Школы самоопределения в данном конкурсе, следует отметить, что они не поднялись выше 4 места в рейтинге участников.

Еще одним итоговым мероприятием, в котором обучающиеся приняли участие - Городская выездная интенсивная школа «Медиатор 2.0» . Цель Городской выездной интенсивной школы заключалась в информирование участников школы о профессии будущего – Медиатор и развитие навыков бесконфликтного общения в молодежной среде. В данной выездной интенсивной школе приняли участие 75 учащихся школ города Красноярска и Сосновоборска, в том числе 17 учащихся дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности (Приложение 3).

В рамках деятельности на интенсивной школе участникам была дана возможность посетить открытые лекции, практикумы, тренинги, семинары, на

которых была возможность углубить свои знания в сфере медиации. Также была предусмотрена командная работа участников, во время которой ребятам была дана возможность спроектировать и проиграть конфликтную ситуацию, конструктивный выход из неё. Все виды деятельности были направлены на разработку медиапроекта участниками интенсивной школы, который был презентован на итоговом мероприятии интенсивной школы перед экспертами.

Методическим материалом для участников школы была рабочая тетрадь, разработанная организаторами.

Обучающиеся по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности также как и остальные участники интенсивной школы создали видеоролик, направленный на привлечение внимания к конфликтным ситуациям в образовательной среде. Он был отмечен экспертами как один из наиболее проработанных с точки зрения идеи и реализации.

Данные мероприятия позволяют учащимся применить полученные знания, умения и навыки в короткий срок с применением соревновательного характера.

При завершении реализации общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности проведена Итоговая диагностика сформированности медиативной компетентности учащихся по методикам, обозначенным ранее.

Диагностика коммуникативной компетенции по «Методике «Коммуникативная компетентность» (Тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха).

По результатам диагностики коммуникативной компетенции учащихся было выявлено следующее: у участников экспериментальной группы по всем блокам коммуникативных умений сформирована компетенция на равных, кроме блока: умение просить и принимать помощь – сформирована зависимая

компетентность. Данный показатель составляет 91,7 %, что на 16,7 % выше, чем показатель первичной диагностики учащихся экспериментальной группы.

У участников контрольной группы также группы по всем блокам коммуникативных умений сформирована компетенция на равных, кроме блоков: реагирование на несправедливую критику - сформирована агрессивная компетентность; реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы - сформирована зависимая компетентность; умение просить и принимать помощь - сформирована агрессивная компетентность, реагирование на собственный неуспех и успех другого - сформирована зависимая компетентность. Что составляет 66,7% от 12 блоков коммуникативной компетенции, на 8,3 % выше первичных показателей.

Сравнительные данные приведены на рисунке 12.

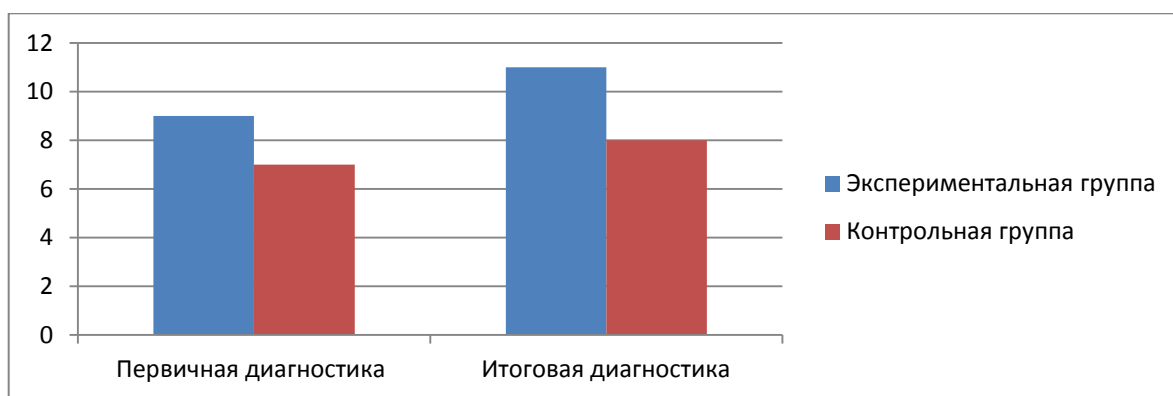


Рисунок 12– Сравнительные показатели коммуникативной компетенции обеих групп

По данным видно, что показатели экспериментальной группы итоговой диагностики показали наиболее высокий показатель, чем данные контрольной группы.

В качестве второй методики использован «Опросник коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко). Шкалы методики отражают особенности поведения испытуемого в определенных условиях общения.

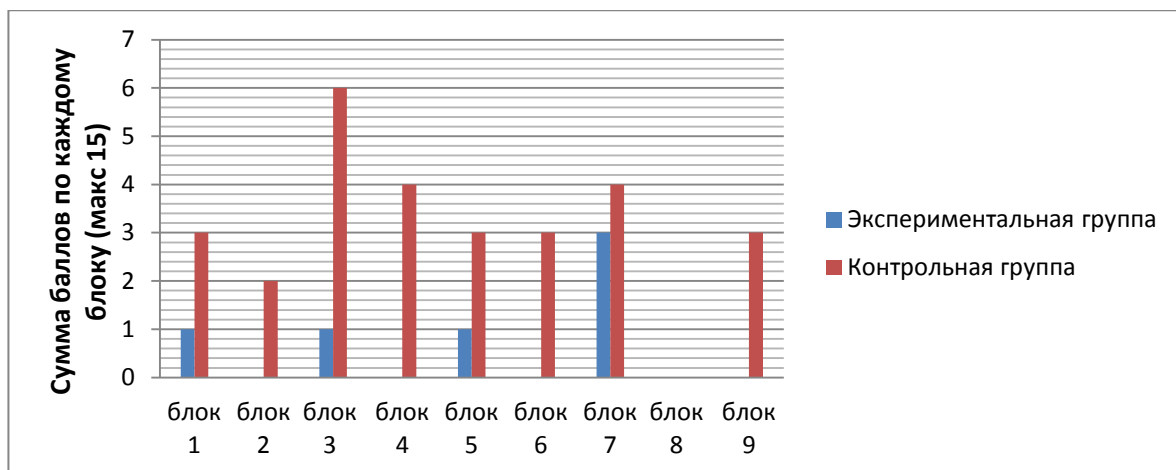


Рисунок 13– Сформированность коммуникативной толерантности по блокам

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод, что показатели экспериментальной группы близится к минимальному значению (суммарно 6 баллов), это свидетельствует о высокой сформированности коммуникативной толерантности (рис. 13).

Данный показатель на 28,6 % ниже, чем показатель первичной диагностики экспериментальной группы.

У контрольной группы суммарное количество баллов – 28, что на 12,5% ниже показателей первичной диагностики.

Сравнительные данные приведены на рисунке 14.

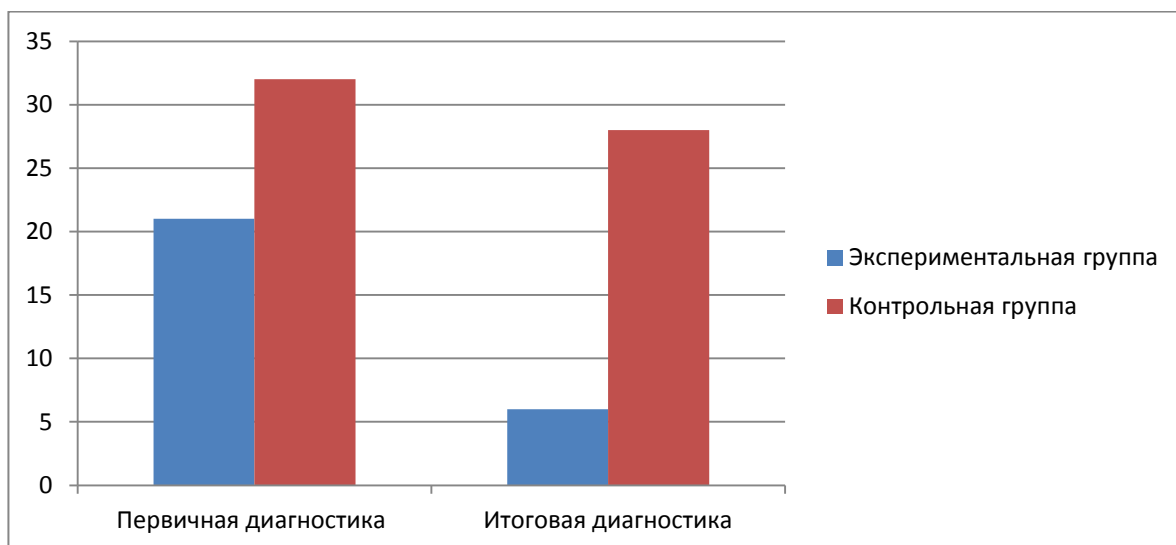


Рисунок 14 – Сравнительные показатели коммуникативной толерантности обеих групп

Из показателей видно, что значительно уменьшилось суммарное количество баллов экспериментальной группы, что в свою очередь свидетельствует о достаточно высоком показателе коммуникативной толерантности учащихся.

Для диагностики уровня сформированности информационно-аналитической компетенции была проведена диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (опросник Ч. Д. Спилбергера) в интерпретации А.М. Прихожан.

Анализ результатов диагностики показал следующие результаты:

У экспериментальной группы по шкале познавательная активность сумма – 33 балла, по мотивации достижений сумма – 28 баллов, по шкале тревожности – 21 балл, по шкале гнев – 11 баллов. Используя формулу для вычисления познавательной активности, получается суммарный балл- 29, что свидетельствует о том, что у экспериментальной группы II уровень познавательной активности - продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу. Данный показатель остался без изменения.

На рисунке 15 представлено распределение в процентном соотношении показателей шкал экспериментальной группы учащихся.

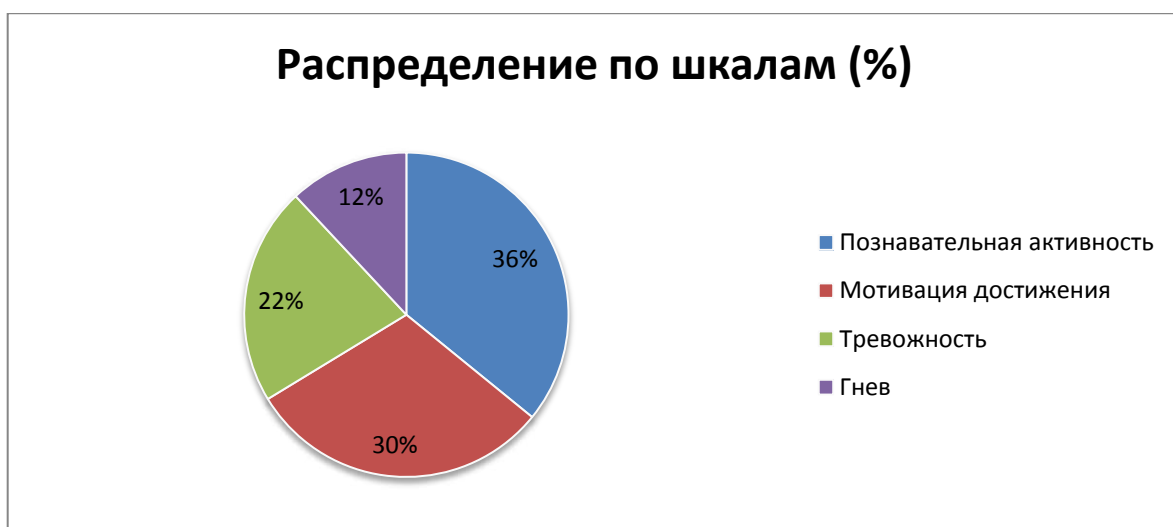


Рисунок 15 – Распределение по шкалам (%)

У контрольной группы: по шкале познавательная активность сумма – 30 баллов, по мотивации достижений сумма – 29 баллов, по шкале тревожности – 23 балла, по шкале гнев – 13 баллов. Используя формулу для вычисления познавательной активности, получается суммарный балл- 23, что свидетельствует о том, что у контрольной группы III уровень познавательной активности – средний уровень, примерно равная выраженность позитивной и негативной мотивации учения, амбивалентное отношение к учению. Данный показатель снизился, это свидетельствует о том, что к концу учебного года у учащихся контрольной группы снизилась мотивация к учению.

На рисунке 16 представлено распределение в процентном соотношении показателей шкал контрольной группы учащихся.



Рисунок 16 – Распределение по шкалам (%)

Сравнительные данные приведены на рисунке 17.

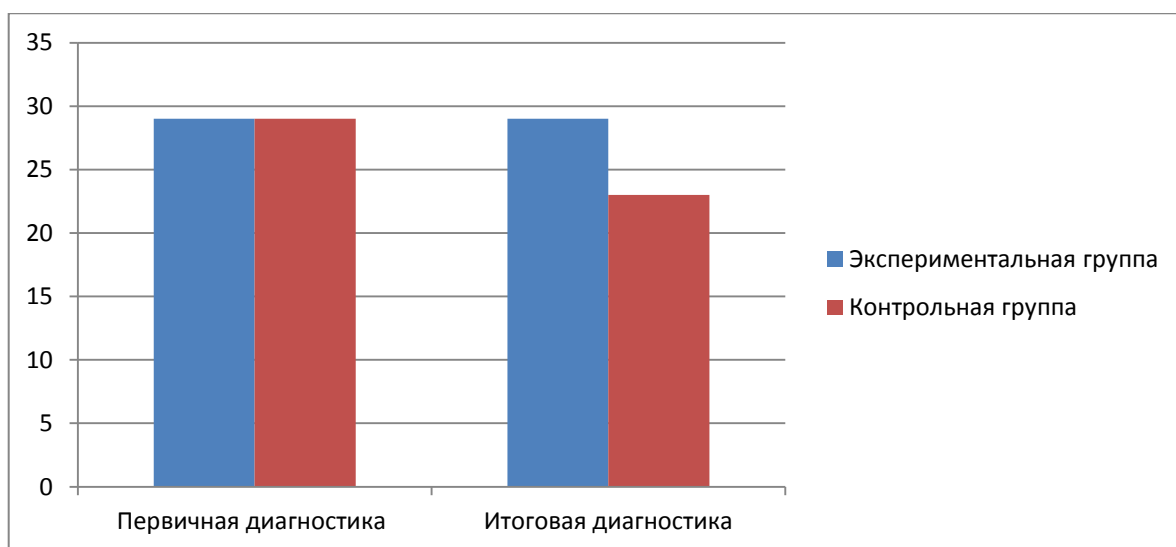


Рисунок 17– Сравнительные показатели мотивации учения обеих групп

Данные диагностики показывают, что информационно-аналитическая компетенция достаточно сформирована у учащихся экспериментальной группы, но снизилась за время обучения у контрольной группы.

При диагностике мнемической компетенции использовалась методика «Активизация памяти через возрождение эмоций (Методика С.А. Гарибьяна)».

Сравнивая данные первичной и итоговой диагностики выявилась следующая закономерность: девушки чаще воспроизводили такие слова, как: любовь, свидание, сессия, экзамен, стипендия. Юноши воспроизводили другие по смыслу слова: разлука, винт, капуста, школа, бабочка.

Анализ и интерпретация результатов свидетельствует, что в экспериментальной группе 85% опрошенных воспроизвели 91% предложенных слов. Данный показатель выше первичных показателей на 20%, т.к. всего 3 учеников назвали минимальное количество слов. При первичной диагностике – 7 учеников показывали низкий результат (рис. 18).

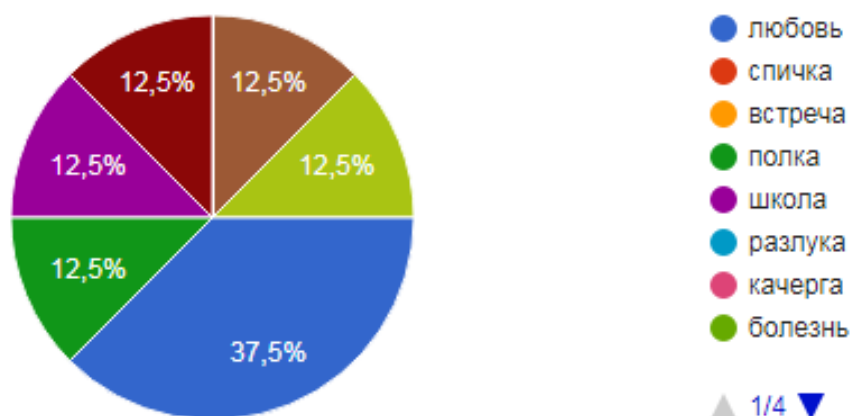


Рисунок 18 – Распределение воспроизведенных слов

В контрольной группе 71% опрошенных воспроизвели 79% предложенных слов. Кроме того, оказалось, что лучше запоминаются слова, имеющие особую эмоциогенность для испытуемых (рис.19).

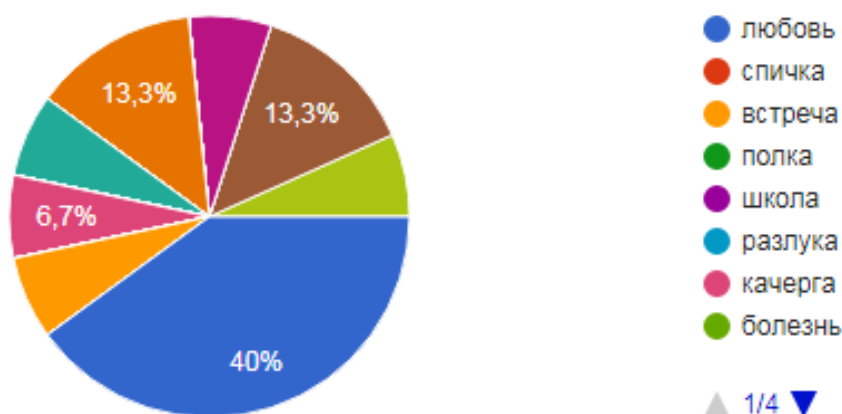


Рисунок 19 – Распределение воспроизведенных слов

В методике С. Гарибяна также предлагается упражнение из методики Д. Лаппа, которая показывает зависимость запоминания от эмоциональной окрашенности запоминаемого образа.

Анализ и интерпретация результатов свидетельствует, что в экспериментальной группе 75% опрошенных воспроизвели 83% предложенных фраз. Остальные же опрошенные (25%) предъявляли результат, варьирующийся от 9% до 47% (рис. 20).

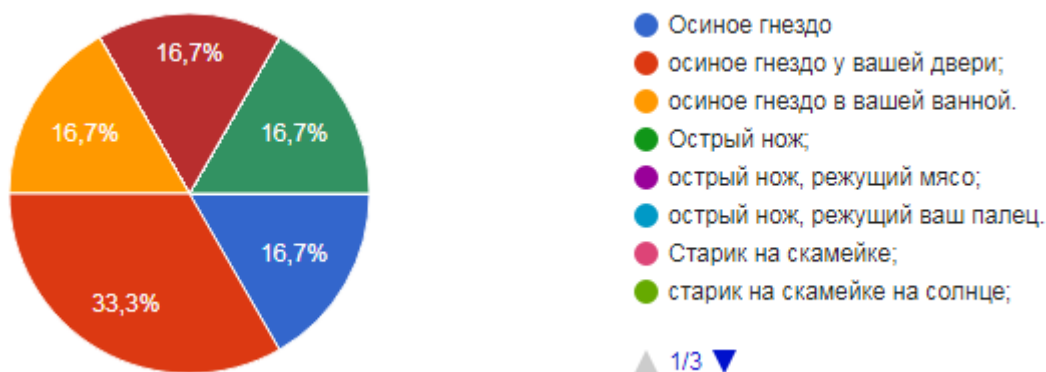


Рисунок 20 – Распределение воспроизведенных фраз

В контрольной группе 68% опрошенных воспроизвели 77,9% предложенных слов. Остальные же опрошенные (32%) предъявляли результат, варьирующийся от 9,5% до 47,6%. Кроме того, оказалось, что лучше запоминаются слова, имеющие особую эмоциогенность для испытуемых (рис. 21).

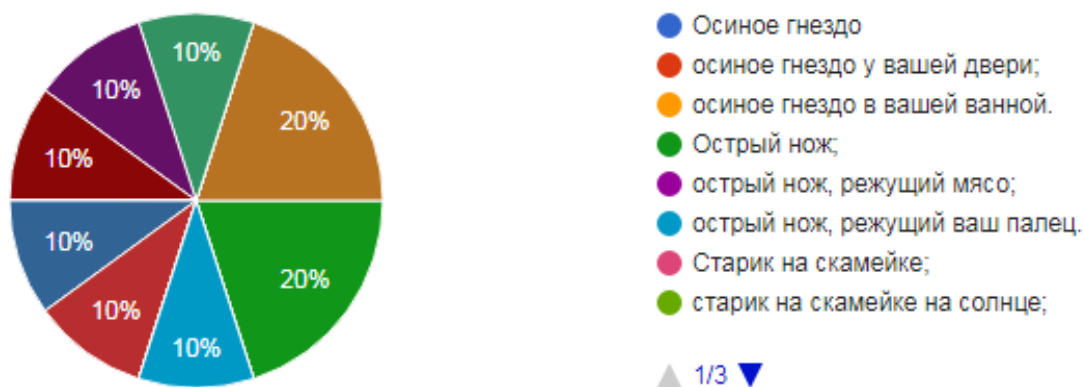


Рисунок 21 – Распределение воспроизведенных фраз

Диагностика показала, что за время обучения обучающиеся обеих групп продвинулись в активизации своей памяти, но все же показатели экспериментальной группы незначительно, но превышают показатели контрольной группы.

Далее была проведена итоговая диагностика эмоциональной компетенции по средствам методики Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта». Данная методика предложена для выявления способности понимать отношения

личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений.

Анализируя результаты диагностики следует, что уровень сформированности учащихся экспериментальной группы – средний (63 балла). Данный показатель выше показателя первичной диагностики на 7,9%. По шкалам показатели распределились следующим образом:

- шкала «Эмоциональная осведомленность» - 10 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Управление эмоциями» - 10 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Самотивация» - 14 баллов – показатель высокого уровня;
- шкала «Эмпатия» - 14 баллов – показатель высокого уровня;
- шкала «Распознавание эмоций других людей» - 15 баллов – показатель среднего уровня.

Анализируя результаты контрольной группы следует отметить средний уровень сформированности эмоционального интеллекта – 50 баллов, что на 4% выше показателя первичной диагностики. По шкалам показатели распределились следующим образом:

- шкала «Эмоциональная осведомленность» - 13 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Управление эмоциями» - 7 баллов – показатель низкого уровня;
- шкала «Самотивация» - 10 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Эмпатия» - 9 баллов – показатель среднего уровня;
- шкала «Распознавание эмоций других людей» - 11 баллов – показатель среднего уровня.

Данные обеих групп представлены на рисунке 22.

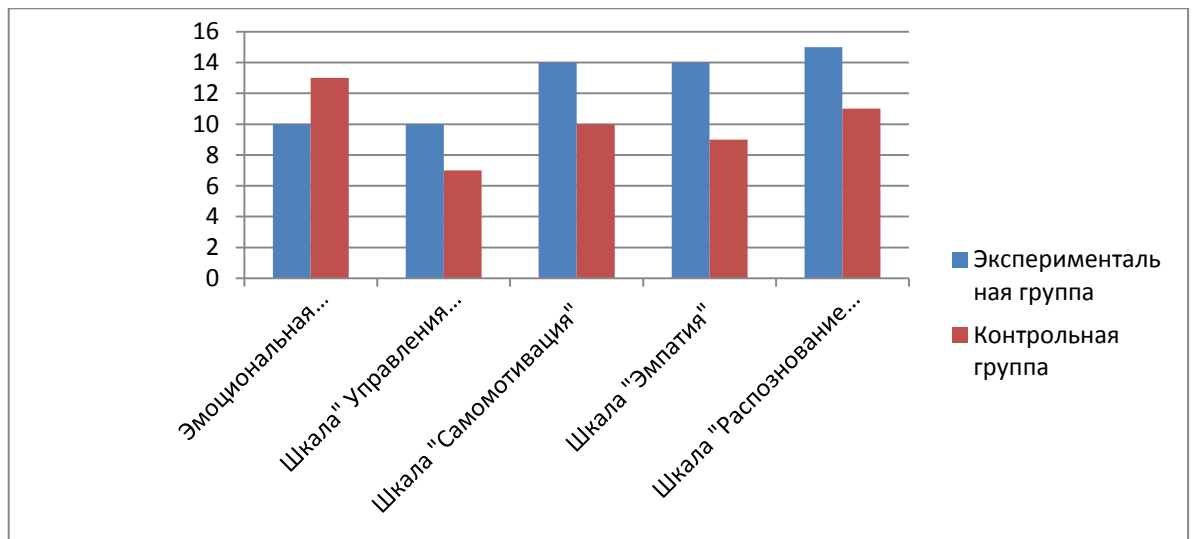


Рисунок 22 – Распределение показателей обеих групп по шкалам «Эмоционального интеллекта»

Отсюда можно сделать вывод, что «Эмоциональная осведомленность» у обеих групп развита на одном – среднем уровне; следует обратить внимание на шкалу «Управление эмоциями», т.к. у экспериментальной группы данная шкала перешла из низкого в средний уровень сформированности. Шкала «Самомотивация», «Эмпатия» и «Распознавание эмоций других людей» у экспериментальной группы сформирована на высоком уровне – 14, 14 и 15 баллов соответственно, у контрольной группы данные шкалы сформированы на среднем уровне, значение которых варьируется от 9 до 11 баллов.

Сравнительные данные приведены на рисунке 23.

По данным видно, что показатели экспериментальной группы итоговой диагностики показали наиболее высокий показатель, чем данные контрольной группы.

Диагностика организационно-управленческой компетенции основывается на тесте КОС (Методика изучения коммуникативных и организаторских умений). Данная методика позволяет выявить уровень сформированности организаторских и коммуникативных умений учащихся.

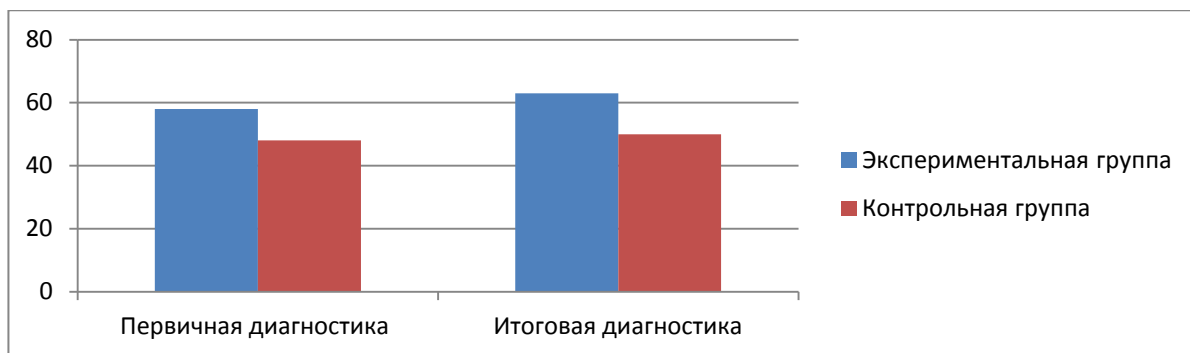


Рисунок 23– Сравнительные показатели эмоционального интеллекта обеих групп

Анализируя полученные данные по результатам теста КОС экспериментальной группы был получен по коммуникативным умениям результат на 0,05% выше, чем при первичной диагностике и составил 0,7, что свидетельствует о IV – высоком уровне сформированности данных умений. По результатам организаторских умений показатель возрос на 0,2% и составил 0,9, что показывает V– очень высокий уровень сформированности данных умений.

Анализируя показатели контрольной группы: по показателям коммуникативных умений, который возрос на 0,3% и составил 0,6, что относится к III – среднему уровню сформированности коммуникативных умений. По показателю организаторских умений (возрос на 0,2%) – 0,75, что относится к IV – высокому уровню сформированности данных умений.

Данные обеих групп представлены на рисунке 24.

Данные свидетельствуют о том, что обучающиеся обеих групп продвинулись в уровне организационно-управленческих умений.

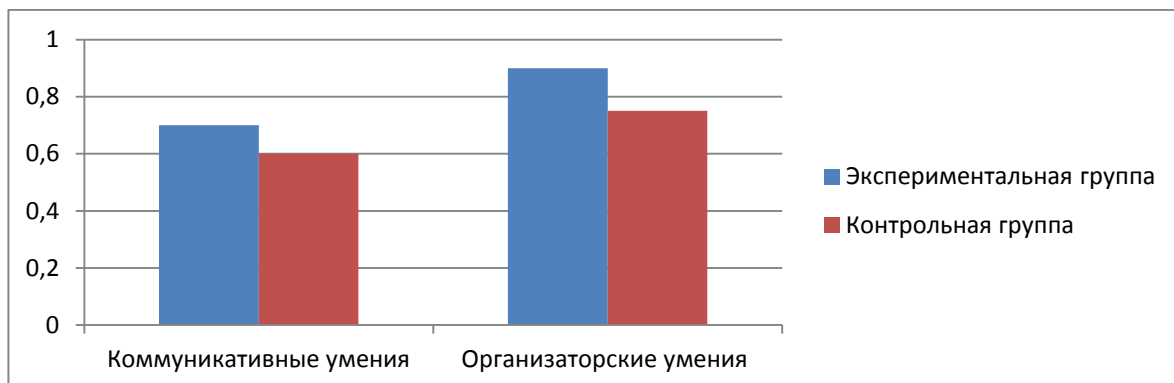


Рисунок 24 - Распределение показателей обеих групп по показателям уровня сформированности организационно-управленческой компетенции

При анализе полученных данных итоговой диагностики следует, что обучающиеся экспериментальной группы за счет того, что в дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности были внесены дополнительные формы работы и новые разделы в теоретической и практической деятельности показали наиболее лучший результат по показателям сформированности медиативной компетентности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выполненное исследование является актуальным для профессиональной педагогики и социально значимым в современных условиях организации процесса обучения. В настоящее время происходящие перемены в системе дополнительного образования школьников диктуют и требуют новых подходов к обучению в своей системе, требуют не только совершенствования содержания обучения, но и разработки более совершенных инструментов, средств, методов и форм организации образовательного процесса.

Основным вызовом для образовательной системы является формирование готовности старшеклассников к саморегуляции, самообразованию и непрерывному обучению, к готовности выстраивать эффективную коммуникацию, организации анализа и поиска, выбора и генерации новых идей необходимой для реализации предпрофессиональной деятельности и развитию личностных качеств.

При анализе теоретического материала по проблеме исследования обнаружен дефицит научных знаний и практик, раскрывающих потенциал образовательных возможностей системы дополнительного образования по формированию медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения», в то время, как процесс получения дополнительного образования может способствовать формированию медиативной компетентности обучающихся при условии системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов и реализации личностно-ориентированных педагогических технологий.

На наш взгляд, процесс формирования медиативной культуры зависит от компетентности медиатора. Актуальность овладения медиативной компетентностью диктуется тем, что в современных условиях модернизации системы образования, введения новых образовательных стандартов от

участников образовательного процесса требуется качественно иной подход к содержанию и организации своей деятельности.

В рамках модернизации современного образования осуществляется переход к компетентностной модели подготовки обучающихся. Данная модель позволяет повысить адаптируемость учеников образовательных организаций к современным условиям жизни, помогает развить в них мобильности и другие качества, которые помогут успешно выстраивать общение.

В нашем понимании для того чтобы сформировать в реальном учебном процессе данную компетентность у обучающихся посредством проектной деятельности требуется постоянное совершенствование методического обеспечения в виде разработок. Эффективность обучения по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности зависит от правильной работы с организацией учебного процесса у обучающихся. Методы проектной деятельности могут быть применимы для формирования компетенций в системе дополнительного образования.

Исследование, проведенное по проблеме формирования медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения» по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности соответствует поставленной цели, гипотезе, объекту и предмету, позволило решить выдвинутые задачи и получить следующие результаты и выводы.

Конкретизировано понятие медиативной компетентности как значимого качества личности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения». Взятая за основу понятие медиативной компетентности в рамках исследования сформировано А.В. Качаловой, как способность умело выстраивать

взаимодействие и при случае выходить из возникающих трудностей, осознавая и контролируя ситуацию.

Определена структура, содержательно раскрыты компоненты медиативной компетентности обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения». М.С. Бойко определил компетенции, которыми должна владеть личность для осуществления медиативной деятельности, к ним относятся:

Во-первых, это коммуникативная компетенция, в которую входят следующие умения: облегчать коммуникацию для анализа конфликтной ситуации самими конфликтующими сторонами; перефразировать, резюмировать, обобщать; давать обратную связь, подтверждающую, что медиатор действительно слышит каждую из конфликтующих сторон; удерживать нормы коммуникации, и др.

Далее перечислим умения, которые входят в информационно-аналитическую компетенцию. Это умения: выделять сущность проблемы; определять причины проблемы; различать позицию и потребности каждой из конфликтующих сторон; собирать информацию о конфликте; вычленять ключевую информацию о конфликте на основе имеющихся данных; структурировать информацию о конфликте; анализировать факты; и др.

Мнемическая компетенция предполагает наличие умений запоминать: имена людей; большой объем информации; неструктурированную информацию.

В медиативной деятельности медиатор также должен уметь управлять эмоциями (эмоциональная компетенция): позитивно мыслить (вычленять конструктивность в любом содержании); справляться с собственными сильными негативными эмоциями; создавать доброжелательную атмосферу (доверительности) в ситуации напряженной коммуникации; и др.

Организационно-управленческую компетенцию составляют следующие умения: мотивировать участников медиации на решение конфликта; планировать процесс медиации; следить за регламентом и нормами реализации

процесса медиации; распределять и контролировать время протекания процесса медиации и др.

Каждая из перечисленных компетенций отвечает за управление определенными процессами в медиации, но не существует обособленно, все они дополняют друг друга.

Также в рамках исследования охарактеризованы уровни сформированности компетенций, входящих в состав медиативной компетентности, обучающихся МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения».

Определен педагогический смысл последовательно-поэтапной педагогической деятельности процесса формирования медиативной компетентности, включающий в себя подборку и проведение диагностик на выявление уровня сформированности компетенций обучающихся посредством диагностических методик:

- методика «Коммуникативная компетентность» (Тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха);
- опросник коммуникативной толерантности» (В.В. Бойко);
- диагностика мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы (опросник Ч. Д. Спилбергера);
- активизация памяти через возрождение эмоций (Методика С.А. Гарибяна);
- методика Н. Холла «Оценка «эмоционального интеллекта», тест «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС).

Проведен анализ дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация», реализующейся в 2017-2018 учебном году на базе МБОУ ДО ДДЮ «Школа самоопределения». Анализ показал, что целью настоящей программы является теоретическое обучение и ориентация школьных медиаторов среди учащихся подросткового возраста образовательных организаций на практическую деятельность.

Участниками программы являются подростки среднего и старшего школьного возраста 11-17 лет, заинтересованные в обучении навыкам медиации конфликтов и их последующем использовании для медиации конфликтов между детьми и подростками на волонтерских началах.

Занятия по программе проводятся 1 раз в неделю по 3 часа. Объем программы составляет 108 часов и рассчитан на годовое обучение.

Для реализации программы «Школьная медиация» при проведении занятий по темам используются разнообразные методы, формы и приемы работы, направленные на развитие у учащихся навыков посредничества в разрешении разногласий между людьми, а также социальной мобильности, гибкости и уверенности в себе.

Также при анализе данной программы было установлено, что педагоги не используют проектный метод обучения при подготовке медиаторов сверстников. Основная компетенция, которую формируют у обучающихся педагоги – коммуникативная, что свидетельствует о недостаточно эффективной проработанности рабочей программы.

Обоснованы, разработаны и реализованы в единстве педагогические условия:

- обогащение содержания образования материалом, актуализирующим ценностное отношение к медиативной деятельности обучающихся, включает в себя организацию занятий посредством проектной деятельности в процессе обучения медиативным технологиям в системе дополнительного образования;

- содержательное наполнение и непрерывное актуальное обновление медиативной образовательной среды на основе системной интеграции гуманитарных и профессиональных контекстов образовательной программы включает в себя: разработку общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности, в рамках которой увеличено количество учебных занятий и академических часов. Расширен перечень формируемых компетенций обучающихся в процессе учебной деятельности.

Учебные занятия включают в себя активные и интерактивные методы обучения, такие как творческие задания, игровые элементы, мозговой штурм, интерактивные лекции (использование видеоматериала), лекции-практикум, экспертные сессии, ролевые игры, психогимнастические упражнения, групповую дискуссию и др. Расширена тематика лекционных практических занятий. Привлечены сторонние эксперты для более эффективного обучения, что дало свои положительные результаты, т.к. эксперты консультировали обучающихся по вопросам медиасферы, психологии, case-технологии, приводили конкретные примеры и давали практические навыки обучающимся:

– активизация деятельности обучающихся в медиативной среде организована за счет участия обучающихся в городском конкурсе творческих работ «МЕДИАЦИЯ В МОЕЙ ШКОЛЕ».

Цель Конкурса – популяризация альтернативного способа разрешения конфликтов в образовательной среде с помощью медиации.

Посредством данного мероприятия также оценивается уровень усвоения учебного материала учащимися в рамках реализации дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности, а также уровень сформированности компетенций.

В рамках участия в конкурсе обучающиеся по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности показали весьма высокий результат в обеих номинациях.

Еще одним итоговым мероприятием, в котором обучающиеся приняли участие - Городская выездная интенсивная школа «Медиатор 2.0» . Цель Городской выездной интенсивной школы заключалась в информирование участников школы о профессии будущего – Медиатор и развитие навыков бесконфликтного общения в молодежной среде. В данной выездной интенсивной школе приняли участие 75 учащихся школ города Красноярск и

Сосновоборска, в том числе 17 учащихся дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности.

В рамках деятельности на интенсивной школе участникам была дана возможность посетить открытые лекции, практикумы, тренинги, семинары, на которых была возможность углубить свои знания в сфере медиации. Также была предусмотрена командная работа участников, во время которой ребятам была дана возможность спроектировать и проиграть конфликтную ситуацию, конструктивный выход из неё. Все виды деятельности были направлены на разработку медиапроекта участниками интенсивной школы, который был презентован на итоговом мероприятии интенсивной школы перед экспертами.

Методическим материалом для участников школы была рабочая тетрадь, разработанная организаторами.

Обучающиеся по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности также как и остальные участники интенсивной школы создали видеоролик, направленный на привлечение внимания к конфликтным ситуациям в образовательной среде. Он был отмечен экспертами как один из наиболее проработанных с точки зрения идеи и реализации.

Данные мероприятия позволяют учащимся применить полученные знания, умения и навыки в короткий срок с применением соревновательного характера.

При завершении реализации общеобразовательной общеразвивающей программы социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности проведена Итоговая диагностика сформированности медиативной компетентности учащихся по методикам, обозначенным ранее.

При анализе полученных данных итоговой диагностики следует, что обучающиеся экспериментальной группы за счет того, что в дополнительную общеобразовательную общеразвивающую программу социально-педагогической направленности «Школьная медиация» в контексте проектной деятельности были внесены дополнительные формы работы и новые разделы в теоретической и практической деятельности показали наиболее лучший результат по показателям сформированности медиативной компетентности.

Таким образом, следует отметить, что данное исследование показало новые способы для формирования медиативной компетентности обучающихся в системе дополнительного образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Александрова, Н.П. Эмоциональный интеллект как фактор саморегуляции педагогической деятельности / Н.П. Александрова // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социал. и естественные науки. - 2013. - № 5. - С. 171-177.
2. Аллахвердова, О.В. Медиация как социально-психологический феномен [Электронный ресурс] / О.В. Аллахвердова // Вестник СПбГУ. Серия 6. Политология. Международные отношения. – 2007. – №2-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-sotsialno-psihologicheskii-fenomen>
3. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2017. - № 5. - С. 57-65.
4. Андреева, И.Н. О становлении понятия «эмоциональный интеллект» / И.Н. Андреева // Вопросы психологии. - 2018. - № 5. - С. 83-95.
5. Андреев, А. Знания или компетенции? / А. Андреев // Высшее образование в России. - 2005. - № 2. – С. 3-11.
6. Ардовская, Р.В. Сущность понятий «медиативная деятельность» и «медиативная компетентность» / Р.В. Ардовская // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: сб. науч. тр. / Москва: сов. гум. ак. – Москва, 2009. – С. 88 – 105.
7. Асмолов, А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18-22.
8. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст] / Пер. с англ. Р. Аткинсон. – М.: Аспект пресс, 2016. – 528 с.
9. Баташев, А. В. Психодиагностика способности к общению или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Баташев. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 176 с.

10. Бахтин, М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Автор и герой. к философским основам гуманитарных наук. – 2000. – №2 – С. 227.
11. Бахтиярова, И.Н. Метод проектов и индивидуальные программы в продуктивном обучении / И.Н. Бахтиярова // Школьные технологии. – 2001. – №2. – С. 108 – 115.
12. Бойко, М.С. Управление профессиональной карьерой: развитие базовых компетенций / М.С. Бойко, Е.И. Луговцева // Адукатар – 2009. – № 1 (15). – С. 47-51.
13. Бойко, М.С. Базовый курс медиации: рефлексивные заметки / М. С. Бойко, Е. Л. Касьяник, Т.И. Краснова; под. общ. ред. С.В. Лабода.– Минск: Медисонт, 2011 – 316 с.
14. Борисов, П.П. Компетентностно-деятельный подход к модернизации содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. - 2003. – № 28. - С. 219-227.
15. Вербицкий, А.А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова. – М.: Логос, 2015. – 336 с.
16. Вышинская, Е.Г. Особенности адаптации личности юношеского возраста / Е.Г. Вышинская // Вестник Полоцкого государственного университета. Сер. Педагогические науки. - 2016. - № 11. - С. 69-72.
17. Голубева, Э.А. Индивидуальные особенности памяти человека (психологические исследования) [Текст] / Э.А. Голубева. - М.: Педагогика, 2014. - 152 с.
18. Дружинин, В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие / В.Н. Дружинин. - М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2016. - 224 с.
19. Дубовицкая, Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.

20. Емельянов, Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности / Ю. Н. Емельянов. – Москва: Просвещение, 1995. – 183 с.

21. Ефимкина, Р. П. Психология развития. Методические указания / Р.П. Ефимкина. – Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 2014. - 54 с.

22. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2006. – 192 с.

23. Иванова, Е. Н. Конфликтологическое консультирование: учеб. пособие / Е. Н. Иванова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012. – 151 с.

24. Изюмова, С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01/ Изюмова Светлана Александровна. – Москва, 1994 – 230 с.

25. Качалова, А.В. Медиативная компетентность как эффективное условие развития психологической культуры педагога / А.В. Качалова, И.А. Твелова // Гуманитарные, социально – экономические и общественные науки. – 2014. – № 5. – С. 123-127.

26. Коновалов, А.Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / А.Ю. Коновалов; под общ. ред. Л.М. Карнозовой. – Москва: МОО Центр «Судебно – правовая реформа», 2012. – 256 с.

27. Коновалов, А. Ю. Модели работы с конфликтами на основе восстановительной медиации в системе образования: обзор опыта разных стран [Электронный ресурс] / А.Ю. Коновалов // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2014/3/Konovалov.phtml>.

28. Концепция 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 до 2017 года

[Электронный ресурс]. – Режим доступа:
<http://static.government.ru/media/files/41d4f737efc862673fa1.pdf>

29. Коршунова, В.В. Анализ медиации в образовании: опыт Сибирского федерального университета / В.В. Коршунова, Я.М. Дайнеко // *European Social Journal*. – 2018. – № 2. – С. 32 – 45.
30. Крайг, Г. Психология развития / Г. Крайг. - СПб.: Питер, 2015. - 992 с.
31. Крашенинников, П.В. Правовое урегулирование споров при участии независимых лиц – медиаторов / П.В. Крашенинников // *Юрист спешит на помощь*. - 2010. - № 5. - С. 27–28.
32. Кузина, Н.Н. Школьная служба медиации в создании комфортной образовательной среды / Н.Н. Кузина, Л.В. Смирнова, Ю.А. Яковлева // *Тенденции развития молодежной добровольческой деятельности в современном мире: Материалы международной научно-практической конференции*. – СПб.: СПб СЭ, 2016. - С. 124-132.
33. Кутюков, Д.В. Медиация как альтернативный способ разрешения конфликтных ситуаций / Д.В. Кутюков // *Государство и право: теория и практика: матер. Междунар. заоч. науч. конф., Челябинск, апрель 2011 г.* – Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 127–129.
34. Либина, Е.В. Стили реагирования на стресс: психологическая защита или совладание со сложными ситуациями / Е.В. Либина, А.В. Либин // *Стиль человека: психологический анализ / под ред. А.В. Либина*. – М.: Смысл, 1998. – С. 190–204.
35. Максудов, Р.Р. Восстановительная медиация: практическое руководство для специалистов, реализующих восстановительный подход в работе с конфликтами и уголовно-наказуемыми деяниями с участием несовершеннолетних / Р.Р. Максудов. – Москва: Информационно-внедренческий центр «Маркетинг», 2011. – 112 с.
36. Матяш, Н. В. Творческие проекты / Н. В. Матяш, М. В. Хохлова. – Брянск: Пресс–А, 1999. – 379 с.

37. Мельниченко, Р.Г. Медиация [Текст] / Р.Г. Мельниченко - М.: Дашков и Ко, 2014. - 192 с.
38. Михайлина, М.Ю. Диагностика эмоционального благополучия школьников: профилактическая работа с семьями в социально опасном положении: учебно-методическое пособие / М.Ю. Михайлина, Я.К. Нелюбова. – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. – 64 с.
39. Мосина, А.Н. Психолого-педагогические аспекты формирования коммуникативной компетентности старшеклассников / А.Н. Мосина, Т.Л. Худякова // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 1. – С. 175 – 179.
40. Мустафаева, С.А. Педагогические конфликты: причины и пути их разрешения [Текст] / С.А. Мустафаева // Экспресс-опыт. – 2000. – №1. – С. 35–41.
41. Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации) [Электронный ресурс]: федер. закон от 27.07.2010 N 193-ФЗ ред. от 23.07.2013 // Справочная правовая система «Консультант-Плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_150895/
42. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: федер. закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ ред. от 08.06.2020 // Справочная правовая система «Консультант-Плюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/
43. Оборотова, С. А. Медиация как современная технология управления конфликтами в образовательной среде [Электронный ресурс] / С.А. Оборотова // Ценности и смыслы. – 2015. – № 1 (35). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediatsiya-kak-sovremennaya-tehnologiya-upravleniyakonfliktami-v->
44. Ольшанская, Е.В. Развитие мышления, внимания, памяти, восприятия, воображения, речи: Игровые задания. [Текст] / Е.В. Ольшанская. - М.: Первое сентября, 2015. - 278 с.

45. Осипенок, О. А. Педагогические условия формирования переговорной культуры будущих специалистов в вузе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08/ Очипенко Оксана Александровна. – Чита, 2010. – 222 с.
46. Пахомова, Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Ю. Пахомова. – М.: АРКТИ, 2008. – 150 с.
47. Подольский, А.И. О некоторых предпосылках анализа возможностей применения психологической концепции П.Я. Гальперина к социальнопсихологической реальности / А.И. Подольский. – М.: МГУ, 2007. - 68 с.
48. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - М.: Издательский центр «Академия», 2009. - 272 с.
49. Поляничева, Н. О. Роль проектной деятельности в достижении современных образовательных результатов / Н. О. Поляничева // Молодой учёный. – 2015. – № 4. – С. 611–613.
50. Попова, С.В. Воспитательный потенциал разновозрастного коллектива в условиях детского загородного лагеря: автореф. дис. канд. психол. наук: 13.00.01 / Попова Светлана Владимировна. – Воронеж, 2008. – 95с.
51. Пряжников, Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: Модэк, 2002. – 400 с.
52. Рождествина, А. А. О некоторых аспектах содержания понятия «медиативный подход» / А.А. Рождествина, Г.И. Железовская // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. - 2017. - Т. 17. - Вып. 4. - С. 488–493.
53. Рыбакова, М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 121 с.
54. Самсоненко, Л.С. Особенности реализации дополнительной профессиональной программы «Служба медиации. Конструктивные технологии решения конфликтных ситуаций» / Л.С. Самсоненко, Л.Ю. Шавшаева //

Теоретические и прикладные вопросы науки и образования: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. Часть 6. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2015. – С. 145 - 146.

55. Сарафанова, И.Е. Оценка сформированности организационно-управленческой компетентности менеджера / И.Е. Сарафанова // Ярославский педагогический вестник. – 2012. - Том II (Психолого-педагогические науки). - № 2. - С. 205-209.

56. Скибицкий, Э.Г. Инновационный подход к подготовке медиаторов в системе дополнительного профессионального образования/ Э.Г. Скибицкий, Е.Т. Китова // Инновации в образовании. - 2015. - № 5. - С. 30–38.

57. Скибицкий, Э.Г. Медиация и подготовка слушателей к ее проведению на основе профессиональных стандартов / Э.Г. Скибицкий, И.Ю. Скибицкая, Н.В. Фадейкина // Сибирская финансовая школа. - 2017. - № 3. - С. 82–101.

58. Смолянинова, О. Г. Медиативные практики в условиях реализации непрерывного поликультурного образования и гармонизации межнациональных отношений / О.Г. Смолянинова, Е.А. Безызвестных // Специфика этнических миграционных процессов в XX-XXI веках: опыт и перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции (27-29 сентября 2018 г., Красноярск). – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2018. – С. 95-101.

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

60. Тесленко, Е.С. Информационно-аналитическая подготовка в системе обучения юристов по направлению подготовки «Правовое обеспечение национальной безопасности» / Е.С. Тесленко // Правопорядок: история, теория, практика. - 2017. - № 4 (15). - С. 61-63.

61. Тестов, В.А. Стратегия обучения в современных условиях / В.А. Тестов // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 12-18.
62. Трофименко, А.Е. Информационно-аналитические компетенции специалиста как фактор, обеспечивающий безопасность принятия управленческого решения / А.Е. Трофименко / Третья научная конференция аспирантов и докторантов. Социально-гуманитарные науки «Научный поиск». – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2011. – С. 198-202.
63. Фопель, К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: практическое пособие. / К. Фопель, – Москва: Генезис, 1998 – 160 с.
64. Хромова, С.А. Игровые уроки общения: учебное пособие / С.А. Хромова, – Москва: ООО «ДОМ XXI век», 2007 – 190 с.
65. Чельшкова, М.Б. Оценивание компетенций в образовании : учеб. пособие / М.Б. Чельшкова, В.И. Звонников, О.В. Давыдова. – М.: ГУУ, 2011. - 229 с.
66. Чернов, С. В. Развитие коммуникативных компетенций учащихся при освоении технологии трудоустройства / С. В. Чернов // Современные тенденции развития образовательных программ в системе непрерывного образования: сборник научных статей / под ред. В. А. Ермоленко. – М.: ИТИП РАО, 2007. – С. 158–165.
67. Чернова, С. П. Разработка и реализация проекта / С. П. Чернова, В. П. Перевощикова // Вестник Удмуртского университета. – 2009. – № 4-2. – С. 63–67.
68. Шамликашвили, Ц. Азбука медиации / Ц. Шамликашвили, С. Ташевский. – М.: МЦУПК, 2011. — 64 с.
69. Шамликашвили, Ц.А. Сборник практических упражнений и домашних заданий по дополнительной профессиональной программе (профессиональная переподготовка) «Медиация. Базовый курс» / Ц.А. Шамликашвили. – М.: МЦУПК, 2017. — 64 с.

70. Шнейдер, Л. Б. Девиантное поведение детей и подростков / Л.Б. Шнейдер. - М.: Академический Проект, 2005 - 336 с.

71. Юсупов, И.М. Тест эмоциональной компетентности / И.М. Юсупов, Г.В. Юсупова // Научно-практический журнал «Человеческий фактор: Социальный психолог» (Ярославль – Москва). - № 1 (17). - 2009. - С. 141-148.

72. Юсупова, Г.В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога / Г.В. Юсупова // Карельский научный журнал. - 2013. - № 4. - С. 124-126.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Методика «Коммуникативная компетентность» (Тест Л. Михельсона, в модификации Ю.З. Гильбуха)

Инструкция: «Прочти внимательно каждое задание. Выбери и отметь один из трех вариантов, который соответствует твоему поведению. Отмечай, как ты делаешь, а не как следует делать». Задания выполняются в несколько приемов.

1. Если кто-нибудь совершает хороший поступок, в таких случаях ты обычно:

- 1.1. Ничего не говоришь.
- 1.2. Говоришь: «Я мог бы сделать гораздо лучше».
- 1.3. Говоришь: «Это действительно замечательно, здорово!»

2. Ты занимаешься делом, которое тебе нравится, и думаешь, что оно получается у тебя хорошо. Кто-либо из взрослых говорит: «Мне это не нравится!» Обычно ты в таких ситуациях:

- 2.1. Говоришь: «Вы ничего не понимаете!»
- 2.2. Говоришь: «Я все же думаю, что это заслуживает хорошей оценки».
- 2.3. Чувствуешь себя обиженным, но не возражаешь.

3. Ты забыл взять с собой какой-то предмет, а думал, что принес его. Кто-то из сверстников говорит тебе: «Какой ты растяпа! Хорошо еще, что свою голову не забыл!» Обычно ты в ответ говоришь:

- 3.1. «Это может случиться с каждым. Я не заслуживаю такой оценки только за то, что забыл что-то».
- 3.2. «Да, ты прав» или промолчишь.
- 3.3. «Если кто-то растяпа, так это ты!»

4. Тебе нужно, чтобы кто-то сделал за тебя одно дело. Обычно в таких ситуациях ты:

4.1. Говоришь: «Вы должны это сделать за меня!»

4.2. Говоришь: «Не могли бы вы сделать за меня одно дело?», — после этого объясняешь, что именно.

4.3. Слегка намекаешь, что тебе нужна услуга или помощь этого человека.

5. Ты видишь, что кто-то чувствует себя расстроенным. Обычно в таких случаях ты:

5.1. Ничего не говоришь и оставляешь этого человека наедине с собой.

5.2. Смеяшься, говоришь: «Ты просто как маленький!»

5.3. Говоришь: «Ты выглядишь расстроенным, что-то случилось?»

6. Ты чувствуешь себя расстроенным, а кто-то говорит: «Ты выглядишь расстроенным». Обычно в таких ситуациях ты:

6.1. Ничего не отвечаешь.

6.2. Говоришь: «Не твоё дело!»

6.3. Говоришь: «Да, я немного расстроен, спасибо за сочувствие».

7. Кто-то обвиняет тебя за ошибку, совершенную другим. В таких случаях ты обычно:

7.1. Говоришь: «С чего вы взяли, вы же сами не разобрались!»

7.2. Говоришь: «Это не моя вина. Кто-то другой совершил ошибку».

7.3. Принимаешь обвинение и не отвечаешь ничего.

8. Кто-то просит тебя сделать что-то, но ты не знаешь, зачем. Обычно ты в таких ситуациях:

8.1. Говоришь: «Если вы этого хотите, то я сделаю».

8.2. Говоришь: «Это не имеет смысла, я не собираюсь этого делать».

8.3. Вначале пытаешься выяснить, зачем это нужно, а потом решаешь, делать это или нет.

9. Кто-то из взрослых говорит тебе: «То, что ты сделал, замечательно!» В этих случаях ты:

9.1. Говоришь: «Спасибо, мне это тоже нравится».

9.2. Говоришь: «Да, обычно у меня получается лучше, чем у других».

9.3. Ничего не отвечаешь или говоришь: «Получилось не так уж хорошо».

10. Кто-то из сверстников был очень вежлив с тобой. Обычно в таких ситуациях ты:

10.1. Не замечаешь или ничего не говоришь.

10.2. Говоришь: «Не нужны мне твои любезности».

10.3. Говоришь: «Мне приятно, когда ко мне так обращаются, спасибо».

11. Ты разговариваешь с приятелем очень громко и кто-то говорит тебе: «Извини, но ты ведешь себя слишком шумно». Обычно ты в таких случаях говоришь:

11.1. «Извините», — и прекращаешь беседу

11.2. «Если не нравится, отойди!»

11.3. «Извините, я буду говорить тише», — после чего разговариваешь тихим голосом.

12. Кто-то из сверстников делает что-нибудь такое, что тебя раздражает. Обычно в таких случаях ты:

12.1. Говоришь: «Ну и дурак (болван)!» или «Ненавижу тебя!»

12.2. Стараешься не замечать этого, промолчишь.

12.3. Говоришь: «Я рассержен. Мне не нравится то, что ты делаешь».

13. Кто-то из сверстников имеет вещь, которой ты бы хотел попользоваться. Обычно в таких случаях ты:

13.1. Говоришь этому человеку, что ты хотел бы попользоваться этой вещью, и затем просишь ее у него.

13.2. Отбираешь или не спрашивая берешь эту вещь.

13.3. Говоришь об этом предмете, но прямо не просишь дать его.

14. Кто-либо просит твою вещь, но она новая, тебе не хочется давать ее даже на время. В таких случаях ты обычно:

14.1. Говоришь: «Не дам, приобретай свою!»

14.2. Говоришь: «Вообще-то я не хотел давать ее никому, но ты ее можешь взять ненадолго».

14.3. Одалживаешь вещь вопреки своему нежеланию.

15. Сверстники ведут разговор об увлечениях, которые нравятся и тебе. Ты тоже хочешь присоединиться к разговору. В таких случаях ты:

15.1. Ничего не говоришь, молча слушаешь или ждешь, когда на тебя обратят внимание.

15.2. Включаешься в беседу и начинаешь рассказывать, чем ты занимаешься и как тебе это нравится.

15.3. Подходишь к сверстникам и в удобный момент вступаешь в разговор.

16. Ты занимаешься своим любимым делом. Кто-то спрашивает: «Ты что делаешь?» Обычно ты:

16.1. Говоришь: «Не мешайте, видите, я занят!»

16.2. Продолжаешь работать молча или говоришь: «Да ничего особенного».

16.3. Объясняешь, рассказываешь, что именно ты делаешь.

17. Ты видишь споткнувшегося и упавшего незнакомого человека. В таких случаях ты:

17.1. Рассмеявшись, говоришь: «Надо смотреть под ноги!»

17.2. Спрашиваешь: «У вас все в порядке? Может быть, нужно помочь?»

17.3. Никак не реагируешь и проходишь мимо.

18. Ты стукнулся головой о полку (шкаф) и набил шишку. Кто-то подошел и спрашивает: «С тобой все в порядке?» Обычно ты:

18.1. Ничего не говоришь или отворачиваешься.

18.2. Говоришь: «Отстаньте, займитесь своими делами!»

18.3. Говоришь: «Ничего страшного, немного ушибся».

19. Кто-то часто перебивает, когда ты говоришь. В таких ситуациях ты:

19.1. Говоришь: «Извини, но я хотел бы закончить то, о чем рассказывал».

19.2. Прерываешь этого человека или говоришь: «Помолчи, дай я расскажу!»

19.3. Ничего не говоришь, позволяя другому продолжить свой рассказ.

20. Кто-то из взрослых просит тебя сделать что-либо, что помешало бы тебе сделать свои дела. Ты обычно говоришь:

20.1. «Хорошо, я сделаю то, что вы хотите».

20.2. «Нет, мне некогда, попросите кого-нибудь другого!»

20.3. «Я уже делаю другое дело, а попозже могу выполнить вашу просьбу».

21. Если ты встретил родителей своего друга и тебе что-то нужно спросить о нем, то ты:

21.1. Предпочтешь не обращаться.

21.2. Поздороваться, а потом спросишь.

21.3. Сразу спрашиваешь, что тебе нужно.

22.1. С удовольствием соглашаешься, если это интересно.

22.2. Отвечаешь: «Я занят другим делом, не приставай».

22.3. Не отвечаешь на его предложение

23. Вы с ребятами играли в интересную игру и ты проиграл. В этом случае ты:

23.1. Обидишься на тех, кто выиграл, но ничего не скажешь.

23.2. Подумаешь о том, почему не удалось выиграть и скажешь: «Ничего страшного. В следующий раз буду больше стараться и мне больше повезет».

23.3. Скажешь: «Подумаешь, выиграла, а я и не старался!» или «Вы нечестно выиграла!»

24. Ты выиграл в интересной игре, и тебе это очень приятно. Ты скажешь другим ребятам:

24.1. «Я так и знал! У вас было нетрудно выиграть!»

24.2. «В этот раз у меня неплохо получилось и еще, наверное, повезло».

24.3. Будешь молчать и ждать, когда тебя другие поздравят или похвалят.

Таблица А.1 - Ключ к тесту коммуникативной компетентности

№	1	2	3	№ умения	№	1	2	3	№ умения
1	3	А	К	1	13	К	А	3	5
2	А	К	3	3	14	А	К	3	6
3	К	3	А	2	15	3	А	К	9
4	А	К	3	5	16	А	3	К	10
5	3	А	К	7	17	А	К	3	7
6	3	А	К	8	18	3	А	К	8
7	А	К	3	3	19	К	А	3	4
8	К	3	А	11	20	3	А	К	6
9	К	А	3	1	21	3	К	А	9
10	К	А	3	11	22	К	А	3	10
11	3	А	К	2	23	3	К	А	12
12	А	3	К	4	24	А	К	3	12

Типы реакций: 3 — зависимая, пассивная, К — компетентная, «на равных», уверенная, А — агрессивная, оказывающая давление (в столбцах указаны порядковые номера предложенных вариантов ответов).

Компетентность в общении характеризуется позицией «на равных», без давления сверху и без зависимости.

В тесте определяется количество компетентных реакций по 12 блокам коммуникативных умений.

Блоки умений и входящие в них номера заданий:

1. Умение оказать и принимать знаки внимания (1,9).
2. Реагирование на справедливую критику (3, 11).
3. Реагирование на несправедливую критику (2, 7).
4. Реагирование на задевающие, провоцирующие вопросы (12, 19).
5. Умение обратиться к сверстнику с просьбой (4, 13).
6. Умение ответить отказом на чужую просьбу (14, 20).

7. Умение самому оказать сочувствие, поддержку (5, 17).
8. Умение принять сочувствие, поддержку (6, 18).
9. Умение вступить в контакт (15, 21).
10. Реагирование на попытку другого вступить в контакт (16, 22).
11. Умение просить и принимать помощь (8, 10).
12. Реагирование на собственный неуспех и успех другого (23, 24)

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Опросник коммуникативной толерантности В.В. Бойко

Инструкция. Вам предстоит ответить на 45 вопросов, поделенных на 9 блоков, каждый из которых отражает особенности вашего поведения в определенных условиях общения. Воспользуйтесь оценками от 0 до 3 баллов, чтобы выразить, насколько верны ниже приведенные суждения по отношению к вам. Будьте искренни, вы отвечаете для себя:

- 0 баллов — неверно;
- 1 балл — верно в некоторой степени;
- 2 балла — верно в значительной степени;
- 3 балла — верно в высшей степени.

Тестовый материал к методике представлен ниже.

Блок 1:

1. медлительные люди обычно действуют мне на нервы;
2. меня раздражают суетливые, непоседливые люди;
3. шумные детские игры переношу с трудом;
4. оригинальные, нестандартные личности чаще всего действуют на меня отрицательно;
5. безупречный во всех отношениях человек насторожил бы меня.

Блок 2:

1. меня обычно выводит из равновесия несообразительный собеседник;
2. меня раздражают любители поговорить;
3. я тяготился бы разговором с безразличным для меня попутчиком в поезде, самолете, если он проявит инициативу;
4. я тяготился бы разговорами случайного попутчика, который уступает мне по уровню знаний и культуры;
5. мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня.

Блок 3:

1. современная молодежь вызывает неприятные чувства своим внешним видом (прическа, косметика, одежда);
2. некоторые люди производят неприятное впечатление своим бескультурьем;
3. представители некоторых национальностей в моем окружении откровенно не симпатичны мне;
4. есть тип мужчин (женщин), который я не выношу;
5. терпеть не могу деловых партнеров с низким профессиональным уровнем.

Блок 4:

1. считаю, что на грубость надо отвечать тем же;
2. мне трудно скрыть, если человек мне чем-либо неприятен;
3. меня раздражают люди, стремящиеся в споре настоять на своем;
4. мне неприятны самоуверенные люди;
5. обычно мне трудно удержаться от замечания в адрес озлобленного или нервного человека, который толкается в транспорте.

Блок 5:

1. я имею привычку поучать окружающих;
2. невоспитанные люди возмущают меня;
3. я часто ловлю себя на том, что пытаюсь воспитывать кого-либо;
4. я по привычке постоянно делаю кому-либо замечания;
5. я люблю командовать близкими.

Блок 6:

1. меня раздражают старики, когда в час пик они оказываются в городском транспорте или в магазинах;
2. жить в номере гостиницы с посторонним человеком — для меня просто пытка;
3. когда партнер не соглашается в чем-то с моей правильной позицией, то обычно это раздражает меня;

4. я проявляю нетерпение, когда мне возражают;
5. меня раздражает, если партнер делает что-то по-своему, не так, как мне того хочется.

Блок 7:

1. обычно я надеюсь, что моим обидчикам достанется по заслугам;
2. меня часто упрекают в ворчливости;
3. я долго помню нанесенные мне обиды теми, кого я ценю или уважаю;
4. нельзя прощать сослуживцам бестактные шутки;
5. если деловой партнер непреднамеренно заденет мое самолюбие, я на него, тем не менее, обижусь.

Блок 8:

1. я осуждаю людей, которые плачутся в чужую жилетку;
2. внутренне я не одобряю коллег (приятелей), которые при удобном случае рассказывают о своих болезнях;
3. я стараюсь уходить от разговора, когда кто-нибудь начинает жаловаться на свою семейную жизнь;
4. обычно я без особого внимания выслушиваю исповеди друзей (подруг);
5. мне иногда нравится позлить кого-нибудь из родных или друзей.

Блок 9:

1. как правило, мне трудно идти на уступки партнерам;
2. мне трудно ладить с людьми, у которых плохой характер;
3. обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе;
4. я воздерживаюсь поддерживать отношения с несколько странными людьми;
5. чаще всего я из принципа настаиваю на своем, даже если понимаю, что партнер прав.

Ключ к тесту Бойко.

Подсчитывается сумма баллов, полученных по всем девяти признакам. Максимальное число баллов — 135, по каждому из блоков — 15:

- 1-45 высокая степень толерантности;
- 45-85 средняя степень толерантности;
- 85-125 низкая степень толерантности;
- 125-135 полное неприятие окружающих.

Интерпретация методики Бойко.

Чем больше баллов, тем ниже уровень коммуникативной толерантности, что свидетельствует об абсолютной нетерпимости к окружающим и высокой вероятности конфликтов.

Обратите внимание на то, по каким поведенческим блокам получены высокие суммарные оценки. Чем больше баллов по конкретному признаку, тем меньше испытуемый терпит к людям в данном аспекте отношений с ними и сложнее наладить эффективный процесс общения. Напротив, чем меньше оценки по тому или иному поведенческому признаку, тем выше уровень общей коммуникативной толерантности по данному аспекту отношений.

Расшифровка блоков:

1. неприятие или непонимание индивидуальности человека - вы не умеете либо не хотите понимать или принимать индивидуальные особенности других людей;
2. использование себя в качестве эталона при оценках других - оценивая поведение, образ мыслей или отдельные характеристики людей, вы рассматриваете в качестве эталона самого себя;
3. категоричность или консерватизм в оценках людей - вы категоричны или консервативны в оценках людей, вам не хватает гибкости и широты кругозора;
4. неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства - вы не умеете скрывать или хотя бы сглаживать неприятные чувства, возникающие при столкновении с некоммуникабельными качествами у партнеров;
5. стремление переделать, перевоспитать партнера по общению - вы стремитесь переделать, перевоспитать, изменить по вашему желанию своего собеседника;

6. стремление подогнать других участников коммуникации под себя - вам хочется подогнать других к своему характеру, привычкам, притязаниям;

7. неумение прощать другому ошибки - вы не умеете прощать другому его ошибки, неловкость, непреднамеренно причиненные вам неприятности;

8. нетерпимость к дискомфортным (болезнь, усталость, отсутствие настроения) состояниям партнера по общению -вы не терпимы к физическому или психическому дискомфорту, в котором оказался другой;

9. неумение приспосабливаться к другим участникам общения - вы плохо приспосабливаетесь к характерам, привычкам или притязаниям других.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностика мотивации учения А. М. Прихожан

Предлагаемый метод диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению основан на опроснике Ч. Д. Спилбергера, направленном на изучение уровней познавательной активности, тревожности и гнева как актуальных состояний и как свойств личности (State-Trait Personality Inventory). Модификация опросника для изучения эмоционального отношения к учению для использования в России осуществлено А. Д. Андреевой. Настоящий вариант дополнен шкалой переживания, успеха (мотивации достижения), новым вариантом обработки. Соответственно проведены новые апробация и нормирование. Настоящий вариант шкалы выполнен А. М. Прихожан.

Экспериментальный материал: бланк методики. На первой странице бланка содержатся все необходимые сведения об испытуемом и инструкция. Здесь же в рамке проставляются результаты исследования и помещается заключение психолога. На следующих страницах представлен текст методики. (Приложение 2).

Порядок проведения: методика проводится фронтально — с целым классом или группой учащихся. После раздачи бланков школьникам предлагается прочесть инструкцию, выполнить тренировочное задание (пример). Следует проверить, как каждый из учащихся выполнил тренировочное задание, точное понимание инструкции, затем психолог должен ответить на все задаваемые школьниками вопросы. После этого учащиеся работают самостоятельно, и психолог ни на какие вопросы не отвечает. Заполнение шкалы вместе с чтением инструкции — 10—15 мин.

Обработка результатов: шкалы познавательной активности, стремления к успеху (мотивации достижения), тревожности и гнева, входящие в опросник, состоят из 10 пунктов, расположенных в следующем порядке (см. табл. Б.1).

Таблица Б.1 – Ключ

Шкала	Пункты, номер									
Познавательная активность	2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
Мотивация достижения	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
Тревожность	1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
Гнев	3	7	11	15	19	23	27	31	35	39

Некоторые из пунктов опросника сформулированы таким образом, что оценка «4» отражает высокий уровень познавательной активности, тревожности, или гнева (например, «Я сержусь»). Другие (например, «Я спокоен», «Мне скучно») сформулированы таким образом, что высокая оценка выражает отсутствие тревожности или познавательной активности.

Балльные веса для пунктов шкал, в которых высокая оценка выражает наличие высокого уровня эмоции, подсчитываются в соответствии с тем, как они подчеркнуты на бланке: на бланке подчеркнуто - 1 2 3 4, то вес для подсчета: 1 2 3 4.

Для пунктов шкал, в которых высокая оценка отражает отсутствие эмоции, веса считаются в обратном порядке: на бланке подчеркнуто - 1 2 3 4, то вес для подсчета: 4 3 2 1.

Таковыми «обратными» пунктами являются:

- по шкале познавательной активности: 14, 30, 38;
- по шкале тревожности: 1, 9, 25, 33;
- по шкале гнева подобных пунктов нет;
- по шкале мотивации достижения 4, 20, 32.

Для получения балла по шкале подсчитывается сумма весов по всем 10 пунктам этой шкалы. Минимальная оценка по каждой шкале — 10 баллов, максимальная — 40 баллов.

Если пропущен 1 пункт из 10, можно сделать следующее: подсчитать среднюю оценку по тем 9 пунктам, на которые испытуемый ответил, затем умножить это число на 10; общий балл по шкале будет выражаться следующим за этим результатом целым числом. (Например, средний балл по шкале 2,73, умножить на 10 = 27,3, общий балл — 28).

При пропуске двух и более баллов данные испытуемого не учитываются.

Оценка и интерпретация результатов.

1. Подсчитывается суммарный балл по опроснику.

Суммарный балл может находиться в интервале от -60 до +60.

Выделяются следующие уровни мотивации учения. Распределение баллов по уровням представлены в таблице Б.2.

Характеристика уровней:

- I уровень — выраженное преобладание познавательной мотивации и мотивации достижения и положительным эмоциональным отношением к учению. При существенном преобладании познавательной мотивации носит продуктивный характер. При доминировании мотивации достижения может в случае неуспеха вести к срыву;

- II уровень — продуктивная мотивация, позитивное отношение к учению, соответствие социальному нормативу;

- III уровень — средний уровень, примерно равная выраженность позитивной и негативной мотивации учения, амбивалентное отношение к учению;

- IV уровень — сниженная мотивация, переживание «школьной скуки», отрицательное эмоциональное отношение к учению;

- V уровень — резко отрицательное отношение к учению.

2. Выявляются данные по отдельным показателям эмоционального отношения подростка к школе и учению. Для этого данные испытуемого по каждой шкале сравниваются с нормативными значениями.

Таблица Б.2 – уровни по суммарному баллу

Уровень	Суммарный балл
I	45—60
II	29—44
III	13—28
IV	(-2) — +12
V	(-3)—(-60)

Таблица Б.3 - Бланк методики диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы

№	вопрос	Почти никогда	Иногда	Часто	Почти всегда
1.	Я спокоен	1	2	3	4
2.	Мне хочется узнать, понять, докопаться до сути	1	2	3	4
3.	Я разъярен	1	2	3	4
4.	Я падаю духом, сталкиваясь с трудностями в учебе	1	2	3	4
5.	Я напряжен	1	2	3	4
6.	Я испытываю любопытство	1	2	3	4
7.	Мне хочется стукнуть кулаком по столу	1	2	3	4
8.	Я стараюсь получать только хорошие и отличные оценки	1	2	3	4
9.	Я раскован	1	2	3	4
10.	Мне интересно	1	2	3	4
11.	Я рассержен	1	2	3	4
12.	Я прилагаю все силы, чтобы добиться успеха в учебе	1	2	3	4
13.	Меня волнуют возможные неудачи	1	2	3	4

Продолжение таблицы Б.3

14.	Мне кажется, что урок никогда не кончится	1	2	3	4
15.	Мне хочется на кого-нибудь накричать	1	2	3	4
16.	Я стараюсь все делать правильно	1	2	3	4
17.	Я чувствую себя неудачником	1	2	3	4
18.	Я чувствую себя исследователем	1	2	3	4
19.	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
20.	Я чувствую, что не справлюсь с заданиями	1	2	3	4
21.	Я взвинчен	1	2	3	4
22.	Я энергичен	1	2	3	4
23.	Я взбешен	1	2	3	4
24.	Я горжусь своими школьными успехами	1	2	3	4
25.	Я чувствую себя совершенно свободно	1	2	3	4
26.	Я чувствую, что у меня хорошо работает голова	1	2	3	4
27.	Я раздражен	1	2	3	4
28.	Я решаю самые трудные задачи	1	2	3	4
29.	Мне не хватает уверенности в себе	1	2	3	4
30.	Мне скучно	1	2	3	4
31.	Мне хочется что-нибудь сломать	1	2	3	4
32.	Я стараюсь не получить двойку	1	2	3	4
33.	Я уравновешен	1	2	3	4
34.	Мне нравится думать, решать	1	2	3	4

Окончание таблицы Б.3

35.	Я чувствую себя обманутым	1	2	3	4
36.	Я стремлюсь показать свои способности и ум	1	2	3	4
37.	Я боюсь	1	2	3	4
38.	Я чувствую уныние и тоску	1	2	3	4
39.	Меня многое приводит в ярость	1	2	3	4
40.	Я хочу быть среди лучших	1	2	3	4

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Активизация памяти через возрождение эмоций

(Методика С.А. Гарибяна)

В основе этого метода – ассоциативный метод и подключение эмоций.

Эмоционально окрашенные образы оставляют более прочный след в памяти.

В качестве разминочного предлагается упражнение-опыт, цель которого – проследить зависимость запоминания от характера запоминаемого материала.

Задание 1.

Слова для запоминания: *любовь, стичка, встреча, полка, школа, разлука, кочегарка, болезнь, доска, сессия, экзамен, мыло, дружба, винт, сцена, стипендия, капуста, свидание, труба, кирпич, вода, общежитие, учебник, окно, дождь, память.*

Испытуемым предлагается прослушать слова, затем записать их по памяти. Качественный анализ показывает, что лучше запоминаются слова, имеющие субъективное значение (т. е. особую эмоциогенность для испытуемых. Например: *любовь, встреча, сессия, стипендия* и др.)

Сам С. Гарибян так характеризует свою систему запоминания: «Если постараться описать мою систему мнемотехники в виде какого-то образа, то я бы взял дерево. Его корни и ствол – это не связанные друг с другом слова, питающиеся эмоциями. Что же касается ветвей и листьев, то это уже вполне развитые способности запоминания и воспроизведения без особых усилий огромных объемов текстовых информации, иностранных слов с переводом, цифр, адресов, телефонов, имен и названий, лиц, геометрических и шахматных фигур, бессмысленных выражений и т. д.»

Задание 2.

Методика Д. Лаппа показывает зависимость запоминания от эмоциональной окрашенности запоминаемого образа.

Материал для запоминания:

- *осиное гнездо;*
- *осиное гнездо у вашей двери;*
- *осиное гнездо в вашей ванной;*
- *острый нож;*
- *острый нож, режущий мясо;*
- *острый нож, режущий ваш палец;*
- *старик на скамейке;*
- *старик на скамейке на солнце;*
- *плачущий старик на скамейке на солнце;*
- *птичка на дорожке в парке;*
- *птичка, купающаяся в луже;*
- *птичка, спасающаяся от кошачьих лап;*
- *разбитая кружка на полу вашей кухни;*
- *разбитая кружка с черникой на полке;*
- *разбитая кружка с черникой на вашей любимой скатерти;*
- *падающие листья;*
- *красные и желтые падающие листья;*
- *красные и желтые листья на вашем газоне;*
- *свет фар и вой сирены скорой помощи на вашей улице;*
- *свет фар и вой сирены скорой помощи у вашего дома;*
- *свет фар и вой сирены скорой помощи у вашей двери.*

В начале упражнения предлагается слушать и представлять как можно ярче данные образы, затем дается задание вспомнить предложенные фразы и словосочетания в любом порядке. Как правило, в процессе последующего обсуждения обращается внимание на то, что эмоционально окрашенные образы запоминались легче и помогали восстановить в памяти всю цепочку фраз.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Методика Н. Холла оценки «эмоционального интеллекта»

Методика Н. Холла предложена для выявления способности понимать отношения личности, репрезентируемые в эмоциях и управлять эмоциональной сферой на основе принятия решений. Она состоит из 30 утверждений и содержит 5 шкал:

- эмоциональная осведомленность;
- управление эмоциями (скорее это эмоциональная отходчивость, эмоциональная неригидность);
- самомотивация (скорее это как раз произвольное управление своими эмоциями, исключая пункт 14);
- эмпатия;
- распознавание эмоций других людей (скорее — умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей).

Инструкция по применению методики Н. Холла.

Ниже вам будут предложены высказывания, которые так или иначе отражают различные стороны Вашей жизни. Пожалуйста, напишите цифру справа от каждого утверждения, исходя из оценки ваших ответов:

- полностью не согласен - (- 3 балла);
- в основном не согласен - (-2 балла);
- отчасти не согласен - (-1 балл);
- отчасти согласен - (+ 1 балл);
- в основном согласен - (+2 балла);
- полностью согласен - (+ 3 балла).

Текст опросника Н. Холла.

1. Для меня как отрицательные, так и положительные эмоции служат источником знания, как поступать в жизни.

2. Отрицательные эмоции помогают мне понять, что я должен изменить в моей жизни.

3. Я спокоен, когда испытываю давление со стороны.

4. Я способен наблюдать изменение своих чувств.

5. Когда необходимо, я могу быть спокойным и сосредоточенным, чтобы действовать в соответствии с запросами жизни.

6. Когда необходимо, я могу вызвать у себя широкий спектр положительных эмоций, такие как веселье, радость, внутренний подъем и юмор.

7. Я слежу за тем, как я себя чувствую.

8. После того как что-то расстроило меня, я могу легко совладать со своими чувствами.

9. Я способен выслушивать проблемы других людей.

10. Я не застреваю на отрицательных эмоциях.

11. Я чувствителен к эмоциональным потребностям других.

12. Я могу действовать успокаивающе на других людей.

13. Я могу заставить себя снова и снова встать перед лицом препятствия.

14. Я стараюсь подходить творчески к жизненным проблемам.

15. Я адекватно реагирую на настроения, побуждения и желания других людей.

16. Я могу легко входить в состояние спокойствия, готовности и сосредоточенности.

17. Когда позволяет время, я обращаюсь к своим негативным чувствам и разбираюсь, в чем проблема.

18. Я способен быстро успокоиться после неожиданного огорчения.

19. Знание моих истинных чувств важно для поддержания «хорошей формы».

20. Я хорошо понимаю эмоции других людей, даже если они не выражены открыто.

21. Я хорошо могу распознавать эмоции по выражению лица.

22. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.

23. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чем другие нуждаются.

24. Люди считают меня хорошим знатоком переживаний других людей.

25. Люди, осознающие свои истинные чувства, лучше управляют своей жизнью.

26. Я способен улучшить настроение других людей.

27. Со мной можно посоветоваться по вопросам отношений между людьми.

28. Я хорошо настраиваюсь на эмоции других людей.

29. Я помогаю другим использовать их побуждения для достижения личных целей.

30. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей.

Ключ к методике Н. Холла Шкала:

- шкала «Эмоциональная осведомленность» - пункты 1, 2, 4, 17, 19, 25;
- шкала «Управление эмоциями» - пункты 3, 7, 8, 10, 18, 30;
- шкала «Самотивация» - пункты 5, 6, 13, 14, 16, 22;
- шкала «Эмпатия» - пункты 9, 11, 20, 21, 23, 28;
- шкала «Распознавание эмоций других людей» - пункты 12, 15, 24, 26, 27, 29.

По каждой шкале высчитывается сумма баллов с учетом знака ответа (+ или -). Чем больше плюсовая сумма баллов, тем больше выражено данное эмоциональное проявление.

Интерпретация. Уровни парциального (отдельно по каждой шкале) эмоционального интеллекта в соответствии со знаком результатов:

- 14 и более - высокий;
- 8–13 - средний;

- 7 и менее - низкий.

Интегративный (сумма по всем шкалам) уровень эмоционального интеллекта с учетом доминирующего знака определяется по следующим количественным показателям:

- 70 и более - высокий;
- 40–69 - средний;
- 39 и менее - низкий.

1. Эмоциональная осведомленность - это осознание и понимание своих эмоций, а для этого постоянное пополнение собственного словаря эмоций. Люди с высокой эмоциональной осведомленностью в большей мере, чем у другие осведомлены о своем внутреннем состоянии.

2. Управление своими эмоциями - это эмоциональная отходчивость, эмоциональная гибкость и т.д., другими словами, произвольное управление своими эмоциями

3. Самомотивация - управление своим поведением, за счет управления эмоциями.

4. Эмпатия - это понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а так же готовность оказать поддержку. Это умение понять состояние человека по мимике, жестам, оттенкам речи, позе.

5. Распознавание эмоций других людей - умение воздействовать на эмоциональное состояние других людей.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Тест КОС

(Методика изучения коммуникативных и организаторских умений)

Инструкция: предлагаемый Вам тест содержит 40 вопросов. Прочитайте их и ответьте на все вопросы.

Если Ваш ответ на вопрос положителен, то есть Вы согласны с тем, о чем спрашивается в вопросе, то отвечаете ДА. Если же Ваш ответ отрицателен, то есть Вы не согласны, то отвечаете НЕТ.

Имейте в виду, что вопросы носят общий характер и не могут содержать всех необходимых подробностей. Поэтому представьте себе типичные ситуации и не задумывайтесь над деталями. Не следует тратить много времени на обдумывание, отвечайте быстро. Возможно, на некоторые вопросы Вам будет трудно ответить. Тогда постарайтесь дать тот ответ, который Вы считаете предпочтительным. При ответе на любой из этих вопросов обращайтесь внимание на его первые слова и согласовывайте свой ответ с ними. Отвечая на вопросы, не стремитесь произвести заведомо приятное впечатление. Важна искренность при ответе».

Таблица Е.1 - Вопросы методики

№	Вопросы
1	Много ли у вас друзей, с которыми вы постоянно общаетесь?
2	Часто ли вам удается склонить большинство одноклассников к принятию мнения?
3	Долго ли вас беспокоит чувство обиды, причиненной вам кем-то из ваших друзей?
4	Всегда ли вам трудно ориентироваться в создавшейся критической ситуации?
5	Если у вас стремление к установлению новых знакомств с различными людьми?
6	Нравится ли вам заниматься общественной работой?
7	Верно ли, что вам приятнее и проще проводить время с книгами или за каким-либо делом (занятием), чем с людьми?
8	Если возникли некоторые помехи в осуществлении ваших намерений, то легко ли вы отступаете от них?

Продолжение таблицы Е.1

9	Легко ли вы устанавливаете контакты с людьми, которые значительно старше вас по возрасту?
10	Любите ли вы организовывать со своими друзьями различные развлечения?
11	Трудно ли для вас включаться в новые для вас компании?
12	Часто ли вы откладываете на другие дни дела, которые нужно было бы выполнить сегодня?
13	Легко ли вам удастся установить контакты с незнакомыми людьми?
14	Стремитесь ли вы добиваться, чтобы ваши коллеги (одноклассники) действовали в соответствии с вашим мнением?
15	Трудно ли вы осваиваетесь в новом коллективе?
16	Верно ли, что у вас не бывает конфликтов с одноклассниками из-за невыполнения ими своих обещаний, обязательств, обязанностей?
17	Стремитесь ли вы при удобном случае познакомиться и побеседовать с новым человеком?
18	Часто ли при решении важных дел вы принимаете инициативу на себя?
19	Раздражают ли вас окружающие люди и хочется ли вам побыть одному?
20	Правда ли, что вы обычно плохо ориентируетесь в незнакомой для вас обстановке?
21	Нравится ли вам постоянно находиться среди людей?
22	Возникает ли у вас раздражение, если вам не удастся закончить начатое дело?
23	Испытываете ли вы чувство затруднения, неудобства или стеснения, если приходится проявить инициативу, чтобы познакомиться с новым человеком?
24	Правда ли вы утомляетесь от частого общения с друзьями?
25	Любите ли вы участвовать в коллективных играх и развлечениях?
26	Часто ли вы проявляете инициативу при решении вопросов, затрагивающих интересы ваших друзей?
27	Правда ли вы чувствуете себя неуверенно среди малознакомых людей?
28	Верно ли, что вы редко стремитесь к доказательству своей правоты?
29	Полагаете ли вы, что вам не стоит большого труда внести оживление в малознакомую для вас компанию?
30	Принимаете ли вы участие в общественной работе?
31	Стремитесь ли вы ограничить круг своих знакомых небольшим количеством людей?
32	Верно ли, что вы стремитесь отстаивать свое мнение, решение, если оно не было сразу?

Окончание таблицы Е.1

33	Чувствуете ли вы себя непринужденно, попав в незнакомую компанию?
34	Охотно ли вы приступаете к организации различных мероприятий для своих одноклассников (коллег)?
35	Правда ли вы чувствуете себя достаточно уверенным, когда приходится говорить что-то большой группе людей?
36	Часто ли вы опаздываете на деловые встречи свидания?
37	Верно ли, что у вас много друзей?
38	Часто ли вы оказываетесь в центре внимания своих одноклассников (коллег)?
39	Часто ли вы смущаетесь, чувствуете не ловкость при общении с малознакомыми людьми?
40	Правда ли, что вы очень уверенно чувствуете себя в окружении большой группы своих знакомых?

КЛЮЧ Коммуникативных Умений

1 - да	21 - да
3 - нет	23 - нет
5 - да	25 - да
7 - нет	27 - нет
9 - да	29 - да
11 - нет	31 - нет
13 - да	33 - да
15 - нет	35 - нет
17 - да	37 - да
19 - нет	39 - нет

КЛЮЧ Организаторских Умений

2 - да	22 - да
4 - нет	24 - нет
6 - да	26 - да
8 - нет	28 - нет
10 - да	30 - да
12 - нет	32 - нет
14 - да	34 - да
16 - нет	36 - нет
18 - да	38 - да
20 - нет	40 - нет

Результат:

Коммуникативные умения:

Показатель	оценка	уровень
0,10 – 0,45	1	1 – низкий
0,46 – 0,55	2	II – ниже среднего
0,56 – 0,65	3	III – средний
0,66 – 0,75	4	IV – высокий
0,76 – 1	5	V – очень высокий

Организаторские умения:

Показатель	оценка	уровень
0,20 – 0,55	1	1 – низкий
0,56 – 0,65	2	II – ниже среднего
0,66 – 0,70	3	III – средний
0,71 – 0,80	4	IV – высокий
0,81 – 1	5	V – очень высокий

Рисунок Е.1 –Ключ к методике

Обработка результатов: цель обработки результатов – получение индексов коммуникативных и организаторских склонностей. Для этого ответы испытуемого сопоставляют с дешифратором и подсчитывают количество совпадений отдельно по коммуникативным и организаторским склонностям. В дешифраторе учитывается построчное расположение номеров вопросов в бланке для ответов.

Таблица Е 2 –обработка результатов

1	5	9	13	17	21	25	29	33	37
2	6	10	14	18	22	26	30	34	38
3	7	11	15	19	23	27	31	35	39
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40

Таблица Е3 - Дешифратор

Склонности	Ответы	
	положительные	отрицательные
Коммуникативные	номера вопросов 1-й строки	номера вопросов 3-й строки
Организаторские	номера вопросов 2-й строки	номера вопросов 4-й строки

Чтобы определить уровень коммуникативных и уровень организаторских склонностей, нужно высчитать их коэффициенты. Коэффициенты представляют собой отношение количества совпадающих ответов той или иной склонности к максимально возможному числу совпадений, в данном случае – к 20. **Анализ результатов:** в ходе анализа результатов сначала дают оценку уровня коммуникативных и организаторских склонностей испытуемого. Для этого пользуются шкалой оценок.

Уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей характеризуется с помощью оценок по шкале следующим образом.

Испытуемые, получившие оценку 1, – это люди с низким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку 2, имеют коммуникативные и организаторские склонности ниже среднего уровня. Они не стремятся к общению, чувствуют себя скованно в новой компании, коллективе, предпочитают проводить время наедине с собой, ограничивают свои знакомства, испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, тяжело переживают обиды. Во многих делах они предпочитают избегать проявления самостоятельных решений и инициативы.

Таблица Е.4 - Шкала оценок коммуникативных и организаторских склонностей

Кк	КО	Шкала оценки
0,10 – 0,45	0,2 – 0,55	1
0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	2
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	3
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	4
0,75 – 1,00	0,81 – 1,00	5

Для испытуемых, получивших оценку 3, характерен средний уровень проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они стремятся к контактам с людьми, не ограничивают круг своих знакомств, отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Эта группа испытуемых нуждается в дальнейшей серьезной и планомерной воспитательной работе по формированию и развитию коммуникативных и организаторских склонностей.

Испытуемые, получившие оценку 4, относятся к группе с высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием принимают участие в организации общественных мероприятий,

способны принимать самостоятельное решение в трудной ситуации. Все это они делают не по принуждению, а согласно внутренним устремлениям.

Испытуемые, получившие высшую оценку 5, обладают очень высоким уровнем проявления коммуникативных и организаторских склонностей. Они испытывают, потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней, быстро ориентируются в трудных ситуациях, непринужденно ведут себя в новом коллективе, это инициативные люди, которые предпочитают в важном деле или в создавшейся сложной ситуации принимать самостоятельные решения, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они могут внести оживление в незнакомую компанию, любят организовывать разные игры, мероприятия, настойчивы в деятельности, которая их привлекает, и сами ищут такие дела, которые бы удовлетворяли их потребность в коммуникации и организаторской деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ Ж

Дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа социально-педагогической направленности «Школьная медиация» (в контексте проектной деятельности)

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования
«Дом детства и юношества «Школа самоуправления»

Принято на заседании
педагогического совета МБОУ ДО ДДО
«Школа самоуправления»
Протокол № 123
от «07» сентября 2018

Утверждено:
И.о. директора МБОУ ДО ДДО
«Школа самоуправления»
Е.А. Скутина
Приказ №91 от «07» сентября 2018



ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ОБЩЕРАЗВИВАЮЩАЯ ПРОГРАММА
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ
«Школьная медиация» (в контексте проектной деятельности)

Возраст обучающихся: 13-17 лет

Срок реализации: 1 год

Составители программы:
Цедрик Н.Р.
педагог ДО, педагог-психолог

Красноярск, 2018

Рисунок Ж.1 – Титульный лист программы

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Положение о городском конкурсе творческих работ

«МЕДИАЦИЯ В МОЕЙ ШКОЛЕ»

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного образования
«Дом детства и юношества «Школа самоопределения»

Принято на заседании
педагогического совета МБОУ ДО ДДО
«Школа самоопределения»
Протокол № 123
от « 17 » октября 2019

Утверждаю:
И.о. директора МБОУ ДО ДДО
«Школа самоопределения»
Е.А. Сокина
Приказ №91/од « 17 » октября 2019



ПОЛОЖЕНИЕ о городском конкурсе творческих работ «МЕДИАЦИЯ В МОЕЙ ШКОЛЕ»

1. Общие положения

1.1. Положение разработано в соответствии с планом мероприятий по реализации в 2016-2020 годах Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденного распоряжением Правительства Российской Федерации от 12 марта 2016 г. № 423-р, а также с учетом опыта деятельности по реализации Указа Президента Российской Федерации № 161 от 1 июня 2012 г. «О Национальной стратегии действий в интересах детей» на 2012-2017 годы.

1.2. Настоящее Положение определяет цель и задачи, условия участия, порядок проведения городского Конкурса творческих работ «МЕДИАЦИЯ В МОЕЙ ШКОЛЕ» (далее - Конкурс).

1.2. Учредителем Конкурса является главное управление образования администрации г. Красноярска, организатором – «Ресурсный центр по технологиям медиации» МБОУ ДО ДДО «Школа самоопределения» (далее – Оргкомитет).

1.3. Конкурс проводится среди обучающихся общеобразовательных учреждений 7-11 классов г. Красноярска.

2. Цели и задачи Конкурса

Цель Конкурса – популяризация альтернативного способа разрешения конфликтов в образовательной среде с помощью медиации.

Задачи Конкурса:

- вовлечение подростков в формирование бесконфликтной среды в школе;
- информирование подростков о технологиях медиации;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками в процессе образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской и других видов деятельности;

Рисунок 3.1 – Титульный лист конкурса

ПРИЛОЖЕНИЕ И

Программа Городской интенсивной выездной школы «Медиатор 2.0»



РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ УЧАСТНИКА

Городской выездной интенсивной
школы «Медиатор 2.0»

ФИО УЧАСТНИКА _____

г. Красноярск
29 – 31 марта 2019 г.

Рисунок И.1 – Титульный лист рабочей тетради

Городская выездная интенсивная школа «Меднатор 2.0»
Городская выездная интенсивная школа «Меднатор 2.0»

День первый 29.03.2019 г. (пятница)

Время	Мероприятие
15.00-16.00	Заезд, регистрация и размещение участников на б/о «КрасЭйр» Адрес: Базайская улица, 353, Красноярск
16.00-16.30	Общий сбор. Инструктаж: нормы и правила работы на интенсивной школе. «Цели, задачи, регламент работы на краевой интенсивной школе «Меднация 2.0»
16.30-18.00	Работа групп: «От группы до команды. Освоение техник командообразования»
18.00-18.30	Ужин
19.00-19.40	Открытие выездной интенсивной школы «Меднация 2.0»
20.00-22.00	Интенсивный практикум
22.00-22.30	Рефлексия
23.00	Отбой

День второй 30.03.2019 г. (суббота)

Время	Мероприятие
08.00	Подъем
08.40-9.00	Зарядка
09.00-09.30	Завтрак
09.40-10.00	Общий сбор: установка на работу. Актуализация тезисов предыдущего дня.
10.00-11.00	Семинар-практикум «Бесконфликтное общение»
11.00-11.10	Перерыв
11.10-12.00	Открытая лекция Смолянинова О.Г. – доктор п.н., профессор, академик РАО Коршунова В.В. – доцент, к.п.н.
12.00-13.00	Практикум «Меднация»
13.00-14.00	Обед
14.00-15.30	Групповая работа
15.30-17.00	«Вертушка общения»
17.00-18.00	Экспертный контроль
18.00-19.00	Ужин
19.00-19.40	Стереотипы и шаблоны в нашей жизни
20.00-21.00	Танцевальный тренинг

Рисунок И.2 –Программа интенсивной школы

Городская выездная интенсивная школа «Медиастор 2.0»

21.00-21.30	Рефлексия
23.00	Отбой

День третий 31.03.2019 (воскресенье)

Время	Мероприятие
8.00	Подъем
08.40-9.00	Зарядка
09.00-09.30	Завтрак
09.40-10.00	Общий сбор: установка на работу. Актуализация тезисов предыдущего дня.
10.00-11.30	Тренинги по направлениям
11.30-13.00	Закрытие школы. Награждение участников.
13.00-13.40	Обед
13.40-15.10	Общая фотосессия
15.10-16.00	Сборы, отъезд

Рисунок И.3 –Программа интенсивной школы

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

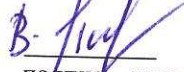
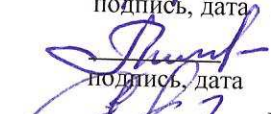

Институт педагогики, психологии и социологии
Кафедра информационных технологий обучения и непрерывного образования



МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Формирование медиативной компетентности обучающихся 8-11 классов
общеобразовательных организаций посредством проектной деятельности в
системе дополнительного образования**

44.04.02 Психолого-педагогическое образование
44.04.02.03 Медиация в образовании

Научный руководитель	 подпись, дата	канд. пед. наук, доцент должность, ученая степень	<u>В.В. Коршунова</u> инициалы, фамилия
Выпускник	 подпись, дата		<u>Н.Р. Пеллинен</u> инициалы, фамилия
Рецензент	 подпись, дата	директор МКУ КИМЦ должность, ученая степень	<u>Е.В. Величко</u> инициалы, фамилия

Красноярск 2020