

ТЕМА НОМЕРА

Цисана Шамликашвили,
Сергей Харитонов,
Динара Пчелинцева,
Марина Хазанова¹

СПОСОБЫ ПРИГЛАШЕНИЯ К МЕДИАЦИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДЕТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

Методические рекомендации²

Аннотация. Методические рекомендации направлены на работу по разрешению межличностных конфликтов в общеобразовательных детских учреждениях. Рассмотрены техники АВС-анализа и коррекции автоматических мыслей с целью формирования у ребенка адаптивной оценки конфликтной ситуации и конфликта; способы предложения ребенку медиации и технологии коррекции когнитивных искажений.

Рекомендации адресованы педагогам, школьным психологам и службам школьной медиации.

Ключевые слова: медиация; АВС-анализ; автоматические мысли; когнитивные искажения.

¹ Коллектив авторов, 2018.

² Методические рекомендации адресованы специалистам служб школьной медиации, школьным психологам, преподавателям общеобразовательных детских учреждений.

**Tsisana Shamlikashvili,
Sergey Kharitonov,
Dinara Pchelintseva,
Marina Khazanova**

METHODS OF INVITATION FOR MEDIATION IN EDUCATIONAL CHILDREN'S INSTITUTIONS

Guidelines

Abstract. Guidelines are aimed at working on the resolution of interpersonal conflicts in general education institutions. The ABC-analysis techniques and the correction of automatic thoughts are considered in order to form an adaptive assessment of the conflict situation and conflict in a child; ways to offer the child mediation and cognitive distortion correction technology.

The recommendations are addressed to teachers, school psychologists and school mediation services.

Key words: mediation; ABC analysis; automatic thoughts; cognitive distortion.

Определения, обозначения и сокращения

В настоящем документе применяются следующие термины с соответствующими определениями:

Когнитивный — относящийся к познанию, к функциям мозга, которые обеспечивают формирование понятий, оперирование ими и получение выводных знаний.

Когнитивная психология — раздел психологии, изучающий когнитивные, то есть познавательные процессы человеческой психики.

Медиация — это альтернативный способ разрешения споров и конфликтов, при котором сами стороны, вовлеченные в спор, наделены силой и влиянием на процесс поиска решения, а также возможностью свободного волеизъявления при выработке договоренностей. Медиация — это особая форма посредничества, не предполагающая вынесения посредником суждения, решения по спору.

КБТ — когнитивно-бихевиоральная терапия (она же когнитивно-поведенческая психотерапия)

КПП — когнитивно-поведенческая психотерапия.

А — события.

В — автоматические мысли.

С - реакции на события.

Введение

Формирование у ребенка адаптивных в социальном отношении представлений о том, как формируются споры и конфликтные ситуации, как поступать в таких ситуациях и каковы возможности по мирному урегулированию таких споров и конфликтов, пожалуй, один из наиболее острых вопросов формирования безопасной детской среды. Проблема конфликтного поведения чаще всего возникает в ситуациях школьного взаимодействия. Когда пересекаются интересы и особенности поведения большого количества детей, взаимодействующих в весьма сконцентрированном, с точки зрения их некомпетентности урегулирования споров, пространстве.

Урегулирование споров в большинстве случаев школьного взаимодействия зависит от личностных особенностей детей и особенностей ситуации, в которой они находятся. Социализация в данном случае выглядит весьма проблематичной. Скорее споры и конфликты оказываются «экзаменом» на социальную компетентность. Однако, наиболее конфликтный между учащимися возраст, по нашим более ранним исследованиям, приходится на период с 12 до 14 лет. Говорить о полной готовности ребенка к такого рода «экзаменам» не представляется разумным. Психологически у ребенка в этом возрасте уже сформированы и основные свойства нервной системы, и основные личностные черты. Однако, собственных навыков по урегулированию споров зачастую еще нет: дети, конечно, копируют поведение характерное для разрешения споров, принятое в их семьях и ближнем окружении, но, часто этого оказывается недостаточно ни для адаптивной социализации, ни для формирования здорового психологического климата в школьном коллективе.

В большинстве случаев, контроль над конфликтным взаимодействием осуществляется не столько школьным психологом, сколько педагогическим коллективом. Именно педагоги больше всего времени наблюдают за детьми, как в классе, так и в условиях их неформального взаимодействия, чаще всего на переменах.

Наши наблюдения показывают, что на переменах, когда между детьми существует возможность неформального контакта, без такого контроля со стороны взрослых, как на уроке, происходит больше всего конфликтных интеракций. В некоторых случаях, это ситуации, выглядящие, как безобидные, самостоятельно разрешающиеся «пикировки» словами или не доходящие до драки физические проявления агрессии. Здесь надо сказать, что косвенные проявления агрессии у подростков можно расценивать не столько, как проблему, сколько процесс в целом адаптивный: направленный на формирование приемлемых навыков социального взаимодействия. Однако, во многих случаях, за такими, казалось бы, безобидными взаимодействиями, может стоять длительно тянущийся конфликт и напряженность в отношениях между детьми. Даже, если эта напряженность, в конечном итоге, не перерастает в прямой конфликт, имеющий социальный резонанс, создается напряженность. В условиях увеличивающихся учебных нагрузок такой стрессор подтачивает ресурсы адаптации ребенка, со временем приводит к их снижению и даже поломке с формированием картин психопатологического реагирования.

В этой связи представляется актуальным понимание педагогическим коллективом, психологической службой и службой школьной медиации, необходимости

вмешательства в любой детский конфликт, каким безобидным он не выглядел бы на первый взгляд. Он часто может быть связан с имеющимся у ребенка проявлениями напряженности адаптации или вовсе с дезадаптацией в психической и социальной сферах функционирования маленькой личности.

Содействие формированию у ребенка адаптивной оценки конфликтной ситуации и конфликта

Адаптивная оценка социального и межличностного взаимодействия — довольно широкое понятие. Но имеет смысл, применительно к детям, остановиться на наиболее существенных аспектах формирования такой оценки. В первую очередь, речь должна идти о понимании ребенком природы собственных реакций — будь то гнев, страх, физические реакции или побуждения.

В этом отношении наиболее успешными и зарекомендовавшими себя как подход с доказанной эффективностью можно считать методы, применяемые в когнитивно-поведенческой (КПП) или когнитивно-бихевиоральной (КБП) психотерапии. Речь идет не о психотерапевтическом вмешательстве, но о предложенном А. Эллисом подходе, основанном на распознавании своих мыслей, как источнике реагирования. Суть подхода заключается в том, что события (далее А), автоматические мысли (В) и реакции (С) на эти события оказываются взаимосвязанными.

А (события) — то, что случилось. Оцениваются конкретные события, а не их обобщения. Правильно рассматривать в качестве события конкретные ситуации, которые произошли с ребенком. Например: «Петя обозвал меня». Неверно рассматривать выражение «Петя всегда меня обзывает». В таком случае следует уточнить, что конкретно в данной ситуации сказал Петя. Еще пример — «Маша меня толкнула». Такой пример указывает на совершение конкретного действия в конкретной ситуации, его можно исследовать. В случае высказывания «Маша всегда толкается» требуется уточнение, о какой конкретно ситуации, отдельном случае ведет речь ребенок.

В (автоматическая мысль) — то о чем мог подумать ребенок в момент, когда происходило событие. Именно мог, а не подумал, чтобы не превращать процедуру в точные воспоминания, что же такое действительно он думал. Автоматическая мысль отличается от обычной тем, что она не является специальным рассуждением, которое человек делает осознанно и сам удерживает на этой мысли внимание. Автоматическая мысль возникает самопроизвольно. Она быстра, кратка и часто является не словесной формулировкой, а пониманием того, как ребенок расценивает данное событие.

С (реакции) — это действия, эмоциональные переживания, поступки и физические ощущения, возникающие в качестве отклика на данное событие.

Автоматические мысли могут быть верными или ложными. Например, автоматическая мысль молодого человека об отношении к нему девушки «она не любит меня» может базироваться на неверной оценке ситуации (из-за недостатка в очевидности и доказательности). Но, тем не менее, автоматические мысли могут и объективно отражать ситуацию (она его действительно может не любить). Эмоциональная ре-

акция на подобную мысль зависит от уязвимости человека, которая, в свою очередь, определяется основными правилами (например, «я должен получить одобрение каждого») и схемами личности (например, «я беспомощен» или «я толстый»). Эти правила и личностные схемы являются крепкими, устоявшимися конструкциями, порождающими то или иное реагирование человека.

Так, индивидум, полагающий, что он должен получить одобрение каждого, более уязвим к депрессии и тревоге, потому что он не сможет соответствовать данному стандарту. Он будет искать повсеместное одобрение и, не находя его, переживать свою неполноценность.

Автоматические мысли во многом отражают имеющиеся у ребенка установки и формируют не только способ видения реальности с вычлениением из этой реальности определенных событий, но и подготавливают почву к выбору тех или иных способов поведения. Последствия этого могут быть как адаптивными, если адаптивна мысль, так и не адаптивными, если автоматическая мысль содержит в себе значительные искажения. В ряде случаев установки оказываются причиной крупных личных драм и приводят к формированию цепи негативных последствий.

Рассмотрим порядок проведения АВС-анализа и коррекции автоматической мысли.

АВС-анализ и коррекция автоматической мысли

Цель: разъяснить ребенку, как связаны его реакции, события и мысли и способствовать пониманию природы своих реакций.

Последовательность действий

АВС-техника состоит из трех последовательных шагов.

1. Демонстрация связи между событиями мыслями и реакциями.

Не для всех людей очевидна связь между событиями, мыслями об этих событиях и реакциями на них. Чтобы достичь результатов требуются демонстрации этих связей ребенку и достижения понимания с его стороны того, как связаны между собой мысли, события и реакции (А, В, С).

С этой целью разумно приводить примеры из жизни других людей, и когда ребенок оказывается в состоянии понимать суть связи АВС, переходить к поиску объяснений текущей ситуации.

2. Указания на скоротечность автоматических мыслей.

После того, как ребенок осознал факт наличия связей между событиями, мыслями и реакциями значительную роль для дальнейшего прогресса будет играть осознание им качественных особенностей автоматических мыслей, в частности, их скоротечности и мгновенности появления.

Как правило, требуются разъяснения, что эти мысли очень быстрые и их не думаешь специально.

Для удобства работы и формирования навыков по осознанному контролю автоматических мыслей наиболее популярной формой является заполнение АВС-таблицы. Это позволяет не только структурировать АВС-связи в наглядном и удобном виде, но и собрать коллекцию автоматических мыслей.

А	В	С
Событие	Автоматическая мысль	Реакция
Маша обозвала меня нехорошим словом	«Глупая»	Гнев

3. Поиск более точной и правдоподобной формулировки автоматической мысли. Рассмотрим на примере, когда сначала нужно предложить ребенку оценить рациональные доказательства, что Маша не может быть «глупой» или не «глупой». Ты не измерял ее уровень интеллекта, она может совершать умные поступки и т. п.

После того, как ребенок соглашается, что его автоматическая мысль была не совсем корректной, переходим к поиску той мысли, которая наилучшим образом описывала бы оценку ситуации. Здесь нужно через совместное рассуждение с ребенком прийти к новой мысли, после чего предположить, какой лучше всего должна быть реакция на новую мысль — «гнев» или иное.

Способы предложения ребенку медиации

1) Алгоритм урегулирования споров на основе теории игр

Вводная

Стороны извещаются о том, что переговоры могут быть жесткими, без компромиссов, а могут быть и с поиском компромиссов. «Прежде чем вы начнете вести переговоры, вам предлагается оценить, как они могут выглядеть при бескомпромиссном, жестком подходе и как они могут выглядеть, если вы станете учитывать мнение друг друга. После этого вам будет предложено договариваться свободно и при желании можно будет привлечь медиатора к урегулированию спора».

Шаг 1. Жесткий сценарий

1. Стороны делают заявления, учитывающие только их интересы и не учитывающие интересы друг друга.

2. На основе этих заявлений каждая из сторон строит вслух предположения о том, каким могло бы быть соглашение, после чего другая сторона сообщает о том, возможно ли такое сообщение или нет, и объясняет причины с указанием тех своих интересов, которым противоречит сделанное заявление.

Шаг 2. Мягкий сценарий

1. Стороны делают заявления, учитывающие интересы другой стороны, и поясняют, почему они могут их учесть не в ущерб себе. (При декларации этих позиций модератор соотносит заявления с заявлениями из шага 1 и контролирует наличие уступки в этих заявлениях).

2. На основе этих заявлений стороны предполагают, каким может быть их совместное обсуждение поиска взаимовыгодного решения без ущерба, как для себя, так и для партнера.

Шаг 3. Свободный выбор

1. Сторонам с учетом того, что уже было высказано ими, предлагается решить, нужен ли им медиатор, и сформулировать окончательные заявления, на основе которых начнутся реальные переговоры.

2. Это медиация, или свободные переговоры, или переговоры с модератором, или отказ от переговоров, или иное, что выберут стороны.

2) Техника «Рациональная интерпретация поведения оппонента»

Часть I

Перед проведением техники необходимо обеспечить физическое увеличение дистанции между сторонами. Как вариант — развести их на расстояние, с которого одна из сторон не сможет услышать ваш разговор с другой стороной.

Шаг 1. Исследовать вопрос отдельно с каждым из участников спора: «Что ты хотел получить для себя?» Разговор следует вести негромко, чтобы другой (другие) участники спора не слышали вас.

При этом необходимо понимать, что в большинстве случаев ребенок будет указывать на негативные аспекты поведения своего оппонента или иные негативные аспекты. Его важно возвращать к обсуждению вопросов, связанных с теми целями, которые он хотел получить, имея в виду цели, связанные с приобретением чего-либо в свою пользу, а не с причинением урона оппоненту.

Необходимо убедиться, что участник спора сам формулирует свое намерение. При необходимости помочь ему в этом с его согласия.

Шаг 2. Начать совместное исследование темы «Почему он (оппонент) мог себя так вести? Если допустить, что он тоже хороший и разумный человек».

Задача данного шага — помочь ребенку в формировании адекватных, альтернативных гипотез о поведении другого человека, включая подсказки с вашей стороны. Желательно создание более одной такой гипотезы.

Шаг 3. Обсудить с ребенком, что важно для обсуждения с другой стороной и как об этом лучше всего сообщить собеседнику. Подготовить заявление, учитывающее интересы — и свои, и собеседника. Попросить ребенка подождать, пока вы побеседуете со вторым участником спора.

Часть II

Повторить все шаги со вторым участником спора. Если сторон более двух, то и с третьим. Если очень много сторон — выделить наиболее активных участников или попросить назначить представителей, от лица которых будут вестись переговоры (в данном исследовании только две стороны конфликта).

Часть III

1. Сторонам с учетом того, что уже было высказано, предлагается решить, нужен ли им медиатор.

2. Выяснить, была ли начата медиация, или свободные переговоры, или переговоры с модератором, или отказ от переговоров, или иное, что выберут стороны.

Как показывают проведенные нами исследования, применение этих способов лучше сочетать с обучением ребенка распознаванию собственных автоматических мыслей.

Описанные выше техники хорошо зарекомендовали себя и в качестве инструмента оперативного совладания с конфликтными ситуациями: их применение спо-

способствует снижению проявлений у участников гнева, желания ударить и отомстить и других значимых для эскалации конфликта психологических факторов. В то же время, как отмечалось в исследованиях, у участников после применения данных методик зачастую увеличивались желание убедить разумными доказательствами и желание перевести конфликт в спокойный вариант обсуждения проблемы, что способствует более мотивировано принимать участие в процедуре медиации.

Предпочтение того или иного способа приглашения к процедуре медиации — скорее дело вкуса. Особых отличий в результативности применения этих способов нет. Но они эффективнее, чем просто взять и привести детей к медиатору. В таких случаях последнему придется иметь дело не только с непонимающими причины обращения к медиатору детьми, но и, возможно, с детьми, имеющими мотивацию к проявлению оппозиционного поведения в ответ на сам факт привода.

Коррекция сопутствующих когнитивных искажений

В ряде случаев у детей наблюдается склонность к определенному типу систематических искажений, которые полезно знать и применять при более длительном взаимодействии с ребенком.

1) «Чтение мыслей»: когда за другого человека додумывается его возможная оценка той или иной ситуации или самого ребенка. В результате порождаются неадаптивные автоматические мысли. Например, ребенок может думать о своем однокласснике: «Он думает, что я — предатель»; «Она считает меня глупым» и т. п. При этом вывод строится не столько на внешних признаках, что другой человек действительно так подумал, сколько на склонности ребенка предугадывать.

2) «Гадание»: когда предсказывается будущее — что дела ухудшатся или что там, в будущем много опасностей и негативных событий. Например: «Я не сдам экзамен», или «Меня не позовут с собой», при том, что подобные умозаключения строятся не на основе анализа условий реальной среды, а связаны с беспокойством такого пациента не сдать экзамен или быть исключенным из детской группы.

3) «Катастрофизация»: полагается, что произойдет что-то ужасное и невыносимое. Например: «Будет ужасно, если я потерплю неудачу».

4) «Использование ярлыков»: когда оценка людей или событий производится с помощью «штампа» и в пользу этого «штампа», а не в пользу объективного описания. Например: «Я — плохой человек» или «Он — негодяй».

5) «Обесценивание»: положительные достижения, успехи, благоприятные ситуации оцениваются как тривиальные и ничего не стоящие. Например: «То, что я раньше справлялся с этой задачей, сейчас не имеет никакого значения», или «То, что эта ситуация позволяет достичь моей цели, совсем не значит, что мне это как-то поможет».

6) «Негативный фильтр»: предполагается сосредоточенность на негативных сторонах жизни. Например, «Они не любят меня» с последующей концентрацией и проживанием именно такой оценки, даже при очевидных противоречиях с действительностью.

7) «Сверхобобщение»: когда на основе единичного эпизода делается глобаль-

ный вывод. Например, ребенок потерпевший неудачу, в чем-либо делает вывод; «Я конченный неудачник» или «Мне все время не везет» и т. п.

8) «Дихотомическое мышление»: события рассматриваются в крайних оценках. По принципу: либо черное, либо белое. Никаких полутонов. Например: «Это была пустая трата времени»; «Я вообще ничего не смог сделать правильно»

9) «Долженствования»: события интерпретируются в терминах того, какими они должны быть. Например, «Я должен преуспеть. Если я не сделаю этого, то я — неудачник».

10) «Эксцентрические персонализации»: себе приписывается непропорциональное количество вины за отрицательные события и игнорируется, что на это событие могли влиять другие люди и другие обстоятельства. Например «Классу сделали замечания, потому, что я плохой». Как видно, ответственность группы подменяется идеей личной ответственности.

11) «Обвинение»: сосредоточение на другом человеке как источнике негативных чувств, когда ребенок, по сути дела, отказывается взять на себя ответственность за последствия собственного поведения. Например: «Она виновата в том, что мне теперь так плохо», или «Все мои проблемы от того, что мои родители неправильно со мной обращаются».

12) «Несправедливые сравнения»: события интерпретируются в терминах стандартов, которые являются нереалистичными. Ребенок сосредоточивается прежде всего на других, которые добиваются большего успеха, чем он. Из чего следует заниженная оценка себя. Например: «Она более успешна, чем я», или «У других детей есть эта игрушка, а у меня нет».

13) «Ориентация на сожаление»: концентрация на идее, что в прошлом успех был большим, чем тот, что имеется сейчас. Например: «Марья Ивановна была лучше, чем новая учительница»; «Это надо было делать раньше, а сейчас момент уже упущен».

14) «Что, если?»: представления о том, что любое действие предполагает продолжение в виде вопроса: «Что если?» Например: «Что если я не справлюсь?», «А вдруг не получится?», «А если не смогу»? и так далее. Когда происходит постоянный перебор этих «Что, если?» и «А вдруг?».

Эти четырнадцать наиболее распространенных стратегий обработки информации часто нуждаются в коррекции, так как любая из указанных стратегий может создавать большие проблемы в адаптации и качестве функционирования ребенка.

Рассмотрим подробнее их коррекцию и особенности.

«Чтение мыслей»

Попытки понимать и предсказывать поведение окружающих характерны для любого здорового человека, то есть, существует некое здоровое «чтение мыслей», для которого характерна аргументированность и эмпирическая обоснованность предположений: «Что думает другой человек?» Это чтение мыслей предполагает использование поправок в рассуждении, если предположение не подтверждается.

В случае, когда «чтение мыслей» становится доминирующей стратегией, при этом аргументация предположений недостаточна или вовсе отсутствует, происходит

неадаптивное и иррациональное «додумывание». За другого человека предполагаются его возможные оценки той или иной ситуации. Например, ребенок может думать: «Мама хочет меня наказать» или «Он хочет ударить». При этом вывод строится не столько на реальных сигналах, что другой человек действительно так подумал, сколько на склонности ребенка предугадывать.

Часто такие дети даже не проверяют обоснованность своих предположений и сами себя лишают возможности оценить, насколько эффективно их «чтение мыслей». Появляющиеся свидетельства ошибочности предположений зачастую попросту игнорируются, или же их корректирующая роль оказывается недостаточной.

Общее описание способа коррекции

Так, как слабым местом «чтения мыслей» является склонность угадывать, игнорируя случаи с неправильными предсказаниями и/или не имея обратной связи для оценки успешности данной стратегии, задачей исправления этого мышления будет налаживание обратной связи и обеспечение анализа результативности стратегии «чтения мыслей». Понятно, что дополнительно потребуется анализ причин формирования данного способа обработки информации и поиски возможностей генерировать более адаптивные стратегии.

Последовательность действий

Формальная структура техники может быть представлена в виде четырех последовательных шагов:

1. Рациональная аргументация. Необходима оценка аргументации, лежащей в основе выводов о мыслях другого человека. Анализ причин того или иного вывода должен приводить ребенка к оценке логичности или эмоциональности умозаключений.

2. Формирование нового способа обработки информации. Хотя мы и имеем дело с патогенными стратегиями мышления, просто так взять и удалить их невозможно. Причина кроется в том, что какой бы проблемной ни была эта стратегия обработки информации, она обслуживает некие потребности ребенка.

3. Осознание выгоды от применения нового способа и недостатков старого (в прямом, сравнительном режиме). Необходимо, чтобы ребенок имел наглядные и непосредственные сравнения успешности своего неадаптивного сценария обработки информации и разработанного нового (более адаптивного) сценария. Целенаправленное осмысление выгод и недостатков позволяет быстрее отойти от неадаптивного способа мышления и сгенерировать или «реанимировать» адаптивную стратегию.

4. Формирование автоматических навыков применения нового способа. Для автоматизации навыка, на данном этапе, имеет смысл продолжить работу над исследованием выгод и недостатков сравниваемых способов мышления, что послужит основой для положительного подкрепления этого поведения в дальнейшем.

«Гадание»

Данная стратегия характеризуется предсказаниями будущего. Например: «Мои дела ухудшатся»; «там, в будущем много опасностей и негативных событий» или «я не сдам экзамен». При том, что подобные умозаключения строятся не на основе анализа условий реальной среды, а связаны с беспокойством ребенка сдать экзамен и т. д. В основе гадания чаще всего лежит тревожность ребенка и иные эмоциональные

расстройства, а само гадание является одним из способов совладания с этой тревогой. Детям, использующим данную стратегию, как правило, ставится диагноз какого-либо тревожного или тревожно-депрессивного расстройства.

Общее описание способа коррекции

В основе коррекции лежит обеспечение доступности к осознанию тревожных импульсов, порождающих гадание и формирование у ребенка адаптивных способов совладания с этими импульсами.

Последовательность действий

1. АВС-анализ. Для того, чтобы начать АВС-анализ, сначала требуется поставить под сомнение какое либо из «гаданий» пациента. Приводимые с его стороны доказательства, как правило, облегчают дальнейшую коррекцию.

2. Углубленное изучение В и идентификация когниции (В), логически связанной с А и С. Дети редко указывают истинную мысль, лежащую в основе патогенной АВС-схемы, в связи с чем требуется более углубленное изучение когниции (В). Для достижения этой цели следует побуждать ребенка к установлению логически понятной связи между А, В и С. Однако, в ряде случаев действительная когниция (В) скрыта от ребенка (в данном процессе участвуют психологические защиты).

Решением проблемы является скрупулезное изучение логической связи АВС и стимулирование эмоций (провокация к предоставлению доказательств).

3. Генерация способов совладания с реальным В. После того, как актуальная автоматическая мысль (когниция) будет идентифицирована, важно изучить наиболее эффективный и адаптивный способ совладания с проблемой.

4. Проработка способов поведения, направленных на совладание с проблемной когницией. Данный этап терапии предполагает перенос акцентов на поведенческую сферу. В зависимости от разных обстоятельств может требоваться разное время для формирования и закрепления новой стратегии поведения.

«Катастрофизация»

Этот стиль характеризуется предположениями о возможном наступлении неких, пугающих пациента, событий. Полагается, что произойдет, что-то ужасное и невыносимое. Например: «Будет ужасно, если я потерплю неудачу»; «Она может погибнуть»; «Все пропало» и т. д.

Общее описание способа коррекции

Для коррекции данного стиля часто применяется техника декатострофизации. Общий смысл которой заключается в изучении последствий предполагаемых ребенком катастрофических событий. Поскольку механизм катастрофизации включает в себя представления о той или иной катастрофе, уместным и действенным средством коррекции оказывается «выход» за катастрофическое событие и исследование представлений ребенка о событиях после катастрофы, равно как и изучение аргументированности представлений об обоснованности того, что катастрофа случится.

Последовательность действий

1. Что после? На практике часто применяется вопрос: «Что за этим последует?» Основная задача этого шага терапии — вывести представления ребенка за пространственно-временные пределы момента катастрофы.

2. Формирование способа совладания. Вторым шагом техники декатострофиза-

ции является разработка компетентных представлений ребенка и его возможностей совладать с последствиями катастрофы или выработка определенного отношения к ним с прямым озвучиванием страхов самого негативного последствия.

«Использование ярлыков»

Применение ярлыков представляет собой упрощенное описание вкупе с аффективной логикой, когда оценка людей или событий производится с помощью «штампа» и в пользу этого «штампа», а не в пользу объективного описания. Например: «Я — плохой» или «Он — негодяй».

Для изменения такого способа считывания требуется мотивированный выбор со стороны ребенка в пользу многостороннего описания человека и различение человека и его поведения. В практическом отношении, для коррекции данной стратегии возможно применение техники многомерного описания.

Последовательность действий

1. Расширение описания. Стратегия наклеивания ярлыка предполагает одностороннюю оценку себя, ситуации или события. В реальной жизни нетрудно найти другие стороны в собственной личности или в ситуации, которые не учитываются ребенком. Обнаружение этих сторон и является основной целью данного шага терапии.

2. Дискредитация ярлыка. После получения многостороннего описания ситуации, события или самого себя, мы предъявляем ребенку использованный им ярлык и в наглядной форме дискредитируем возможность его применения. Однако, «наклеивание ярлыков» часто оказывается не единичным событием, а может выступать в качестве стилевой характеристики мышления. В таком случае потребуются работа с несколькими ярлыками, дискредитация их надежности и формирование навыков многомерной оценки разных событий.

«Обесценивание»

Положительные достижения, успехи, благоприятные ситуации оцениваются, как тривиальные и ничего не стоящие. Например: «То, что я раньше справлялся с этой задачей, сейчас не имеет никакого значения», или «То, что эта ситуация позволяет достичь моей цели совсем не значит, что мне это как-то поможет». По своей сути обесценивание является одной из форм отказа от деятельности или попытку снизить значимость того или иного события.

Общее описание способа коррекции

Общий смысл техники, направленной на коррекцию стратегии «обесценивания», заключается в противопоставлении обесцениваемого события (качества, человека, ситуации и т. д.) его потребностям. Так, если ребенок обесценивает какие-то свои качества, то следует осмыслить, с какими потребностями эти качества связаны и предложить новый способ осмысления ситуации (или себя, если речь идет об обесценивании собственных умений или иных персональных качеств). Принятие нового способа будет возможно, если ребенок увидит его состоятельность. Демонстрация которой может проводиться в умозрительной, но лучше в реальной форме — на практике.

Последовательность действий

1. Исследование доказательств обесценивания. На этом шаге собираются доказательства, обеспечивающие правдоподобность обесценивания.

2. Оценка и (если потребуется) стимуляция потребности достижения. Исследуется мотивация поведения, связанного с обесцениванием. Так, если ребенок говорит, что он плохой ученик, мы исследуем вопрос — для чего быть хорошим учеником и т. д.

3. «Инвентаризация ресурсов». Исследование разных сторон деятельности (предпочтительнее начинать с тех сторон, которые ребенок не привлекает в качестве доказательств обесценивания) связанной с актуальной мотивацией.

Создаем прагматический список навыков, которые могут помочь в решении проблемы. В случае если ребенок прибегнет к попытке «наклеивать ярлыки» применяем соответствующую технику.

«Негативный фильтр»

Предполагается сосредоточенность на негативных сторонах жизни. Например, «Учитель не любит меня», с последующей концентрацией и проживанием именно такой оценки, даже при очевидных противоречиях с действительностью.

Общее описание способа коррекции

Для коррекции данной стратегии необходимо включение «фильтра» позитивного восприятия. Однако, это невозможно при прямом противопоставлении позитивных и негативных мыслей. Практика показывает, что на основе «наводнения» сознания положительными когнициями (оценками, мнениями, мыслями и т. д.) формирование поведенческих стратегий и развертка оптимистических сценариев поведения происходят либо очень медленно (от психотерапевта потребуется терпение, настойчивость и время), либо не происходят вовсе.

Последовательность действий

1. Исследование аргументации негативного восприятия. Прежде чем приступить к непосредственной коррекции, необходимо оценить аргументированность и когнитивную проработанность оснований для негативного мышления.

2. Поиск фрустрированной мотивации. Так или иначе, но негативное мышление появляется вследствие неудовлетворения какой либо из потребностей. Указывать на эту потребность будут темы, спонтанно выбираемые ребенком.

3. Стимуляция мотивации, и ее адаптивная формулировка. После идентификации неудовлетворенной потребности ее необходимо сформулировать в адаптивной форме и актуализировать при необходимости.

4. Генерация стратегии поведения, направленного на удовлетворение данной мотивации. Актуализированная потребность может активировать у ребенка привычные, дисфункциональные стратегии поведения. В связи с чем проработка и прогнозирование поведения могут потребовать некоторого времени.

«Сверхобобщение»

На основе единичного эпизода делается глобальный вывод. Например, ребенок потерпевший неудачу, в чем-либо делает вывод: «Я конченный неудачник» или «Мне все время не везет» и т. п.

Причины сверхобобщения заключаются в преобладании аффекта над рациональной рассудочной деятельностью. Выводы при употреблении данной когнитивной стратегии основываются на одной-двух эмоционально значимых составляющих. Остальные элементы упускаются из виду и поэтому умозаключения носят односторонний, гипертрофированный характер.

Общее описание способа коррекции

В коррекции подобных нарушений аффективно-когнитивного механизма работы мозга требуется детализированная проработка аргументации и учет максимально широкого диапазона аргументов. Результативность техники обеспечивается количеством критериев, на основе которых ребенок сформулирует вывод, а не попытками оспаривать то или иное утверждение ребенка.

Последовательность действий

1. Анализ оснований, послуживших причиной сверхобобщенного вывода. Как уже говорилось, для коррекции сверхобобщений требуется детализация и обстоятельное исследование аргументации, лежащей в основе того или иного умозаключения.

2. Расширение базы. На данном шаге следует расширить описательную базу. Так, если сверхобобщение имеет отношение к какой-либо ситуации, то чем более широким будет описание характеристик данной ситуации, тем лучше.

3. Формулирование правдоподобного вывода. С учетом того, что описание характеристик ситуации (личности или события) увеличилось, прежний вывод не может быть состоятелен, каким бы логичным он ни был. Так как в этом выводе не учтены дополнительные (обнаруженные при совместном поиске) характеристики. Однако качественной оценки можно избежать или, в ряде случаев (как и в приводимом практическом примере) сверхобобщению, можно дополнительно придать формат простой оценки.

«Дихотомическое мышление»

Данная стратегия характеризуется тем, что события рассматриваются в крайних оценках. По принципу: либо черное — либо белое. Никаких полутонов. Например: «Это была пустая трата времени»; «Я вообще ничего не смог сделать правильно» и т. д.

Общее описание способа коррекции

Идея предложить ребенку исследовать полутона (промежуточные оценки) на практике оказалась недостаточно эффективной. По сути, получается, что мы предлагаем мыслить теми же принципами, но добавляем в эти классификации несколько промежуточных положений между черным и белым, между «да» и «нет». Значительно удобнее стимулировать детей пользоваться иными категориями мышления. Эффективнее предложить ребенку изучать удобство правил, которым он следует, а не давать оценки происходящему без учета природы того или иного правила. Впоследствии было определено, что даже если правило оказывается неудобным, ребенок не испытывал проблем, подобных той, с которой обратился. Хотя его отношение к оценке «удобно или неудобно» вначале было дихотомическим, но за счет того, что это была относительно новая стратегия мышления, то и ее популяризация к введению промежуточных оценок оказалась выше.

Последовательность действий

1. Оценка выраженности дихотомического мышления. Предваряя коррекцию, имеет смысл изучить, насколько широко ребенок использует дихотомическое мышление. Это позволяет оценить как масштабы проблемы, так и правила, которые использует ребенок для дихотомических оценок.

2. Доказательства справедливости применения такого подхода. Оценка доказательной базы справедливости применения дихотомического мышления позволяет найти уязвимые места и скорректировать установки дихотомического мышления.

3. Дискредитация дихотомической стратегии. Сама по себе стратегия дихотомического мышления изобилует ошибками, многие из которых создают или создавали в прошлом трудности. Указывая детям на эти проблемы в контексте использованного им дихотомического мышления и оценивая последствия дихотомического мышления, можно стимулировать детей к поиску новых стратегий.

4. Предложение новых категорий. Новые категории имеет смысл предлагать в более высокой ассоциативной плоскости мышления. Например, «оценка удобства или неудобства» используемых правил оценивания, «исследование величины выгоды» и т. п.

5. Закрепление навыков пользования. После того, как новые правила найдены и ребенок осознал возможности их применения, потребуется время и поведенческая практика для закрепления достигнутого результата.

В ряде случаев полезно воспользоваться таблицей, где ребенок может сам оценить удобство применяемого им правила и его природу.

Таблица самооценки удобства и обоснованности правил

Правило	Для чего существует это правило (в чем его удобство и для кого?)	Удобство этого правила от 0 до 100 баллов
----------------	---	--

«Долженствования»

В случае применения такого способа мышления события интерпретируются в терминах того, какими они должны быть. Например: «Я должен преуспеть. Если я не сделаю этого, то я — неудачник».

Общее описание способа коррекции

Для коррекции данной стратегии мышления, часто оказывается достаточным провести ABC-анализ, идентифицировать и переформулировать В. Но, когда «долженствования» являются привычным способом мышления, одной только коррекции В оказывается недостаточно. В таком случае, имеет смысл изучение аргументации — почему это «долженствование» справедливо и может быть применено?

Последовательность действий

1. Идентификация наиболее проблемных долженствований. Среди большого спектра имеющихся долженствований, как правило, удается выделить наиболее проблематичные или актуальные в данное время. Практика показывает, что успешнее проводится коррекция проблемных долженствований, так как неэффектив-

ность данного способа мышления более очевидна для ребенка и проживается им в реальном времени.

2. Анализ доказательств и справедливости долженствования. Выбрав одно, два или три и более актуальных в настоящее время «долженствования», мы предлагаем исследовать их обоснованность: «Почему это правильно?» Благодаря активности ребенка мы получаем доказательства (их можно буквально записывать на бумаге).

3. Оспаривание доказательств. Долженствование, как и любое из когнитивных искажений, является ошибочной стратегией. Поэтому найти слабые места в доказательной базе всегда можно. Существенно, чтобы оспаривание проводилось по всем пунктам, с максимумом контраргументов.

4. Предложение новой стратегии или эксперимента. Подобные массированные «атаки» на установки, как правило, заканчиваются успехом. Однако, сопротивление ребенка может оказаться очень значительным (редко, но такие случаи бывают). Тогда следует запастись терпением и аргументированно оспаривать все встречные контраргументы ребенка. Дело в том, что «атака» на установки, не завершившаяся успехом, укрепляет эти установки, так что проигрывать нельзя.

«Эксцентрические персонализации»

Характеризуются приписыванием себе непропорционально большого количества вины за отрицательные события. При этом игнорируется, что на эти события могли влиять другие люди и другие обстоятельства.

Последовательность действий

1. Провести анализ факторов, влияющих на события. Так как персонализация предполагает, что возникновение событий связано с деятельностью ребенка, имеет смысл провести совместное изучение справедливости подобных верований. Для этого потребуется исследовать ход развития ситуации (ситуаций), с которой обратился ребенок и определить, что, в какие моменты и на что могло влиять.

2. Ограничить ответственность и способность влиять и распределить деятельность. Так как ребенок приписывает себе слишком большую роль в возникновении событий, необходимо достичь адекватной оценки возможностей его влияния на ситуацию. Кроме того, предположения о будущих возможностях ребенка повлиять на события позволяют начать выработку не только адекватного восприятия, но и адекватного поведения, связанного с этим восприятием.

3. Формирование адекватного и адаптивного восприятия ситуации. На данном этапе следует выйти за пределы актуальной ситуации и рассмотреть другие примеры, в которых ребенок использует персонализацию. Обычно коррекция двух-трех ситуаций, где ребенок применял данную стратегию, позволяет ему начать пересмотр старого способа мышления и ускоряет формирование более адаптивных сценариев.

«Обвинение»

Сосредоточение на другом человеке, как источнике негативных чувств. Когда ребенок, по сути дела, отказывается взять на себя ответственность за последствия собственного поведения. Например: «Она виновата в том, что мне теперь так плохо», или «Все мои проблемы от того, что мои родители неправильно со мной обращаются».

Общий смысл техники

Общий смысл техники заключается в том, чтобы выйти за пределы представлений ребенка об источнике своих бед. Энергию, перемещенную с реальных целей ребенка на обвиняемого, достаточно трудно перенаправить еще куда-нибудь, а тем более погасить ее. В этой связи более удобным оказывается создание фантазии, где обвиняемый наказан, с последующим исследованием намерений и возможностей ребенка совершать что-либо для самого себя.

1. Выразить чувства. Прежде чем приступить к коррекции данного способа мышления, полезно дать ребенку выговориться, с целью отреагирования на обвинения и сбора аффективной (или не лишеной эмоциональной составляющей) аргументации.

2. Аргументировать обвинения. Аргументация обвинений позволяет идентифицировать уязвимые в логике связи и причинно-следственные отношения.

3. Развить фантазию об отмщении (может появиться чувство вины). Так как ребенок уже имеет агрессивные мысли (намерения или действия), направленные против того или иного ребенка или взрослого, есть смысл развить фантазию, в которой объект агрессии окажется повержен (в этой части дети могут оказываться весьма изобретательными).

4. Что после мести? Вопрос предполагает изучение намерений ребенка, уже не связанных с агрессией, в адрес того или иного лица. Акт агрессии уже совершен в фантазиях. В фантазиях же мы предлагаем ребенку подробно разобраться в своих дальнейших планах и возможностях взаимодействия с этим человеком.

5. Представления о своих способностях и ресурсах. Укрепление и развитие этих ресурсов. Часто после того, как мстить уже некому, свои цели более или менее удалось сформулировать, встает вопрос о способностях ребенка или его представлении о них.

«Несправедливые сравнения»

События интерпретируются в терминах стандартов, которые являются нереалистичными. Ребенок сосредоточивается, прежде всего, на других, которые добиваются большего успеха, чем он. из чего следует заниженная оценка себя. Например: «Она более успешна, чем я» или «Другие имеют все, а я ничего не имею».

Основным психологическим посылом в случае несправедливых сравнений, являются не обвинения в адрес других, а переживание неудовлетворенности своими жизненными событиями.

Общее описание способа коррекции

Для коррекции данного стиля можно ограничиться применением базовых техник. Учитывая, что в самом сравнительном подходе заключена логика установления тождества между собой и другими людьми (своими достижениями и достижениями других), мы предполагаем (только на основе эмпирических наблюдений) большую эффективность подхода, который обозначим, как «логику тождества».

Последовательность действий

1. Исследовать аргументацию той части выражений, где ребенок свидетельствует о своей несостоятельности. Для этого потребуется расспросить ребенка об аргументах и предпосылках, позволяющих ему сделать умозаключение о собственной несостоятельности.

2. Исследовать причины, по которым он мог бы рассчитывать на справедливость по отношению к себе. В самой идее сравнения себя с другими людьми заложена апелляция к справедливости в собственный адрес. За сравнениями себя с другими часто стоят представления о собственной значимости. Исключения могут быть, пожалуй, лишь при выраженной депрессии, но в таком случае сравнение себя с другими — тоже редкость. Раскрытие причин, по которым ребенок может рассчитывать на справедливость — основная цель данного этапа.

3. Претъявить в доступной форме противоречие между его оценками себя как несостоятельного и себя, по каким-либо причинам имеющего право на справедливость. Проводится в прямой, очевидной для восприятия и осмысления форме.

4. Провести коррекцию представлений о себе и на основе переформулированных представлений генерировать стратегию и программы поведения. Этот этап может включать в себя продолжительную работу от коррекции искаженных мыслей о самом себе, вплоть до весьма существенного вмешательства в Я-концепцию.

«Ориентация сожалеть»

Стиль мышления характеризуется концентрацией на идеях, что в прошлом успех был большим, чем тот, что имеется сейчас. Например: «Я учился в лучшем классе, чем сейчас», «Это надо было делать раньше, а сейчас момент уже упущен» и т. п.

Общее описание способа коррекции

В основе ориентации сожалеть об упущенных возможностях лежит неудовлетворенность актуальным положением дел в той или иной сфере деятельности. Сожаления, направленные в прошлое, блокируют генерацию перспективных целей. Как следствие — действия, направленные на улучшение ситуации, не предпринимаются.

Последовательность действий

1. Выявить негативные оправдания. (Почему сейчас поздно?) На первом этапе коррекции данного способа мышления и последствий, связанных с его применением, уместны прямые предложения ребенку осуществить сейчас тот вид деятельности, о котором он сожалеет. Важным является получение негативной информации, связанной с объяснениями, почему сейчас данные действия невозможны или могут вызвать негативные последствия.

2. Противопоставить негативным последствиям от упущенных возможностей актуальность улучшения текущей ситуации. После того, как ребенок самостоятельно предоставит вам аргументацию о невозможности данного действия (действия или бездействия, о котором он сожалеет), следует прояснить его текущую жизненную ситуацию, которой он неудовлетворен и хотел бы изменить. Получение согласия со стороны ребенка на поиск способов достижения актуальных целей позволяет в будущем довольно быстро блокировать вероятные повторные переживания об упущенных возможностях.

«Что, если?» («А вдруг?»)

Представления о том, что любое действие предполагает продолжение в виде вопроса: «Что, если?». Например: «Что, если не справлюсь?»; «А вдруг не получится?» и т. п.

Общее описание способа коррекции

Появление такого рода вопроса, как и его аналога «А вдруг?», связано с тревожными переживаниями ребенка относительно правильности тех или иных решений. В основе коррекции лежит доведение до осознания ребенка связи между тревожностью в правильности принятого решения, попыток его пересмотра с помощью вопроса «Что, если?» и расчет на нахождение 100-процентно верного решения. Понимание этой связи и формирование здорового отношения к вероятностным решениям составляют суть коррекции данного способа мышления.

Последовательность действий

1. Доведение до осознания ребенка связи между тревожностью в правильности принятого решения, попыток его пересмотра с помощью вопроса «Что, если?» и расчет на нахождение 100-процентно верного решения. Обеспечение осознания этого факта является важным условием успеха терапии. Вопрос «Что, если?» и его аналоги являются отображением способа совладания с тревожностью и в ряде случаев тяготеют к навязчивостям.

2. Обеспечение контролируемого и оцениваемого поиска решений. Речь идет о предложении ребенку осуществлять формализованную (в виде дневника) оценку вероятностей успеха от того или иного решения.

3. Формирование отношения к вероятностному выбору. Формирование отношения к своему решению, осуществленному на основе вероятностного прогнозирования, в ряде случаев может потребовать длительной проработки для формирования устойчивого автоматизма.

Заключение

Как видно из приведенных описаний, технических возможностей по решению проблем детей, пребывающих в состоянии межличностного конфликта, достаточно много.

Обращение детей в службу медиации желательно проводить в доброжелательной атмосфере при понимании ребенком причин этого обращения. Для решения этой задачи лучше всего подходят реконфигурация инициатив и применение техники, основанной на теории игр.

С другой стороны, ребенок, имеющий конфликт, может нуждаться в адекватном психологическом сопровождении и коррекции когнитивных искажений. В частности, дети с эмоциональными и поведенческими расстройствами чаще бывают вовлечены в конфликтные ситуации, чем дети, не имеющие подобных нарушений.

Контакт ребенка с медиатором, когда ребенок имеет адекватные представления о причинах обращения и имеет собственную мотивацию обратиться, более продуктивен, чем искусственно демонстрируемая готовность к медиации, за которой стоит только социальная одобряемость обращения, а не понимание того, зачем это обращение нужно и что это дает.

Литература

Бек 2006 — *Бек Дж.* Когнитивная терапия: полное руководство / пер. с англ. М.: И.Д. Вильямс, 2006. — 400 с.

Сасскайнд и др. 2009 — *Сасскайнд Л., Шамликашвили Ц., Демчук А.* Менеджмент трудных решений в XXI веке: Секреты построения консенсуса, или Как сделать так, чтобы довольны были все. М.: МЦУПК, 2009. — 208 с.

Харитонов и др. 2017 — «Интрапсихическое интервью» у здоровых и больных с депрессивными расстройствами/ С.В. Харитонов, В.П. Зайцев, М.В. Голубев, А.А. Кукшина // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. 2017. № 3. — С. 46–51.

Харитонов 2015 — *Харитонов С.В.* Основы поведенческой психотерапии. М., 2015. — 128 с.

Харитонов 2009 — *Харитонов С.В.* Руководство по когнитивно-поведенческой психотерапии. М.: Психотерапия, 2009. — 176 с.

Шамликашвили 2017 — *Шамликашвили Ц.А.* Сборник практических упражнений и домашних заданий по дополнительной профессиональной программе (профессиональная переподготовка) «Медиация. Базовый курс». М.: МЦУПК, 2017. — 64 с.

Шамликашвили 2013 — *Шамликашвили Ц.А.* Основы медиации как процедуры урегулирования споров. Учебное пособие. М.: МЦУПК, 2013. — 128 с.

Шамликашвили, Никитина 2011 — *Шамликашвили Ц.А., Никитина Е.С.* Введение в диалогическую. М.: МЦУПК, 2011. — 240 с.

Шамликашвили, Ташевский 2011 — *Шамликашвили Ц., Ташевский С.* Азбука медиации. М.: МЦУПК, 2011. — 64 с.

Шамликашвили 2010 — *Шамликашвили Ц.А.* Медиация как альтернативная процедура урегулирования споров. Что необходимо знать судье, чтобы компетентно предложить сторонам обращение к процедуре медиации. М.: МЦУПК, 2010. — 160 с.

Шамликашвили, Семенова 2017 — *Шамликашвили Ц.А., Семенова О.А.* Почему ребенку трудно учиться и как ему помочь? М.: МЦУПК, 2010. — 400 с.

Шамликашвили 2006 — *Шамликашвили Ц.А.* Медиация как метод внесудебного разрешения споров. М.: МЦУПК, 2006. — 86 с.

References

Bek 2006 — *Bek G.* Kognitivnaya terapiya: polnoe rukovodstvo. M.: Vilyams Publ., 2006, 400 p.

Sasskaind et al. 2009 — *Sasskaind L., Shamlikashvili Ts., Demchuk A.* Menedzhment trudnyh reshenij v XXI veke: Sekrety postroeniya konsensusa, ili Kak sdelat' tak, chtoby dovol'ny byli vse. M.: MCUPK, 2009, 208 p.

Kharitonov et al. 2017 — “Intrapsihicheskoe intervju” u zdorovyh i bolnyh s depressivnymi rasstrojstvami. By Kharitonov S.V., Zajcev V.P., Golubev M.V., Kukshina A.A., in: Obozrenie psihiatrii i medicinskoj psihologii. 2017. No. 3, p. 46–51.

Kharitonov 2015 — *Kharitonov S.V.* Osnovy povedencheskoj psihoterapii. M., 2015, 128 p.

Kharitonov 2009 — *Kharitonov S.V.* Rukovodstvo po kognitivno-povedencheskoj psihoterapii. M.: Psihoterapiya, 2009, 176 p.

Shamlikashvili 2017 — *Shamlikashvili Ts.A.* Sbornik prakticheskikh uprazhnenij i domashnih zadaniy po dopolnitel'noj professional'noj programme (professional'naya perepodgotovka) «Mediaciya. Bazovyy kurs». M.: MCUPK, 2017, 64 p.

Shamlikashvili 2013 — *Shamlikashvili Ts.A.* Osnovy mediacii kak procedury uregulirovaniya sporov. Uchebnoe posobie. M.: MCUPK, 2013, 128 p.

Shamlikashvili, Nikitina 2011 — *Shamlikashvili Ts.A., Nikitina E.S.* Vvedenie v dialogiku. M.: MCUPK, 2011, 240 p.

Shamlikashvili, Tashevskiy 2011 — *Shamlikashvili Ts., Tashevskiy S.* Azbuka mediacii. M.: MCUPK, 2011, 64 p.

Shamlikashvili 2010 — *Shamlikashvili Ts.A.* Mediaciya kak al'ternativnaya procedura uregulirovaniya sporov. Chto neobhodimo znat' sud'e, chtoby kompetentno predlozhit' storonam obrashchenie k procedure mediacii. M.: MCUPK, 2010, 160 p.

Shamlikashvili, Semenova 2010 — *Shamlikashvili Ts.A., Semenova O.A.* Pochemu rebenku trudno uchitsya i kak emu pomoch? M.: MCUPK, 2010, 400 p.

Shamlikashvili 2006 — *Shamlikashvili Ts.A.* Mediaciya kak metod vnesudebnogo razresheniya sporov. M.: MCUPK, 2006, 86 p.