
Педагогическое модерирование как средство развития СОЦИАЛЬНОСТИ И ЛИЧНОСТИ

На примере элементов программ СЭЭО

*Лебедев Никита Сергеевич,
научный сотрудник,
Лаборатория проблем социальной поддержки личности
РГПУ им. А. И. Герцена*

Ключевые идеи доклада

1. Педагогическое модерирование является одной из практик, сформировавшихся в результате развития гуманистического направления в психологии и педагогике
2. Практики педагогического модерирования имеют свои ограничения: как в форме реализации, так и в их содержании
3. Цель применения практик педагогического модерирования в СЭЭО можно определить как раскрытие и расширение представлений человека о самом себе, другом, окружающем и внутреннем мире, а также предметной области за счет обмена интерпретациями и озарениями, предлагаемыми решениями и т.п.

Есть ли у человека что-то вне его социальности?

«Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека и потому сама постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития»

Отпечаток социального происхождения высших психических функций

- Чувства как переживаемые состояния, осознанные ощущения, осмысляются и оцениваются человеком исходя из усвоенных им культурно-исторических особенностей и социальных норм
- Эмоции человека опосредованы языковыми и когнитивными процессами, и принимают характер социально-значимых сигналов, также являются актами социального поведения и социальными конструктами
- Представления о собственном Я, включая самоощущение и самооценку, формируются в процессе и благодаря опыту социального взаимодействия
- Представления о мире, как и структура знания носит отпечаток социальности в виде антропоморфизмов, форм отношений между явлениями и “конструируется” самими акторами социальной и языковой среды

Schachter S., Singer J. Cognitive, social and psychological determinants of emotional state // Parrot W.G. (ed.). Emotions in social psychology. Essential readings. Philadelphia: Psychology Press. 2001

Parkinson B., Fisher A.H., Manstead A.S.R. Emotions in social relations. Cultural, social and interpersonal processes. N. Y.: Psychology Press, 2005.

Markus H.R., Kitayama S. Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation // Psychol. Rev. 1991. V. 98.

Keltner D., Haidt J. Social functions of emotions at four levels of analysis // Parrot W.G. (ed.). Emotions in social psychology. Essential readings. Philadelphia: Psychology Press. 2001.

Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания.

Выготский Л. С. История развития высших психических функций, 1931

John Searle. The Construction of Social Reality. — New York: Free Press, 1995.

Якимова, Е. В. Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы: науч.-аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. — М.: ИНИОН, 1999.

Образовательный процесс становится все более диалогичным

Среди трендов в современной теории образования явно выражены элементы гуманистического направления (восходящие к идеям Дж. Дьюи, А. Маслоу, К. Роджерса):

- Индивидуализация, личностно-ориентированное обучение (student-centred learning или learner first)
- Взаимообучение (co-teaching, team-teaching)
- Переобучение под задачи, обучение длиною в жизнь (life-long learning)

Какие тренды вы считаете ярко выраженными в современном образовании?

Подтверждают ли они значение социального характера образования?

Социальные навыки становятся востребованным образовательным результатом

- т.н. “Навыки 21 века”, “мягкие навыки” (Softskills), “Навыки 4К” (Критическое мышление, креативность, коммуникация, кооперация)
- Метакомпетенции (умение учиться и переучиваться, организовывать свою деятельность и обучение, умение занимать разные роли и позиции в коллективе и т.д.)
- Метакогнитивные навыки (эмоциональной и психической саморегуляции, самоорганизации, самооценки, самомотивации и пр.)

Предпосылки изменений в условиях среды и культуры

«Преподавание (преподнесение) знаний имеет смысл в неизменной среде. Вот почему эта функция не вызывала вопросов на протяжении веков. Но ...мы живём в постоянно меняющейся среде»

Именно Карл Роджерс вводит термин фасилитация учения, использует этот механизм на занятиях и считает его высокоэффективным. В системе взглядов К. Роджерса работа преподавателя сравнивается с работой терапевта, который не формирует человека, стараясь отлить его в форму, а помогает учащемуся найти в себе то положительное, что в нём уже развито.

«... я рассматриваю фасилитацию учения как процесс, посредством которого мы можем и сами научиться жить, и способствовать развитию учащегося. Я считаю, что содействующий тип обучения предоставляет возможность находиться в изменяющемся процессе, пробовать, конструировать и находить гибкие ответы на те серьёзнейшие вопросы, которыми в наши дни озабочено человечество».

Принципы личностного подхода

Карл Роджерс стремился преодолеть обезличенность воспитания в учебной среде, обращаясь к интересам обучаемого, к возможностям стимулировать и развивать именно **личностный подход**.

Центральной гипотезой этого подхода является то, что *человек в самом себе может найти огромные ресурсы для самопознания, изменения Я-концепции и поведения.*

Доступ к этим ресурсам возможен при соблюдении трёх условий, способствующих созданию определённой фасилитационной психологической атмосферы:

- самовыражение в общении, подлинность, искренность;
- безусловное позитивное отношение и безоценочное принятие других;
- активное эмпатическое слушание и понимание

Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Научные исследования в образовании. 2006. №3.

Проблема гуманизации образования рассматривались в работах российских ученых как на рубеже XIX–XX вв. (П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и т. д.), так и в современный период (М.В. Богуславский, Г.Б. Корнетов, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов, Ш.А. Амонашвили, Л.А. Байкова, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, Е.А. Ямбург, Е.Н. Шиянов, О.С. Газман, Э.Н. Гусинский и т.д.).

Метод и форма могут доминировать над содержанием образования

Практики групповой работы, различные формы вовлечения и взаимодействия становятся неотъемлемой частью образовательного процесса.

Их задача все чаще не столько в формировании или трансляции знаний, сколько в развитии навыков взаимодействия в группе, совместного поиска решений, распределенного труда, взаимного контроля и поддержки, взаимообучения и т.п.



Что является содержанием образования, если знания уходят на второй план?

Эффект социальной фасилитации

Улучшение индивидуального результата действия (доминантных реакций) благодаря присутствию рядом другого человека в исследованиях социальной психологии обозначается как **эффект социальной фасилитации**.

В 1897 г. психолог *Норман Трипплет* заметил, что во время велосипедных гонок спортсмены демонстрируют более высокие результаты не тогда, когда соревнуются с секундомером, а когда участвуют в коллективных заездах.

Роберт Зайонк (1965) внес дополнения в понятие фасилитации: социальное возбуждение, вызываемое присутствием другого человека, усиливает реакции, но снижает осторожность, вот почему простые действия, в которых маловероятна ошибка, выполняются успешнее, тогда как в сложных действиях, требующих сосредоточения, растёт количество ошибок, из-за чего они выполняются менее успешно. Этот эффект наблюдался также и у животных (цыплята быстрее едят зерно, муравьи роют песок, если рядом находятся другие особи).

Позднее было обнаружено, что присутствие пассивных свидетелей при выполнении определенных задач снижает эффективность действий, а при выполнении сложных задач присутствие других может оказывать обратный фасилитации эффект.

Педагогическая фасилитация - это усиление продуктивности образования (обучения, воспитания) и развитие субъектов профессионально педагогического процесса за счет особого стиля общения и личности педагога.

Причины проявления феномена фасилитации и ингибиции

1. Ожидание оценки / страх оценки
2. Отвлечение внимания / рассредоточение
3. Сам факт стороннего присутствия / наблюдения
4. Пики настроения
5. Озадаченность внешними обстоятельствами / внешний стресс

Организационные преодоления эффекта социальной фасилитации (ингибиции):

1. Установление разумных рамок контроля, в том числе и визуального. Если установить их слишком общими и контролировать лишь по конечному результату, не будет проявления феномена фасилитации, а если чрезмерно жесткие и осуществлять постоянный контроль, то проявится феномен ингибиции.
2. Для простой и автоматизированной деятельности осуществлять постоянный контроль, а для сложной и интеллектуальной — лишь общий.

Модерация как педагогическая практика



Педагогическая модерация предполагает организацию и проведение *группового образовательного события с активным включением участников группы, с последовательностью и координацией разных элементов образовательного процесса в рамках ограниченного по времени события.*

Ключевой принцип – **диалогичность**, взаимодействие между разными субъектами на основе открытости, доверия, сотрудничества и стремления к взаимопониманию.

Принцип диалогичности выражается в императиве равноправия участников внутри задаваемой тематической, предметной и деятельностной *ситуации.*

Диалогический подход отражает идею парадигмы гуманистического образования

Некоторые принципы построения конструктивного диалога в образовательном процессе:

- запрет на дискриминацию по какому-либо признаку, избирательности и предвзятости;
- внимание к каждому (использование принципов активного слушания и др.);
- рефлексия внутри процесса (регулярные элементы осмысления личного опыта учащегося при обдумывании исследуемых тем);
- интерактивность (использование средств актуализации информации и вовлечения участников в деятельность);
- фокусировка на личной ответственности в процессе приобретения знаний и опыта; активизация субъектности;
- обсуждения, дискуссии, постановка риторических и проблематизирующих вопросов, поиск аргументов и т.п. (развитие критического мышления).

Проблема социального взаимодействия через диалог широко освещена в работах М.М. Бахтина, В.С. Библера, И.С. Кагана, С.Н. Иконниковой, Г.М. Бирюковой, Т.А. Гореловой, О.В. Гурьяновой, Н.М. Лебедевой, Г.Л. Мауриной, Г.А. Серековой, Э.В. Сайко и других авторов, где диалог исследуется в качестве регулятора отношений между равноправными субъектами социального взаимодействия.

Принципы программ СЭЭО отражают идеи гуманистического подхода в образовании

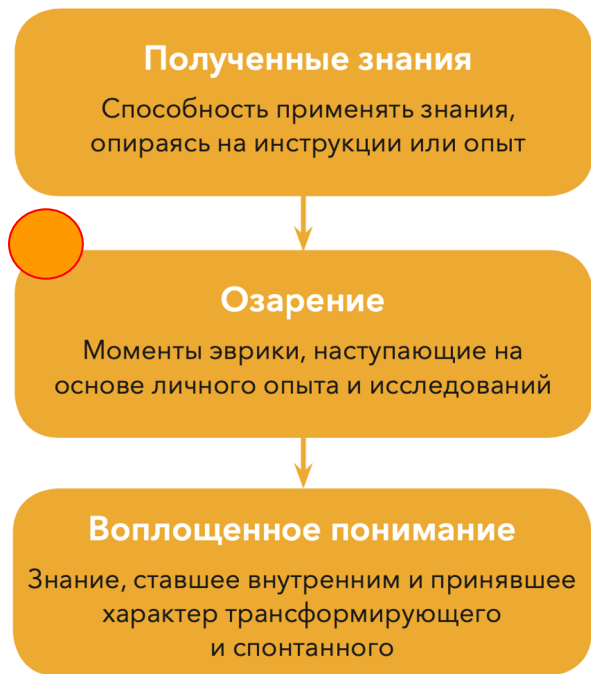
Концепция СЭЭ-обучения основана на принципе сострадания, который лежит в центре трех измерений СЭЭ-обучения:

Осознанность - Сострадание - Вовлеченность

К состраданию относится воспитание **понимание единства** себя, других людей и человечества в целом благодаря доброте, эмпатии и озабоченности идеей счастья в мире и для мира. Для осуществления этого принципа обучения необходимо **осознанность и критическое мышление**, устремленное к пониманию личных потребностей, желаний и ценностей самого человека и окружающих. Методы, которыми на практике воплощаются принципы осознанности и сострадания, **возведением в привычку установок, склонностей и навыков**, способствующих благополучию личности, общества и коллектива и есть вовлеченность.



Диалог и работа в группе могут усилить эффект озарения



Развитие сильных черт характера и ценностей требует не только приобретения знаний, но и понимания этих знаний на личном уровне с глубокой их интернализацией (освоением).

Учителям рекомендуется помогать ученикам в укреплении осознанности при помощи упражнений на размышление, направлять их к использованию *критического мышления* для детального и многостороннего изучения тем в приложении к собственным жизненным ситуациям, чтобы они могли достигнуть *озарения*. Речь идет о моментах, когда ученик связывает полученные знания с собственной жизнью и существованием *за счет индивидуальных или групповых практик*. На этом уровне знание не просто приобретено, оно изменило взгляд на мир; оно стало собственным знанием ученика, которым он может также делиться.

Психологический комфорт в группе позволяет развивать осознанность и социальную открытость

Осознание, что собственное знание всегда будет неполным и ограниченным и может пополняться за счет других источников информации и отличающихся точек зрения позволяет понять, что собственные взгляды могут развиваться и меняться с течением времени.

Это формирует *эпистемологическое смирение* и облегчает способность вступать в диалоги, обсуждения или споры, исключая бурные эмоциональные реакции, способные затруднить социальный контакт, делая человека слишком привязанным к собственной точке зрения или не давая увидеть возможности для расширения своих знаний.

Феномен группового взаимодействия примеры

- **Группа обеспечивает многогранность сравнения, самооценки и взаимной оценки членов группы** за счет разнородности социального окружения. Индивидуальные различия членов группы по личностным качествам, компетентности, работоспособности, честности, инновации и другим критериям *позволяет изучать, совершенствовать и интегрировать индивидуальные знания и навыки.*
- **Группа создает атмосферу общности, причастия, помощи и поддержки в выполнении общих задач.** На основании принадлежности к группе и благодаря особому климату *взаимной ответственности* формируется атмосфера поддержки, что служит основой для развития самоуважения, уверенности людей и поощрение их усилий по развитию компетентности.
- **Группа влияет на модели поведения и позиции своих членов.** В группе более заметно проявление социального *давления* на индивидов, также как и социального *одобрения*, которые стимулируют индивидуальные усилия. Поощрение и наказание индивидуального поведения в группе оказывают большее влияние на индивидов, чем непосредственное, поощрение и наказание одного человека.
- **Группа может контролировать (корректировать) эмоциональные проявления своих членов** за счет стимулирования и ослабления силы эмоциональных переживаний, психологического климата. В группе происходит *неосознанный взаимный обмен, «заражение»* и *многократное усиление эмоциональных переживаний*, осуществляется четкий контроль над проявлением эмоциональных переживаний, которые группой поощряются и тех, которые группой осуждаются.

Эмоциональная грамотность

За счет создания атмосферы равноценности участия, открытости диалога и возможности делиться своими переживаниями, например, в практике обсуждения случаев из жизни или “кейсов” (ситуаций), участники могут увидеть многогранность одних и тех же эмоциональных проявлений в разных ситуациях, а также понять, что у разных людей одни и те же эмоции могут выражаться по-разному и даже означать разное.

По мере того как ученики учатся распознавать эмоции, они также осознают, что некоторые установки и привычки восприятия влияют на возникновение эмоций. Это происходит, поскольку они уже научились видеть связь между эмоциями и стоящими

за ними потребностями. Чем лучше ученики осознают причинные связи, приводящие к определенным эмоциям, тем выше их эмоциональная грамотность

Эмоциональная грамотность подразумевает обратную связь в понимании своих и чужих эмоций

Помимо исследования собственных тела и психики от первого лица, или в «субъективном» измерении, ученики узнают об эмоциях с точки зрения третьего лица, или с объективной точки зрения. При этом они изучают виды и характерные качества эмоций, чтобы построить так называемую «карту ума». Когда субъективная способность распознавать эмоции и телесные состояния при их появлении дополняется картой ума, можно сказать, что ученик заложил основы эмоциональной грамотности.

По мере того как ученики узнают о том, как точка зрения, взгляды и потребности влияют на эмоциональные реакции, они приходят ко второму, более глубокому уровню эмоциональной грамотности, вплоть до того, как достигнут способности распознавать, когда эмоции продуктивны и полезны самому человеку и другим и когда они становятся нежелательными или даже вредными.

Регулярность и постоянство, внедрение привычек и групповых практик - одно из условий эмоциональной безопасности и комфорта в классе

Чувство безопасности проистекает из постоянного, пристального, заботливого и чуткого внимания к потребностям каждого ребенка. **Безопасность создается предсказуемостью, а предсказуемость – постоянством поведения.** В основе же постоянства, рождающего предсказуемость, лежит не жесткое расписание для различных видов деятельности, но постоянство во взаимодействии учителя с учениками и между собой.

Учитель должен очень хорошо знать предел, за которым у конкретного ребенка наступает перенапряжение, и давать ему в течение дня время для тишины и одиночества, чтобы его воспринять и обработать новую информацию. Он также полагает, что особенно с детьми младшего возраста учителя могли бы создавать чувство безопасности, давая поначалу несложные задания и не скупясь на похвалы. Это позволит каждому ученику почувствовать себя успешным и ослабит страхи, которые он, возможно, испытывает.

Модерация как условие развития эмоциональной зрелости

- Сохранение атмосферы безопасности и психологического комфорта при обсуждении “трепетных” тем и личных переживаний
- Императив равноценности личных переживаний обеспечивает условия для открытого и откровенного обсуждения и размышления над своими переживаниями
- Обсуждение в условиях модерлируемого диалога позволяют раскрывать полноту и объем (сложность) темы эмоций

Можно ли обойтись без принципов педагогической модерации в работе с группой над темами личной и социальной осознанности?

Системное понимание природы морали и нравственности как осознанная позиция

Идеи программы в отношении развития этического (нравственного) самосознания можно выразить следующим образом:

- Осознавая и признавая различия, не забывая при этом о фундаментальном сходстве, например общем, понятном для каждого стремлении к счастью и благополучию, человек формирует тонкое понимание себя и других, которое служит важным аспектом способности выстраивать отношения.
- Разнообразие – часть нашей общей реальности и, будучи таковым, заслуживает признания, оно способно нас объединить, вместо того чтобы отталкивать друг от друга. Уважение к различиям и разнообразию способствует гармонизации нашей общественной жизни.
- Альтруистическое поведение различных видов животных, в том числе людей, создает взаимные связи, способствующие выживанию и процветанию как отдельных особей, так и групп особей. Альтуизм начинается с ответной благодарности за действия в свой адрес.

Структура программ СЭЭО

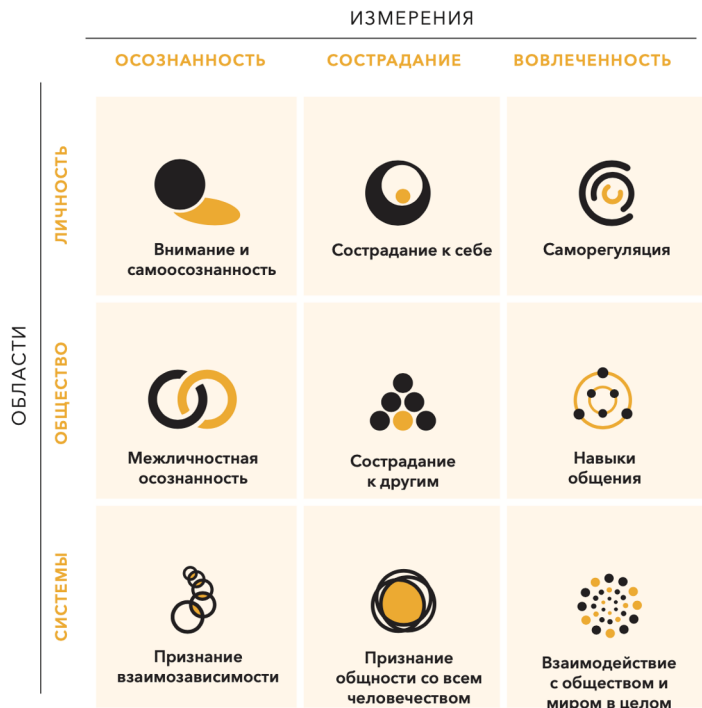


Рис. 2. Девять компонентов областей и измерений. Три измерения и три области СЭЭ-обучения можно объединить в таблицу, так что получится девять компонентов.

Компонент: Признание общности со всем человечеством

1 Осознание фундаментального равенства всех людей.

Распространять признание фундаментального равенства людей и общей принадлежности к человеческому роду не только на членов своего непосредственного окружения, но в конечном итоге на всех людей в мире.

2 Осознание влияния систем на наше благополучие.

Понимать, как системы могут способствовать или препятствовать благополучию на культурном и структурном уровнях, например, продвигая положительные ценности или поддерживая спорные мнения и неравенство.

Компонент: Навыки общения

1 Эмпатическое слушание.

Внимательно слушать, чтобы лучше понимать других и их потребности.

2 Искусная коммуникация.

Общаться сострадательно, вдохновляя тем самым себя и других.

3 Помощь другим.

Предлагать помощь другим согласно их потребностям и соразмерно своим способностям.

4 Преобразование конфликтов.

Конструктивно реагировать на конфликты и способствовать сотрудничеству, примирению и мирным взаимоотношениям.

Компонент: Сострадание к другим

1 Контекстуальное понимание чувств и эмоций других людей.

Понимать чувства и реакцию других в контексте той ситуации, в которой они возникают; понимать, что другие люди, как и мы сами, испытывают чувства, вызванные их потребностями.

2 Понимание ценности доброты и сострадания и возвращение этих качеств.

Ценить преимущества доброты и сострадания и целенаправленно возвращать их как часть характера.

3 Понимание ценности других этических склонностей и их возвращение.

Ценить и способствовать развитию этических склонностей и просоциальных эмоций, таких как умение прощать, терпение, умение быть довольным тем, что имеешь, щедрость и скромность.

Компонент: Межличностная осознанность

1 Внимание к социальной реальности.

Признавать неотъемлемую социальную природу человека, обращать внимание на присутствие других и роль, которую они играют в нашей жизни.

2 Внимание к общей для нас и других людей реальности.

Признавать, что на фундаментальном уровне мы все одинаково хотим быть счастливыми и не хотим страдать, переживаем схожие эмоции и телесные состояния, обладаем схожим жизненным опытом.

3 Признание разнообразия и различий.

Признавать, что разнообразие, уникальность и несходство отдельных людей и групп – это часть нашей общей реальности, учиться уважению к этим различиям и понимать, как они делают полнее нашу общественную жизнь.

Обучение предполагает организацию деятельностного процесса

Всякая деятельность содержит в себе взаимодействующие блоки:

- блок потребностей, мотивов, интересов – «психологический мотор» деятельности (блок П);
- операционно-действенный, охватывающий систему операций, действий и их целей (блок ОД);
- блок делового и межличностного общения, связанный с деятельностью (блок О).

Между ними существуют прямые и обратные связи, которые показывают, что изменения в одном блоке ведут к изменениям в других. Эти изменения могут идти как в конструктивном, так и в деструктивном направлении, на развитие и распад деятельности, на «+» и «–».

Желая изменить отношения в группе (блок «О»), надо действовать не прямо на эти отношения, а на организацию деятельности (блок «ОД»). Целенаправленная перестройка организации и целей деятельности (ОД), в силу прямой зависимости, изменит характер отношений в группе (блок «О»). В свою очередь, стойкое изменение отношений (блок «О») влечет за собой перемены в блоке «П», формирующем новые потребности, мотивы, интересы».

Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / О.В. Лишин. – М.: Институт практической психологии, 1997.

Фасилитационный подход в подготовке социальных педагогов: монография / Р.С.Димухаметов, Н.А.Соколова, М.В.Слесарь, В.Ф.Жеребкина и др. – Челябинск-Костанай, 2016. – 275 с.

Преимущества дискуссии с точки зрения личностного и социального

1. Дискуссия позволяет **разносторонне анализировать психологическую реальность**, формировать представление о том, что большинство проблем имеют многозначное решение.
2. Дискуссия обеспечивает **активное, глубокое, личностное усвоение знаний**. Активное, заинтересованное, эмоциональное обсуждение ведет к осмысленному усвоению новых знаний, может заставить человека задуматься, изменить или пересмотреть свои установки.
3. Во время дискуссии **осуществляется активное взаимодействие обучающихся**. Развиваются коммуникативные способности, умение слушать, понимать, аргументировать и отстаивать свою позицию.
4. Дискуссия позволяет **принимать групповое решение, производящее убеждающее воздействие**, способствующее изменению установок и отношений; она позволяет удовлетворять потребность обучающихся в самореализации и самоутверждении.
5. Дискуссия **обеспечивает обратную связь** и видение того, насколько хорошо группа понимает обсуждаемые вопросы, и не требует применения более формальных методов оценки.

Бэрн Р. Керр Н. Миллер Н. Социальная психология группы. Процессы. Решения. Действия. Питер, 2003

Rosenberg, Marshall B. Non-Violent Communication, A Language of Life: Life-Changing Tools for Healthy Relationships. Puddle Dancer Press, (1 September 2003)

Преимущества диалоговых форматов и дискуссий в отношении развития познавательных способностей

Люди строят не только модели ситуаций, которые они воспринимают, участвуют или читают и слышат о них, но и сами коммуникативные ситуации. В диалоговом взаимодействии люди активируют, строят или обновляют модели о себе и других речевых участниках, об их реальных целях и интересах, о социальных нормах, ценностях и правилах, которые применяются в коммуникативной ситуации, и так далее. Эта коммуникативная модель, которая постоянно пополняется новой контекстной информацией, отслеживает понимание и процесс вербального взаимодействия.

Понимание - это прежде всего процесс, рассуждение в смысле непрерывного уточнения и пояснения, в котором данные о структуре и содержании познаваемого анализируются и интерпретируются, сохраняются в эпизодической памяти, связываются с новыми или старыми моделями ситуаций. Эти процессы предполагают социальное взаимодействие как: источник общеизвестных знаний и убеждений, а именно убеждений определенной группы или культуры; способ коррекции и уточнения собственных представлений, знаний и убеждений; условие наращивания объема понятия в ситуации взаимодействия разных точек зрения, разных интерпретаций и разнопланового понимания явлений.

Во время оценки событий люди могут строить разные модели, демонстрирующие разные перспективы и разные мнения об одном и том же событии, даже если их общие мнения, как и общие знания, могут оставаться довольно постоянными в разных контекстах.

Алибегашвили Н.М. — Взаимосвязи феноменов социального познания, социального рассуждения и социальной власти // Социодинамика. – 2019. – № 4. – С. 42 - 49.

Элементы структуры модерлируемого занятия В СЭЭО

Каждое учебное занятие состоит из пяти частей:

1. Регистрация
2. Презентация /обсуждение
3. Практика озарений
4. Рефлексивная практика
5. Опрос

В зависимости от фокуса внимания и целей описания технологии, разные авторы выделяют разные фазы модерлируемого процесса обучения (А.В. Петров, В.А. Штроо, Р.Л. Кричевский, Н. И. Шевандрин, и др.),

Ключевые правила модерирования в практике СЭЭО

- *Длительность и характер занятий* определяют в соответствии с возрастными и т.д. особенностями группы.
- *Для сохранения баланса напряжения и нагрузки*, управления уровнем вовлеченности участников, после каждого «шага» их активного взаимодействия, требуется условно «пассивный» процесс, и наоборот.
- *Для повышения вовлеченности участников* используют разнообразии интерактивные элементы (визуальные, аудиальные, кинестетические и т.п.), наиболее подходящие для участников.
- *Для управляемости процесса и контроля его целесообразности*, как в рамках проведения мероприятий, так и при его последующем анализе важно отслеживать все возможные факторы влияния – средовые, психологические, организационные и др.
- *Для результативного взаимодействия участников* событие, с учетом предшествующих этапов и характерных свойств участников, проектируют в строгой последовательности и хронологии от начала до конца, причем принимают в расчет и последующий этап, условно «программируя» определенные эффекты события у учащихся.
- *Для оценки эффективности деятельности группы* учитывают не только результаты работы, но и удовлетворенность участников.

Где же ориентир для педагога? как работает педагог в модерировании

Избирательная направленность педагога на разные стороны педагогического процесса может существенно влиять на процесс.

6 типов центрации:

- конформная - центрация на интересах, мнениях своих коллег;
- эгоцентрическая - центрация на интересах, потребностях своего "Я";
- гуманистическая - центрация на интересах учащихся;
- центрация на интересах и требованиях администрации, присуща педагогам с нереализованными индивидуальными потребностями в силу их исполнительности и репродуктивного характера деятельности;
- центрация на интересах родителей;
- методическая, или познавательная, центрация, то есть сосредоточенность на средствах и методах преподавания.

Деструктивные персональные стили

1. Растерянный и запуганный модератор. Проблемой является такое «зашкаливание» волнения, при котором оно переходит в панику или ступор, лишаящие модератора способности понимать и даже слышать сказанное, резко сужающие его оперативную память, способность к адекватной реакции и т.п.

2. Авторитарный модератор. Желание в максимальной степени контролировать и регулировать ход обсуждения является доминирующим в действиях такого модератора. Жесткость нередко сочетается с грубостью или с высказываниями и интонациями, которые могут восприниматься респондентами как грубость. Следствием является распад групповой дискуссии и редукция группового интервью к серии индивидуальных ответов.

3. Попустительствующий модератор - прямая противоположность авторитарному. Модератор этого типа не может сосредоточить дискуссию на обсуждаемых вопросах и сконцентрировать ее во времени. Дискуссия начинает уходить от темы, распадаться на локальные обсуждения. Активизируются альтернативные лидеры, которые переключают внимание на себя.

4. Модератор, влияющий на ход дискуссии. Основная причина влияния состоит в наличии у модератора собственной точки зрения, которая мешает ему воспринимать точки зрения участников.

5. Плохо слушающий модератор. Низкая профессиональная пригодность некоторых модераторов состоит в том, что они не являются хорошими слушателями. В результате они теряют полезное из того, что сказано в течение обсуждения.

6. «Слишком знающий» и «наивный» модератор. В данном случае речь идет о нарочитой психологической игре в «знающего» или «наивного» исследователя. Участники группы быстро уличат в некомпетентности модератора, который, обладая поверхностной информацией, разыгрывает знатока.

7. Модератор-экзгибиционист. Использует группу для целей самоутверждения, стремясь вызвать восхищение у ее членов и у наблюдателей. Такой модератор ставит личные цели выше целей исследования.

8. Модератор с болезненным любопытством. Модератор, чьи вопросы носят характер излишнего внимания к личным проблемам, явно наносит вред исследованию своим вторжением в частную жизнь участников ради удовлетворения своего личного любопытства.

Направления применения педагогической модерации в программах СЭЭО

- Обсуждение эмоциональных переживаний и проявлений
- Анализ жизненных и социальных ситуаций
- Моделирование ролевых позиций, сценариев поведения и отношения
- Многосторонний анализ явлений с учетом вариаций позиций в группе
- Кооперация в решении задач
- Взаимное обучение
- Рефлексивный анализ, критический разбор явлений
- Построение и анализ “систем”

Вот вопросы, которые я задал бы себе, если бы взял на себя ответственность за детей, к которым пришел в класс, чтобы помочь им учиться.

1. Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я лично, эмоционально откликнуться на этот мир?
2. Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?
3. Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?
4. Смогу ли помочь моим ученикам сохранить живой интерес, любопытство по отношению к самим себе, к миру, который их окружает, — сохранить и поддержать самое дорогое, чем обладает человек?
5. В достаточной ли степени я сам творческий человек, который сможет столкнуть детей с людьми и с их внутренним миром, с книгами, всеми видами источников знаний — с тем, что действительно стимулирует любознательность и поддерживает интерес?
6. Смог ли бы я принимать и поддерживать нарождающиеся и в первый момент несовершенные идеи и творческие задумки моих учеников, этих посланников будущих творческих форм учения и активности? Смог ли бы я принять тех творческих детей, которые так часто выглядят беспокойными и не отвечают принятым стандартам в поведении?
7. Смог ли бы я помочь ребенку расти целостным человеком, чувства которого порождают идеи, а идеи — чувства?

Если бы я мог совершить чудо и ответить «да» на эти вопросы, тогда бы я решился — стать не тем, кто учит, а тем, кто способствует подлинному усвоению нового, помогает ребенку реализовать потенциал своих индивидуальных возможностей.

Источники и литература:

- Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа. 1987.-№11.
- Жижина И.В., Зеер Э.Ф. Психологические особенности педагогической фасилитации
- Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития // Научные исследования в образовании. 2006. №3.
- Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. М., 1994. С. 62—67.
- Кожевникова М.Н., Лебедев Н.С. Новая дидактика «социально-эмоционально-этического образования»: роль педагогического модерирования. ЧЕЛОВЕК И ОБРАЗОВАНИЕ. 2020. № 4 (65) С. 86-92
- Бэрон Р. Керр Н. Миллер Н. Социальная психология группы. Процессы. Решения. Действия. Питер, 2003
- Rosenberg, Marshall B. Non-Violent Communication, A Language of Life: Life-Changing Tools for Healthy Relationships. Puddle Dancer Press, (1 September 2003)
- Лишин, О.В. Педагогическая психология воспитания: Учеб. пособие для школьных психологов и педагогов / О.В. Лишин. – М.: Институт практической психологии, 1997.
- Фасилитационный подход в подготовке социальных педагогов: монография / Р.С.Димухаметов, Н.А.Соколова, М.В.Слесарь, В.Ф.Жеребкина и др. – Челябинск-Костанай, 2016. – 275 с.
- Якимова, Е. В. Социальное конструирование реальности: социально-психологические подходы: науч.-аналит. обзор / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии. — М.: ИНИОН, 1999.
- Штроо В. А. Методы активного социально-психологического обучения. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2019.
- Хлевная Е. А., Штроо В. А. От науки к практике: по итогам II международной научно-практической конференции «Работающий эмоциональный интеллект в бизнесе и образовании» // Организационная психология. 2019. Т. 9. № 1. С. 148-165.
- Штроо В. А., Елисеенко А. С. Методологические аспекты проектирования фасилитационной сессии // Журнал практического психолога. 2017. № 2. С. 31-56.
- Журнал практического психолога. 2017. № 2. С. 31-56
- Хлевная Е. А., Штроо В. А., Киселева Т. С. Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта Психологическая наука и образование. 2012. № 3. С. 1-19.
- Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании Учебное пособие. - М.: ВЛАДОС, 1995. - 544 с.