

**Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
Педагогічний факультет
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика**

Борис Савчук, Галина Білавич

**КОУЧИНГ У ВИЩІЙ ШКОЛІ:
ТЕОРІЯ, ТЕХНОЛОГІЯ, ЕКСПЕРИМЕНТ**

Івано-Франківськ - 2022

УДК 331.361

С 27

Рекомендовано до друку Вченою радою Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 09 від 1 листопада 2022 р.).

Савчук Б., Білавич Г. Коучинг у вищій школі: теорія, технологія, експеримент. Івано-Франківськ: Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2022. 332 с.

Рецензенти:

Стинська В. В. – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника.

Султанова Н. В. – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки, психології та інклюзивної освіти, Миколаївський педагогічний університет імені В. О. Сухомлинського.

Монографія присвячена вивченню проблем теорії, практики та організаційних засад і досвіду, перспектив використання коучингу в підготовці майбутніх фахівців у вищій школі. Крізь призму науково-педагогічного дискурсу розкрито авторське бачення проблем походження поняття «коучинг» та його ідейних витоків; розроблено періодизацію історичного розвитку коучингу та узагальнено процес його інституціоналізації. У проєкції освітніх викликів концептуалізується розмаїття наукових і фахових рефлексій коучингу, узагальнюються підходи до його класифікації і типології.

Представлено рецепцію педагогічного та освітнього коучингу в зарубіжній історіографії та в українському науково-педагогічному дискурсі. Запропоновано авторську версію інтерпретації поняття «освітньо-педагогічний коучинг»; реконструюється коуч-позиція науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти. Комплексно, предметно розкрито проблему використання різноманіття коучингових інструментів (моделей, технік, методик, методів, прийомів) в освітньому процесі вищої школи. Узагальнено зарубіжний досвід використання коучингу в підвищенні професійної майстерності педагогів та особливості впровадження педагогічного коучингу в освітній процес України. Представлено авторський досвід дослідницько-експериментальної роботи з використання коучингу в підготовці майбутніх фахівців.

Книга буде цікавою і корисною здобувачам вищої освіти і наукових ступенів, викладачам і вчителям, а також управлінцям, керівникам підприємств і установ різного профілю, усім, хто цікавиться перспективами розвитку вищої школи та прагне до саморозвитку і самовдосконалення.

© Савчук Б., Білавич Г., 2022

© Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2022

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5-7
РОЗДІЛ 1. НАУКОВІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ КОУЧИНГУ	
1.1 Проблема походження поняття «коучинг» та його ідейні витоки.....	8-22
1.2 Еволюція коучингу та його періодизація.....	22-33
1.3 Інституціоналізація коучингу.....	34-43
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОУЧИНГУ В ПРОЄКЦІЇ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ	
2.1 Концептуалізація коучингу в розмаїтті наукових і фахових рефлексій.....	44-54
2.2 Інтерфейси коучингу.....	54-71
2.3 Класифікація різновидів коучингу крізь призму підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.....	71-90
РОЗДІЛ 3. ФЕНОМЕН КОУЧИНГУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙ	
3.1 Рефлексії педагогічного та освітнього коучингу в зарубіжній історіографії.....	91-104
3.2 Коучинг в українському педагогічному дискурсі.....	104-111
3.3 Поняття «освітньо-педагогічний коучинг»: версія інтерпретації.....	112-126
3.4 Коуч-позиція науково-педагогічного працівника закладу вищої освіти.....	127-135
РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ	
4.1 Дефініції і сутність коучингових технологій особистісно-професійного розвитку.....	136-147
4.2 Моделі коучингу в контексті особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця.....	
4.2.1 Сутність і особливості моделей і моделювання в коучингу.....	147-149
4.2.2 Комплексні моделі коучингу.....	149-160
4.2.3 Психофізіологічні моделі коучингу.....	160-166
4.2.4 Квазімоделі коучингу.....	166-173
4.3 Класифікація і розвивальний потенціал коучингових інструментів крізь призму використання в освітньому процесі ЗВО	
4.3.1. Особливості вивчення коучингових інструментів.....	174-176
4.3.2 Базові техніки і методики коучингу.....	176-183

4.3.3 Коучингові інструменти нейролінгвістичного програмування.....	183-195
4.3.4 Техніки роботи з цінностями.....	195-199
4.3.5 Техніки подолання опору та налагодження зворотного зв'язку.....	199-207
4.3.6. Техніки регуляції і саморегуляції психоемоційного стану.....	207-214
4.3.7 Організаційні форми коучингу та обмеженість його інструментів.....	214-217

РОЗДІЛ 5. ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТА РОЗВ'ЯЗАННІ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ПРОБЛЕМ: НАУКОВО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД

5.1 Зарубіжний досвід використання коучингу в підвищенні професійної майстерності педагогів.....	218-230
5.2 Особливості впровадження педагогічного коучингу в освітній процес України.....	230-241
5.3 Дворівнева коучингова модель підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільної освіти	
5.3.1 Науково-теоретичне обґрунтування експерименту.	241-243
5.3.2 Формування організованого на засадах коучингу освітньо-виховного середовища закладу позашкільної освіти.....	243-247
5.3.3 Стан готовності майбутніх учителів до роботи в позашкільній на засадах коучингу.....	247-250
5.3.4 Особливості використання технології коучингу в підготовці майбутніх педагогів для педагогічного супроводу дітей і підлітків у закладах позашкільної освіти.....	250-253
5.3.5 Експериментальна роботи з підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільної освіти на засадах коучингу.....	253-258
5.4 Використання коучингової технології у формуванні емоційного інтелекту майбутнього менеджера туризму.....	258-271
ПІСЛЯСЛОВО.....	272-274
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	275-300
ДОДАТКИ.....	301-332

ПЕРЕДМОВА

Усе це було сказано раніше, але, оскільки ніхто не слухав, сказане слід повторити.

(Андре Жід, французький романіст, філософ)

Коучинг – безмежно складний і багатогранний феномен. В ідейно-теоретичному сенсі він становить унікальну, побудовану на мудрості людської цивілізації, філософію, а в практичному – широкий арсенал різноманітного інструментарію. У сукупності вони здатні відносно швидко й ефективно змінити життєдіяльність людини, забезпечити її всебічний розвиток, налагодити й гармонізувати стосунки з соціальним оточенням, спрямовувати на розв’язання найрізноманітніших проблем, допомогти знайти вихід із будь-якої ситуації.

Перебуваючи за межами ідеологічних, релігійних, політичних рухів, коучинг акумулює випрацювані філософією, психологією, соціологією, іншими галузями знань найпродуктивніші ідеї, теорії, концепції розвитку Людини та ставить їх на користь служіння сучасної Особистості, що постійно прагне до незалежності, самореалізації, самовдосконалення. Він допомагає набувати знання, навички, індивідуальні якості, компетентності, досвід, необхідні для реалізації природних творчих здібностей, підвищення індивідуальної ефективності, усвідомлення власної цінності, реалізації бажаних цілей та досягнення конкретних результатів.

Із таких позицій підходимо до осмислення коучингу в контексті розвитку світового освітнього простору та національної системи освіти, зокрема вищої школи України. Сучасні виклики часу, починаючи від зростання конкуренції і вимог ринку праці й завершуючи спричиненими війною масштабними руйнівними наслідками, спонукають до чергового докорінного переосмислення місії і візії системи національної професійної освіти, визначення підходів і напрямів її всебічної глибокої модернізації.

Важливою необхідною підставою для цього є реальне утвердження парадигми студентоцентризму, що передбачає перетворення здобувача освіти в самостійного, самодостатнього суб’єкта освітнього процесу, який сам визначає особисту траєкторію навчання і бере на себе відповідальність за професійну підготовку. Зі свого боку, і науково-педагогічний працівник закладу вищої освіти (ЗВО) має виявити готовність і здатність до зміни

професійних ролей і функцій із ментора-наставника, який дає готові знання і ставить директивні вимоги, на фасилітатора, супервізора, менеджера, коуча, який надає якісні освітні послуги відповідно до інтересів, запитів, потреб замовників в особі здобувача освіти, працедавця, стейкхолдера та вітчизняного і світового ринку праці загалом. Такі підходи потребують гармонізації функціонування освітнього процесу ЗВО через реальне налагодження діалогічних, рівноправних, доброзичливих взаємин між усіма його учасниками.

У звіті Світового банку «Дослідження сфери освіти в Україні до більшої результативності, справедливості та ефективності» стверджується, що її система підготовки кваліфікованих кадрів недостатньо відповідає потребам формування компетентного фахівця та розвитку національної економіки і сучасного суспільства. Причини такого становища криються у відсутності системи сталих партнерських зв'язків між бізнесом, працедавцями, ринком праці та закладами професійної освіти. Застарілі стандарти системи освіти України не завжди відповідають технологічному прогресу, суспільним інноваціям та щораз більшому попиту на релевантних економічних і соціокультурних викликах фахівців. Як результат на її ринку праці виник і дедалі поглиблюється професійно-кваліфікаційний дисбаланс між попитом і пропозицією кваліфікованих працівників. Основний шлях подолання такої кризової ситуації полягає в підвищенні якості професійної підготовки кваліфікованих працівників з урахуванням освітніх і суспільних викликів та вимог ринку праці і ключових стейкхолдерів (Дослідження сфери освіти в Україні, 2019).

Це, своєю чергою, актуалізує потребу вдосконалення всього дизайну підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у контексті формування та розвитку ключових фахових і міжпредметних компетентностей та особистісних якостей. Сучасна компетентнісна парадигма освіти, прийнята і зафіксована на державному рівні в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», зміщує акценти з процесу на результат навчання. Це актуалізує реформування системи освіти на принципах пріоритетності людини; модернізацію структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення і забезпечення можливостей реалізації різних освітніх моделей і технологій; забезпечення випереджувального характеру підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних і керівних кадрів відповідно до потреб реформування системи освіти та викликів сучасного суспільного розвитку (Національна стратегія, 2013).

З огляду на це стає очевидним, що коучинг може стати одним із

потужним чинників, здатних істотно вплинути на розв'язання гострих завдань освітнього і соціального розвитку України.

На початку 20-х рр. ХХІ ст. констатуємо ситуацію, коли на тлі зростання різнопрофільної літератури про коучинг та його активного впровадження в різні сфери суспільного життя України (бізнес, менеджмент, управління, освіта тощо) фактично не маємо науково-аналітичних узагальнень цього процесу. Утім, багаторічна історія світового, зокрема європейського, коучингу без України буде не повною. Ця проблема потребує спеціального предметного ґрунтовного дослідження. Як поступ на шляху до заповнення означеної прогалини представляємо синтезовану рефлексію досвіду і перспектив упровадження коучингу в систему вищої освіти та професійної підготовки фахівців із різних галузей знань.

На розв'язання означеного завдання спрямована цілісна структурно-змістова логіка цього дослідження. З'ясування наукових підстав вивчення коучингу (походження, ідейні витoki, еволюція, періодизація, інституціоналізація) та його ідейних засад в проєкції освітніх викликів (концептуалізація наукових і фахових рефлексій, класифікація різновидів тощо) органічно доповнюється розглядом цього феномена як предмета науково-педагогічних студій (західна і українська рецепція педагогічного і освітнього коучингу, авторська версія його інтерпретації та ін.). З огляду на ці теоретичні засади комплексно осмислюється проблема використання коучингу як технології організації освітнього процесу у вищій школі (різновиди, класифікація і розвивальний потенціал коучингових інструментів) та нагромадженій у зарубіжжі й Україні, а також авторський дослідницько-експериментальний досвід використання коучингу в підготовці майбутніх фахівців і розв'язанні особистісних і професійних проблем.

Така синтезована науково-теоретична та організаційно-технологічна рецепція дає змогу досягнути безмежний потенціал використання коучингу в особистісно-професійному становленні майбутнього фахівця та стимулює його практичне використання в освітньому процесі ЗВО.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВІ ОСНОВИ ВИВЧЕННЯ КОУЧИНГУ

1.1 Проблема походження поняття «коучинг» та його ідейні витoki

Визначення терміносистеми будь-якого суспільного та освітньо-педагогічного процесу, явища становить необхідну передумову їх адекватної інтерпретації й усебічного ґрунтовного осмислення. Розв'язання цієї проблеми стосовно феномена коучингу має дві важливі особливості. По-перше, проблема походження і поширення цього поняття знайшла достатнє відображення в різнопрофільній літературі, але при цьому залишається чимало різночитань, тож фактично важко говорити про будь-яке «консенсусне», «загальноприйняте» тлумачення коучингу. По-друге, предметом широкого суспільного, і науково-педагогічного дискурсу є принципове як у теоретичному, так і в організаційно-методичному смислах питання співвідношення феномена коучингу та суміжних із ним понять, тож воно потребує предметного з'ясування.

Беремо за основу найбільш популярну в західній і пострадянській літературі *версію походження і поширення слова «коучинг»*, яка в основних контурах і певних інтерпретаціях представлена в довідникових виданнях та науковій і фаховій літературі. В «Інтернет-словнику етимології» походження і значення поняття «коучинг» (Coaching) узгоджується зі словом «coach» («тренер»). Його етимологія виводиться з 50-х рр. XVI ст. та пов'язується з угорським містечком Коч, яке стало відомим завдяки виготовленню возів, екіпажів та карет. Найкраща з них отримала назву «карета з Коч». У XVI ст. її аналог як різновид великої чотириколісної критої карети стали виробляти в різних країнах Європи (Online Etymology Dictionary).

Практика називати транспортні засоби за місцем їхнього винаходу або першого використання доволі поширена, до прикладу, «берлін», «ландо», «сурей». Тому цілком логічно, що за аналогом угорського «kocsi» («szekér») ця назва з'явилася в багатьох європейських мовах: французькій – «coche»; німецькій – «kutsche» («карета – Kocs); іспанській і португальській – «coche»; італійській – «cocchino»; голландській – «koets». У США до середини 60-х рр. XIX ст. цю назву використовували щодо залізничних пасажирських вагонів економкласу або призначених для туристів (Online Etymology Dictionary).

Прийнятною, хоча небездоганною виглядає *версія щодо трансформації значення понять «коуч-карета» у «коуч-тренер»*. Зважаючи на аналіз

репрезентативних джерел (Coaching. Longman Dictionary; Etymology Dictionary; Morrison, 2010; Online Etymology Dictionary; Уитмор, р. 15-20), її сутність і логіку інтерпретуємо так: коренева основа «коуч» стала поступово асоціюватися зі швидкою доставкою людей із пункту відправлення в місце призначення, із тим, що «допомагає швидко рухатися до мети». У XVII – XVIII ст. словосполучення «передати в кареті» [річ, послання тощо] поступово набуло значення «наставляти», «давати приватні інструкції», «готувати когонебудь до іспиту, конкурсу».

З 30-х рр. XIX ст. фіксується йменування «коучем» приватного інструктора (особистого репетитора, тренера), який скеровує (готує) учня до іспиту. Незабаром «коучем» також стали називати тренера, який готує атлетів до змагань. Для нашого дослідження важливим є факт, що вже в першій половині XIX ст. студенти Оксфордського університету використовували слово «коуч» («coach») як сленг, що означав «приватного репетитора», який допомагає студентові швидко і добре підготуватися до іспитів та «везе» (у сучасному науково-педагогічному сенсі «супроводжує») його на іспит, даючи відповідні настанови.

За означеної ситуації внаслідок чергової морфологічної трансформації в середині XIX ст. виникло поняття «коучинг», що означало «спеціальний інструктаж», «підготовку до іспиту / спортивного змагання». Тоді ж слово «коуч» почали активно використовувати щодо спортивного тренера як особи, яка «призначена готувати спортсменів до змагань». Дослідник Майк Моррісон у статті з претензійною назвою «Історія коучингу – справжнє уявлення про коучинг» (History of Coaching – A True Insight into Coaching) стверджує, що «виникнення» (утвердження. – Авт.) терміна «коучинг» почалося наприкінці 80-х рр. XIX ст. Він передусім асоціювався зі спортивною професією в її різноманітних формах і проявах. Тому «перше, що спадає на думку, коли говоримо про коучинг, – це спортивний коучинг». Це пояснюється тим, що коучинг дуже добре розвинений у сфері спорту (Morrison, 2010).

Якщо абстрагуватися від численних інтерпретацій та широкої поліфонії розуміння і застосування поняття «коучинг», можемо стверджувати, що в сучасному англomовному світі воно переважно вживається у двох основних значеннях. У статті «Коучинг» (Coaching), уміщеній в авторитетному словнику сучасної англійської мови Логмана, він трактується у двох основних значеннях: 1) як процес, під час якого тренер навчає людину або команду навичок, необхідних для спорту (тренування з тенісу, футболу, регбі; тренерська сесія тощо); 2) як процес допомоги комусь підготуватися до важливого тесту або до того, що особа має сказати, зробити в конкретній

ситуації. Далі зазначається, що слово «коучинг», яке походить від англійського «coach» (тренер), спочатку вживалося в значенні «спортивний тренер». Але після появи 1995 р. терміна «non-sportive coach» («неспортивний тренер») значення поняття «коучинг» поширилося на сфери персонального консультування та бізнес-коучингу. Утім, недоречно вважати коучинг різновидом консультації, позаяк у його основі лежить зовсім інший принцип, що передбачає реалізацію потенціалу клієнта (Coaching. Longman Dictionary).

Цей аспект важливо розуміти, позаяк в українському суспільному, зокрема й освітньо-педагогічному, просторі коучинг став активно поширюватися на початку ХХІ ст., тому, як покажемо далі (розділі 2, 3), набув дещо іншого сутнісно-змістового значення.

Отже, попри різні інтерпретації та певні різночитання з означеного наукового і фахового дискурсу доволі виразно впливає загальна логіка щодо походження, етимології, еволюції, трансформації і поширення поняття «коучинг». Це дає змогу перейти до з'ясування наступного важливого питання: яким чином поняттям «коуч», «коучинг» трансформували і стали позначати оригінальну складну життєву філософію та технологію особистісного і професійного розвитку, удосконалення в усьому розмаїтті їхніх проявів.

В англійській літературі іменник «coach» подається і як дієслово в значеннях «тренувати», «вчити», «спрямовувати», «підказувати», «постачати фактами» (Whitmore, 2002, р. 15–17). В українській літературі слово «коуч» подається як іменник у значеннях «тренер», «наставник» і т. ін., а похідне від них поняття «коучинг» – і як дієслово – «тренувати», «надихати», «наставляти», і як займенник, що стосується різних видів діяльності – тренерства, консультування, інструктування, наставництва тощо. Принагідно акцентуємо на тому, що, попри розмаїття дефініцій, поняття «коучинг» фокусує на суб'єкт-суб'єктній діяльній взаємодії, у процесі якої одна більш досвідчена особа допомагає іншій, вказуючи оптимальний шлях до досягнення мети.

Поряд зі з'ясуванням проблеми походження назви «коучинг», другою важливою підставою його всебічного розуміння та предметного дослідження в контексті застосування в системі вищої освіти є *з'ясування духовних витоків та ідейних коренів цього феномена*. У пострадянському, зокрема українському, науковому і суспільному дискурсі ця проблема представлена доволі фрагментарно, контекстно. У зарубіжжі їй присвячено чимало спеціальних студій, що мають міждисциплінарний (стосуються галузей спорту, бізнесу, менеджменту, освіти та ін.) та переважно науково-популярний характер. Це значною мірою пояснює відсутність ґрунтового комплексного

дослідження проблеми походження та історії становлення і розвитку коучингу, адже її переважно висвітлюють фахівці різних галузей знань зі своїх вузькопрофільних позицій.

Не претендуючи на ліквідацію означеної прогалини, представляємо спробу її заповнити, адсорбуючи матеріали репрезентативних наукових і науково-популярних студій зарубіжних учених у контексті основного предмета дослідження.

В українському та пострадянському науковому дискурсі щодо проблеми коучингу утвердилися спрощена модель, звужена схема осмислення його виникнення і становлення. Дослідники фокусують увагу на постаті каліфорнійського тренера з тенісу, викладача Гарвардського університету *В. Тімоті Голві (W. Timothy Gallwey)*, який у книзі «Внутрішня гра в теніс» («*The Inner Game of Tennis*», 1974) і ще кількох бестселерах виклав наріжні ідеї коучингу. Тімоті Голві трактується як «основоположник», «фундатор» сучасного коучингу, тому його ідейні витoki й інші аспекти розвитку розглядаються крізь призму творчості і життєдіяльності цієї персоналії. На відміну від цієї рецепції, у західному міждисциплінарному дискурсі визнається вагома роль Т. Голві в появі та формуванні коучингу, але він цілком справедливо розглядається як один із представників плеяди головних творців і adeptів цього феномена, що зробили його надбанням людства (Gallwey, 1974 / 2002).

Вивчення доробку західних авторів спонукає підходити до з'ясування ідейних витоків коучингу в широкому контексті, розглядаючи його продукт творчої акумуляції різних історіософських, психологічних учень та гуманістичних ідей минулого. Серед них є різні підходи до вивчення цієї проблеми. Зокрема, В. Брок визначив «дев'ять базових коренів (чинників. – Авт.) коучингу»: освіта; психотерапія; комунікація; рух самопомоги; теорія соціальних систем; спортивна мотивація; теорії розвитку; цілісний рух; управління і лідерство (Brock, 2012).

Іспанський дослідник К. Рейс (2014) у статті під назвою «Історія коучингу» (*Uma história do coaching*) виокремив два головні складники його появи. Перший – філософський, у якому тренер знаходить основні припущення і переконання, що підтримують коучинг. Другий – соціальні науки, у яких існують різні моделі та методи, що становлять основу практики (технології) коучингу (цит. за: Santos, 2020).

Знані ідеологи й adeptи коучингу (Atkinson, Rae, 2007; Gallwey, 1974; Downey, 2003; Parsloe, 2000; Whitmore, 2002; та ін.), будучи більш чіткими і конкретним у визначенні цієї проблеми, однак, пов'язали формування його теорії та інструментарію з великою кількістю різних учень та ідейних теорій і

практик минулого й сучасного. Прочитання цього доробку дає змогу стверджувати, що найбільш виразний, фундаментальний вплив на розвиток філософії і технології коучингу справили, принаймні, чотири ідейних учення та системні практики: Сократівські методи діалогу; гуманістичний напрям психотерапії; теорія (метод, підхід) нейролінгвістичного програмування (НЛП), роботи Деніела Гоулмена у сфері емоційного інтелекту; методики знаних спортивних тренерів. З'ясуємо їх предметно в контексті досліджуваної проблеми.

Незаперечний потужний вплив на формування теоретичних засад і технології коучингу (базова техніка постановки «сильних запитань» та ін.) справило вчення давньогрецького філософа Сократа (469—399 до н. е.). Ідеться про метод знаменитих діалогів, який він використовував у навчанні співгромадян того, як можна усвідомлено і власними силами поліпшити своє життя. Одним із перших на це звернув увагу Дж. Уїтмор у контексті аналізу творчості Т. Голві (Whitmore, 2002: 17). Низка дослідників вивчали цю проблему в більш широкому ракурсі.

Знаменитий вислів давньогрецького мислителя «Я не можу нікого нічого навчити, я тільки можу змусити думати» можна вважати своєрідною квінтесенцією філософії коучингу. За допомогою запитань Сократ діагностував інтелектуальний потенціал своїх учнів і співгромадян та підштовхував їх до роздумів про власне життя. Сутність цього методу полягає в тому, щоб, шукаючи відповіді на побудовані за певним алгоритмом запитання, людина могла самостійно й усвідомлено дійти певних (правильних) висновків та зрозуміти, як треба вчинити, діяти в тій або іншій ситуації. Не даючи готових рецептів і рішень, Сократ таким чином налаштовував співрозмовників на осмислений пошук відповідей на нагальні життєві проблеми. Наводимо уривок зі знаменитих Сократівських діалогів (у психолого-педагогічній та інших гуманітарних науках подається як «метод Сократа»), який свідчить про їхню подібність із одним із найпотужніших інструментів коучингу – технікою постановки «сильних запитань». За їх допомогою коуч, як і свого часу Сократ, непомітно для учня спонукає його свідомо робити правильні висновки і самостійно рухатися до мети.

Притча:

Один чоловік запитав у Сократа:

– Знаєш, що мені сказав про тебе твій друг?

– Почекай, – зупинив його Сократ, – просій спочатку те, що збираєшся сказати, скрізь три сита;

– Три сита?

– *Пери ніж що-небудь говорити, потрібно це тричі просіяти. Спочатку через сито правди. Ти впевнений, що це правда?*

– *Ні, я просто чув це.*

– *Це означає, що ти не знаєш, це правда чи ні. Тоді просіємо через друге сито – сито доброти. Ти хочеш сказати про мого друга щось хороше?*

– *Ні, навпаки.*

– *Таким чином, – продовжував Сократ, – ти збираєшся сказати про нього щось погане, але навіть не впевнений у тому, що це правда. Спробуємо третє сито – сито користі. Чи варто мені почути те, що ти хочеш розповісти?*

– *Ні, у цьому немає необхідності.*

– *Отже, – підсумував Сократ, – у тому, що ти хочеш сказати, немає ні правди, ні доброти, ні користі. Навіщо тоді говорити про це?*

(Платон. Апологія Сократа. Діалоги)

Вивчаючи цю проблему, знана американська дослідниця історії спорту та кваліфікована тренерка Віккі Брок у праці «Вступ до історії коучингу» (Introduction to coaching history, 2012) відзначила ще одну, з нашого погляду, надважливу і парадоксальну подібність філософії Сократа та ідеології коучингу. Стверджуючи, що давньогрецький філософ ще у IV ст. до н. е. використовував «щось схоже на сучасний коучинг», авторка нагадує, що мистецтво ставити запитання так, щоб допомогти слухачам міркувати й увалювати рішення з істин, які є в їхньому буденному житті, має глибші коріння. Воно було відоме як феномен «maieutike», що з грецької означає «мистецтво народжувати». Згідно з історичними даними, Сократ був сином акушерки, тож, за власним визнанням, він виконував схожу з матір'ю функцію, яка полягала в тому, щоб «щось дістати і доставити». «Пологи», які він приймав, – це «діставання» знань, які є всередині кожного. Сократ лише допомагав людині «вивести їх назовні» і передати самій людині. У цьому полягає і одна з наріжних методологічних засад коучингу (Brock, 2012).

Як продовження позиції В. Брок порівняємо подібність означеної рефлексії Сократа та «карети-Коч», яка асоціювалася з надійною, швидкою, точною доставкою «чогось» (речі, повідомлення, знання тощо) від однієї людини до іншої.

На ще одному значущому аспекті «коучингової філософії» Сократа акцентує Леонардо Равієр. Утверджуючи тезу, згідно з якою, «немає викладання, позаяк дійсно існує лише учнівство», дослідник доводить, що істинні «знання існують не в тренері, а в клієнті / учневі». Отож діалогічний метод Сократа ставить за мету набуття нових знань таким чином, щоб людина ставила під сумнів уже сформовані й передані їй зовні та самостійно шукала нове розуміння світу (Ravier, 2016).

З'ясовуючи в унісон з означеними думками генезу коучингу, бразильська дослідниця Роза Крауз стверджує, що коучинг – це «щось старе, як людство». Тож Сократ лише підкреслив через свої діалоги з учнями метод, заснований на істині, який виявляє заховане всередині особистості справжнє знання. З цього випливає і сутність філософії коучингу та його головна мета – допомогти людині знайти себе (Krausz, 2007).

Окрім учення Сократа, Т. Голві й інші фундатори були добре ознайомлені з *постулатами гуманістичного напрямку психотерапії*, що скристалізувався на початку 60-х рр. XX ст. у США як протест проти домінування психоаналізу і біхевіоризму, і продуктивно використали ці знання. Він одержав назву «третьої сили» і ґрунтується на постулатах «актуалізації ситуації», «пріоритетності відчуття і досвіду клієнта», «вірі в безмежні можливості і конструктивні сили людини». У центрі гуманістичного підходу стоїть Людина як особистість, що має свої мету, інтереси, бажання, але з певних причин не може їх задовольнити та зреалізувати власний потенціал (Каліна, 2010).

У філософії і технології коучингу виразно відстежуємо постулати трьох основних взаємопов'язаних течій гуманістичної психотерапії: екзистенційної («чутливий»); центрованої («роджерська» – зосередженість на особистості); гештальт-психотерапія.

Головною метою *екзистенційної психотерапії* є допомога людині у пошуку сенсу життя, усвідомленні особистісної свободи та відповідальності, розкритті власного потенціалу як особистості в спілкуванні й соціальному середовищі. Вона утверджує постулат визнання людини як унікальної і самоцінної особистості. Один із засновників гуманістичної психології, американський психолог Карл Роджерс у центр своєї психотерапевтичної практики поставив особистість клієнта, що «переживає безпорадність, закритість для істинного спілкування». На цій він обґрунтував знамениту гіпотезу, згідно з якою стосунки між клієнтом та психотерапевтом мають стати дієвою умовою, каталізатором позитивних особистісних змін. З огляду на це, К. Роджерс визначив дві основні цілі психологічної допомоги: 1) «допомогти особистісному самозростанню», завдяки чому людина має самостійно розв'язувати власні проблеми та стати «цілком дієвою особистістю»; 2) створити для цього відповідний «психологічний клімат» (терапевтичні стосунки) (Роджерс, 2004).

Впадають в око, як покажемо далі (розділи 2, 3), спільні риси розробленої К. Роджерсом структури психотерапевтичного процесу і напрацьованої ідеологами коучингу схеми послідовної співпраці і впливу коуча на клієнта. Роджерська модель складається з шести етапів: 1)

заблокованість клієнтом внутрішньої комунікації, його безсилля перед чинними проблемами, відсутність бажання до змін; 2) самовираження, коли клієнт в «атмосфері прийняття» починає поступово відкривати власні переживання, усвідомлювати свої проблеми; 3) стимулювання саморозкриття і самосприйняття клієнта в усій складності, незавершеності, обмеженості власної особистості; 4) формування в клієнта готовності і здатності змінити ставлення до своєї феноменології: подолання самовідчуження, усвідомлення власного «Я», зростання потреби «бути самим собою»; 5) розвиток і інтегрування самосприйняття, відповідальності, особистісного досвіду (комунікація, поведінка, самовідчуття) в єдине ціле; 6) особистісні зміни: відкритість світові, собі, власному досвіду (Роджерс, 2004).

У теорії і практиці коучингу роджерський підхід органічно поєднується із *гештальт-психотерапією* (нім. Gestalt – форма, кшталт; філософське поняття, що позначає об'єкт у його структурній цілісності, без розчленування на складники). Вона має виражену функційну спрямованість на посилення психологічних позицій особистості, розширення її самосвідомості. Головну мету щодо допомоги людині в реалізації свого потенціалу гештальт-психотерапія реалізує на основі розв'язання низки основних завдань: 1) актуалізація самосвідомості людини; 2) стимулювання внутрішнього самоконтролю та особистої незалежності, самодостатності; 3) виявлення і подолання психологічних бар'єрів, які гальмують особистісне зростання. За такого підходу психотерапевт (як і в коучингу, коуч. – Авт.) розглядається як помічник і співтворець інтегрованої в «гештальт» (єдине ціле) особистості. Психотерапевт уникає безпосереднього втручання у внутрішні інтимні почуття клієнта, але намагається полегшити їх самовиявлення (Каліна, 2010; Трач, 2005).

Порівняно з означеними й іншими філософськими, психологічними, економічними, соціальними теоріями, ідеями, які тією чи іншою мірою вплинули на формування і становлення коучингу, проблема його [спів]відношення з *нейролінгвістичним програмуванням* (НЛП; англ. Neuro-linguistic programming) виглядає значно складнішою. На засадах НЛП ґрунтуються цілі «відлами» коучингу. Це знайшло відображення в його базових теоретичних постулатах та особливо практичних інструментах (моделях, техніках, методиках, прийомах, вправах). Тому не випадково сучасні дослідники та тренери повсякчас задаються запитаннями: «Де починаються і закінчуються коучинг та НЛП?», «Що між ними є спільним та відмінним / особливим?», «Що краще вибрати для визначення індивідуальної траєкторії навчання?», «Що є продуктивнішим / ефективнішим для особистісно-професійного розвитку людини?» та ін.

У різнопрофільних наукових і науково-популярних, зокрема довідникових, виданнях бачимо розмаїття різних, подекуди амбівалентних трактувань феномену нейролінгвістичного програмування на зразок «псевдонаукового підходу у психотерапії», «методу маніпулювання людьми», з одного боку, та «ефективної техніки розвитку комунікації / стимулювання саморозвитку», з іншого. Фундатори НЛП, американські психологи Джон Гріндер і Річард Бандлер у 70-х рр. ХХ ст. прагнули довести зв'язок між нейро- [неврологічними]лінгвістичними (мовними) процесами та стереотипами / шаблонами поведінки (програмування). На цій основі розроблялися спеціальні методики і техніки моделювання й корегування поведінки людей та формування бажаних навичок і досягнення певних цілей у різних соціальних сферах (Grinder, Bandler, 1976).

У фундаментальній двотомній праці «Структура магії» (The Structure of Magic, 1976), Дж. Гріндер і Р. Бандлер представили свою концепцію нейролінгвістичного програмування, яка «допомагає зрозуміти, як люди створюють внутрішні моделі світу, щоб представляти свій досвід і керувати своєю поведінкою». Описана ними теоретична мета-модель НЛП становить основу для розуміння структури мови та розробки інструментів із розвитку невербального спілкування (Grinder, Bandler, 1976).

Частина західних і пострадянських психологів активно критикує НЛП як псевдонауку, що несумісна зі сучасною неврологією, адже ґрунтується на «псевдотермінології», що не відповідає її термінології, та не має доказів практичної ефективності (системний виклад цієї позиції див.: Thyer, Pignotti, 2015). Утім, прихильники НЛП у численних наукових та науково-популярних виданнях доводять його наукову обґрунтованість та презентують результати реального позитивного впливу побудованих на його основі тренінгових практик на поведінку і різні психічні стани людини (див.: Von Bergen, 1997).

Для нашого дослідження принципове значення має той незаперечний факт, що ідейні засади та техніки і методики НЛП стали невід'ємним складником коучингу та одним зі стрижнів його методології, теорії й практичного інструментарію. Важливу роль у цьому відіграла *праця Роберта Ділтса «Від тренера до Будителя» (From Coach to Awakener)*, яка була перекладена різними мовами, багаторазово перевидавалася великими накладками, тож її часто називають «євангелієм коучингу». Зауважмо, що в українському міждисциплінарному, зокрема й науково-педагогічному, дискурсі вона фігурує не в оригінальній, а зміненій російськомовній назві «Коучинг при помощи НЛП», тому вживана калька «Коучинг за допомогою НЛП» не має жодного сенсу.

Співпрацюючи з Дж. Гриндером і Р. Бендлером та будучи учнем і послідовником відомих психологів Мілтона Еріксона та Грегора Бейтсона, які спричинилися до розробки базових контурів нейролінгвістичного програмування, Р. Ділтс свій багатий НЛП-досвід, відображений у понад 40 працях (зокрема, див.: Dilts, Epstein, 1991), привніс у коучинг, що ґрунтувався на суголосних базових засадах. Послідовно реалізуючи стратегію органічного поєднання НЛП та коучингу, він показав ідейні джерела, що розкривають панорамний погляд на цю проблему; визначив ключові поняття своєї теоретичної концепції; змодлював і адаптував техніки і методики НЛП, які стали ефективними інструментами коучингу (докладно підрозділ 4.3.3).

Із праць провідних теоретиків і практиків (Atkinson, Rae, 2007; Dilts, 2003; Downey, 2003; та ін.) впливає доволі цілісна концепція «НЛП у коучингу». В них даються відповіді на означені вище запитання: що між ними є спільного, загального, особливого. Вони органічно поєднані ідеєю стимулювання саморозвитку, адже як творці нейролінгвістичного програмування, так і теоретики коучингу в унісон стверджують: кожна людина [вже] має всі ресурси, якості, уміння, необхідні для досягнення успіху, тож їх лише потрібно «запустити в дію» і навчитися ефективно використовувати. Тому інтеграція ідей і інструментів НЛП в коучинг підвищує його ефективність, адже дає змогу формувати нетрадиційне мислення та виходити за межі «загальноприйнятих» (часто штучних) кордонів, закономірностей, які гальмують та ускладнюють пізнання себе та інших і світу загалом.

Благодатний ґрунт у теорії і технології коучингу знайшли *основоположні практично орієнтовані принципи НЛП*: 1) якщо одна людина може щось зробити, то кожен здатний навчитися цього (головним є здатність вчитися в інших, особливо успішних у своїй сфері людей; якщо брати їх за приклад, то можна досягти таких або й ліпших результатів); 2) «мапа – це не реальна місцевість» (для найкращого розуміння навколишнього світу особа створює власну «ментальну мапу», яка може істотно відрізнятись від реалій, тому, володіючи однією інформацією, люди можуть мати відмінні погляди, робити різні висновки, оцінки, ситуації, але при цьому кожна позиція є слухною); 3) кожен досвід має структуру (люди створюють і змінюють свій досвід, адже їхні думки, спогади мають свої закономірності, їх можна описати та, використовуючи певні інструменти, змінювати негативні на позитивні, продуктивні); 4) спілкування – це відповідь (успіх спілкування залежить від розуміння того, що чує співрозмовник, адже інформація сприймаються згідно з його «ментальною мапою»; реальна відповідь на зміст спілкування виражається не так словами, як «мовою тіла» (міміка,

жестикуляція, поза тощо) та емоційним станом (тембр голосу, вигуки та ін.); 5) у кожній поведінці є хороші наміри (поведінка людини може видаватися нелогічною, неадекватною, бо особа ухвалює рішення, зважаючи на свій вибір, тому, щоб зрозуміти її поведінку, треба з'ясувати мотиви, інтереси, наміри, якими вона керувалася); 6) поразок немає, є зворотний зв'язок (якщо дії не дають очікуваних результатів, це не значить, що людина зазнала невдачі; наслідки не можуть бути «добрими» або «поганими», це лише інформація, яку потрібно використати для корегування діяльності і досягнення очікуваного ефекту: «поразок немає, є лише нові можливості» (Grinder, Bandler, 1976).

Хоча базові ідейні засади НЛП суголосні з коучингом і наскрізь пронизують його філософію (розділ 2), між ними є чітка різниця, яка виявляється у відповідях на запитання: «Де починаються і закінчуються коучинг та НЛП?», «Що між ними відмінного, особливого?». Вони виявляються в трьох основних аспектах, що стосуються мотивів і цілей створення та призначення цих феноменів,

Нейролінгвістичне програмування створювалося як теорія, що структурує суб'єктивний досвід людини, та технологія, яка моделює майстерність її спілкування і його зв'язок із поведінкою. «Якщо одна особа вміє ефективно діяти, то інша може навчитися цього». Тому досконало розроблені та чіткі й зрозумілі інструменти НЛП можуть давати хороші результати навіть у процесі роботи з недостатньо досвідченим фахівцем (терапевтом, консультантом). Натомість коучинг – це модель (теорія і практика) цілеспрямованих змін у будь-якій сфері життя. Коуч як персональний наставник («тренер-гравець») має в цьому процесі ключове значення та великою мірою забезпечує успіх у роботі клієнтом.

У процесі використання ідей і технологій НЛП людина змінюється «неусвідомлено» (на підсвідомому рівні) завдяки трансформації механізмів мислення, поведінки, що відбуваються завдяки високій інтенсивності навчання. На відміну від цього, коучинг передбачає усвідомлену роботу людини «над собою» відповідно до чітко визначених цілей, плану і конкретних результатів. Характер поступових реальних змін учасники коучингового навчання відчують свідомо, визначають і контролюють самостійно та завдяки постійному зворотному зв'язку з коучем можуть вносити необхідні корективи в цей процес.

Означені феномени мають різну діяльнісно-перетворювальну спрямованість. Нейролінгвістичне програмування орієнтоване майже винятково на клієнта, його навчання успішно управляти своїми психічними станами та знання і механізмами ефективної комунікації, що, між іншим, передбачає здатність впливати на оточення для досягнення обопільної вигоди,

а не маніпулювання на користь однієї зі сторін. У системі коучингу клієнт (коучер) також апіорі посідає центральне місце, але її «ядром», що забезпечує механізми функціонування, є коуч. Тому до його особистісних і професійних якостей ставляться високі вимоги, а фаховій підготовці приділяється велика увага, про що свідчить зміст діяльності основних коучингових інституцій та масиву коучингової літератури.

У контексті порушеної проблеми відзначмо необґрунтовані спроби штучної інтеграції коучингу та НЛП у понятті «нейрокоучинг». Насправді він є одним із різновидів, напрямів коучингу (поряд з лайф-коучингом, організаційним, командним, кар'єрним, бізнес-коучингом та ін.), що покликаний навчити клієнта ефективно мислити й діяти, створювати сприятливі умови, які розбудовують нові нейронні мережі. Інструменти і технології нейрокоучингу мають на меті допомагати людині відтворювати природні механізми роботи мозку відповідно до особливостей і можливостей її фізіології (Гайдученко, Прокопенко, 2018).

Так само не зовсім коректним (штучним) виглядає поняття «нейролінвістичний коучинг», яке подекуди артикулюється в ракурсі використання в коучингу деяких методик НЛП, як-от: «помах крила» (wingwave) (докладно розділ 4).

З представленими психологічними феноменами у філософії коучингу органічно поєднується *теорія емоційного інтелекту*, сформульована американським психологом і письменником Деніелем Гоулманом. Учений виходив з постулату взаємозалежності інтелекту та життєвого успіху людини, водночас не менший, а подекуди більш значущий вплив на її життєвий успіх справляє емоційний складник. На цій основі Д. Гоулман шукав відповіді на низку важливих запитань: «Як емоційна сфера впливає на життєві здобутки людини?»; «Які емоційні складники формують долю?»; «Чи можливо і як саме виправити емоційні моделі людини, що гальмують її поступ до кращого?». Ці й інші запитання мали наблизити до з'ясування двох головних питань: «Якою є взаємозалежність емоційності та інтелекту?»; «Чи природна суперечність між емоційністю та інтелектом людини є нездоланою чи все-таки вони можуть доповнювати один одного?» (Goleman, 1998).

Відповіді на ці й інші запитання Д. Гоулман виклав у книзі «Робота з емоційним інтелектом» (Working with emotional intelligence, 1998), що стала бестселером та поряд з його іншими працями набули популярності в західних інтелектуальних колах у 70-х рр. ХХ ст. У теорії і практиці коучингу виразно відстежуються гоулманські ідеї і результати психологічних експериментів, які з позицій нейрофізіології розкривають механізми активації психоемоційних станів (Goleman, 1998). Сутність емоційного інтелекту та можливості

коучингу в його формуванні і розвитку предметно розкрито в ракурсі нашої дослідницько-експериментальної роботи (підрозділ 5.4).

Цілком природно, що коучинг активно спирається на *історичний досвід спортивних тренерів* і розвиває його. Цікавий і оригінальний погляд на це питання виклала згадувана В. Брок у фундаментальній праці «Джерельна книга з історії тренерства [коучингу]» (Sourcebook of Coaching History, 2012). Дослідниця стверджує, що сучасні тренери [коучі] здебільшого неправильно розуміють багату й еклектичну історію тренерства (це поняття вживає як синонімічне коучингу), вважаючи, що вона бере початки з 80-х або 90-х рр. ХХ ст. Насправді її коріння значно глибші. Перші практики тренерства сягають глибокої давнини. Його піонерами були східні філософи та стародавні спортивні тренери-практики. На Сході ключове місце у фізичній підготовці посідали бойові мистецтва, на Заході – легка атлетика, про що, зокрема, свідчать зафіксовані на амфорах Стародавньої Греції зображення (Brock, 2012б).

Спортивні тренери відіграли вагому роль у розвитку західної та східної культур, адже допомагали спортсменам досягати не лише фізичної, а й духовної досконалості. Їхній досвід знайшов широке застосування у ХХ ст.: у 30-х рр. – у розвитку гуманістичної і трансперсональної психології; у 60-х рр. – у теоріях та ініціативах із розвитку людського потенціалу; у 70-х рр. – у сфері бізнесу; у 80-х рр. – у різних суспільних сферах. А 90-ті рр. ХХ – перше десятиліття ХХІ ст., зокрема у США, становлять «вибухову історію тренерства». Підтвердженням цього є зростання 2004 р. численних програм спеціальної підготовки для тренерів (до 164), асоціацій професійних тренерів (12), щорічних тренерських конференцій (16), а також кількості видань спеціалізованих фахових журналів та навчально-методичного літератури. Розвиток коучингу в період постмодерну кінця ХХ ст. зумовив його проникнення зі сфери спорту в різні соціально-економічного життя, а також психології, бізнесу, освіти дорослих тощо (Brock, 2012б).

У широкій історичній ретроспективі дослідження В. Брок показує, як, акумулювавши тисячорічний досвід східної і західної культур із фізичного і духовного вдосконалення людини, спортивне тренерство трансформувалося в сучасний феномен коучингу, який проникнув у різні сфери суспільного життя завдяки потужному потенціалу трансформувати і змінювати їхню якість. На такому тлі активно розвивалися тренерські практики, що стали важливим джерелом формування і розвитку теорії і технології коучингу.

Зрозуміло, що чотири визначені ідейних учення і практики минулого та сучасного не вичерпують розмаїття відомих фундаментальних і тим паче індивідуальних (приватних) ідей, технік, що були адаптовані в коучинг.

Акумуляуючи і творчо апробуючи їх у своїй діяльності, його теоретики і практики випрацювали свої унікальні, продуктивні підходи та інструменти позитивного впливу на людину задля поліпшення ефективності різних сфер її життєдіяльності та розв'язання професійних і особистих проблем.

Безліч промовистих фактів засвідчують мозаїчність і суб'єкту оригінальність такого досвіду. До прикладу, чимало дослідників відзначали потенційну або реально доведену ефективність феномену плацебо та обґрунтовували доцільність його використання в практиці коучингу. Вони покликаються на опубліковану 1922 р. книгу французького фармацевта Еміля Кує (Coué, 1857–1926). З огляду на професійний досвід, він висунув гіпотезу, згідно з якою «несвідоме» відіграє надзвичайно важливу роль у діяльності людини, тому підсвідомістю можна цілеспрямовано маніпулювати та впливати на її життя. Основою для обґрунтування цієї гіпотези стала системна практика, коли з видаванням пацієнтам певного препарату в одних випадках їх запевняли, що він неодмінно принесе хороші результати, а в інших таких запевнянь не було. Результати були переконливими: стан здоров'я пацієнтів першої групи поліпшувався значно швидше і краще, ніж другої. Згодом напрацювання Е. Кує поєднали з ідеєю «прихильності до постійного зростання продуктивності». Таким чином, у 30 – 50-х рр. ХХ ст. консультанти, терапевти, психологи стали використовувати такі «коучингові методики» у роботі з керівниками підприємств, менеджерами з продажу і управління. Зміцнення «психологічного компонента» коучингу сприяло зростанню його ефективності та популярності (Brock, 2012).

Отже, попри розмаїття думок і поглядів, з творчого дискурсу теоретиків та дослідників коучингу випливає два важливих для нашого дослідження висновки. По-перше, достатньо переконлива в основних контурах рецепція походження назви цього феномена відображає його сутнісний зміст як ідеї та інструмента, що орієнтують на звернення до внутрішнього «Я» людини задля виявлення, актуалізації й використання («діставання» і «доставлення») закладеного в ній особистісного потенціалу задля її самореалізації. По-друге (це передусім стосується пострадянського та українського, зокрема міждисциплінарного, дискурсу), коучинг не варто вважати «винаходом» Т. Голві, який насправді є лише одним із плеяди його фундаторів, ідеологів та adeptів, які зуміли творчо інтегрувати в стрункій філософській системі коучингу широкий спектр унікальних теоретичних і практичних конструктів минулого та сучасного.

1.2 Еволюція коучингу та його періодизація

З'ясування витоків та етапів формування і розвитку будь-яких освітньо-педагогічних процесів, явищ є важливою передумовою їхнього всебічного осмислення та розуміння. На цій основі розробляються періодизації становлення об'єктів дослідження, що становлять кістяк, який уможливило чітко, послідовно, цілеспрямовано, структуровано відстежувати основні періоди, етапи, фази їхньої трансформації, модифікації та визначати на цій основі якісні зрушення, що відбувалися на кожному з них. Напрацьований українською і зарубіжною наукою методологічний досвід використання періодизації як важливого інструменту пізнання, у нашому дослідженні, також використовуємо для аналізу запропонованих іншими авторам схем і моделей еволюції коучингу загалом та його окремих складників зокрема.

Як уже дещо відзначалося, в українському фаховому (коучинговому) та міждисциплінарному науковому дискурсі проблема історичного розвитку коучингу розглядається фрагментарно, пунктирно, переважно як «передумова» вивчення питань, що стосуються його використання як філософії та інструменту особистісно-професійного розвитку людини. У зарубіжній літературі також немає цілісної рецепції історії коучингу, позаяк його розвиток вивчається переважно з позицій різних сфер застосування чи окремих галузей знань (бізнес, менеджмент, освіта; психологія, соціальні комунікації тощо).

Прикладом такого підходу слугує збірник статей «Прихована історія коучингу» (The hidden history of coaching, 2013), який є одним із серії видань такого штибу. У передмові укладачі визначили мету видання: допомогти професіоналам та новачкам отримати більш широке уявлення з питань використання коучингу в різних сферах соціального життя та розв'язання проблем, які виникають у житті окремих людей та діяльності цілих колективів, корпорацій, підприємств (The hidden history..., 2013).

Так само й у бестселері Джозефа О'Коннора і Андре Лагеса «Як працює коучинг: Основне керівництво з історії і практики ефективного коучингу» (How coaching works: The essential guide to the history and practice of effective coaching, 2009) автори показали, що за останнє десятиріччя він перетворився в «дуже великий бізнес» та став одним із найпопулярніших підходів до розвитку особистості і сфери бізнесу. У такому контексті фрагментарно розглядаються окремі етапи становлення коучингу (Connog, Lages, 2009).

Аналіз систематизованих нами матеріалів праць українських учених не виявив ґрунтовних продуктивних розробок періодизації розвитку коучингу. У зарубіжних студіях представлена низка таких оригінальних градаційних схем,

однак, з нашого погляду, жодну з них важко визнати такою, що цілісно і рельєфно відображає еволюцію цього феномена. За такої ситуації ми пішли шляхом синтезу напрацьованих різними авторами підходів до розроблення періодизації коучингу, щоб на цій основі показати своє бачення означеної проблеми.

За основу розв'язання такого завдання взято три періодизації. Перша, напрацьована В. Брок, передбачає виокремлення трьох генерацій ідеологів і організаторів коучингу, які, за думкою дослідниці, позначали стрижень його еволюції:

1. Генерація «Творців» (70-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.), які заклали теоретичні підвалини коучингу та розробили основи його організаційно-технологічної моделі.

2. Генерація «Провідників» (середина 80-х – перша половина 90-х рр. ХХ ст.), які поширили й популяризували ідею коучингу та зробили вагомий внесок у розробку його філософії.

3. Генерація «Професіоналів» (друга половина 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.), її представляють особи, для яких коучинг став основною професійною діяльністю. Це значно підвищило суспільний статус та соціальні очікування від коучингу як оригінальної ідеї, ефективної техніки, цілісного способу життя, що може забезпечити успіх у різних сферах життєдіяльності (Brock, 2012a).

Завдяки логічній структурованості модель В. Брок здобула популярність у західному та українському дискурсі. Порівняно з нею дібрані нами ще дві схеми періодизацій дають чіткіші уявлення про генезу коучингу та підстави для предметного з'ясування часу його виникнення і ранніх етапів становлення.

У згадуваній праці «Історія коучингу – справжнє уявлення про коучинг» М. Моррісон, показав його формування і становлення на тлі загального суспільного прогресу. У такому контексті визначено сім періодів цього процесу.

Перший період (до 1900 р.) позначився зародженням і виникненням наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. окремих галузей знань і суспільних наук: філософії, що активізувала ексклюзивні дослідження про природу людського суспільства та окремої особистості; психології, яка стимулювала вивчення психічних функцій і сприйняття; менеджменту, що стимулював промислову революцію і розробку теорій про розвиток навчання, мотивацію, організаційні структури; управління персоналом і консультування, які сприяли модифікації розвитку спорту, освіти, сценічного мистецтва.

Другий період (1900 – 1920-ті рр.) символізує технічний прогрес, який позначився виникненням фундаментальних для коучингу наукових відкриттів: теорія відносності у фізиці – здійснила перехід від механічної до органічної моделей уявлень про світ; теорія Фрейда – знаменувала перевертання у психології, відкривши нові уявлення про людину; наукові теорії менеджменту орієнтували на поглиблення спеціалізації праці, єдності управління і координації діяльності та ін. На цій основі відбулося поєднання економічних і психологічних теорій у моделях ведення бізнесу.

Третій період (30 – 50-ті рр. ХХ ст.) позначився бурхливим розвитком технологій, які спричинили проникнення їх досягнень у всі сфери людського життя: управління, освіту, консалтинг, військову справу тощо. Відбулися істотні зміни в психології: на зміну фрейдизму настав біхевіоризм, який запропонував емпіричний підхід до вивчення психіки; гуманістичний підхід А. Маслоу і К. Роджерса активізував вивчення феноменології; набули популярності гештальт-терапія і когнітивна психологія.

Четвертий період (60 – 70-ті рр. ХХ ст.) означив розвиток гуманістичного підходу у виробництві та зміну ставлення працедавців до працівників. Це стимулювало дослідження коучингу: у цей час йому було присвячено 23 статті в наукових журналах та чотири книги з менеджменту. Коучингові підходи почали активно використовувати для консультування у сфері бізнесу.

П'ятий період (80-ті рр. ХХ ст.) став примітним завдяки повсюдному застосуванню технології коучингу в бізнес-секторі США для підвищення продуктивності менеджерів. У Великій Британії популярність коучингу зростає завдяки проведенню на його основі корпоративних дискусій, так що самі поняття «коучинг» і «консультування» стали використовувати як взаємозамінні. Збільшення кількості бізнес-літератури про коучинг стимулювало її використання для розвитку лідерства та практики управління навичками.

У шостому періоді (90-ті рр. ХХ ст. – 2004 р.) бурхливо розвинулися коучингові дослідження, істотно збільшилася кількість професійних коучів. Поряд із безліччю журнальних статей, з'явилося 39 книг про використання коучингу в різних суспільних сферах.

Головною ознакою сьомого періоду (2004 – 2010 рр.) стала розробка на основі нових здобутків психології, соціології, лінгвістики, антропології та ін. міждисциплінарних моделей коучингу, які стали використовуватися не лише в секторах бізнесу, а й в різних суспільних сферах, що сприяли особистісному і професійному розвитку людини (Morrison, 2010).

Наведена періодизація цікава тим, що поглиблює уявлення не стільки про сам коучинг, скільки про передумови його розвитку (перші три періоди, що охоплюють кінець XVIII – середина XX ст.) та активізацію вивчення цього феномену і його проникнення в різні сфери суспільного життя (четвертий – сьомий періоди середини XX – початку XXI ст.). Однак за суттю і змістом вважати її «періодизацією коучингу» можна лише умовно.

Від схем В. Брок і М. Моррісона відрізняється періодизація розвитку коучингу, викладена в дисертації «Коуч: вивчення навичок, необхідних для виконання професії» (Coach : um estudo das competências requeridas para o exercício da profissão) бразильського науковця Карена Сантоса Батісти, який виокремив три періоди (фази) розвитку цього процесу: 1) 30 – 60-ті рр. XX ст. – «внутрішня діяльність», яка виконується ієрархічним керівником коучингу; здійснюється як форма навчання; передбачає акценти на розвитку спершу управлінських, відтак виконавчих рішень; 2) 60 – 90-ті рр. XX ст. – «академічна строгість» – активний розвиток теоретичних досліджень і дискусій, зокрема поява перших докторських дисертацій про коучинг, які відповідали вимогам академічних студій; 3) з 1990 р. – «прикладна наука» – поява численних практично-орієнтованих студій щодо використання коучингу в різних сферах суспільного життя та різного ґатунку асоціаціях і об'єднаннях (Batista, 2013).

Як показовий фрагмент, що доповнює і конкретизує «науково-історіографічну» за своїм змістом періодизацію К. Батісти, відзначмо, що, згідно з підрахунками науковців, лише у 2000 – 2004 рр. у найбільш авторитетних академічних і науково-популярних бізнесових і психологічних журналах було опубліковано 132 статті з теорії і практики коучингу, а також з'явилося 153 книги для тренерів (коучів) (Brock, 2012).

Як бачимо, оригінальні за суттю і змістом періодизації В. Брок, М. Моррісона і К. С. Батісти мають спільну спрямованість, що полягає у виокремленні двох основних складників: «дослідження про коучинг» і «розвиток самого коучингу» та їхня органічна взаємозалежність, обопільна детермінованість. Такий підхід засвідчує нерозривність і взаємопереплетення теорії та практики (технології) коучингу, які супроводжувалися активізацією його дослідження на міждисциплінарному рівні та використання в бізнесі, менеджменті, інших сферах суспільного життя. Означена тенденція виразно проявилася в персоналізованому форматі трьох названих схем періодизації коучингу та їхній прив'язці до розвитку різних наукових теорій, галузей суспільних знань і загального науково-технічного прогресу.

Крізь призму означених та інших періодизацій історія розвитку коучингу закономірно розглядалася в ракурсі його використання в окремих

сферах суспільної активності та наукових знань. Для вивчення цієї проблеми більш цілісно пропонуємо *три основні підходи*. По-перше, творчо адаптуємо схеми періодизації розвитку коучингу, які інтегрують «генерації творців коучингу» (В. Брок), наукові теорії, які зумовили появу коучингу (М. Моррісон), галузеві студії про його використання в різних соціальних сферах (К. С. Батісти) та ін. По-друге, розглядаємо цю проблему на міждисциплінарному та міжгалузевому рівнях, що відображають вивчення і використання коучингу у сферах психології, педагогіки і освіти, бізнесу і менеджменту, психотерапії, соціальної комунікації тощо. У широкому сенсі ідеться про поширення і масове впровадження у різних сферах суспільного життя філософії і технології коучингу. По-третє, ураховуємо регіональний чинник, що відображає характер і особливості виникнення, прийняття, поширення певних видів коучингу в різних країнах і регіонах світу. Спільним для цих підходів є персоніфікація різних генерацій творців, ідеологів, дослідників і adeptів коучингу, які стали тригером розвитку цього феномена і зробили його надбанням людства.

З означених позицій визначаємо *три основні періоди формування і розвитку коучингу*: перший – виникнення і визнання (70-ті – перша половина 80-х рр. ХХ ст.), коли в США були закладені фундаментальні основи його теорії і практики й він почав ширитися Європою; другий – прийняття і утвердження (друга половина 80-х – перша половина 90-ті рр. ХХ ст.), коли зростання популярності та впровадження коучингу у сфери бізнесу, менеджменту, освіти, управління тощо в країнах Європи і США активізувало його інституціоналізацію (виникнення міжнародних структур і національних асоціацій; див. підрозділ 1.3), розроблення теоретичних засад і практичного інструментарію; третій – професіоналізації, трансформації і модернізації (друга половина 90-х рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.), коли коучинг, укорінившись у всіх цивілізованих країнах, зокрема й Україні, стає глобальним явищем, здобуває статус окремої професії, переростає в окрему галузь бізнесу. На такому тлі він перетворюється в складне структурно-функційне, ідейно і технологічно диференційоване явище, зазнає всебічної модифікації. Глибоке проникнення коучингу в різні сфери суспільного життя зумовлювало і посилювало його національні особливості в окремих країнах.

Не вдаючись до ґрунтового системного аналізу означених періодів, що має стати предметом окремого дослідження, акцентуємо на їх знакових постатях, які символізують фундаментальні зрушення в розвитку коучингового руху.

За *першого періоду виникнення і визнання коучингу в 70-х – першій половині 80-х рр. ХХ ст.* одним із його чільних фундаторів, поряд зі згадуваним

Т. Голві, виступив *Томас Дж. Леонард* (1955 – 2003), якого 1998 р. видавництво «Амазон» (Amazon) назвало «батьком персонального коучингу». На початку професійної кар'єри він займався особистим і корпоративним фінансовим консультуванням та надавав послуги супроводу у веденні бізнесу. У процесі такої діяльності Т. Леонард помітив, що навіть успішні клієнти потребують не лише консалтингу, а й персональних порад для поліпшення професійної діяльності та особистого життя. Зокрема, вони цікавилися новими теоріями й ефективними технологіями, які б сприяли формулюванню чітких життєвих цілей та їх ефективному досягненню, давали розуміння підходів і засобів оптимального реагування на різні виклики і ситуації, що трапляються в професійній діяльності та особистому житті тощо (Leonard, 1998; Leonard, 2010).

У західній літературі бачимо спроби пов'язати з іменем Т. Леонарда запровадження й поширення понять «коуч», «коучинг» у їхньому сучасному розумінні. Маючи досвід у сфері консалтингу і психології, щоб якимось чином формалізувати свої послуги клієнтам, що потребували його допомоги, він став називати себе «коучем» у сенсі «неспортивний тренер». У середині 80-х рр. Т. Леонард почав професійно займатися коучингом і підготовкою персональних коучів. Згодом ініціював створення Університету коучів (Coach University), Міжнародної федерації коучингу (International Coaching Federation), Міжнародної асоціації сертифікованих коучів (International Association of Certified Coaches), виступив розробником проекту Coachville.com, що становить комплексну програму професійної підготовки коучів (About Thomas Leonard. Biography, 2009).

Визнаючи значущу роль і вагомий внесок Т. Леонардо в розвиток коучингу, спроби пов'язати з його іменем вживання і поширення понять «коуч», «коучинг» у сучасному загальноприйнятому сенсі потребують більш предметного вивчення.

Має сенс поширена з-поміж дослідників коучингу позиція (Зотов, 2021; Брок, 2012; та ін.), згідно з якою ідейні витoki, генезу сучасного класичного коучингу пов'язуються з іменем *Вернана Ерхарда* – знаного американського психолога, письменника, популяризатора інноваційних ідей і технологій психоемоційного вдосконалення особистості. Той факт, що його постать залишається недооціненою в західному й особливо вітчизняному коучинговому дискурсі, пояснюється тим, що він безпосередньо не займався коучингом, але своїми теоретичними ідеями й практичними методиками вагомо спричинився до його розвитку.

Ідеться про діяльність створеної В. Ерхардом тренінгової компанії, яка ініціювала рух за розвиток людського потенціалу. Його головною заслугою

стало створення знаменитого EST-тренінгу (Ерхадівський семінар-тренінг – EST – Erhard Seminars Training) у вигляді семінару (постійно діяв упродовж 1971 – 1984 рр.), на якому учасники вчилися трансформувати здатність відчувати переживання так, щоб ситуація, яку вони намагаються змінити або з якою намагаються змиритися, поліпшилася безпосередньо в процесі життя завдяки їхнім свідомим цілеспрямованим зусиллям (Haldeman, 2015). До слова, у компанії В. Ерхарда працював Т. Леонард, який, як відзначалося, став одним із найактивніших популяризаторів його ідей та чільних організаторів професійного коучингу.

Теоретики і практики коучингу творчо адаптували і розвинули наріжну ідею В. Ерхарда, згідно з якою особа має «самозмінюватися» на основі правильного аналізу та усвідомлення власного досвіду зі всіма акумульованими в ньому успіхами і поразками. З огляду на нього, людина має [повинна] «жити своїм власним життям»; «не грати нав'язані в минулому ролі»; витримувати будь-який зовнішній психологічний тиск, щоб залишатися собою й доводити правильність своєї позиції. Для формування «волі і незламності» щодо учасників ерхардського семінару використовували доволі жорсткі методики-вправи («рольові ігри») на кшталт «цькування бика», які супроводжувалися публічним гонінням і приниження учасників. Такі методи викликали напади плачу, істерики, гніву, страху, але в кінцевому результаті гартували волю, мужність пробуджували готовність і здатність непохитно сприймати всі життєві негаразди й перемагати. Таким чином, учасники усвідомлювали й переконувалися, що кожна людина вільна у виборі «своїх шляхів» (Haldeman, 2015).

Другий період другої половини 80-х – 90-х рр. ХХ ст. знаменував масове прийняття, утвердження і поширення філософії і технології коучингу в різних країнах і регіонах світу та сферах суспільного життя (бізнес, менеджмент, освіта, управління тощо).

Вийшовши за межі США, коучинг розпочав триумфальний поступ Європою. Епіцентром цього процесу стала Велика Британія. Самовідданими місіонерами коучингового руху, які посідають помітне місце в плеяді діячів другого періоду його розвитку, виступили *Грехем Александер та Джон Вітмор*. Розпочавши 1979 р. реалізувати ідеї «Внутрішньої гри» Т. Голві в роботі з керівниками і менеджерами корпоративних організацій, вони не лише гуманізували, а й «гедонізували» філософію коучингу. Шукаючи засоби, які могли спричинити реальні й «цілком природні» зміни в людині, Г. Александер і Дж. Вітмор показали, що «можливості зростання» криються не лише в нарощуванні «особистої ефективності», а й отриманні задоволення від процесу самонавчання і самовдосконалення. Таким чином, людина стає більш

свідомою, відповідальною, щасливою, самодостатньою, якщо отримує розуміння мети і сенсу (особистого, соціального) своєї праці та може, здатна самостійно обирати напрями й методи її досягнення (Alexander, 2010; Whitmore, 2002).

Основним клієнтом створеної 1986 р. Г. Александером корпорації («Alexander Corporation»), у якій працював Дж. Вітмор, стала спортивна асоціація «McKinsey». Запущена ними експериментальна коучингова програма на тенісних кортах виявилася настільки успішною щодо збільшення ефективності і розкриття потенціалу спортсменів, що її почали застосовувати в інших видах спорту, а згодом в освіті та різних сферах соціальної активності. Залучаючи експертів із різних галузей знань, ентузіасти багато експериментували та постійно апробували ефективність своїх методик у спортивній і суспільній практиці (моделі «7S Coaching», «7S Framework» та ін.). Так народилася GROW – одна з базових моделей коучингу (докладно – у розділі 3), яка у 80-х рр. XX ст. здобула широку популярність завдяки бестселеру Дж. Вітмор «Коучинг високої ефективності» (Coaching for Performance, 2002) (Alexander, 2010; Whitmore, 2002; Whitmore, 2012).

Велика Британія стала однією з перших країн Європи, яка розпочала розробку стандартів і правил коучингу на державному рівні та забезпечила фінансування цієї справи. Для цього були створені дві напівдержавні організації: Асоціація професійних спостерігачів та коучів (Association for Professional Executive Coaching and Supervision, APECS) і Європейська рада з коучингу і наставництва (European Mentoring and Coaching Council, EMCC). Щоб стати професійним коучем у Великій Британії, претендент мав скласти теоретичні фахові іспити та довести на практиці свою компетентність (Morrison, 2010; What is Coaching?).

Говорячи про європейський і азійський вектори поширення коучингу, відзначмо зростання його затребуваності через загальні суспільні зрушення і тенденції розвитку глобалізованого світу, зокрема стрімкий розвиток мобільності і масових міграцій. Люди стали активно змінювати місце проживання та кар'єру (у середньому тричі за життя). Через втрату кваліфікованих кадрів компанії зазнавали збитків, що в сукупності з технологізацією виробництва й інших сфер суспільного життя актуалізувало потребу постійного навчання і перепідготовки персоналу. Тому саме коучинг ставав однією з найбільш затребуваних і ефективних моделей освіти для забезпечення швидкого та ефективного навчання, стимулювання соціальної активності, зміцнення психічного здоров'я людини, розв'язання інших нагальних соціальних проблем.

Зусиллями генерації «Професіоналів» (за схемою В. Брок) другий період

історії коучингу другої половини 80-х – 90-х рр. ХХ ст. став значно потужнішим за попередній. Вийшовши за межі діяльності окремих аматорів-ентузіастів, він перетворився в розгалужену в організаційному сенсі світову «мегаімперію» зі своїми професійними і громадськими асоціаціями, науково-методичними центрами, масовими національними і міжнародними об'єднаннями (див. підрозділ 1.3). За думкою Джозефа Конора і Андрея Лагеца, переломним моментом цього масштабного руху і його загальносвітового прийняття стала середина 90-х рр. ХХ ст., коли почав розвиватися бізнес-коучинг. Таким чином коучинг трансформувався із засобу індивідуального розвитку людей у спосіб розвитку людей у бізнесі (Connor J., Lages, 2016). Першою великою публічною компанією, яка долучилася до його використання, стала американська корпорація IBM (International Business Machines Corporation) – один із найбільших у світі виробників комп'ютерів і програмного забезпечення та провайдерів глобальних інформаційних мереж.

Ще однією знаковою постаттю і яскравим уособленням потужних зрушень другого періоду розвитку коучингового руху став *Джозеф О'Конор*, американець ірландського походження, що здобув визнання як співавтор згадуваного методу нейролінгвістичного програмування. Будучи співзасновником і директором міжнародної коучингової компанії «Ламбент» (International Coaching Training) та міжнародної корпорації з професійного навчання і підвищення кваліфікації кадрів у секторі фінансів (ROI Coaching), він виступив одним із чільних фундаторів Міжнародної коучингової спільноти (International Coaching Community) (О'Конор, Макдермотта, 2018).

Світове визнання як провідного фахівця з використання системи коучингу в підготовці кадрів у сфері бізнесу принесли Дж. Конору його 18 книг, перевидані мільйонними накладами різними мовами світу. Найвідомішою з них (і, до слова, однією з небагатьох праць відомих діячів коучингу, яка перекладена українською мовою) став написаний у співавторстві з *Іеном Макдермоттом* бестселер «Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень» (The Art of Systems Thinking: Essential Skills for Creativity»), що охоплює широке коло актуальних проблем розвитку професійної освіти і підготовки фахівців, особистісного і професійного саморозвитку, використання ефективних методик і стратегій мислення та ухвалення рішень (О'Конор, Макдермотта, 2018). Червоною ниткою крізь книгу проходить ідея, згідно з якою людина стає заручником сучасного світу, оскільки не розуміє його як складну багатовимірну динамічну систему. Тому, щоб узяти під контроль своє життя, вона має навчитися системно мислити, бо, лише розуміючи справжню сутність подій та їх закономірності, можливо

поліпшити власні дії і довколишній світ. З огляду на філософію і технологію коучингу, автори дають оригінальні практичні поради, які корегують світосприйняття людини та допомагають їй прокладати особистий шлях до успіху в різних сферах життя – від фізичного здоров'я і сімейних стосунків до керування бізнесом і фінансами тощо (О'Конор, Макдермотта, 2018).

Ідеї та погляди Дж. Конора та І. Макдермотта є показово-репрезентативними для другого періоду розвитку коучингу, адже синтезують панівний у ньому живий, творчий практико-орієнтований підхід, що забезпечував тріумфальний поступ світом.

Ще однією знаковою, але маловідомою постаттю в українському коучинговому міждисциплінарному й освітньо-педагогічному дискурсі є *Манфред Кетс де Вріс* – відомий нідерландський психоаналітик і теоретик проблеми лідерства, якого вважають провідним фахівцем із персонального коучингу і фундатором т. зв. *клінічного коучингу*. Апробувавши теорію психоаналізу в дослідженні лідерства і особистісних змін, він застосував цей науковий досвід у розробці системи коучингової підготовки. В основу концепції клінічного коучингу вчений поклав ідею трансференційних патернів (анг. Pattern – зразок, шаблон – об'єкт, з якого роблять копії), що становлять набір повторюваних елементів у різних сферах життя людини. Ці патерни передбачають використання сформованих у житті людини зразків (звичок) поведінкових у розв'язанні її теперішніх проблем (Vries, 2006).

Ідеї М. К. де Вріса істотно вплинули на поступ світового коучингу, посиливши його психологічний компонент, що стає одним із пріоритетних у розвитку його теорії й особливо практичного інструментарію. Науковець розумів, що спрямовані на швидке розв'язання конкретних завдань коучингові студії істотно відрізняються від постулатів багаторічних досліджень несвідомого. Зважаючи на це, він доводив, що саме психоаналітична підготовка здатна значно підвищити професійну компетентність коуча завдяки формуванню розуміння того, що вивчення лише раціональних проблем і явних (тих, що на поверхні) труднощів істотно зменшує шанси на їх розв'язання, а подекуди зовсім унеможливорює подолання. Коуч має глибше, ефективніше працювати з психікою і свідомістю людини, адже більшість труднощів, з якими вона стикається у професійній діяльності та в буденному житті, пов'язані з несвідомим у вигляді внутрішніх конфліктів, психічного дискомфорту, прихованого суперництва, неусвідомлюваних фантазій і страхів. Тому, за думкою М. К. де Вріса, коуч має бути передусім психоаналітиком, щоб допомогти клієнтові усвідомити його «справжні» проблеми і суперечності внутрішнього «Я», «розкути» і зняти з нього

«латентні пута» і перешкоди для вивільнення прихованої енергії та спрямувати її в русло ефективного саморозвитку (Vgries, 2006).

Означені й інші ідеї, процеси, виклики суспільного розвитку світу та коучингу, зокрема, зумовили характер його становлення за *третього періоду другої половини 90-х рр. XX ст. – початку XXI ст.* Це виявилось в трьох основних тенденціях. Перша тенденція – професіоналізація і соціалізація виявилася в соціально-правовому визнанні коучингу як окремої професії, сфери бізнесу, складника системи освіти, соціального явища тощо. Це сприяло утвердженню його статусу і піднесенню авторитету. Друга, пов'язана з першою, – тенденція щодо посилення трансформації, модернізації, диференціації ідейних та особливо практичних засад коучингу, що став складним багатоструктурним феноменом (див.: розділ 2). Зокрема, лише в США на час офіційного визнання 2001 р. коучингу як окремої професії діяло близько 50 шкіл та асоціацій, які практикували підготовку фахівців із 500 видів коучингу, що охоплювали різні сфери діяльності – від масової соціальної роботи до VIP-проектів і послуг (Романова, 2010, с. 83).

Третьою стала наростаюча тенденція глобалізації, адже, досягнувши зрілості в розвинутих країнах Заходу, коучинг почав торувати шлях у країнах пострадянського простору, а також азійського та африканського контентів. У вирі цих процесів опинилася й Україна, де поширення коучингу має свої національні особливості. Згідно з оприлюдненими 2018 р. даними аналітиків Міжнародної спільноти коучів Yousoach, порівняно з «епідемією» коучингу, яка «вже давно захопила Америку і Західну Європу», показники рівня його «поширення» в Україні були уп'ять-шість разів меншими. Це зумовлювалося не лише багаторічною традицією існування коучингу, а й ментальністю, звичаями, прагненнями, цінностями населення США, Великої Британії, Німеччини, інших європейських країн. Тому в них, до прикладу, персональний лайф-коуч і бізнес-коуч стали нормою ведення справ та ставлення до життя загалом (Чому коучинг..., 2018).

Перша навчальна програма з коучингу в Україні була запущена 1992 р. (див. підрозділ 5.2). Його поступ і проникнення в різні сфери суспільного життя виявилися доволі складними, хвилеподібними, супроводжувалися численними труднощами. З одного боку, цьому процесу сприяла низка взаємопов'язаних об'єктивних причин. Активний розвиток і диференціація ринку праці супроводжувалися динамічною диференціацією і появою нових професій. Розширення переліку товарів і послуг поєднувалося зі зростанням вимог до їхньої якості і рівня сервісу. Це, своєю чергою, вимагало підвищення кваліфікації фахівців та підготовки нових кадрів. Зростала мобільність населення, трудовий ритм, що призвело до того, що люди стали частіше, три-

п'ять разів упродовж життя, змінювати види і характер діяльності. На такому тлі трансформувався людський чинник, коли працівники підприємств і корпорацій поряд з оптимізацією матеріальних форм оплати праці, стали очікувати від керівників нових форм мотивації і виробничих взаємин. Комплексно, швидко і ефективно розв'язувати ці й інші проблеми міг тільки коучинг.

Поряд із національними особливостями, Україна великою мірою повторює шлях, який пройшов коучинг у країнах із розвинутою економікою. Це знайшло відображення в таких основних напрямках і етапах його поступу: здобуття членства в провідних міжнародних коучингових асоціаціях та отримання допомоги від них (див. підрозділ 1.3); визнання і зацікавлення технологією коучингового навчання на різних рівнях менеджменту та системи національної освіти; поява приватних шкіл, курсів тощо, які пропонували різні форми коучингової форми навчання (підрозділ 5.2); активізація популярно-інформативних, науково-методичних і наукових студій, які знайомили широку громадськість із філософією та інструментарієм коучингу, стимулювали їх упровадження в практику (розділи 2–5).

Отже, напрацьовані адептами й дослідниками коучингу схеми періодизації його розвитку, як і наша періодизація, є певною мірою умовними. З об'єктивних причин вони не можуть чітко увиразнити складний поступ цього багаторівневого поліструктурного феномену, що ґрунтується на єдиних концептуальних засадах, але має безліч національних особливостей. Утім, такий узагальнений ретроспективний погляд на історію коучингу є важливою передумовою для вивчення і розуміння його унікальної філософії та продуктивної технології вдосконалення та розвитку людини й усього соціуму.

1.3 Інституціоналізація коучингу

Інституціоналізацію коучингу розглядаємо як процес виникнення й становлення формальних і неформальних міжнародних, регіональних, національних різнопрофільних (професійних, освітніх, бізнесових тощо) об'єднань та асоціацій, покликаних спрямовувати, керувати, координувати, підтримувати його різнобічний розвиток. Основними напрямками діяльності коучингових організацій є, по-перше, створення різних спеціалізованих структур: навчальних, зокрема, професійних із підготовки кваліфікованих коучів; комунікаційних і організаційно-методичних (випуск фахових і навчальних періодичних видань і літератури) та ін.; по-друге, розроблення і закріплення спеціальної взаємоузгодженої системи морально-етичних,

організаційних, фахових норм, принципів, правил діяльності і статусних ролей коучів та їхніх взаємин із клієнтами тощо. Інституціоналізація коучингу є важливим мірилом його зрілості та визнання з боку держави й інших суспільних інститутів та клієнтів – від окремих індивідів до трудових колективів, міжнародних корпорацій, підприємств тощо.

У контексті досліджуваної проблеми з'ясування інституційного складника діяльності коучингу є важливою підставою комплексного вивчення і всебічного розуміння його філософії, технології, устрою та можливостей використання в підготовці майбутніх фахівців у системі вищої освіти. Будучи новою структурованою інноваційною технологією управління і розробки організаційних стратегій та формування фахових компетентностей і особистісних якостей, коучинг посилює свою роль, значущість в організації і раціональному розвитку сучасного світу. За таких обставин в інституційному сенсі він перетворився в розгалужену організаційну структуру, а в соціально-економічному – у статусну високооплачувану професію та окремий вид бізнесу.

Посилення тенденції щодо комерціалізації коучингу зумовило зростання вимог до рівня підготовки і кваліфікації осіб, які професійно займаються цією діяльністю. Урегулювання і розв'язання цих проблем і викликів та забезпечення якості і підвищення рівня сервісних послуг професійних коучів стало головним завданням і функцією різнопрофільних міжнародних коучингових організацій та їх регіональних і національних представництв.

Згідно з висновками проведеного 2016 р. глобального коучингового дослідження (Global Coaching Study: Executive Summary), 42 тис. професійних коучів Північної Америки та Європи надавали сервісні послуги на суму 2,356 млрд американських доларів. З огляду на зростання затребуваності коучингових послуг, на світовому ринку прогнозувалося істотне збільшення обсягу таких доходів у найближчі роки (ICF Global Coaching Study, 2017).

Виникнення міжнародних коучингових асоціацій зумовлювалося необхідністю створення єдиних стандартів навчання і підтримки коучів та просування і координації розвитку коучингу в напрямі розв'язання життєво важливих завдань. У них гуртуються люди, об'єднані спільними цілями і цінностями.

Визнаним центром світового коучингового руху стала заснована згадуваним Т. Леонардом 1995 р. *Міжнародна федерація коучингу* (International Coaching Federation – ICF), яка розвинулась у розгалужену організаційну структуру. Її штаб-квартира в Лексінгтоні (США) координує діяльність регіональних головних офісів ICF в Азії, Європі, Латинській

Америці. 2020 р. вони об'єднували понад 22 тис. професійних коучів зі 170 країнах світу (ICF).

Будучи у формально-правовому сенсі «професійною асоціацією персональних і бізнес-коучів», Міжнародна федерація коучингу фактично перебрала на себе функції головного ідеологічного та організаційно-методичного центру світового коучингу. *Основні цілі Міжнародної федерації коучингу* полягають у забезпеченні надійності та якості коучингу; піднесенні діяльності коучів на високий рівень професійної майстерності; перетворення організації в єдиний сильний голос професії коуча та забезпечення надійності, результативності, якості коучингового навчання (послуг) серед світової спільноти. Задля цього Міжнародна федерація коучингу виконує такі *основні функції*: допомога в пошуку коучів, які б відповідали потребам окремих клієнтів і організацій; підтримка розвитку професії коучів через організацію навчання і просування професії коуча та ін. Для цього проводяться її щорічні конференції та реалізується чітка система комунікації зі всіма національними представництвами (ICF).

Загальновизнаними у світовому коучингу стали *цінності Міжнародної федерації коучингу*: 1. Цілісність (дотримання найвищих стандартів коучингової професії); 2. Досконалість (установлення і дотримання стандартів кваліфікації та компетентності в професійному коучингу); 3. Співпраця (соціальна взаємодія і формування спільноти на засадах партнерства та опертя на спільні досягнення); 4. Повага (поцінування різноманіття членів глобальної спільноти та людей) (ICF).

Важливим досягненням Міжнародної федерації коучингу, як вже йшлося, стало внесення коучингу до національного реєстру професій США (2001), що знаменувало офіційне визнання професії коуча. Розроблений під її егідою *Етичний кодекс* (Code of Ethic) став загальновизнаною ідеологічною та організаційною програмою світового коучингу. Документ визначає ідейні засади (див. розділ 2) та базову модель функціонування коучингу. Її основним компонентами є:

- триєдина структура коуч-практики, що охоплює взаємини в діадах «коуч – клієнт», «коуч – коуч», «коуч – професійне товариство»;
- одинадцять базових компетентностей коуча (ICF Core Competencies), які інтегровані в чотири логічні групи та є обов'язковою умовою його сертифікації і членства у федерації (додаток А).
- три основні рівні сертифікації коуча: асоційований; професійний сертифікований; майстер сертифікований. Кожен із них передбачає проходження визначеної кількості годин професійної підготовки і практичної

роботи, а також періодичне підтвердження здобутого чи набуття нового рівня кваліфікації (Code of Ethic).

З різних причин, у тому числі й через складну військово-політичну ситуацію, Україна з певним запізненням стала членом Міжнародної федерації коучингу. Її національне відділення (ICF Ukraine Chapter) виникло 12 травня 2017 р. у статусі окремої національної громадської організації. На той час в Україні вже працювали 32 коучів, з них лише 9 сертифікованих. Це було значно менше, ніж в інших європейських країнах, до прикладу, у Польщі було близько 700 сертифікованих коучів. З набуттям членства процес підготовки кадрів прискорився. Наприкінці 2021 р. ICF Ukraine Chapter вже налічувала 219 професійних коучів-членів ICF, серед яких два коучі мають рівень MCC (Master Certified Coach), 73 – рівень PCC (Professional Certified Coach), 81 – рівень ACC (Associate Certified Coach). Члени ICF Ukraine Chapter поділяють візію, місію, цінності, кодекс етики і професійні стандарти Міжнародної федерації коучингу та пропагують їх з-поміж українців (About Us – ICF Ukraine, 2022).

Поряд з Міжнародною федерацією коучингу, активно діють інші міжнародні коучингові структури, покликані розв'язувати свої профільні завдання. Серед них однією з найстаріших є заснована 1992 р. *Європейська рада з менторингу та коучингу* (European Mentoring and Coaching Council, EMCC), яка спочатку називалася Європейський центр наставництва. Вона ставить дві *основні цілі*: популяризація найкращих практик у сфері супервізії і наставництва для загального суспільства процвітання; просування міжнародних стандартів і позитивного досвіду з менторства і коучингу у Європі. Її представництва діють у 60 країнах, об'єднуючи понад 6,3 тис. фахівців (EMCC Global).

Україна приєдналася до Європейської ради з менторингу та коучингу в жовтні 2010 р. та конкретизувала означені завдання в напрямі сприяння підвищення кваліфікації коучів і менторів (наставників) для закріплення європейських професійних стандартів як гаранта надання якісних послуг клієнтам (Ukraine..., 2021).

В Європі та Україні Європейська рада з менторингу та коучингу тісно співпрацює зі *Всесвітньою асоціацією бізнес-коучів* (Worldwide Association of Business Coaches, WABC). Вона постала на основі діючої в США з 1997 р. Національної асоціації бізнес-коучів (National Association of Business Coaches), яка 2002 р. змінила статус на міжнародне об'єднання і перенесла головний офіс до Канади. Всесвітня асоціація бізнес-коучів сфокусована на розвитку професійного бізнес-коучингу та реалізації його особливих завдань

порівняно зі «звичайним коучингом». Це виявляється у впровадженні високих стандартів та спеціальних підходів і методик підготовки бізнес-коучингу. Тому Всесвітня асоціація бізнес-коучів має відносно невелику кількість членів – близько 16 тис. осіб у понад 100 країнах світу, зокрема 4,5 тис. членів діють у Європі (Worldwide Association...).

Українські представництва Європейської ради з менторингу та коучингу і Всесвітньої асоціації бізнес-коучів узяли активну участь у розробленні третьої, затвердженої в липні 2021 р., версії *Глобального кодексу етики коучів, менторів та супервайзерів* (The Global Code of Ethics For Coaches, Mentors, and Supervisors), що відповідає змісту і вимогам Професійної хартії коучингу та наставництва. Ці концептуальні документи (відповідно до європейського законодавства) визначають базові стандарти, критерії та правила і маркери функціонування індустрії коучингу і менторства на засадах саморегулювання (The Global Code of Ethics..., 2021).

Кодекс етики має важливе методологічне значення для досліджуваної проблеми. Зокрема, він визначає базову термінологію означених у його назві понять та зміст професійної поведінки і практичної роботи коучів, наставників, супервізорів із клієнтами, характер взаємин між ними тощо. Розроблені в процесі підготовки Кодексу етики два види навчально-методичних посібників будуть доцільними для використання в системі вищої і неперервної освіти України. Перший стосується визначення компетентностей коуча і ментора та практичних методик і етичних стандартів, які вони мають використовувати в процесі безперервного професійного розвитку. Другий вид посібників розкриває систему процедур моніторингу та етичним норм функціонування організацій, що входять до складу Європейської ради з менторингу та коучингу і Всесвітньої асоціації бізнес-коучів (The Global Code of Ethics..., 2021).

На відміну від згаданих об'єднань, заснована 2003 р. Т. Леонардом *Міжнародна асоціація коучингу* (International Association of Coaching) не має комерційних цілей із надання сервісних послуг, а фокусується на вдосконаленні професії коуча. Вона не є численною, налічує лише 800 акредитованих коучів (International Association...).

Схожі завдання покликане розв'язувати *Міжнародне коучингове співтовариство* (International Coaching Community, ICC), засноване 2002 р. Д. Конором і А. Лагезом. Ця організація в різних країнах світу за єдиними стандартами влаштовує спеціалізовані тренінги із понад десяти видів коучингу. Її навчальні програми тричі відзначалися Європейською нагородою якості (European Quality Award) як найкращі тренінги Європи. На 2021 р. Міжнародне коучингове співтовариство об'єднувало понад 15 тис.

професійних коучів із 78 країн світу, її штаб-квартира розташована в Лондоні (International Coaching Community).

Серед регіональних коучингових асоціацій відзначмо *Європейську коучингову федерацію* (European Coach Federation, ECF), що стала першим професійним об'єднанням коучів у країнах Східної Європи та Балтії. Виконуючи роль «фільтра», що захищає споживачів від неякісних послуг, вона зосередила діяльність на сертифікації коучів через організацію вузькопрофільного навчання, підвищення кваліфікації та створення відповідного середовища для особистісного і професійного зростання. В Україні, як й інших східноєвропейських державах, успішно реалізуються акредитовані Європейською коучинговою федерацією освітньо-професійні програми «Коучингова школа бізнесу» (Business coaching school), «Методологія тренінгу» (Training methodology), «Коучинговий менеджмент» (Coaching Management), «Сертифікований коуч за стандартами ЄКР» (Certified coach by standards of ECF) та ін. (Акредитовані програми).

Жорстка централізація світового коучингового руху має позитивні та від'ємні сторони. З одного боку, це стимулює розвиток теорії і технологій коучингу, забезпечує визнання і високий статус кваліфікованих професіоналів, сприяє їхньому фаховому зростанню. З іншого боку, така корпоративність, елітарність, подекуди кастовість, часто призводить до завищення вартості послуг коучів, ускладнює вливання в їхні ряди свіжих сил. Тому в коучинговому русі є різні течії і позиції щодо організаційних засад його розвитку. Зокрема, чимало осіб вважають себе «професійними коучами» після проходження певних курсів, тренінгів, які не відповідають сертифікованим навчальним програмам. Це дискредитує професію коуча, адже не забезпечує надання якісних послуг, спричиняє недовіру й упереджене ставлення до коучингу, його етичних норм, цінностей, стандартів з боку різних груп клієнтів. Також простежується тенденція щодо спрощеного, поверхневого розуміння коучингу, коли фахівці у своїй галузі (зокрема, освітяни, менеджери тощо) або керівники корпорацій, підприємств доволіно трактують його наріжні ідеї та легковажно застосують техніки і прийоми (на кшталт «ставити питання – це ж так просто»), тому закономірно не отримують очікуваного ефекту й розчаровуються в самому коучингу.

За означеної ситуації звернімо увагу на такий важливий складник інституційної структури коучингового руху, як *спеціалізовані навчальні заклади, що здійснюють підготовку професійних коучів*. Провідне місце серед них посідає створений 1980 р. у Ванкувері (Канада) *Еріксонівський університет коучингу* (Eerikson University Coaching, EUC), з яким тісно співпрацюють різні міжнародні, регіональні, національні коучингові

організації. Засновником і президентом цієї першої вищої професійної школи коучингу є доктор психології Мерілін Аткинсон. Еріксонівський університет коучингу став визнаним світовим лідером підготовки коучів вищої категорії та організаційно-методичним центром з розроблення і реалізації навчальних програм, заснованих на технологіях досягнення результату. На 2020 р. його національні представництва діяли в 114 містах 95 країн. За 40 років існування заклад закінчили понад 45 тис. осіб із різних куточків світу. Кожен випускник отримує членство в Еріксон Хабі (Erickson Hub) – міжнародній спільноті коучів Еріксонівського університету, що дає право доступу до навчально-методичних матеріалів університету та можливість постійно самовдосконалюватися, спілкуючись із колегами з різних країн (Эриксоновский Университет; ICF).

В Україні представництво Еріксонівського університету коучингу офіційно відкрили 2004 р. На 2020 р. ним було влаштовано 40 курсів із підготовки кваліфікованих коучів, які виступили засновниками національних відділень у різних містах України та стали кістяком підготовки в них професійних коучів (Международный Эриксоновский...).

Соціальну місію осередків представництва Еріксонівського університету коучингу в Україні щодо розвитку менеджменту, бізнесу, освіти, інших сфер суспільного життя розкрила М. Аткинсон в інтерв'ю журналу «Управління компанією» («Управление компанией»), яке дала під час візиту до Києва 007 р. Як один із найдосвідченіших фахівців світового коучингу, вона визначила п'ять базових «показань» (детермінант) його ефективного використання в підготовці майбутніх коучів та підвищення кваліфікації таких фахівців. По-перше, це необхідність підвищення ефективної взаємодії, тож командний коучинг, який залучає і поєднує людей, робить їхню працю на компанію особистою працею і кар'єрою. Коучинг змінює здібності групи людей, які працюють разом, та допомагає визначити власні наміри і бачення мети справи, якою вони зайняті. Це спонукає їх реалізовувати власні плани і стратегії (Аткинсон, 2007).

По-друге, люди стають мобільнішими і вже не хочуть все життя займатися однією справою, тому прагнуть постійно навчатися і саморозвиватися. Коучингова культура стає важливим складником цього процесу, адже передбачає, що людина бере на себе відповідальність за реалізацію «плану власного розвитку і ставить свій авторський знак на те, чого і як вона навчається». По-третє, доцільність застосування коучингу у формуванні професійної культури зумовлюється посиленням «внутрішньої референтності» людини, тобто її налаштованістю на самостійне визначення траєкторії власного розвитку і зростання. Це спонукає до прояву

ініціативності, творчої самовіддачі і лідерства в поєднанні з ефективною командною взаємодією (Аткінсон, 2007).

По-четверте, у світі щороку подвоюється обсяг інформації, тому людина постійно опиняється в кризових ситуаціях, пов'язаних зі швидкими змінами технологій, їй доводиться більше думати, працювати і вчитися. За умов перебування в постійних стресових ситуації коучинг дає їй можливість визначати й утримувати особисті орієнтири, продовжувати рухатися вперед, ухвалювати ефективні рішення й досягати поставлених цілей. По-п'яте, людина завжди прагне відчувати радість життя, бути значущою для інших, виконати свою справжню місію та залишити після себе корисну спадщину. За сучасних умов, коли структура галузей виробництва і технології швидко змінюються, а багато професій старіють і відмирають, коучинг відкриває шлях для реалізації особистісного потенціалу та допомагає швидко перелаштуватися і діяти ефективно за будь-якої нової ситуації (Аткінсон, 2007).

Таке концептуальне бачення місії Еріксонівського університету коучингу суголосне з вітчизняною парадигмою розвитку вищої освіти. Це засвідчує перспективи використання коучингу в підготовці майбутніх фахівців у національних у ЗВО України та створює для цього підґрунтя.

Сказане стосується і *Академії коучингу лідерства та НЛП* (Academy of Leadership Coaching and NLP, ALCN), що має статус приватної комерційної міжнародної компанії з навчання коучів та розвитку лідерських якостей. У цій «школі навчання життя» за дворічними програмами викладаються теорія лідерства; індивідуальний коучинг лідерства; програми розвитку лідерства; програма з нейролінгвістичного програмування; загальна НЛП практика; НЛП майстер-практика. Вони передусім призначені для менеджерів, підприємців, політичних лідерів та осіб, які хочуть підвищити свої лідерські й тренерські навички (Academy of Leadership...).

Окрім того, Академія коучингу лідерства та НЛП реалізує чотири- і шестимісячні сертифіковані онлайн-програми з формування навичок соматичного коучингу НЛП. Таким шляхом заклад реалізує свою місію зі створення суспільства, де люди відчують взаємозв'язок в особистих і професійних стосунках та вміють використовувати свої природні ресурси для повноцінного життя в сучасному мінливому світі, гнучко реагувати на чергові виклики та проектувати його, згідно з власними цілями і прагненнями (Academy of Leadership Coaching and NLP). За сучасних умов НЛП стало одним із пріоритетних і перспективних напрямів коучингового навчання. Цей процес забезпечує значний масив наукової і навчально-методичної літератури, який є у відкритому доступі (запит у пошуковій системі «Гугл» фіксує десятки таких

матеріалів), які можуть знайти широке творче використання в організації освітнього процесу у ЗВО (Academy of Leadership...).

Поряд із міжнародними освітніми установами високий статус і визнання мають топові *національні коучингові навчальні заклади зарубіжних країн*. Ознайомлення з їх досвідом корисне й доцільне з кількох причин. По-перше, багато викладених у них коучингових підходів, ідей, технологій можуть бути творчо інтегровані в освітній процес вищої школи України. По-друге, ці заклади пропонують безліч курсів, тренінгів, інших форм навчання (зокрема, за символічну платню та безкоштовних) у форматі онлайн, що робить їх привабливим і доступним для здобувачів освіти та науково-педагогічних працівників українських вишів

З-поміж таких закладів заслуговує на увагу американський *Інститут професійної майстерності в коучингу* (Institute For Professional Excellence In Coaching), який організує навчальні курси не лише у США, а й Канаді, Великій Британії та країнах ЄС. Перший, початковий рівень його програм становить викладання «основ коучингового життя». На другому рівні, що називається «енергетичним лідерством», слухачі за вибором отримують «нішові знання». Тут вони вчаться розуміти і розподіляти свою енергію, формують уміння досягти цілей і реалізувати власний потенціал, щоб згодом навчати цього клієнтів. Теоретичні і практичні заняття в онлайн-режимі, розраховані на 350 год., поєднуються з участю в практичних конференціях, які відбуваються в одній із 16 розкиданих по країні навчальних філій (I Res).

Не втрачає популярності одна з найстаріших коучингових шкіл – *Вищий університет Філдінга* (Fielding Graduate University), заснована 1974 р. у м. Санта-Барбара (США) як приватний некомерційний заклад. На перетині ХХ – ХХІ ст. його фахівці відмовилися від традиційних педагогічних методів виховання: «активний учитель – пасивний учень». Натомість вони зосередилися на розробленні й упровадженні моделі навчання, орієнтованої на формування в юнацтва і дорослих здатності до гнучкої, самокерованої орієнтованої на практику і глобальні виклики діяльності та інших компетентностей, необхідних для продуктивної професійної діяльності і гармонійного особистого життя (Rogers, Snowden, 2019).

У виданій з нагоди 45-річчя існування Вищого університету Філдінга монографії зібрано наукові статті, есе, спогади, інші матеріали, які репрезентують унікальний досвід реалізації концепції трансформаційного навчання, що супроводжує цілеспрямований процес особистісного і професійного формування, від студента до знаного професіонала – вченого-практика, бізнесмена, топменеджера, громадського діяча тощо. Упродовж десятиріч у діяльності університету реалізувалися ідеї соціальної

справедливості, розвивалися лідерські навички з розв'язання професійних і соціальних проблем, формувалися культ науки і культура стосунків. Це яскраво виявляється у формалізованих у навчальних програмах дискурсах «Трансформаційна сила освіти дорослих», «Роль наставництва в навчанні» та ін. (Rogers, Snowden, 2019).

Існує підхід, згідно з яким такі відомі американські класичні університети, як Рутгерський університет (Rutgers University; Нью-Йорк), Джорджтаунський університет (Georgetown University; Вашингтон), Університет Каліфорнії у Девісі (University of California), Рочестерський університет (University of Rochester; Нью-Йорк), Університет Вісконсин–Медісон (University of Wisconsin–Madison) та ін. трактуються (ставляться в один ряд) із фаховими коучинговими школами (2021 Best Life Coaching School). Він частково виправданий, адже при цих найбільших і переважно державних дослідницьких університетах США діють чотирирічні тренерські (коучингові) школи «навчання життя». Їх випускники отримують сертифікати професійних коучів на рівнях бакалаврату і магістратури, а також можуть здобувати відповідні докторські вчені ступені. Приміром, одними з найреспектабельніших вважаються сертифікати з лайф-коучингу, що видають Вісконсинським університетом в Медісоні (заснований 1848 у м. Медісон, штат Вісконсин) та Університетом Джорджа Мейсона (1956), розташованого округу Ферфакс (2021 Best Life Coaching School...).

Чимало шкіл складають достойну конкуренцію домінуючим на ринку послуг із підготовки професійних коучів американським та європейським, зокрема британським, закладам. Серед них – *Австралійський інститут професійних коучів* (Australian Institute of Professional Counsellors, AIPC), який проводить навчальні курси з підготовки фахівців з лайф-коучингу, бізнес-коучингу, коучингу лідерства, коучингу досягнень. У своїй діяльності він спирається на оригінальні принципи на кшталт «спробувати, перш ніж купувати», коли студентам пропонується пройти за зниженою вартістю перший курс навчання, щоб вони впевнилися в правильності свого вибору: стати професійним коучем згідно з власними життєвими потребами та інтересами. Прикметною рисою навчальних програм цього закладу є вузька профільна спрямованість, тому до викладання в ньому залучають фахівців із партнерських вишів – Інституту формування людини, Інституту соціального та емоційного інтелекту та ін. Філософію навчальних програм закладу концептуалізує Кодекс поведінки, де зібрані засади, які визначають зміст і характер підготовки майбутніх фахівців, норми і вимоги їхньої професійної діяльності й стосунків із клієнтами тощо (Australian Institute...).

Отже, розуміння досвіду інституціоналізації світового коучингу має важливе значення для його вивчення і практичного використання в організації освітнього процесу у вищій школі України. У теоретичній площині він засвідчує джерела, чинники, механізми, інші аспекти формування ідейних засад і функціонування коучингового руху. У практичному сенсі цей досвід цікавий і корисний для розроблення освітніх програм із підготовки майбутніх фахівців у вітчизняних ЗВО, адже відображає систему дидактичних, організаційних, морально-етичних, фахових норм, принципів, правил діяльності, статусних ролей коучів та їхніх взаємин із клієнтами. Вони можуть природно й творчо адаптуватися в освітнє середовище українських вишів.

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КОУЧИНГУ В ПРОЄКЦІЇ ОСВІТНІХ ВИКЛИКІВ

2.1 Концептуалізація коучингу в розмаїтті наукових і фахових рефлексій

Феномен коучингу полягає в органічному синтезі чітких усталених ідейних засад і принципів, продуктивних інструментів (моделей, технологій, методик, технік, прийомів) особистісного і професійного розвитку клієнтів, які реалізуються в різноманітні його видів і напрямів. Формування і становлення коучингу відбувалося на міждисциплінарній основі, що виявилось в інтеграції різних теоретичних ідей, концепцій теорій філософії, психології, психотерапії, бізнесу, менеджменту, логіки та ін. Він постійно розвивається, трансформується, модифікується під впливом суспільних викликів, прагнень та очікувань окремих людей і великих корпорацій, що звертаються до коучингу як ефективного засобу, здатного розв'язувати особистісні і професійні проблеми та сприяти досягненню омріяних цілей.

За таких обставин цілком закономірним є розмаїття тлумачень коучингу та відсутність його сконсолідованого визначення. Предметно досліджуючи цю проблему, бразильські науковці і фахівці дійшли висновку, що насправді *є безліч визначень і чимало концепцій коучингу*, тож з-поміж учених немає й навряд чи буде досягнуто консенсусу в цьому питанні (Batista, Leopoldo 2013). За такої ситуації для розгляду різних тлумачень і рефлексій коучингу пропонуємо двовекторну синтезовану систему координат. Вона дає змогу по горизонталі відстежувати еволюцію розуміння коучингу його творцями, теоретиками й адептами, а по вертикалі – увесь комплекс його тлумачень з-поміж представників різних галузей знань.

За умовну точку перетину цієї системи координат беремо основоположні концептуальні ідеї і засади коучингу, сформульовані його чільними фундаторами та ідеологами – Тімоті Голві, Джоном Вітмором, Томасом Дж. Леонардом. Попри різні погляди дослідників коучингу щодо «давності його існування» (Brock, 2012; Krausz, 2007), усі висловлені попередниками цих діячів рефлексії (підрозділ 1.2) належить сприймати як «ідейні витoki і духовні передумови» цього феномена.

У згадуваній книзі «Геніс як внутрішня гра» (1974) Т. Голві виклав *стрижневу ідею коучингу, акумульовану в понятті «внутрішній»*. Воно визначає стан гравця, який за підтримки наставника має самостійно знайти

свій шлях для реалізації власних здібностей та досягнення результату, перемоги. Автор стверджує, що під час гри в теніс «ваш суперник не стільки навпроти вас, скільки всередині вас», бо саме цей «внутрішній противник, критик» «приймає форму вашого еґо-розуму». Основоположний сформульований Т. Голві постулат коучингу полягає в саморозкритті потенціалу людини для [само]реалізації її особистого потенціалу і підвищення ефективності, тож коуч (тренер, наставник) має «не вчити, а допомагати вчитися» (Gallwey, 1974).

Дослідники коучингу вказують, що означена ідея не була «революційною», адже вона в різних варіаціях ретранслювалася в суспільній думці ще з часів Античності. Проте варто визнати, що саме Т. Голві її актуалізував, увиразнив, розвинув та спопуляризував і поширив як «метод внутрішньої гри» у сфері менеджменту і бізнесу. Таким чином коучинг став символом орієнтації на пошук засобів управління змінами й самостійного ухвалення рішень та постійного цілеспрямованого самонавчання і самовдосконалення. У концептуальному вигляді це знайшло вияв у «класичній формулі коучингу»: $P=P-V$, де «P» означає Результат (ефективність) = «П» - Потенціал, «V» - Втручання (невпевненість). Іншими словами, «результативність» дій людини зрідка тотожна її «потенціалу», який не реалізується через «втручання», тобто сумнів, непевненість, страх перед невдачами. Вони приховано або явно, ледь помітно або істотно знижують потенційну результативність та є головним гальмом досягнення мети і успіху (Gallwey, 1974).

Палким послідовником Т. Голві виступив британський автогонщик *Джон Вітмор*, автор популярних книг про спорт, лідерство і коучинг. По закінченні спортивної кар'єри він керував великим агропромисловим комплексом, відтак студіював психологію в США, де навчався тенісу в Т. Голві. Його бестселер «Коучинг високої ефективності» (*Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose*), який називають «золотим стандартом» коучингу в перекладі 17 мовами розійшовся світом у 500 тис. примірниках. За розроблення класичної моделі коучингу GROW (докладніше в розділі 4) британська газета «The Independent» назвала Дж.Вітмора «бізнес-тренером №1» (Whitmore, 2002; Whitmore, 2012).

Альфаю і омеґою коучингу став розроблений Дж. Вітмором *принцип віри в безмежні здібності людини*. Він передбачає тверду впевненість у тому, що кожна людина має набагато більші внутрішні здібності (ресурси), аніж ті, що використовує в повсякденному житті і професійній діяльності. Усередині кожної людини закладені всі відповіді на запитання, що її хвилюють. Тому віра коуча (тренера, педагога, наставника, керівника. – Авт.) у вихованців,

підлеглих має стимулювати їхню мотивацію, вони намагатимуться виправдати цю довіру (Whitmore, 2002).

Говорячи в контексті порушеної проблеми про ще одного згаданого «батька коучингу» – *Томаса Леонарда*, відзначмо його прагнення зробити коучинговий підхід «мейнстримом сучасності», щоб кожна людина могла застосувати цей інструмент відповідно до своїх потреб і цілей. Як фундатор персонального (особистого) коучингу він прагнув привнести його «провокаційну силу в життя кожного». Амбівалентність і цілісність філософії Т. Леонарда знайшли органічне поєднання у сформульованих ним 50 принципах коучингу (додаток Б.1) та 28 принципах привабливості, які формує коучинг (додаток Б.2). Розвиваючи ідею Т. Голві і Дж. Вітмора про нездатність людини реалізувати свій особистий потенціал, учений-практик стверджував, що це відбувається через відсутність підтримки, яка б спонукала посправжньому мобілізувати сили для досягнення мети; відсутність привабливих для наслідування моделей життя; нестачу інформації і досвіду, які б стимулювали вдосконалення вродженого талантів. Будучи прихованими, вони зрідка знаходять застосування, тому атрофуються (Leonard, 1998).

Коучингова філософія Т. Леонарда просякнута гуманізмом, оптимізмом, вірою в безмежні можливості людини: «Ми всі – потенційні Пікассо, але більшість людей не знають точно, чого вони хочуть»; «визнання відмінностей розвиває людей», а «пізнання цінностей приносить самовираження»; «успіх є основним правом людини... завжди існує більш простий шлях, яким слідувати набагато легше для його досягнення»; «егоїзм – справді альтруїстична річ», тож і «особисті потреби можна задовольнити завжди»; «краще зрозуміти страх, аніж намагатися його викорінити чи придушити»; «тепер [з появою коучингу] у людства з'являється можливість уникнути моделі суспільства, у якій слабкі повинні боротися за існування при домінуванні сильних»; «системи підвищують продуктивність та гарантують успіх», «вибравши нові джерела енергії, ви житимете краще»; «ідеальна мета сама собою мотивує людину», «стандарти задають тон вашому життю», але «завжди існує новий ступінь, куди можна підняти свою справу, життя, набір навичок або становище»; «кожна проблема має просту причину... і Ви можете змінити своє середовище так, щоб воно розвивало вас»; «люди противляться всьому новому, якщо воно вимагає від них надто багато», але вони «черпають енергію з різних джерел» і «мають непереборний потяг до самовдосконалення» (Leonard, 1998). Ідеї та погляди Т. Леонарда становлять окрему оригінальну сторінку філософії коучингу та знайшли розвиток і втілення в усіх його різновидах.

Наш аналіз дає змогу стверджувати, що наприкінці ХХ – на початку ХХ

ст. відбулося усталення базових засад історіософії коучингу. У розмаїтті ідей, рефлексій, поглядів вони синтезовані в доробку його чільних adeptів – теоретиків, дослідників і практиків М. Аткинсон і Р. Чойс (Atkinson, 2014; Atkinson, 2016; Atkinson, Rae, 2007; Atkinson, Rae, 2012; Atkinson, Rae, 2012a та ін.), М. Дауні (Downey, 2003); Р. Ділтса (Dilts, 1994; Dilts, 2003); Р. Крауш (Krausz, 2007); М. Паркін (Parkin, 1988); Дж. Пасморі і С. Канторі (Passmore, Cantore, 2012); Е. Парслоу і М. Рей (Parsloe, Wray, 2000); Дж. Роджерса (Rogers, 2004); Дж. Вітмор (Whitmore, 2002); С. Торпі, Ф. Кліффорда (Thorpe, Clifford, 2003); Л. Витворда, Г. Кимси-Хауза, Ф. Сандала (Whitworth, Kimsey-House, Sandahl, 2007); та ін.); польських дослідниць А. Цивінської, С. Маєвської, К. Пеп'як-Ковальської, Е. Швець (Coaching, 2013); та ін. З перетворенням коучингу в глобальне явище, яке на початку ХХІ ст. опанувало розвинуті країни світу, з'явилися нові моделі його концептуалізації.

Оптимальним і прийнятним вважаємо ідейно-теоретичне структурування коучингу на основі виокремлення *трьох методологічних ліній або міжнародних шкіл*: перша – західноєвропейська (британська у своїй основі) – на чолі з Т. Гелві і Дж. Вітмором, яка репрезентує гуманістичний погляд на феноменологію і психологію коучингу; друга – північноамериканська, яка вирізняється прагматичним діяльнісним підходом (Т. Леонард та ін.); третя – південноамериканська, що акцентує на феноменології коучингу як унікального міждисциплінарного явища й у своїх витоках напрацьована чілійцями Рафаелем Ечевером і Юліо Олларом (Santos, 2020).

Комплексно-синтезований і структурно-компонентний аналіз дає змогу визначити *чотири основні теоретико-методологічні підходи* до визначення сутнісно-змістових та функційних особливостей і характеристик коучингу. Перший фокусує на його динамічному аспекті і спрямованості на формувальних (перетворювальних), мобілізаційних властивостях, що виражається в таких поняттях, як «процес», «шлях», «рух», «поступ». Другий акцентує на пріоритетах стосунків між різних суб'єктами коучингового процесу, що виявляється в характері відносин і комунікацій між ними. Третій – феноменологічний – відображає окремі оригінальні тлумачення коучингу в його загальному сенсі та окремих профільних (видових – підрозділ 2.3) і вузькопрофесійних ракурсах. Четвертий, на нашу думку, найбільш сприйнятливий і перспективний підхід виявляється в пошуках синтезованого тлумачення коучингу як цілісної системи, що забезпечує всебічний комплексний вплив на життєдіяльність і розвиток клієнтів.

Необхідно визнати певну умовність такого поділу, адже між означеними підходами немає чітких меж, відмінностей, тож вони об'єктивно

перетинаються і накладаються один на одного. Це, з одного боку, доводить мотиваційну, стимулюючу, активізуючу природу коучингу як ефективного інструмента (у широкому сенсі) уможлиблює більш чітко, структуровано з'ясувати багатобарвність коучингу і розмаїття його проявів. Для ілюстрації і підтвердження цього наведемо відповідно до визначених підходів найбільш характерні тлумачення цього феномена, які засвідчують його і мозаїчність, і цілісність.

Розуміння коучингу як шляху, процесу, руху, поступу окреслюють такі трактування:

- коучинг – це свого роду «транспортний засіб», який допомагає людині пройти найкоротший шлях і досягти вищого рівня розвитку, мобілізуючи й використовуючи власні ресурси та усуваючи можливі перешкоди; це процес, під час якого особі, колективі допомагають діяти ефективно, сповна реалізувати свої здібності, ресурси (Dilts, 2003);

- коучинг – це процес, спрямований на підвищення продуктивності життя і діяльності клієнтів (окремих осіб, груп, компаній) та досягнення ними позитивних результатів на основі застосування кваліфікованим спеціалістом (коучем) у партнерстві з клієнтом науково підтверджених методологій, інструментів і методів (Atkinson, 2014);

- коучинг – це процес спільної інтеграції, орієнтований на просування та стимулювання навчання, тож його мета полягає не в тому, щоб навчати, а в тому, щоб допомогти іншим вчитися (Blanco, 2006; цит. за: Batista, Leopoldo, 2013, р. 27);

- коучинг – це процес розвитку навичок та методологія розвитку людей, які відбуваються в короткостроковій, середньостроковій та довгостроковій перспективі (Celestino, 2015; цит. за: Batista, Leopoldo, 2013, р. 27-28);

- коучинг – це процес змін та перетворень, орієнтований на майбутні можливості, а не на минулі помилки, тож він відіграє роль підтримки в досягненні будь-якої з нескінченних майбутніх можливостей (Whitmore, 2009);

- коучинг – це процес підготовки особи, групи людей до певного випробування чи особливої ситуації, сутність цієї підготовки полягає не в безпосередньому навчанні людини, а в допомозі їй навчитися самій (What is Coaching);

- професійний коучинг – це процес надання професійних послуг, які допомагають клієнтам досягати якісно нових результатів у своєму особистому та професійному житті. Процес коучингу дає змогу клієнтам поглибити свої знання, поліпшити ефективність та підвищити якість життя (ICF);

- коучингу – це рух до мети, використовуючи його, людина досягає своїх цілей набагато ефективніше і швидше та впевнюється в тому, що обраний напрям

розвитку – це саме те, що їй потрібно. За професійної підтримки коуча вона самостійно формулює цілі, напрацьовує стратегії та здійснює найбільш вдалу спробу їхньої реалізації (Krausz, 2007).

Прихильники *другого теоретико-методологічного підходу* у визначенні змістових та функційних особливостей коучингу акцентують на характері стосунків і комунікації між його суб'єктами. Такий підхід рельєфно увиразнює парадигма розуміння коучингу як особливого виду *навчання у взаємодії*, що реалізується в процесі (русі, розвитку). Органічний взаємозв'язок першого і другого підходів до розуміння коучингу відображають такі репрезентативні тлумачення:

- коучинг – це свідомо створені партнерські стосунки, які допомагають особистості ефективно діяти, самореалізуватися та навчатися нового впродовж життя (Whitworth, Kimsey-House, Sandahl, 2007);

- коучинг – це процес співпраці, орієнтований на саморозвиток особистості через саморефлексію своєї діяльності та застосування набутих знань, умінь, досвіду (Thorpe, Clifford, 2003);

- коучинг – це процес підтримки, розвитку, зміцнення знань і умінь за допомогою іншої особи (коуча) на основі визначення конкретних цілей і завдань, постійної рефлексії і саморефлексії, випрацювання нових моделей поведінки та забезпечення регулярного зворотного зв'язку (Coaching, 2013).

Означенні рефлексії, що фокусують на ролі коучингу як чинника самореалізації особистості в процесі взаємин у певній групі (організації, корпорації), можна віднести до першої підгрупи *другого теоретико-методологічного підходу* тлумачення цього феномена. Друга підгрупа таких визначень відображає *характер стосунків коуча та клієнта*. Вона домінує в коучинговому дискурсі, що відображають такі репрезентативні дефініції:

- коучинг – це партнерські стосунки між тренером, який організує і здійснює навчальний процес, та особою, яка навчається і розвивається, тобто «отримує коучинг» (Marion 2017, p. 5);

- коучинг – це сприятливі стосунки між двома сторонами – виконавчою (особа, група, організація, корпорація) та зовнішньою (тренер). Їх мета полягає в полегшенні прагнень виконавчої сторони у досягненні своїх цілей, пов'язаних з особистісним і професійним розвитком та підвищенням своєї ефективності в корпоративній діяльності (Dingman, 2004);

- коучинг (професійний) – це партнерство коуча з клієнтом (особою, корпорацією), що орієнтує їх на саморефлексію (самоаналіз), творчу самодіяльність та надихає на максимальну реалізацію особистого і професійного потенціалу (Internacional Coaching Federation. 2019).

- коучинг – це планомірний двосторонній процес, у якому людина розвиває уміння та досягає визначених компетентностей за допомогою ретельної оцінки, цілеспрямованої практики та регулярного зворотного зв'язку (Connor, Lages, 2016).

Вказані та інші підходи увиразнює чітке і ємке визначення коучингу як взаємин людей, які здійснюють важливі зміни у своєму житті (Whitworth, Kimsey-House, Sandahl, 2007).

Третій – *феноменологічний – теоретико-методологічний підхід* найскладніший для аналізу. Він передбачає з'ясування різних типових, оригінальних, ексклюзивних тлумачень коучингу та їх синтез, що наближає розуміння багатогранної сутності цього феномена. У такому ключі один із провідних мотиваційних коучів Великої Британії Майк Моррісон слушно зауважив, що коучинг необхідно розглядати, вивчати, застосовувати різними способами та методологіями. Щоб зрозуміти суть предмета, не обов'язково бути спеціалістом із коучингу, але варто знати і розуміти, у якій галузі він застосовується. За думкою М. Моррісона, «дуже просте визначення цього широкого терміна» полягає в його розумінні як «справжньої методології», яка зосереджена на забезпеченні керівництва підготовкою та навчання окремих осіб або груп людей з єдиною метою – досягнення визначених ними цілей і завдань (Morrison, 2010) .

Починаючи від Т. Голві, популяризується і розвивається підхід щодо *тлумачення коучингу як мистецтва*. Він отримав усебічне обґрунтування в класичній праці Майлза Дауні «Ефективний сучасний коучинг: принципи та мистецтво успішного бізнес-коучингу» (Effective Modern Coaching: The Principles and Art of Successful Business Coaching, 2015), де інтерпретується як мистецтво створення оптимального середовища та проведення конструктивної бесіди і налаштування на певну поведінку, що в сукупності полегшує рух людини до бажаних цілей, підвищує результативність навчання, професійної діяльності і розвитку людини, дає задоволення від усвідомлення власних досягнень і особистісних змін, стимулює подальший поступ і самовдосконалення (Downey, 2015).

Таке розуміння коучингу органічно пов'язується з його тлумаченням як процесу, що веде людину до досягнення мети через реалізацію її внутрішнього потенціалу. У цьому сенсі наводимо два приклади «типового» і «ексклюзивного» визначень коучингу: як мистецтва і практики ведення людини від того пункту, де вона перебуває, до більшої самореалізації, якої вона прагне (Collins, 2009); як мистецтва сприяння самовтілення таланту людини та самоактуалізуючої оптимізації її «психічної норми через прояв нереалізованого потенціалу в різних сферах життя і контекстах, які постійно

змінюються» (Зеленин, 2015; Association of Professional Coaches, 2021).

Загальна рецепція коучингу апріорі рефлексує його *діяльнісний аспект*. У такому контексті цікавою й оригінальною є його інтерпретація бразильським дослідником Девідом Клуттербуком як діяльності, що «зроблена з кимось, а не для когось». Відповідальність за дієвість і ефективність цього діяльнісного процесу поділяється між тренером та клієнтом, які мають виявляти взаємну довіру та відкритість, що необхідні для встановлення тривкого взаємозв'язку і системної цілеспрямованої співпраці (Clutterbuck, 2008).

Теоретики і дослідники коучингу тією чи іншою мірою вказують на його *роль у розкритті і реалізації внутрішнього потенціалу людини*. Для багатьох авторів цей аспект є визначальним. Зокрема, Дж. Вітмор сутність коучингу вбачає в з'ясуванні потенціалу людини, щоб «максимізувати її продуктивність» та «допомогти їй вчитися, а не навчати її». Це стосується і сфери бізнесу, де «немає швидких рішень», тому хороший коучинг є вмінням, можливо, мистецтвом, які вимагають глибокого розуміння та багато практики, щоб реалізувати свій дивовижний потенціал (Whitmore, 2009, р. 2, 10). Підходячи до цієї проблеми з позицій індивідуального і корпоративного коучингу, М. Аткінсон вказує, що він забезпечує досягнення позитивних змін завдяки мобілізації внутрішнього потенціалу як окремої людини, так і діяльності цілої команди, організації (Atkinson, 2014).

З цими позиціями суголосне розуміння коучингу як потреби, що виникає через резерв нереалізованих можливостей, який накопичується з причини розбіжності між якостями особи та потребами суспільства, колективу, родини, які ця людина задовольняє (What is Coaching?).

У зарубіжній фаховій та вітчизняній педагогічній літературі відстежуємо *інструментальний підхід* до розуміння коучингу, який у розмаїтті рефлексій цього феномена (як засобу, методу, тригера тощо) розкриває його різнобічний потужний потенціал із формування і розвитку клієнта (особистості, колективу, корпорації) та активізації і підвищення рівня їхньої діяльності, досягнення поставлених цілей і результатів. Цей підхід активно ретранслюється в контексті розвитку виконавчого коучингу, який допомагає керівникам, з одного боку, краще «зрозуміти і пояснити свої сильні та слабкі сторони», а з іншого, більш ефективно, усвідомлено використовувати свій «перевірений і невикористаний потенціал». Основні завдання коуча в цьому випадку вбачаються в мотивації й стимулюванні прагнень клієнтів до змін (Santos, 2020).

Найбільш сприйнятливим і продуктивним уважаємо *четвертий теоретико-методологічний підхід*, прихильники якого реферують

синтезоване тлумачення коучингу як цілісної системи, що забезпечує всебічний комплексний вплив на життєдіяльність і розвиток клієнтів. Щоправда, намагаючись таким штибом «осягнути неосяжне», вони часто зміщують (фокусують) увагу на певних пріоритетах і ракурсах мозаїчності коучингового процесу і взаємодії.

Імпонує стисле містке тлумачення коучингу Т. Леонардом як системи реалізації спільного соціального, особистісного та творчого потенціалу клієнта (Leonard, 1998), що охоплює його основні змістові, комунікативні та інструментальні компоненти. У фокусному конкретному контексті Дж. Вітмор у визначенні сутності коучингу акцентує на перевагах і наслідках його застосування для особистісного розвитку і професійної діяльності. Вони полягають у підвищенні ефективності коучингового впливу (швидке навчання без відриву від основної роботи, що надає почуття радості і задоволення); поліпшенні взаємин і загальної атмосфери в колективі (ефективне використання внутрішніх ресурсів людей, відкриття нових невідомих раніше талантів); зростанні особистої продуктивності та швидкості просування до мети; високій гнучкості й адаптивності до змін; підвищенні якості життя загалом (Whitmore, 2002).

Для сучасного міждисциплінарного, у тому числі й психолого-педагогічного, дискурсу щодо розуміння феномену коучингу цікавою і актуальною залишається полеміка, яка точилася наприкінці 2007 – 2010-х рр. між його провідними західними адептами. Приводом для неї стала поява «Довідника з психології коучингу: посібник для практиків» (Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioners, London, 2007), який підготували знані психологи Ентоні Грант з Австралії та Стівен Палмер і Елісон Вайброу з Великої Британії. Автори розглядали цю працю як «важливий ресурс для психологів-практиків із коучингу, коучів, спеціалістів з управління персоналом і управління й тих, хто цікавиться психологією, яка лежить в основі коучингової практики». Основний зміст довідника розкриває застосування 11 різних психологічних підходів до практики коучингу (наприклад, поведінковий коучинг, НЛП-коучинг, гештальт-коучинг та ін.) (Palmer, Whybrow, 2007).

Між авторами та рецензентами і редакторами реферованої книги виникла фахова дискусія з «принципового» і «концептуального» питання щодо різниці між «коучингом» та «коучинговою психологією». Відповідь на нього мало дати розуміння основної сутності цього феномена. У вступній статті до довідника С. Палмер і Е. Вайброу, покликаючись на трактування відомих авторів і практиків Дж. Вітмора і М. Дауні, доводили, що коучинг – це «підхід фасилітації», сутність якого полягає в тому, щоб «допомагати

людям вчитися, а не навчати їх». Стверджувалося, що «визначення психології коучингу, які склалися з початку нового тисячоріччя, зазвичай (головним чином) ґрунтуються на теорії та практиці психології». Науковці спиралися на зафіксоване в матеріалах Британського психологічного товариства визначення психології коучингу як заснованої на усталених терапевтичних підходах моделі, головна мета якої полягає в поліпшенні самопочуття людини та її продуктивності в особистому житті і професійній діяльності (Palmer, Whybrow, 2007, р. 4-20).

Другий поширений у психології коучингу «навчальний підхід» обстоювали науковці, що спиралися на доробок американського психолога Е. Парслоу. Згідно з цим підходом, коучинг пов'язувався з наставництвом і репетиторством (інструктажем) для забезпечення швидкого й ефективного формування знань і навичок у різних галузях суспільного життя (Law, Ireland, 2007, р. 51).

Докладний перебіг цього дискурсу, у якому взяли участь відомі західні вчені-теоретики і практики, викладено в аналітичній розвідці британського вченого Саймона Дженкінса «Вплив внутрішньої гри і сер Джон Вітмор про коучинг» (The Impact of the Inner Game and Sir John Whitmore), надрукованої у щорічнику «Висока ефективність. Коучинг та консультації» за 2009 р. Автор розкрив погляди на сутність і призначення коучингу «психологів» та «непсихологів», які, спираючись відповідно на «терапевтичні» та різні «міждисциплінарні» підходи, використовували широкий арсенал інструментів впливу на особистісний і професійний розвиток клієнтів та надання допомоги в розв'язанні ними своїх проблем (Jenkins, 2009).

Розмаїття рефлексій коучингу стає ще виразнішим, коли його розглядають у ретроспективі становлення 20-х рр. ХХ – початку ХХІ ст., у ракурсі різних структурних складників (комунікація; компетентність; моделі і техніки використання тощо), із позицій використання в бізнесі, управлінні, освіті, інших галузях (Palmer, Whybrow, 2007).

Підсумовуючи здійснений аналіз наукових і фахових рефлексій коучингу, звернімо увагу на два важливих аспекти. По-перше, представлене в репрезентативних студіях розмаїття поглядів на цей феномен не має породжувати скепсис і відмови від намагань досягнути його сутність у всій мозаїчності виявів. Радше вони застерігають від спрощеного розуміння та орієнтують на всебічне осмислення коучингу як складного поліструктурного явища, що синтезує філософські, психологічні, інші наукові теорії, концепції та практичні інструменти самовдосконалення і саморозвитку людини.

По-друге, як покажемо далі, означені й інші суголосні та більш специфічні, локальні дефініції і підходи до тлумачення коучингу вивчаються і

адаптуються українською психолого-педагогічною наукою в контексті його застосування як ефективної теорії і технології розв'язання широкого кола освітніх проблем – від організації навчального процесу в освітніх закладах різних типів, особливо ЗВО, до поліпшення менеджменту їх діяльності. Як випливає з нашого аналізу, такі творчі пошукування мають акцентувати на формувальних, мобілізаційних властивостях коучингу як цілеспрямованого процесу і руху обраним шляхом до досягнення мети; як діалогічних рівноправних суб'єкт-суб'єктних взаєминах між його учасниками (коучем і клієнтом); як цілісної системи, що інтегрує безліч аспектів, ідей, інструментів, які забезпечують усебічний вплив на особистість та мотивують, стимулюють її саморефлексію і самовдосконалення.

2.2 Інтерфейси коучингу

Англомовне слово «інтерфейс» (Interface – точка, місце, де зустрічаються і взаємодіють різні системи) зі сфери ІТ дедалі активніше проникає в різні галузі знань. У педагогічній науці воно дещо суголосне з широковживаним поняттям «міждисциплінарність», яке позначає взаємозв'язки однієї галузі науки з іншими. Для вивчення в такому сенсі феномена коучингу найкраще підходить поняття «інтерфейс», яке дає змогу більш виразно й цілісно прояснити загальне та відмінне між різними «системами», що мають спільний та відмінний, особливий набір елементів, механізмів, можливостей їх функціонування і взаємодії. Це стосується як окремої особи, групи, корпорації, так і різних сфер соціального розвитку. З позицій українського та зарубіжного (англомовного) і пострадянського міждисциплінарного, зокрема науково-педагогічного, дискурсу доволі складною, контроверсійною видається *проблема співвідношення понять «коуч», «коучинг» із близькими за значенням поняттями, що позначають різновиди наставництва, супроводу, інші форми допомоги особі в її навчанні, розвитку, самореалізації.* Вона потребує предметного з'ясування, бо за певних обставин така «термінологічна поліфонія» набуває принципового значення, адже може нівелювати, деформувати й спотворювати сутнісне значення феномена коучингу.

Ідеться про співставлення та виявлення спільного, особливого, відмінного між коучингом й такими різновидами підготовки, допомоги, супроводу людини, як менторство, наставництво, тьюторство, едвайзерство,

фасилітаторство, а також консультування, інструктаж, навчання тощо. У такому контексті є доцільним співставлення коучингу і, з першого погляду, з «більш віддаленими» практиками, приміром, психотерапією та ін., адже вони часто ототожнюються у наукових студіях у різних сферах фахової діяльності й на буденному рівні. З'ясування цієї проблеми є необхідною підставою для виявлення ідейно-теоретичних і технологічних особливостей коучингу та можливостей його використання в різних сферах професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі.

У процесі вивчення терміносистеми коучингу та суміжних з ним понять варто враховувати низку важливих теоретико-методологічних аспектів. Виходимо з того, що термін не є особливим типом лексичної одиниці, а тільки функцією і видом його вживання в лексичі. Тому термінологія вважається найбільш динамічною сферою розвитку сучасного мовного простору. Цей процес динамізується через активну інтеріоризацію іншомовних словотворів в українську мову. Це стимулює явище множинності застосування (узуальної полісемії), коли одним терміном позначаються різні (відмінні) за сутністю феномени. Воно повсякчас зустрічається в сучасному науково-педагогічному дискурсі. У системі вищої освіти України означена проблема актуалізується в контексті її внутрішньої модернізації і реформування та об'єктивного посилення глобалізації й інтеграції у європейський освітній простір.

Упорядкування терміносистеми дослідження потребує аналізу, систематизації і нормування суміжних із поняттями «коуч», «коучинг» термінів «наставник» / «наставництво», «ментор» / «менторство», «тьютор» / «тьюторство», «фасилітатор» / «фасилітаторство», «едвайзер» та ін. Окрім широковживаних понять «наставник», «наставництво», інші терміни є англійськими запозиченнями, які в освітньому просторі України почали з'являтися на перетині XX – XXI ст. Через нерозуміння їх змістової сутності та невисокий рівень методологічної культури й обізнаності з інноваційними освітньо-педагогічними ідеями й технологіями вони часто вживаються як синонімічні, навіть тотожні, взаємозамінні. Це нівелює і спотворює формувальний потенціал цих феноменів та гальмує, деформує їхню адаптацію і ефективне використання в процесі формування майбутнього фахівця.

Отож, якщо в силу об'єктивних причин на сучасному етапі розвитку педагогічного знання полісемія наукової термінології не може бути усунена й не можна домогтися однозначності термінів, то принаймні варто прагнути до максимально можливої точності у визначенні їх допустимих значень і смислів, особливо в контексті підготовки досліджень із певної конкретної проблеми.

У процесі здійснення структурно-порівняльного аналізу означених термінологічних запозичень рухаємося за логікою від «загального» до

«особливого». Виходимо з того, що, попри всю специфіку й відмінності, вони, по-перше, апріорі пов'язані зі стрижневим поняттями «педагог», «учитель», «наставник». По-друге, означені поняття в різних аспектах стосуються процесу формування і розвитку особистості, зокрема, позначають різні форми і стилі стосунків, впливів тощо. Таким чином, Особистість – Людина (клієнт, учень, студент, майбутній / дипломований фахівець тощо) постають у розмаїтті психофізіологічних, духовних, соціальних вимірів та в площинах особистісного формування і професійної підготовки. Це дає розуміння об'єктивної суголосності, подекуди синонімічності поняття «коуч», з одного боку, та «ментор», «наставник», «тьютор», «едвайзер», «інструктор», «консультант», «психолог», «психотерапевт», «експерт» тощо, з іншого.

Зазначені поняття є складниками терміносистеми сучасної вітчизняної педагогічної науки. Зіставлення їхніх дефініцій, які представлені в англійському словнику синонімів (Dictionary of English Synonyms) дає змогу стверджувати, що підґрунтя для різноманіття їх трактування, розуміння і використання (узуальної полісемії) криється в самій англійській мові. Про це свідчить широка синонімія таких понять:

teacher (учитель) – coach (тренер), educator (вихователь), guide (гід), guru (гуру), instructor (інструктор), master (майстер), mentor (ментор), professor (професор), scholar (учений), schoolteacher (шкільний учитель), specialist (спеціаліст), tutor (тьютор, репетитор), lecturer (лектор);

mentor (ментор) – advisor (порадник), coach (тренер), consultant (консультант), educator (вихователь), guide (гід), guru (гуру), instructor (інструктор), teacher (вчитель), trainer (тренер), tutor (репетитор), wise man (вихователь), advisor (мудра людина), counselor (порадник);

tutor (тьютор, репетитор) – coach (тренер), educator (вихователь), guardian (опікун), instructor (інструктор), lecturer (викладач), private instructor (приватний інструктор);

advisor (радник) – mentor (наставник), counselor (радник);

coach (тренер) – instructor (інструктор), private instructor (приватний інструктор), tutor (репетитор);

facilitator (фасилітатор) – особа, що допомагає в розв'язанні певної справи.

Аналіз означеного синонімічного ряду англійських термінів уможливорює зробити низку проміжних висновків. По-перше, його домінантою можна вважати слово «teacher» (учитель, педагог, викладач), що, як широкоживане в суспільному лексиконі, має як широке нейтральне забарвлення, так і спеціальний вузькопрофільний професійний смисл. По-друге, тлумачення означених термінів має «часткову синонімію», тобто перебуває на перетині близьких значень. Зокрема, бачимо, що поняття «coach»

(коуч, тренер) уживається як синонім більшості наведених вище понять. Цілком очевидно, що й різновиди діяльності, які вони позначають, так само близькі за значенням.

Якщо абстрагуватися від лінгвістичного контексту й підходити до проблеми в сутнісно-змістовому сенсі використання означених термінів у науково-педагогічних працях і студіях інших галузях знань, а також в освіті й різних сферах суспільного життя, то між ними можна виявити істотні, подекуди принципові відмінності.

Означена проблема стала предметом широкого зарубіжного та вітчизняного наукового і фахового дискурсу (Гаврилів, 2009; Зонов, 2021; Коноваленко, 2017; Матеріали Всеукраїнської..., 2021; Микитюк, 2012; Наставництво, 2009; Нежинська, Тименко, 2017; Тодорцева, 2021; Швець, 2017; Шеїна, 2014; Яковенко, Корзюк, 2020; Bozeman, Feeney, 2007; Crisp, Cruz, 2007; Etymology Dictionary; Lofthouse, 2010; Mentoring and Coaching for Professionals, 2008 та ін.). Розмаїття ідей, думок, поглядів, що його супроводжують, зумовлюється суб'єктивізмом авторських рефлексій та об'єктивним міждисциплінарним характером вивчення коучингу (філософія, психологія, менеджмент, педагогіка, економіка бізнесу, управління і адміністрування, інші галузі знань), його використанням у різних суспільних сферах.

З таких позицій підходимо до співставлення означених феноменів. Водночас, зважаючи на наш предметний аналіз (підрозділ 2.1), акцентуємо на трактуванні коучингу як процесу, шляху самостійного просування особи до її мети на основі розкриття і реалізації власного особистісного потенціалу. Коуч не дає готових порад, а лише «вчить вчитися», спонукає мобілізувати внутрішні резерви, думати самостійно, брати відповідальність на себе. Між коучем і клієнтом є партнерські взаємини, коуч не обов'язково повинен бути фахівцем у сфері діяльності клієнта, але має надихати його на активні свідомі дії в напрямі досягнення визначених цілей і бажаного результату.

Передусім з'ясуємо *спільне та відмінне між коучингом та менторством, наставництвом.*

Поняття «ментор» (лат. mentos – намір, мета, дух, mon-i-tor – той, хто наставляє) у зарубіжних репрезентативних фахових виданнях визначається як наставник, учитель, вихователь, керівник, невідступний наглядач. У західній традиції осіб, які здійснювали такі функції, називали «менторами» (Mentor, за іменем легендарного Телемаха, наставника сина Одиссея), а осіб, з якими вони працювали, – «mentee» (підопічний), «apprentice» (учень), «protege (протеже)». Похідне від нього «діяльнісне» поняття «менторство» насамперед означає

стосунки наставництва між досвідченою компетентною в чомусь людиною та особою або організацією, які потребують підтримки і допомоги з їхнього боку

Поширена позиція, згідно з якою категорії західного, зокрема англомовного, простору «ментор», «менторство» ототожнюються з поняттями «наставник», «наставництво» як дефініцією-аналогом радянського минулого і пострадянського простору. При цьому необхідно зважати, що ці феномени мають глибокі коріння та безліч національних варіантів. Автори зарубіжних лінгвістичних студій стверджують, що вони не мають усталеного тлумачення, тож налічується до півсотні їх дефініцій (Crisp, Cruz, 2007; Etymology Dictionary). Подібну позицію висловлюють і українські дослідники (Гаврилів, 2009; Наставництво, 2009).

Щоправда, у пострадянському дискурсі залишається популярною позиція, відповідно до якої існують сутнісні відмінності між поняттями «наставник», що позначає людину, яка працює в тому ж колективі, що і підопічний та зацікавлена в розвитку його знань, навичок, міжособистісних стосунків, та «ментор», яке стосується особи, яка самостійно встановлює інтенсивність і напрям навчання. Однак, з нашого погляду, такі спроби порівняння і протиставлення є проявом певних «атавізмів» і стереотипів, коли поняття «ментор» застосовується з негативним підтекстом щодо особи, яка диктує свої умови, нав'язує власну позицію, спілкується наказним («менторським») тоном. Дається взнаки і згадуване розмаїття трактування цих понять.

За різних періодів і моментів життя людини в ролі її наставника / ментора можуть виступати рідні, учителі, досвідчені друзі і колеги, іноді й малознайомі люди. У взаємодії з ними вона отримує певні відповідні їхнім соціальним функціям і досвіду види порад, настанов, що можуть стосуватися всієї життєдіяльності або її окремих сфер. У сфері вищої освіти наставництво / менторство передбачають дидактичні та особистісні взаємини з досвідченими людьми. Тобто вони можуть стосуватися стосунків між викладачем та студентом-новачком, між досвідченим професіоналом та молодим колегою тощо. У всіх випадках ідеться про сприяння особистісному і професійному розвитку підопічних (Гаврилів, 2009; Наставництво, 2009; Нежинська, Тименко, 2017; Lofthouse, 2010; Mentoring and Coaching..., 2008).

Сенс, сутність і ефективність менторства / наставництва та механізми їх здійснення виявляються в характері особистісних і професійних взаємин із підопічним (у нашому випадку здобувачем освіти). У комплексному диференційованому вигляді це знаходить відображення в таких *моделях менторства*: а) навчальна – викладач виступає як ментор, що передає свої знання, досвід, цінності; б) компетентнісна – формування теоретичних знань

поєднується з їхнім практичним застосуванням; в) модель розвитку – викладач-ментор сприяє особистісному і професійному зростанню через саморефлексію здобувача освіти; г) модель культиватора – викладач-ментор сприяє оволодінню студентами професійним досвідом; г) спонсорська – викладач-ментор виступає в ролі менеджера, який сприяє професійній адаптації майбутнього фахівця; д) психологічна – педагог-ментор сприяє емоційній врівноваженості підопічного; е) просвітительська – педагог-ментор допомагає створити умови для професійного зростання; є) рефлексивна – викладач-ментор оцінює якість освіти, виступає в ролі помічника і конструктивного критика (Bozeman, Feeney, 2007; Lofthouse, 2010; Mentoring and Coaching..., 2008).

Як впливає з різнопрофільних українських і зарубіжних студій (Гаврилів, 2009; Наставництво, 2009; Нежинська, Тименко, 2017; Gil, 2007; Collett, 2013; Lofthouse, 2010; Mentoring and Coaching..., 2008 та ін.), коучинг та менторство / наставництво мають багато спільного і відмінного. Різною є філософія їх професійної діяльності: менторство сприяє особистісному і професійному становленню (утвердженню «тут і зараз») майбутнього або молододосвідченого фахівця, але не акцентує, не проєктує його подальшої діяльності. Суб'єкт-суб'єктні стосунки між ментором та клієнтом / здобувачем освіти апіорі є відносними й умовними, бо перший завжди досвідченіший, «головний», другий – підопічний, тобто «менш значущий», отже, є суб'єктом стороннього впливу. Натомість коуч і клієнт є співробітниками, що мають свої цілі, цінності, мотиви, інтереси, тож перший лише допомагає другому реалізувати свій потенціал для особистого та професійного розвитку, розв'язання певних життєвих проблем тощо. Функційні відмінності між цими феноменами в стосунках із підопічними за певними параметрами у вираженні в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Функційні відмінності між коучингом та менторством / наставництвом у взаєминах із підопічними

Параметри порівняння	Коучинг	Менторство / наставництво
----------------------	---------	---------------------------

<i>Мета і засоби</i>	Заохочення до пошуку власних шляхів і рішень та вироблення нових і унікальних особистісних якостей	Передавання готових та набутих знань і професійного досвіду
<i>Сфера впливу</i>	Охоплює загальний процес та \ або широкий діапазон питань допомоги в особистісному і професійному зростанню	Стосується окремої сфери діяльності; розв'язання конкретного завдання; формування певних професійних умінь і навичок
<i>Характер педагогічного впливу</i>	Коуч передає відповідальність за вибір напрямку руху і засобів досягнення мети самій людині	Наставник направляє підопічного і контролює його дії
<i>Мотивація</i>	Заохочення до самостійного пошуку і апробації різних шляхів, методів, засобів	Спонування діяти / наслідувати готові зразки, моделі, досвід, що обмежує особисті інтереси, гальмує реалізацію особистого творчого потенціалу
<i>Базові установки (запитання)</i>	Щоб досягти успіху в цій діяльності (сфері), які цілі ти ставиш перед собою? Як (яким чином, шляхом) будеш до них просуватися? Що може завадити твоєму руху?	Коли я починав працювати (у певній сфері, колективі), у мене виникали такі ж проблеми (труднощі, ситуації). Тому я робив (підходив до їхнього розв'язання) таким чином... І ти маєш іти цим шляхом та використовувати набутий досвід, апробовані методики і засоби
<i>Характер взаємин</i>	Реально рівноправні, діалогічні, демократичні, суб'єкт-суб'єктні стосунки, що будуються на взаємній повазі та довірі	Умовно суб'єкт-суб'єктні взаємини, бо фактично підопічний є об'єктом впливу та відчуває (перебуває) у певній залежності від більш досвідченого колеги, має виконувати його настанови, які не завжди відповідають його прагненням, інтересам

У контексті досліджуваної проблеми становить інтерес зіставлення коучингу і менторства, яке представили автори навчальної книги «Коучинг для викладання та навчання: практичний посібник для шкіл» (Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools, 2010), який підготували за результатами дворічного дослідницького проєкту, проведеного

Університетом Ньюкасла. За їхньою думкою, по-перше, менторство зазвичай акцентує на професійному діалозі, що ставить за мету розвиток спеціальних професійних навичок, які активізують діапазон професійної діяльності викладача. Натомість коучинг доцільніше використовувати для зміни кар'єрних орієнтирів та освоєння нових професійних ролей. По-друге, менторство відводить викладачеві «центральну роль» у навчальному процесі для спрямування його на виконання офіційних (директивних за суттю) розпоряджень та інструкцій. Натомість коучинг дає педагогові простір для експериментування з новими навчальними матеріалами, методиками, стратегіями. По-третє, коуч не прагне до чіткого безальтернативного спрямування дій здобувачів освіти, а лише уважно стежить за їхнім природним розвитком і за потреби вдається до порад щодо його коригування.

На відміну від нього, ментор заздалегідь чітко планує послідовність організації навчального процесу. За таких обставин використання коучингу найбільш доцільне і ефективне у сфері неформальної освіти, яка меншою мірою пов'язана з кар'єрним зростанням. А наставництво може бути ефективним у системі формальної освіти, яка передбачає видавання документального свідчення (диплома) про оволодіння здобувачем освіти певними компетентностями (Lofthouse, 2010 et al, p. 8).

У подібному ракурсі ця проблема розглядається в підготовленому американськими коучами-педагогами науково-методичному збірнику «Роль коучингу в професійній освіті та навчанні» (The role coaching in vocational and training, 2013). Зокрема, за думкою Кетлін Коллетт, найбільш показовою відмінністю між коучингом та наставництвом є ставлення до «ідеї директивного втручання». У коучингу реалізуються різні концепції, згідно з якими здобувачі освіти насамперед повинні оволодіти навичками самостійного спрямування і коригування свого навчання. А наставництво передбачає визначення чітких нормативно зумовлених цілей навчання, які зазвичай орієнтовані на професійну підготовку (Collett, 2013, p. 11).

Поряд із означеними феноменами глибокі коріння має *тьюторство*. Воно є «діяльнісною похідною» від слова тьютор (лат. *tutorem* – наставник, опікун), що буквально означає «призначений опікати молодшого студента в процесі занять». Явище тьюторства фіксується в західних джерелах з 1580-х рр., відтак воно стало прикметним явищем в історії розвитку європейських університетів. Його прабатьківщиною вважається Англія. В університетах Оксфорда і Кембриджа тьюторство сформувалося наприкінці XIV ст., у XVII ст. його офіційно визнали складником університетської системи освіти. Упродовж XVIII – XX ст. тьюторство посідало чільне місце в її розвитку, тому утвердилося його розуміння як форми університетського наставництва.

Функції тьютора розширювалися. Спочатку він виступав посередником між вільним професором та студентом, адаптуючи його до життя згідно з академічними ідеалами. Згодом тьютор став розв'язувати навчально-організаційні завдання, що виявлялося в порадах, які заняття варто відвідувати, наданні допомоги в складанні плану навчальної діяльності, стеженні за академічною успішністю, підготовкою студента до іспитів тощо (Швець, 2017; Шеїна, 2014; Gardner, et al, 2007).

За зразком сучасних зарубіжних моделей в Україні діють Інститут індивідуалізації та тьюторства та Тьюторська асоціація України, які розробляють національні стандарти тьюторства, сертифіковані тьюторські практики і технології, програми з формування тьюторської компетентності. Загальний стан, проблеми та перспективи розвитку тьюторства в Україні активно обговорюються на представницьких науково-педагогічних зібраннях (Матеріали Всеукраїнської..., 2021).

На початку ХХІ ст. модель тьюторства модернізується як перевірена життям педагогічна позиція, що передбачає розроблення індивідуальної освітньої траєкторії (програми навчання) студента та супроводжує його особистісне і професійне становлення в системах офіційної, неформальної і безперервної освіти. Вона актуалізується і набирає нового сенсу в проєкції впровадження та перспективі розвитку системи дистанційного навчання, яке з 2020 р. у зв'язку з пандемією COVID-19 стало одним з основних трендів і тригерів реформування національної системи вищої освіти та її інтеграції в європейський освітній простір.

Зауважмо, що ця модель тьюторства предметно розробляється західними науковцями з початку 90-х рр. ХХ ст. Згідно з напрацьованими організаційно-методичними матеріалами, її базова ідея полягає в тому, що тьютор має стати ключовою фігурою в упровадженні дистанційного навчання та відповідати за організацію занять зі студентами. Тьютор тісно співпрацює з професором, який викладає навчальний курс та здійснює свою діяльність на двох етапах. На першому – підготовчому – з'ясовує запити, інтереси, потреби студентів та інші аспекти, що стосуються планування і визначення змісту навчального курсу, добору методів і засобів дистанційного навчання тощо (Gardner et al, 2007).

На другому етапі – під час навчального процесу – тьютор здійснює координаційні функції: складає і передає студентам розклад занять, розв'язує процедурні питання їхнього проведення, перебуває зі студентами в особистому зв'язку та допомагає розв'язувати проблеми й долати труднощі, які виникають у процесі опанування курсу; узгоджує з адміністрацією відповідні організаційні питання; за необхідності спільно з викладачем

корегує і вдосконалює зміст навчального курсу і методику його вивчення тощо (Gardner et al, 2007).

В українських ЗВО тьютори часто виступають у ролі консультантів із підготовки освітніх програм та викладання навчальних курсів. У період пандемії багато викладачів під час організації та проведення занять зі студентами віддають перевагу використанню тьюторських технологій упровадження дистанційного навчання та здійснення соціального супроводу (Тодорцева, 2021).

В українському педагогічному дискурсі (Матеріали Всеукраїнської..., 2021; Микитюк, 2012; Тодорцева, 2021; Швець, 2017; Шеїна, 2014 та ін.) діє тенденція щодо розширення функціонала тьюторської майстерності як такої, що передбачає виконання ролей репетитора, фасилітатора, коуча, координатора, едвайзера, посередника, керівника. Вона певною мірою виправдана, зважаючи на означену вище об'єктивну рольову поліфункційність кожного з цих феноменів.

У продовженні цього дискурсу відзначмо, що коучинг та тьюторство мають багато спільного. Це виявляється в орієнтації на запити і потреби здобувачів освіти; відмові від диктату та нав'язуванні їм готових моделей, зразків і рішень; прагнення оптимізувати просування до мети і допомогти реалізувати особистісний потенціал тощо. Коуч і тьютор розглядають студента як унікальну особистість та супроводжують його просування освітнім маршрутом, підтримують у процесі освоєнні нової сфери діяльності, допомагають обирати і проходити індивідуальні освітні траєкторії з огляду на власний потенціал.

Водночас потрібно розуміти, що коучинг та тьюторство спираються на свій ідейний ресурс та відмінні технології і методики роботи. Принципова відмінність між ними, на нашу думку, полягає в уже згаданому «директивному втручанні». Виклад ЗВО виконує функції тьютора у вигляді організаційного-методичного супроводу студента для забезпечення використання нормативно-інструктивної та навчально-методичної документації (накази, розпорядження освітніх органів і керівних структур; навчальні плани, робочі програми та ін.), які визначають і регламентують змістові, часові, організаційні компоненти професійно-педагогічної діяльності. Натомість коучинг як демократична і гнучка за своєю природою система відкриває простір для творчості та вільного добору і використання всього арсеналу ідейних і технологічних ресурсів із боку коуча-педагога та здобувача освіти.

Як і тьюторство, глибокі традиції у європейській системі освіти має *едвайзерство*. Поняття «едвайзер» (старофранц. – *avisen*, англ. – *advisor* –

давати пораду, роздумувати) з'явилося наприкінці XIV ст. Згодом так стали називати викладачів університету, які виконували функції академічного наставника студента, що навчається за певною спеціальністю. У сучасній освітній практиці основні функції едвайзерів полягають у сприянні здобувачам освіти у визначенні індивідуальної траєкторії навчання, доборі освітніх програм, захисті їхніх академічних інтересів, допомозі особистісному зростанню, підтримці корпоративної культури університету та ін. (Коноваленко, 2017; Яковенко, Корзюк, 2020).

У сучасному українському науково-педагогічному дискурсі та освітньому просторі є доволі розмиті уявлення про едвайзерство. У дефінітивному плані воно вирізняється з-поміж означених вище феноменів, але в сутнісно-змістовому вимірі їх завдання і функції часто дублюються з тими, що виконують тьютор, коуч, ментор тощо. Едвайзер має виступати як радник і консультант, що є практиком, фахівцем із певної (вузької) проблеми, тож він повинен допомагати студентам обрати тему дослідження, дисципліну за вибором, місце для проходження практики, стажування та професійної діяльності по закінченні ЗВО. Таке трактування функцій едвайзера (Коноваленко, 2017; Яковенко, Корзюк, 2020) наближає їх до формальних і неформальних обов'язків і завдань, які має виконувати науково-педагогічний працівник вишу та засвідчує відмінності між едвайзерством і коучингом.

У руслі інтеграції у європейській освітній простір у системі вищої освіти України набуває популярності *фасилітація*, зачинателем якої вважається згадуваний психолог Карл Роджерс. У загальному розумінні фасилітатор (англ. *facilitator* від лат. *facilis* – легкий, зручний) покликаний забезпечити ефективну комунікацію (визначення і реалізація її процедури, цілей, змісту) та допомагати групі, у якій є конфлікт інтересів, досягнути порозуміння і спільної мети. Водночас він має залишатися нейтральною особою щодо інтересів і прагнень учасників різних видів комунікаційних стосунків, зокрема конфліктів.

Функції фасилітації реалізуються в різних моделях неформальної і безперервної освіти та є важливим компонентом різнобічної діяльності наставників і коучів. Серед різновидів фасилітації (психологічна, соціальна, спортивна та ін.) актуалізується педагогічна, яка орієнтована на допомогу здобувачеві освіти в усвідомленні своєї самоцінності, мотивації щодо реалізації особистісного потенціалу і самовдосконалення. Як впливає з наукових студій (Коноваленко, 2017; Фісун, 2010; Шевченко, 2014) та зарубіжних нормативно-організаційних матеріалів (International Association of Facilitators), фасилітація має багато спільного з філософією коучингу в означених аспектах та в площині актуалізації ціннісного ставлення студента

до свого соціального оточення, природи, національної культури на основі суб'єкт-суб'єктних стосунків та атмосфери безумовного прийняття, розуміння, довіри. Поряд із організацією традиційного освітнього процесу, за умов пандемії COVID-19 техніки і методи фасилітації почали ефективно адаптувати для роботи в онлайн режимі (International Association of Facilitators).

Мають місце спроби зінтегрувати поняття «коуч», «модератор», «тьютор», «едвайзер», «фасилітатор» «під спільним дахом» у вигляді наставництва. Однак такий підхід не забезпечує їх «повного перекриття». У широкому значенні, як дещо відзначалося, наставництво можна трактувати як стосунки, у яких більш досвідчена й обізнана людина допомагає іншій засвоїти певні компетенції. У такому сенсі воно, з одного боку, насправді має багато спільного з означеними феноменами, бо в усіх випадках ідеться про цілеспрямовану діяльність (стосунки, вплив) наставника (коуча, тьютора едвайзера, фасилітатора) щодо передачі своїх знань і досвіду та надання психологічної підтримки в особистісному і професійному зростанні іншій особі (підопічного, клієнта, здобувача освіти). З іншого боку, коучинг, тьюторство, едвайзерство, фасилітація передбачають свої особливі, сутнісно відмінні механізми техніки, методики передачі досвіду і знань та характер взаємин і співпраці тощо.

Отже, зважаючи на характер завдань, функцій, особистісних якостей, поняття «коуч», «ментор», «модератор», «тьютор», «едвайзер», «фасилітатор» мають багато спільного, адже вони тією чи іншою мірою поєднують риси мудрого наставника, досвідченого консультанта і товариша. Водночас між ними є істотні відмінності, які стосуються: визначення мети і завдань діяльності та шляхів, методів, засобів їхнього досягнення; підходів до організації індивідуальної і групової роботи; характеру планування діяльності (відсутність чіткого планування, випрацювання конкретного плану для досягнення стратегічної мети або цілей навчання, співпраця за потреби); характеру міжособистісних стосунків і ділових взаємин (діалогічні, суб'єкт-суб'єктні, суто професійні, нейтральні); часових меж співпраці (чітко невизначені; конкретно визначені: на час навчання або виконання певного виду роботи, досягнення запланованого результату тощо; галузі застосування (освіта, психологія, бізнес, різні сфери суспільного життя); характеру досягнення результатів (індивідуальні або групові; формалізовані, конкретні або загальні, абстрактні; у певних сферах життя; у розв'язанні певних завдань) тощо.

Складнішим є з'ясування наукової позиції, згідно з якою означені терміни дефінітивно покриває *поняття «супровід»*, що близьке до

англомовного «guidance» (від guide) та означає вести, керувати, направляти, просувати особу обраним нею шляхом особистісного, академічного або професійного зростання. У термінологічних студіях супровід трактується як цілеспрямована діяльність, спрямована на створення системи психологічних і консультативних умов, що сприяють розвитку знань, умінь і навичок та адаптації і особистісному становленню людини, її успішній інтеграції в соціальне середовище та самореалізації (Мушкевич, 2011).

У такому сенсі супровід має багато спільного з коучингом, менторством, тьюторством, едвайзерством, фасилітацією (зокрема, може вважатися їх важливим компонентом), адже всі вони передбачають процесуальність, пролонгованість, особливі взаємини між учасниками співпраці, демократичність стосунків та ін. Однак як цілісні системи та специфічні процеси, що розгортаються в часі, означені феномени мають сутнісно відмінні параметри: етапи реалізації; механізми діагностики для постановки цілей; добір і застосування спеціальних методик і засобів досягнення цілей; інструменти аналізу проміжних результатів для корегування процесу особистісного і професійного становлення; оцінювання кінцевих результатів у вигляді досягнень, помилок, прорахунків тощо.

Важливим аспектом вивчення інтерфейсів коучингу є його зіставлення з тренінгом, консультуванням та іншими формами і методами формування і впливу на особистісний розвиток і професійну підготовку здобувачів освіти. З'ясування цієї проблеми актуалізується ситуацією, коли в освітній практиці та фахових теоретичних студіях означені феномени не розрізняються в сутнісно-змістовому вимірі, а в дефінітивному подаються як суголосні, взаємозамінні, тотожні. Це стосується і питання зіставлення коучингу та психотерапії.

Сутність, зміст, структура, методика організації і проведення *тренінгів* достатньо розроблені в науково-педагогічній літературі (Афанасьєва, Перелигіна, 2016; Бондарєва, 2006; Торн, Маккей, 2001; Федорчук, 2014; Von Bergen, et al, 1997 та ін.). Коучинг принципово відрізняється від тренінгу, адже становить унікальну цілісну філософію особистісного і професійного розвитку і самовдосконалення. У такому ідейно-теоретичному ракурсі тренінг є лише окремою груповою формою (заходом), що наповнюється конкретно-тематичним змістом залежного від проблеми, яку він має розв'язати. Тому має сенс зіставлення лише окремих формальних параметрів коучингу і тренінгу (таблиця 2.3), які апріорі використовують подібні організаційні форми, методики, техніки проведення.

Зіставлення окремих параметрів коучингу та тренінгу

Параметри порівняння	Коучинг	Тренінг
<i>Мотиви організації</i>	Коучинг (індивідуальний, командний та ін.) проводиться, коли немає готових рішень та чіткого розуміння стратегії розвитку. Тоді за допомогою коуча працівники компанії, члени колективу починають спільно шукати оптимальні засоби для розв'язання проблеми	Відбувається тоді, коли потрібно розв'язати конкретне завдання, набути стандартних знань, умінь, навичок
<i>Цілі</i>	Навчити вчитися, формування здатності до самостійного навчання і самовдосконалення	Розвиток, удосконалення знань, умінь, необхідних для розв'язання окремих проблем, підвищення компетентності в певних сферах професійної чи громадської діяльності
<i>Основні завдання</i>	Формування готовності і здатності усвідомлено, творчо, самостійно, спонтанно реагувати на певні ситуації, проблеми, труднощі.	Поліпшення (доведення до автоматизму) умінь і навичок роботи в певних ситуаціях
<i>Сприйняття помилок і труднощів</i>	Використання власних помилок і труднощів як джерела досвіду для самоаналізу, саморозвитку	На основі вивчення чужого досвіду даються рекомендації щодо недопущення і виправлення подібних помилок у власній діяльності

Імпонує поширене в науково-методичній літературі «гастрономічне» зіставлення цих феноменів. Зокрема, тренінг як групове навчання, що дає ефект, коли є запит на стандартне рішення, порівнюється зі «шведським столом»: його учасникам пропонується багато «страв» (ідей, рекомендацій, методик тощо), тож, імовірно, вони знаходять для себе щось «поживне» і корисне. Однак учасники тренінгу не можуть повністю задовольнити свої «гастрономічні запити», адже завжди залишається питання: наскільки запропоновані «страви» відповідають їхнім «смакам» – запитам, інтересам, прагненням.

На відміну від такого «шведського столу», коучинг є «індивідуальною дієтою», яку людина «коштує» (апробує) на власному досвіді та дізнається, яку «їжу» їй краще і потрібно їсти, які індивідуальні обмеження, користь, шкоду вона може отримати, споживаючи ту чи іншу «страву».

З означених позицій доречно підходити до *зіставлення коучингу та консультивання*. Консультант (як фахівець у певній галузі) має високий рівень знань і багатий досвід, тож компетентний пропонувати рішення, які, з його точки зору, можуть бути корисними в розв'язанні певних проблем та підвищення ефективності в окремій сфері діяльності. Натомість коуч може не бути фахівцем у тій галузі, у якій працює клієнт, тому не говорить, яким саме способом він має досягнути потрібного результату. Коуч допомагає клієнтові самостійно обрати найбільш близький для нього шлях для досягнення бажаних цілей та знайти необхідні для цього ресурси, мобілізувати власні можливості, винайти найбільш ефективні дії.

У більш конкретних вимірах, як впливає з матеріалів наукових студій (Борова, 2011, с. 240; Нежинська, Тименко, 2017; та ін.), відмінності між цими феноменами виявляються в тому, що дії (послуги) консультанта ґрунтуються на аналізі здобутої з різних джерел інформації, а коуча – на аналізі особистісних взаємин; консультанти самі шукають і дають готові відповіді (рекомендації) щодо розв'язання певних проблем, а коучі ставлять запитання і спонукають клієнта шукати на них свої відповіді; консультанти зазвичай не працюють із персоналом у часи змін і трансформації, а коучі, навпаки, є найбільш ефективними в моменти кризових ситуацій. Урешті, що дуже важливо, консультивання зазвичай фокусується на технологічних, зокрема специфічних, аспектах функціонування підприємства чи певного виробничого процесу. Натомість коучинг – більш індивідуалізований, орієнтований на потреби, цілі, цінності окремої людини, тож завдяки своїй холістичній філософії прагне змінити її особисте життя загалом.

Деталізація таких відмінностей має принципове методологічне значення, адже застерігає як від спрощеного трактування коучингу як консультивання, так і від їх ототожнення. Без сумніву, між ним є й чимало спільного. Це виявляється в орієнтованості на продуктивні зміни в діяльності корпорацій, трудових колективів; спрямованості на розв'язання актуальних і складних проблем на основі аналізу обставин, ситуації, що їх спричинили, та визначення відповідних цілей і плану дій. Якщо консультивання та коучинг можуть здійснюватися в подібних організаційних формах (семінари, тренінги тощо), то арсенал інструментів (техніки, методики, прийоми тощо), які використовуються в цьому процесі, є зовсім різними.

Означені відмінності виявляються і в підходах до організації освітнього процесу у ЗВО. Викладач-коуч спільно зі студентом на основі його власного аналізу з'ясовують причини, які чинять перешкоди і гальмують навчальну діяльність, та узгоджено шукають засоби й можливості їх подолання. Натомість викладач-консультант на основі чинних документів або свого

розуміння ситуації, у якій опинився студент, дає чіткі вказівки, пропонує апріорі «правильні» варіанти дій, які безальтернативно треба виконувати для досягнення нормативно визначеного результату.

У контексті порушеної проблеми так само важливо *порівняти коучинг та психотерапію*, адже в теорії і практиці є невиправдані спроби щодо їхнього як ототожнення, так і протиставлення. Сутність психотерапії полягає в зануренні в глибину переживань людини на основі апелювання до минулого досвіду, переживань, помилок, щоб у такий спосіб зняти пов'язані з ними негативні психічні обмеження, стани, моделі поведінки та допомогти їй віднайти внутрішню рівновагу, повернутися до повноцінного здорового життя. На відміну від психотерапії, коучинг не працює з травмами і болем минулого, а з людиною, орієнтованою на нові досягнення. Він апелює до попереднього досвіду для створення алгоритму дій і формування нового позитивного майбутнього.

На основі вивчення психічних станів, почуттів, переживань, ментальних установок людини пропонуються різні підходи щодо їхнього поліпшення, оздоровлення. Реагуючи на подібні ситуації, психотерапевт ставить запитання: «Що Вас турбує в цій ситуації?» А коуч: «Як Ви [самі] можете змінити цю ситуацію?» У підсумку, на відміну від психотерапії, що як галузь теоретичних знань і сукупність практичних методів психологічного впливу фокусує на позбавленні людини від психологічного дискомфорту, коучинг прагне не тільки його тимчасово усунути завдяки зовнішньому впливу, а й вчить, як самостійно попереджати появу негативних психічних станів та власними силами позбавлятися від них.

Зважаючи на означені й інші відмінності, не варто впадати в іншу крайність та протиставляти коучинг тренінгам, консультуванню, психотерапії як різним видам менеджменту, зокрема й освітньому. У цьому випадку доречно керуватися формулою, авторство якої приписують Джордано Бруно: «Все присутнє в усьому» («Одиничне – у цілому»). Як коуч застосовує елементи, властиві роботі консультанта, психотерапевта, менеджера, так і вони у своїй діяльності використовують ідеї, техніки коучингу. Якщо підходити до його розуміння як системи оригінальних теоретичних концептів і технологічних інструментів, то цілком припустимим є використання таких словосполучень, як «коуч-психотерапія», «коуч-консультування», «коуч-тренінг», «коуч-менеджмент». Це означає, що вони базуються на основі теорії і практики коучингу.

Отже, представлений дефінітивний аналіз уможливорює *сформулювати низку розгорнутих теоретичних висновків*. По-перше, вивчення коучингу та інших представлених феноменів має міждисциплінарний характер. Їх

теоретичне обґрунтування (походження, етимологія, сутність, структурно-змістова функційність тощо) має глибокі традиції в західній науці, тож її здобутки активно інтеріоризують та адаптують у систему вищої освіти України й інші суспільні галузі, відповідно до національних потреб і особливостей.

По-друге, у теоретичному вимірі терміни «коучинг» «менторство», «тьюторство», «едвайзерство», «фасилітація», як також «тренінг», «консультування», «психотерапія», не завжди піддаються однозначному тлумаченню, тому межі, що їх розділяють, часто є умовними й розмитими. Зважаючи на цю обставину та власну специфіку, вони мають вживатися відповідно до конкретного контексту, який визначає сутність означених феноменів.

По-третє, у теоретичному та функційному сенсах необхідно враховувати специфіку та особливості дефініціювання цих понять у різних національних терміносистемах. Ця проблема є актуальною для країн Європейського Союзу, де в освітніх закладах упроваджується практика вживання назв «учитель / викладач», «ментор», «коуч», «фасилітатор», «едвайзер», «тьютор» із докладним описом їхніх завдань, функцій, повноважень. У багатьох країнах склалися власні традиції використання того чи іншого поняття або вони взагалі не вживаються. Приміром, британська історіографія визначає відсутність сконсолідованого розуміння понять «коучинг», «менторство», «фасилітаторство», тому вчені пропонують розрізняти їх за конкретних ситуацій, а у Франції поняття «фасилітатор» узагалі не використовується (Mentoring and Coaching; Reference System;

По-четверте, треба розуміти, що вживання термінів «коуч», «коучинг», інших означених понять в українській педагогічній науці та системі вищої і безперервної освіти переважно має ситуативний характер і залежить від конкретного науково-теоретичного, професійного, соціального контексту. Це актуалізує потребу підвищення методологічної культури науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти. Ідеться про неприпустимість синонімічного тлумачення в наукових працях таких визначень, як, приміром, «коуч – це тьютор (або фасилітатор, ментор), що допомагає студентові визначити індивідуальну траєкторію освіти», і т. ін. Це ж стосується ситуації, коли в процесі розробки нормативно-організаційних і навчально-методичних матеріалів, викладання навчальних дисциплін гуманітарного циклу, улаштування гуманітарних та культурно-освітніх акцій тощо використовуються поняття «коуч», «ментор», «тьютор», «едвайзер», «фасилітатор» та ін. цілком довільно й при цьому вони наділяються невластивими для них функціями.

2.3 Класифікація різновидів коучингу крізь призму підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти

Під час з'ясування означеної в назві підрозділу проблеми відштовхуємося від уже реферованого положення, згідно з якими в науково-теоретичному й практичному вимірах коучинг є явищем наскрізь міждисциплінарним і міжгалузевим. У формуванні і кристалізації його філософії знайшли органічне поєднання численні теорії і практики, починаючи від учень цивілізацій Стародавнього Сходу і епохи Античності, відтак доби Відродження, Просвітництва, Романтизму й завершуючи новітніми науковими відкриттями ХХ – початку ХХІ ст. у галузях психології, медицини, соціології, економічної теорії, культурології та ін. На такому тлі розширювалася диференціація і практичне застосування коучингу в різних сферах суспільного життя, що знаходить свій вияв у появі його нових різновидів. На початку ХХІ ст. налічувалося близько 50 шкіл і понад 500 видів коучингу, починаючи від VIP-коучингу й закінчуючи соціальною роботою тощо (Романова, 2010).

Означена ситуація актуалізує потребу розробки класифікацій коучингу, яка б відповідала його галузевій і міждисциплінарній диференціації та структурно-функційним особливостям. Окрім його поділу за такими ознаками, як поширення і застосування в окремих галузях знань та суспільного життя, є численні різновиди коучингу залежно від особливостей і профілю використання. З огляду на це можемо визначити *чотири різновиди класифікації коучингу*: перший – це галузеві класифікації, які відображають сутність, зміст, функції, особливості використання коучингу в окремих сферах (бізнесі, менеджменті, управлінні, освіті тощо); другий – комплексна (міждисциплінарна) класифікація; третій – професійно-орієнтована (різновиди коучингу за професією, видом діяльності); четвертий – класифікації коучингу в непрофесійній сфері, що фокусує на міжособистісних взаєминах.

Спираючись на досвід фахового та наукового дискурсу (Борова, 2011а; Зотов, 2021; Нежинська, Тименко, 2017. с 31-33 Atkinson, 2016; Batista, Leopoldo, 2013; Coaching, 2013; Dilts, 2003; Downey, 2003; ICF; Nguyen, 2018; та ін.), з'ясуємо означені класифікації в інтегрованому вигляді в контексті різнопрофільної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО та спираючись на певні критерії, які увиразнюють загальне й особливе в безлічі видозмін досліджуваного феномена. У структурно-узагальненому вигляді

представляємо в таблиці 2.1 комплексну (міждисциплінарну) класифікацію поділу коучингу на основні види за відповідними критеріями.

Таблиця 2.1

Комплексна (міждисциплінарна) класифікація коучингу за основними критеріями

Критерій класифікації	Основні види коучингу
1. За формою організації	Очний; заочний
2. За характером спрямо-ваності на розвиток	Екстенсивний; інтенсивний
3. За характером і кількістю учасників	Індивідуальний; корпоративний; груповий
4. За часовим режимом	У режимі реального часу (онлайн); з тимчасовим розривом
5. За тривалістю коучингового процесу	Довгостроковий; середньостроковий; короткостроковий; поточний
6. За періодичністю проведення	Одноразовий; системний
8. За об'єктом і метою	Організаційний (адміністративний); професійний; особистісний; соціальний; психологічний
5. За значущістю і перспективами	Стратегічний; тактичний; оперативний
9. За сферою професійного застосування та організації і управління	Кар'єрний; бізнес-коучинг; коучинг для керівників; управлінський, виробничий; освітній; коучинг підприємництва; коучинг продажу; маркетинговий; виконавчий; коучинг особистої ефективності; лідерський та ін.
10. За характером міжособистісних і групових стосунків	Коучинг стосунків; сімейний коучинг; коучинг подружніх пар; коучинг батьків; коучинг розлучень; коучинг самотніх та ін.
11. За спрямованість на духовне, морально-психологічне вдосконалення	Лайф-коучинг (коучинг особистісного розвитку); трансформаційний; відновлювальний; мотиваційний; коучинг успіху, коучинг холістичного здоров'я; коучинг здорового способу життя; різновиди коучингу, пов'язані з емоційним станом людини; духовний; християнський

Представлена градація класифікацій різних видів коучингу дещо відносна й умовна, але загалом достатньо обґрунтована. Хоча його зазначені різновиди переплітаються і накладаються одні на одних, кожен із них має свою специфіку й відображає сутнісні аспекти й характеристики коучингу. Така ситуація є об'єктивно зумовленою, адже між різними видами коучингу немає чітких меж, вони апріорі пов'язані між собою, перетинаються в ідейному і

сутно-змістовому вимірах та в методиках і технологіях організації й застосування.

У контексті наукового дискурсу відзначмо і певну *доцільність градації різновидів коучингу на такі групи*: а) бізнес-коучинг, кар'єрний коучинг, коучинг керівників; 2) сімейний коучинг; 3) коучинг особистісного зростання; 4) трансформаційний коучинг (адаптація до змін і нових умов життя через саморозвиток і самовдосконалення); 5) командний (груповий корпоративний); 6) компетентнісний (отримання і поліпшення певних компетенцій для фахівців та / або особистого розвитку); 7) екзистенційний (пошук сенсу життя, свободи, нових можливостей для вільного вибору і самореалізації). Цю й інші поширені в літературі (Зотов, 2021; Нежинська, Тименко, 2017, с. 31–33 Atkinson, 2016; Batista, Leopoldo, 2013; Coaching, 2013; Dilts, 2003; Downey, 2003; ICF; Santos, 2020; та ін.) класифікації коучингу також урахуємо в нашому дослідженні.

Для сутнісно-змістового і структурного вираження різновидів коучингу, представлені класифікації поділяємо на дві окремі групи. До першої відносимо *універсальні класифікації* (таблиця 2.1, № 1–7), які представляють види коучингу, що присутні в усіх його різновидах, до другої – *спеціальні (профільні, галузеві) класифікації*, які відображають розмаїття суспільних сфер застосування коучингу.

Загальні умови, форми, методи, засоби і характер організації коучингової підготовки відображає його поділ за:

- *формою проведення*: очний (процес живого спілкування); онлайн або заочний (через різні засоби комунікації – телефон, інтернет, месенджер);
- *характером спрямованості на розвиток*: екстенсивний (спрямований на критерійний розвиток особистісних і професійних якостей, характеристик, компетентностей, які є в людини); інтенсивний (орієнтований на якісний розвиток та формування нових особистісних і професійних якостей і компетентностей людини);
- *за характером і кількістю учасників*: індивідуальний (розвиток та підвищення професійно-ділових, моральних, соціально-психологічних, адміністративно-організаційних якостей однієї особи); корпоративний (визначення стратегій, подолання перешкод розвитку, розв'язання проблем окремого колективу, команди, підприємства, корпорацій); груповий (підвищення рівня взаємодії, зниження рівня конфліктності, інтеграція цілей та інтересів, подолання опору змінам тощо в різних за характером групах);
- *за значущістю і перспективністю проблем, які розв'язуються*: тактичний (допомагає в розв'язанні завдань локального характеру); оперативний (орієнтований на розв'язання поточних справ); стратегічний (покликаний

розв'язувати значущі, базові проблеми індивідуальних або корпоративних клієнтів; передбачає визначення загальної мети та розроблення стратегії, механізмів, інших компонентів, необхідних для її досягнення; має важливе методологічне значення, позаяк клієнти часто фокусують на тактичних, оперативних завданнях і не розуміють потреби їх концептуального стратегічного осмислення).

Три представлені в таблиці 2.1 класифікації різновиди коучингу (№ 4, 5, 6) мають спільну основу у вигляді таймфрейму (англ. time-frame – інтервал часу, часова рамка), який визначає важливі для організації коучингової підготовки і взаємодії часові параметри: у режимі реального часу (онлайн); з тимчасовим розривом (довгостроковий, середньостроковий, короткостроковий, поточний); різну періодичність проведення (одноразовий; фрагментарний, системний, постійний).

Доволі широкою є класифікація коучингу за сферою застосування. Зазначені в таблиці 2.1 під № 9 види коучингу не вичерпують його галузевого різноманіття. У західній традиції теорії коучингу статус «основоположної» і «класичної» має класифікація, що передбачає поділ на бізнес-коучинг, кар'єрний коучинг, коучинг особистісного зростання. Вона поступово розширювалася, зважаючи на сучасні тенденції і пріоритети впровадження коучингу в інші сфери суспільного життя.

Сутність *бізнес-коучингу* полягає в організації пошуку ефективних напрямів розвитку підприємства, компанії. Чинним є підхід, згідно з яким бізнес-коучинг поділяється (включає в себе) на коучинг лідерів, коучинг керівників, кар'єрний коучинг (Nguyen, 2018). Однак, вважаємо, що це є окремі види коучингу. Основна мета бізнес-коучингу полягає в підвищенні конкурентоспроможності й оптимізації використання виробничих і бізнес-технологій та поліпшення обізнаності й поведінки клієнта (особи, корпорації) для досягнення бізнес-цілей.

Зважаючи на посилення конкуренції, зростає популярність бізнес-коучингу не лише у великому бізнесі, а й серед невеликих компаній, середнього бізнесу, приватних підприємств. Його основними напрямками і компонентами є аналіз бізнес-процесів; навчання співробітників; підвищення згуртованості і мотивація персоналу; професійне консультування і надання рекомендацій тощо. Бізнес-коуч перебуває в рівних позиціях із клієнтом, вони співпрацюють, спираючись на взаємну повагу і довіру. Визначаючи ефективний шлях розвитку підприємства, коуч ставить перед його працівниками «правильні запитання», на які вони самі мають знайти відповіді (Каннио, Лаунер, 2012; WABC, Business Coaching Definition; Nguyen, 2018).

Важливо розрізняти бізнес-коучинг від коучингу як сфери бізнесу. З цього приводу в класичній праці Дж. Коннора і А. Лагеса «Як працює коучинг: Основне керівництво з історії і практики ефективного коучингу» (How coaching works: The essential guide to the history and practice of effective coaching, 2009) зазначається, що «коучинг – це дуже великий бізнес», який за останнє десятиріччя став «одним із найпопулярніших підходів до розвитку особистості і бізнесу». Тому коучинг як різновид бізнесу активно розвивається і вдосконалюється, опановуючи дедалі нові сфери застосування (Connor, Lages, 2009). Таким чином, коучинг як один із різновидів бізнесу сприяє розвиткові інших бізнесових сфер.

Під час активних дискусій на початку XXI ст. перемогла позиція щодо необхідності відмежувати від бізнес-коучингу *кар'єрний коучинг*. Він проводиться для найманих працівників, а не власників бізнесу, спрямований не на оптимізацію бізнес-процесів, а вибудовування траєкторії кар'єрного зростання конкретного фахівця, який працює в різних сферах – виробництво, обслуговування, освіта тощо. Тому кар'єрний коучинг охоплює широке коло завдань: оцінка професійної компетентності і потенціалу працівника; його консультування з кар'єрного планування і визначення індивідуального шляху розвитку; супровід у пошуку роботи; допомога особам, які адаптуються до професії після тривалої перерви, втрати роботи або свідомо прагнуть змінити вид діяльності тощо. У всіх випадках він спрямований на допомогу розвитку і підвищення ефективності професійної діяльності.

Проблема кар'єрного коучингу часто актуалізується в ракурсі вдосконалення профорієнтації з-поміж різних категорій дорослого населення та шкільної молоді. Про це, до прикладу, свідчать результати проведеного 2010 р. Латиноамериканським коучинговим товариством соціологічного дослідження. Опитування 435 осіб із числа менеджерів і працівників підприємств та студентів вишів виявило, що лише 8,8 % були задоволені своєю кар'єрою, зокрема й обраним фахом. Натомість 43,4 % у цьому сенсі були не задоволені, тож вони, як і решта респондентів, що виявили різну міру негативного ставлення до проблеми своєї зайнятості, заявили про готовність змінити місце праці і навчання в будь-який час (Coaching de equipe, 2010).

У 2010-х рр. подібна тенденція посилилася в Україні (див.: Результати соціологічного дослідження, 2016), що активізувало розвиток кар'єрного коучингу для студентів, стажистів і молодих фахівців. Проаналізувавши ситуацію щодо зростання конкуренції на ринку праці та перспективи працевлаштування випускників вишів, вітчизняні фахівці з кар'єрного коучингу (див.: Тригуб, 2020) відзначають, що студенти, які прагнуть отримати хорошу роботу та зробити блискучу кар'єру, мають починати

планування і реалізацію цих цілей ще на стадії завершення бакалаврату та особливо під час навчання в магістратурі. Вони мають необхідні для цього психологічний настрій і мотивацію, бо ще не відчують страху, внутрішніх бар'єрів та установок на кшталт «я не зможу», «у мене не вийде» і т. ін.

Однак студенти здебільшого не володіють знаннями і навичками щодо правильної постановки цілей та їх утілення в життя. Тому саме кар'єрний коучинг може допомогти сформувати ці компетентності, зокрема, навчити об'єктивно оцінювати власні ресурси і заповнювати їх нестачу; виявляти свої здібності та усвідомлювати свою унікальність, а також стимулювати підвищення цілеспрямованості, самодисципліни, відповідальності. Спрямувавши студентів на пошук відповідей на запитання «Чому працедавець повинен обрати саме мене?», кар'єрні коучі, у ролі яких можуть виступати і викладачі ЗВО, мають допомогти їм скласти і почати реалізацію «дорожньої мапи кар'єрного зростання», яка докладно інтегрує необхідні для цього ментальні установки та практичні інструменти.

Від означених різновидів відрізняється *коучинг для керівників*, який здебільшого проводиться індивідуально для досвідчених управлінців та у випадках, коли йдеться про відкриття «бізнесу з нуля»; диверсифікацію напрямів ведення бізнесу; ребрединг або реорганізацію чинних підприємств; оптимізацію діяльності з досягнення визначеної мети; зміну цінової політики та створення ефективних механізмів рекламування і маркетингу; оптимізацію управління персоналом і розвиток партнерських стосунків тощо.

Унаслідок зростання популярності коучингу для керівників, він подекуди став сприйматися як «грааль», що апріорі розв'язує всі проблеми і забезпечує успіх підприємництва. Насправді, він може лише допомогти керівникові спрямувати його зусилля і дії в правильне русло, мотивувати і стимулювати його самооцінку і самоаналіз. На цій основі керівник бізнесу має сам віднайти оптимальний шлях та ефективні засоби його успішного просування.

Від коучингу для керівників вирізняють *управлінський коучинг*, який має ту важливу особливість, що відіграє «безліч різних бізнес-ролей і не спеціалізується в якійсь конкретній галузі». Він формує цілісний погляд на професійну діяльність у певній галузі, щоб допомогти визначати правильні стратегічні цілі та шукати і використовувати комплексні підходи, механізми, засоби для їх досягнення (Кір'якова, 2013; Петровська, Бала, 2010; Романенко, 2012).

«Блакитними фішками» початку XXI ст. стали коучинг підприємництва, маркетингу, коучинг продажу та виконавчий (організаційний) коучинг. Вони мають подібну клієнтську базу (профільні менеджери, керівники відділів,

середні і малі підприємці тощо); змістовну спрямованість підготовки (опанування новими динамічними стратегіями розвитку, що передбачають щільну комунікацію зі споживачами послуг, посилення впливу на їхнє сприйняття цільового ринку та ін.) та програми навчання (формування знань і навичок з первинного і вторинного дослідження ринку і цифрового маркетингу; мистецтво ведення перемовин; вивчення настроїв і поведінки споживачів; розроблення стратегій і тактичних цілей; упровадження нових комунікаційних каналів; створення рекламних продуктів; збільшення клієнтської бази; подолання страхів і низької самооцінки; створення підтримуючого середовища) тощо.

Три реферовані різновиди коучингу отримали широке висвітлення в українській науковій та фаховій літературі (Аванесова та ін., 2020; Борова, 2011; Задорожна, 2017; Іванович, 2011; Кір'якова, 2013; Логвиновський, 2012; Марцінковська, Фижик, 2011; Миколайчук, 2015; Павлов, Кушнірук, 2012; Передало, Процик, 2012; та ін.), тож стисло розглянемо їхні сутнісно-змістові особливості в контексті досліджуваної проблеми.

Коучинг підприємництва орієнтований на молодих підприємців із невеликим досвідом, але значними амбіціями щодо відкриття нового підприємства, прискорення розвитку того, що існує, тощо. Тому він не обмежується загальними вказівками, а допомагає розв'язувати суто фахові завдання: як розпочати новий бізнес; як орієнтуватися в міріадах практичних та емоційних запитань, що виникають у цьому процесі, та ін. Потенціал підприємницького коучингу доцільно використовувати в підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей, адже він сприяє формуванню таких важливих особистісних і професійних умінь навичок, якостей, як ефективне керування часом, удосконалення лідерського стилю поведінки, створення підтримуючого середовища (родина, друзі, контакти, інвестори), використання інноваційних технологій, корекція дій, прогнозування, розроблення нових стратегій саморозвитку тощо (див.: Іванович, 2011; Логвиновський, 2012; Павлов, Кушнірук, 2012; Передало, Процик, 2012).

Особливість *виконавчого (організаційного) коучингу* полягає в його орієнтованості на широкий ринок праці, що включає корпоративних менеджерів, громадських лідерів, фахівців різних галузей. Він розрахований на допомогу в підготовці ефективних виконавців (працівників, службовців, обслуговуючого персоналу тощо), які, працюючи з високопрофесійними, мотивованими людьми, можуть дієво спричинитися до розвитку своєї компанії, закладу, окремого колективу. Виконавчий коучинг формує такі необхідні для майбутнього і дипломованого фахівця якості, як мотивованість на успіх, відповідальність за спільну справу, креативність, здатність

працювати в команді, готовність до взаємодопомоги, високу самооцінку й усвідомлення своєї значущості для досягнення спільних цілей (Кір'якова, 2013; Марцінковська, Фижик, 2011; Миколайчук, 2015).

Окреме місце в цій класифікаційній групі посідає *коучинг лідерських якостей (коучинг лідерства)*, який за своєю сутністю і завданням має універсальний характер та отримав ґрунтовну науково-методологічне опрацювання в зарубіжній літературі (Academy of Leadership Coaching and NLP; Stanier, 2016), що орієнтує на розгляд цього феномена в широкому значенні як інструмента будь-якого лідера, який шукає допомогу в питаннях удосконалення комунікації і стосунків з колегами, членами команди, соціальним оточенням. Коучинг лідерства полегшує процес навчання і формує готовність до сприйняття інноваційних ідей, теорій, технологій лідерства, зокрема, щодо постановки «правильних запитань» для досягнення успіху, ефективного розв'язання поточних проблем, подолання кризи управління і взаємин, запобігання конфліктам і ефективного їх розв'язання, формування мотивованої команди однодумців, делегування їм повноваження і відповідальності за спільну справу. На цій основі кристалізуються організаторський і професійний досвід та емоційна зрілість не лише в чинних, а й потенційних (майбутніх) лідерів. Ці й інші теоретичні аспекти коучингу лідерства поглиблюються в процесі розгляду практичних інструментів щодо його реалізації (див. підрозділ 4.3).

Як проміжний висновок відзначмо доцільність активного предметного (цілісного або компонентного) використання потенціалу означених різновидів коучингу в підготовці майбутніх фахівців, причому не лише з означених, а й інших професій, зокрема педагогів, адже вони формують особистісні і професійні якості, необхідні для будь-якої ефективної профільної діяльності та особистісного розвитку.

Сказане стосується і *різновидів коучингу, спрямованих на допомогу в розв'язанні особистісних проблем*, з якими стикається людина в сучасному світі. Це зумовило активний розвиток на початку ХХІ ст. видових груп коучингу, які класифікуємо за характером міжособистісних стосунків та спрямованістю на духовне і морально-психологічне вдосконалення людини (таблиця 2.1, № 10, 11). Причини зростання їхньої популярності полягають не так у споконвічному конфлікті поколінь, як у зростанні психологічного навантаження, яке зазнає сучасна людина за умов суцільної технологізації суспільного життя та поглиблення на цьому тлі міжособистісних і внутрішньоособистісних суперечностей. Основні спільні цілі цих різновидів коучингу полягають у формуванні розкнутості особистої свідомості та

готовності відкрито обговорювати складні персональні, зокрема інтимні, проблеми свого життя і суспільної діяльності.

На комплексне досягнення означених цілей спрямований *коучинг стосунків*, що охоплює сукупність особистісних і професійних стосунків. Він орієнтований на розвиток комунікативних здібностей людини, починаючи від нівелювання труднощів, що заважають їхній реалізації й завершуючи здобуттям друзів, які поділяють життєві цінності, та побудовою гармонійних взаємин із партнером. Пов'язаний із цим різновидом *коучинг подружніх пар* спрямований на подолання напруги та гармонізацію міжособистісних стосунків, які б давали змогу зберігати особисте «Я» кожної зі сторін та взаєморозуміння і взаємоповагу між ними (Atkinson, 2016; What is a Relationship Coach, 2020).

Важливий продуктивний аспект цих видів коучингу полягає в тому, що вони не дають готових рецептів, а вчать досліджувати, встановлювати, утримувати й розвивати гармонійні партнерські взаємини на основі спільних цілей, цінностей, потреб, інтересів. На цій основі мають здійснюватися доброзичливі повсякденні стосунки, швидко й позитивно розв'язуватися можливі конфлікти, узгоджуватися різні інтереси, формуватися спільні цінності, навіть смаки.

Сімейний коучинг, поряд із розв'язанням означених завдань, передусім спрямований на допомогу у відновленні та налаштуванні атмосфери взаєморозуміння в родинних стосунках. Він акцентує на розв'язанні проблем, що виникають через жорстокість, шкідливі звички (наркоманія, пияцтво тощо) членів родини, їхню стресогенність і невміння керувати емоціями, психічними станами (гнів, страх, недоброзичливість тощо), відсутність у них навичок спілкування, важких запитань інтимного характеру («невдале заміжжя», «нові батьки», вагітність підлітків тощо). Основне завдання коуча, в цьому випадку, полягає в допомозі у створенні й підтримці довірчих стосунків, випрацюванні навичок досягати взаєморозуміння; формуванні емпатії батьків, які перебувають у стані напруги, та розуміння ними труднощів, з якими стикаються діти на різних етапах дорослішання. Усебічно і глибоко ці питання розглядаються в книзі Бруно Ферреро «Час дорослішання» (Бруно, 2014) та працях і роздумах інших діячів (Аткінсон, 2016; What is Family Coaching, 2020).

Тією чи іншою мірою означені проблеми стосуються і *коучингу подружніх пар* (couples coaching), який головним чином орієнтований на подолання труднощів і гармонізацію стосунків. Його важливою особливістю є статевий аспект. Під час роботи спільно або окремо з чоловіком та дружиною коуч орієнтує їх на самостійне дослідження позитивних та негативних сторін

стосунків за допомогою пошуків відповідей на такі запитання: «У чому поточні труднощі взаємин?»; «Які існують спільні цінності?»; «Чого можна навчитися, досліджуючи цінності, потреби, інтереси свого партнера?»; «За яких обставин ваша взаємодія є приємною, корисною, а за яких напруженою, конфліктною?»; «Чи вважаєте ви сумісними ваші стилі взаємин, поведінки?»; «Як можна поліпшити власні навички спілкування?»; «Якими є бажані зміни в поведінці, способі життя партнера?»; «Якими є шляхи, можливості (цілі, заняття тощо) для спільного зростання?»; «Які особисті цінності, потреби можуть бути співвіднесені з цінностями й потребами партнера?»; «Що можна зробити, щоб довести партнерові свою турботу, повагу і любов?» і т. ін. Відповіді на ці й інші питання відображають сутнісно-змістову спрямованість коучингу подружніх пар (Nicholls, 2021).

Коучинг подружніх пар, як й інші види коучингу взаємин, мають багато спільного та відмінного з консультуванням. З одного боку, вони створюють для учасників стосунків (батьків, подружжя, дітей тощо) безпечний простір (без засуджень і зайвих емоцій) для спокійного конструктивного обговорення проблем, що перешкоджають налагодженню позитивних стосунків. З'ясування того, «що трапалося», та аналіз першопричин проблем і їх наслідків дає змогу рухатися вперед, корегувати моделі поведінки, обговорювати різні шляхи, можливості їх розв'язання. З іншого боку, на відміну від консультування, коучинг стосунків більшою мірою орієнтований на дії. Це означає, що клієнти спільно з коучем розробляють конкретні цілі та практичні покрокові дії. Коучинг меншою мірою, аніж консультування, апелює до минулого, а зосереджений на сьогоднішньому та майбутньому, шукає способи допомоги поліпшення ситуації «прямо зараз» та узгодження реальних перспектив майбутнього (Nicholls, 2021; What is Family Coaching, 2020).

Означений приклад постановки «правильних запитань» (про їхню сутність як провідного інструмента коучингу докладно йтиметься в підрозділі 4.3) відображає загальну спрямованість різновидів коучингу, що стосуються характеру міжособистісних взаємин, кожен з яких має свої специфічні цілі.

Це стосується *коучингу батьків*, який зосереджений на проблемах виховання дітей та покликаний сприяти налагодженню сталих взаємно-люблячих стосунків. Цей різновид коучингу передбачає формування у батьків усвідомлення поточних викликів, пов'язаних із народженням дітей, змінами психічних станів та допомозі у випрацюванні індивідуальних стратегій щодо створення відкритих довірливих стосунків з дітьми та їхньої підготовки до дорослого життя (Бруно, 2014).

Цілком виправданим є відокремлення від сімейного коучингу *коучингу розлучень*. Напередодні й після розлучення людина здебільшого перебуває в

стані пригнічення, переживає хворобливий емоційний стан, відчуття втрачених можливостей, тож коучинг допомагає їй адаптуватися до нових умов життя та спланувати своє майбутнє. Його метою є допомога розлученій людині подолати гострий душевний біль, підвищити свою впевненість і самооцінку, налагодити за необхідності раціональну комунікацію між колишнім подружжям у питаннях спільного виховання дітей, розв'язанні фінансових, майнових, інших проблем (Atkinson, 2016).

Із трьома попередніми різновидами коучингу тісно пов'язаний *коучинг самотніх*, які за різних життєвих ситуацій особливо гостро переживають стан тривоги, невпевненості, стресу. Його головна ціль полягає в допомозі самотнім особам різного, передусім молодого, віку навчитися комфортно і впевнено почуватися, долати страхи, робити кроки для побудови нових успішних стосунків. Для її реалізації розробляють нові моделі поведінки та вдосконалення навичок спілкування, досягнення цілей у стосунках, підвищення впевненості в собі, створення образу ідеального (але реального) партнера і налагодження взаємовідповідальних стосунків тощо (Atkinson, 2016).

Наступна з черги визначена нами *класифікаційна група різновидів коучингу за критерієм спрямованості на духовне і морально-психологічне вдосконалення особистості* (таблиця 2.1 № 11) також дещо умовна. З одного боку, віднесені до неї види коучингу перетинаються з іншими видами коучингу міжособистісних стосунків. З іншого боку, коучинг духовного і морально-психологічного вдосконалення особистості вирізняє специфічна спрямованість на зміну, самоорганізацію, самовдосконалення внутрішнього світу людини, упорядкування її почуттів, емоцій, поведінки, життєвих цінностей тощо.

На початку XXI ст. у системі коучингу чи не найбільш стрімко зросла популярність і затребуваність *лайф-коучингу* (Life Coaching – коучинг життя) або *коучинг особистісного (індивідуального) зростання*. Згідно з нашими спостереженнями, у фаховій та науковій літературі цей різновид коучингу представлений чи не найбільш контроверсійно, що відповідним чином проявляється в його висвітленні в українських педагогічних студіях та працях з інших галузей знань. Поширений підхід щодо «універсалізації» завдань і функцій лайф-коучингу (на кшталт: «надається всім, хто прагне самовдосконаленню і саморозвитку») та його ототожнення зі всім коучинговим рухом. У відповідному руслі розкриваються його концептуальні засади та історичний розвиток (The History of Life Coaching).

Така позиція виразно простежується в латиноамериканському дискурсі. У програмних документах його чільного речника – Латиноамериканського

товариства коучингу – зазначається, що лайф-коучинг проводиться задля допомоги клієнтам «розвивати все, що необхідно на їхньому життєвому шляху»: здоров'я, професійну діяльність, міжособистісні стосунки тощо. У візії діячів цієї інституції лайф-коучинг передбачає допомогу людині у виявленні та реалізації мрій, тож він має «вибудувати міст», щоб особа з пункту відправлення «А» успішно досягла пункту «Б» як точки реалізації планів свого життя (Life coaching: O coaching de vida, 2015).

Аналіз джерел уможливорює виокремити умовний «психофізіологічний напрям» трактування лайф-коучингу, що орієнтований на розвиток розумових процесів, емоційного інтелекту і креативності; поліпшення психічних функцій пам'яті й уваги; формування вміння контролювати емоції та усвідомленого підходу до ухвалення важливих рішень; збереження стабільного психічного здоров'я та отримання задоволення від життя. За такого підходу лайф-коучів (коучі особистісного зростання) часто порівнюють з психотерапевтами (Starr, 2008), хоча вони, як відзначалося, не працюють із глибинними психічними проблемами, а допомагають поліпшити якість власного життя та зробити особистісну поведінку більш гнучкою і адаптивною.

Найбільш оптимальною, з нашого погляду, є суголосна з попередньою позиція, згідно з якою лайф-коучинг має *зосереджуватися на поліпшенні життя людини поза її професійною діяльністю*. Це відкидає підхід, згідно з яким він включається в групу коучингу професійного спрямування. В означеному нами ракурсі необхідно відокремлювати лайф-коучинг (коучинг особистісного розвитку) від коучингу особистої ефективності, який об'єктивно пов'язується з професійною діяльністю. Від нього лайф-коучинг відрізняється за метою (спрямування людини на пошук способів ефективного ментального самовдосконалення); філософською основою (розуміння людиною цінності життя та прагнення отримати максимальну віддачу від використання власного потенціалу); очікуваними результатами (підвищення рівня особистого щастя, кохання, матеріального добробуту, задоволення від життя тощо). Таке розмежування має сенс і зважаючи на існування окремих навчальних програм підготовки коучів із лайф-коучингу та з коучингу особистого зростання.

Сутність лайф-коучингу вбачаємо в індивідуальній роботі з людиною, орієнтованій на поліпшення різних сфер її особистого життя – духовності, моралі, здоров'я, самооцінки, взаємин тощо, які, своєю чергою, становлять тло й передумову для досягнення професійного успіху. У філософії лайф-коучингу кожна людина є унікальною, вона має природні здібності та набуті в процесі соціогенезу цінності, переконання, прагнення, потреби (Starr, 2008). У діяльнісно-педагогічному аспекті лайф-коучинг можна розглядати як набір

інструментів, які пройшли апробацію та можуть уважатися ефективними для допомоги людям у різних сферах особистого і соціального розвитку та для розв'язання різних життєвих проблем і ситуацій.

Лайф-коучинг (коучинг особистого розвитку) пропонує клієнтові різні засоби самовдосконалення залежно від його розуміння цінності життя та прагнення отримати максимальну віддачу від використання свого потенціалу. У широкому значенні він орієнтований на підвищення рівня щастя, кохання, матеріального добробуту та задоволення від життя загалом. У більш вузькому конкретному вимірі лайф-коучинг допомагає у задоволенні запитів особистого характеру, що стосуються: міжособистісних взаємин; любові до себе (без егоїзму і нарцисизму); пізнання свого «справжнього-Я»: формування позитивного мислення і самомотивації; постановки чітких реальних життєвих цілей; зняття стресу і почуття невизначеності; підвищення впевненості в собі та рівня радості і зацікавлення життям; досягнення цілісного духовного самосцілення (Atkinson, 2016; Starr, 2008).

Як похідні або як *відгалуження лайф-коучингу* доречно розглядати трансформаційний коучинг, мотиваційний коучинг, коучинг успіху, відновлювальний коучинг. Вони мають «вузьку спеціалізацію», адже спрямовані на зміну та вдосконалення окремих сфер духовного і морально-психологічного світу людини,

Трансформаційний коучинг спрямований на зміну свідомості через відхід від звичних, зазвичай негативних, стереотипів та формування нового сприйняття світу. Освоєння нових способів позитивного мислення відповідним чином впливає на поведінку і характер людини, що дає підґрунтя для поліпшення її життя. Фахівці вважають цей вид коучингу «одним із найскладніших», позаяк він передбачає «глобальні зміни особистості». Нерідко трансформація зумовлюється або супроводжується зміною місця праці, партнера, місця проживання, що призводить до сильного тривалого стресу, тому коуч має надавати підтримку клієнтові та мотивувати його під час усього перехідного періоду (Atkinson, Rae, 2007).

Із трансформаційним пов'язаний *відновлювальний (акліматичний відновлювальний) коучинг* (Acclimatic Restorative Coaching). Він орієнтований на роботу з юнацтвом і дорослими з різних верств суспільства, які хочуть відмовитися від різних форм залежності (наркоманія, алкоголізм, ігроманія тощо) та повернутися до повноцінного життя. Після первинної (медикаментозної) процедури детоксикації коуч зосереджується на визначенні і корегуванні шляху самосцілення індивіда через постановку перед ним нових особистих і професійних цілей, керування його негативними емоціями (гнів, розпач, страх), поліпшення соціальної комунікації, допомозі в кар'єрному

зростанні, підвищенні самооцінки і впевненості, прийнятті здорового способу життя тощо (Cruz, 2020; Huffman, 2016).

За багатьма сутнісно-змістовими параметрами два означені різновиди близькі до *мотиваційного коучингу*, який має значний потенціал щодо позитивного впливу на приватне життя та професійну діяльність людини. Він допомагає людині звільнитися від стресових ситуацій, спричинених надто високими очікуваннями і рівнем відповідальності, трансформувати її страхи, невпевненість, занижену самооцінку на усвідомлення особистого потенціалу, чіткі життєві установки і цілі та нестримне прагнення до успіху. Це досягається через визначення ключових труднощів, з якими зіткнулася людина; виявлення її справжніх інтересів, прагнень, мрій; пошук засобів їх реалізації; використання мотивації та переосмислення ставлення до ключових цінностей і стосунків із соціальним оточенням. Для розв'язання цих завдань у мотиваційному коучингу активно використовуються техніки і прийоми візуалізації, які дають змогу наповнити людину мотивацією та спрямованістю на майбутнє повноцінне життя (Коучинг для пошуку...; Atkinson, Rae, 2007).

На подібних ідейних засадах, принципах і методиках ґрунтується *коучинг успіху*, основна мета й особливість якого полягають у допомозі людині самореалізуватися та здобути особистий успіх і щастя. Розуміння успіху є індивідуальним, тож цей вид коучингу насамперед допомагає з'ясувати, що для людини має справді важливе значення, причому не в грошових і майнових вимірах, а в ціннісних духовних аспектах життя. Визначивши короткострокові і довгострокові цілі, які відповідають оновленому (реальному) розумінню успіху, людина навчається підвищувати рівень впевненості у своїх силах і готовність прийняти будь-який виклик; посилює власну гідність; усвідомлює свої природні особливості і здібності; позбавляється негативного умонастрою; переосмислює характер комунікації зі соціальним оточенням; послідовно і цілеспрямовано реалізує свій життєвий план на основі самозаохочення і самомотивації, вибудовування власного підтримуючого середовища та просування визначеною системою координат (Atkinson, 2016).

Спираючись на науково-аналітичні та фахово-методичні студії (Зотов, 2021; Нежинська, Тименко, 2017, с. 31–33 Atkinson, 2016; Atkinson, Rae, 2012; Batista, Leopoldo, 2013; Coaching, 2013; Dilts, 2003; Downey, 2003; ICF; Emotion Coaching... 2017; Huffman, 2016; Nguyen, 2018; Katz, Gottman, 1997; Moore, Tschannen-Moran, 2010; Rosea, 2015; Spiritual Coaching; та ін.), виокремлюємо різновиди коучингу, орієнтовані на вдосконалення духовного і фізичного здоров'я в їхньому гармонійному поєднанні. На це спрямовує *коучинг холістичного (комплексного) здоров'я (Holistic Health Coaching)*, що ставить

за мету досягнення балансу розуму, духу і тіла як важливої основи життєвого благополуччя. Забезпечуючи комплексний супровід на цьому складному шляху, холістський коучинг допомагає людині визначити причини негараздів через з'ясування їх симптомів, причин, наслідків; подолати психічні залежності, страхи та спричинювані ними фізичні розлади; виявити та зміцнити внутрішню мудрість; віднайти надійний шлях до душевного і тілесного самозцілення (Holistic Health Coaching).

На відміну від означеного різновиду, *коучинг здоров'я (Health coaching)*, або *коучинг здорового способу життя*, покликаний допомогти людині розв'язати фізичні та психологічні проблеми, зумовлені надмірною вагою або її втратою, низьким чи надто високим рівнями фізичного навантаження, неправильним харчуванням, негативним способом мислення тощо. Це досягається через розблокування фізичних і психологічних «вузлів», які трансформують негативний спосіб мислення, та комплексне опанування знань і вмінь, що стосуються того, як правильно ставити цілі, позитивно мислити, керувати емоціями і часом, формувати впевненість у собі, долати стреси, правильно медитувати, раціонально харчуватися тощо. За допомогою коучингу здоров'я в людини відбувається розширення свідомості, формується правильна самооцінка й вона починає брати на себе відповідальність за своє життя (Atkinson, 2016; Huffman, 2016).

Ментальні компоненти означених видів коучингу інтегрує *духовний коучинг (Spiritual Coaching)*. У ньому передусім зацікавлені особи, що мають певний досвід пізнання внутрішнього «Я», але потребують допомоги для пошуку власного духовного центру. Духовний коучинг вказує шлях до просвітлення і радості через самовідкриття та з'єднання зі своєю ідентичністю, підвищення самоповаги і впевненості, усвідомлення життєвого призначення, актуалізацію нових цілей, установлення контролю над власним життям, розкриття та усвідомлення внутрішніх духовних ресурсів (Spiritual Coaching). Якщо підходити до цієї проблеми глобально, то, на нашу думку, саме духовний коучинг найбільш повно інтегрує основні філософські і психологічні засади коучингу, вказуючи Людині шлях «самостворення» і самореалізації свого цілісного «Я» (Moore, Tschannen-Moran, 2010).

З опрацьованого нами репрезентативного масиву узагальнювальних коучингових студій здебільшого випадають *різновиди коучингу, пов'язані з емоційним станом людини*. Попри сутнісно-змістові особливості, у своїй основі вони органічно впливають з філософії коучингу. Означена проблема знайшла всебічне висвітлення у фаховій і науково-аналітичній літературі (Atkinson, Rae, 2012; Gottman et al, 1996; Emotion Coaching... 2017; Katz, Gottman, 1997; Rosea, 2015) та численних навчальних програмах. Автори в

спільному руслі трактують емоції (лат. *emovere* – збуджувати, хвилювати) як особливий вид психічних процесів та станів людини, що виявляються в переживанні різних явищ, подій, ситуацій (радість, страх, задоволення), та стверджують, що вони апіорі пронизують увесь коучинговий процес і слугують його важливим тригером. Це виявляється у присутності основного компонента емоцій – відчуттів, які відкладаються в психіці та процесах у нервовій, ендокринній, дихальній, травній, інших системах організму.

На цьому тлі кристалізуються окремі, пов'язані з емоціями, різновиди і напрями розвитку коучингу, які формалізуються в поняттях, моделях і окремих проблемах: «емоційний коучинг», «коучинг емоційного лідерства», «коучинг і емоційний інтелект», «коучинг емоційної компетентності» та ін. найбільш популярних і цілісно розробленим є *емоційний коучинг* (Emotion Coaching), який у методологічному плані базується на принципах когнітивно-поведінкової терапії та дає змогу здобувати знання про почуття людини. Його стрижень становить ідея, згідно з якою складні стосунки особи із соціальним середовищем часто призводять до емоційного виснаження, а побудована на емоціях інтерпретація ситуацій є апіорі хибною, що виявляється в різних негативних реакціях (переживання, стреси тощо).

Сформульовані американським психологом Джоном Готтмоном теоретичні основи емоційного коучингу були орієнтовані на роботу батьків із дітьми та діяльність школи й інших соціальних інститутів із корекції поведінки і емоцій учнів. Розглядаючи емоційний коучинг як неперервний процес навчання для керування «складними почуттями дітей», учений вважав, що «ключ до правильного виховання» криється у виявленні «емоційних джерел проблемної поведінки», тому батьків і педагогів треба спеціально готувати до такої роботи (Gottman et al, 1996).

Теорія і практика емоційного коучингу знайшли ґрунтовну опрацювання в науково-аналітичних студіях західних психологів і педагогів (Gottman et al, 1996; Emotion Coaching..., 2017; Katz, Gottman, 1997; Rosea, 2015). Він розглядається як «підхід до підтримки поведінки дітей та молодих людей, заснований на стосунках і навичках». В основі емоційного коучингу лежать два ключові складники – відчуття (співпереживання) та здатність управління ними. Вони виражаються через різні процеси, які дорослі здійснюють щоразу, коли виникають «емоційні моменти». Посилилися акценти трактування цього феномена як альтернативної парадигми поведінкових або «висококонтрольних» методів. Вона ґрунтується на підході, згідно з яким соціально компетентна шкільна молодь, яка здатна розуміти та регулювати свої емоції, краще і швидше досягає успіху в навчанні, аніж та, у якої відсутній контроль над імпульсами або погані соціальні навички.

Дослідники звертають увагу на присутність ключових елементів емоційного коучингу в інших різновидах коучингу, з одного боку, та професійній діяльності й особистого життя людини, з іншого. Це зумовлює широкий спектр функційності емоційного коучингу, орієнтованого на розв'язання психічних проблем, які пов'язані з подіями, що завдають психічних травм (втрата близьких людей або джерел існування, хвороба, розлучення, усілякі загрози тощо); пережитими епізодами панічних атак; періодичними або системними стресами; порушенням харчової поведінки; станом невизначеності та необхідністю ухвалювати важкі рішення («звільнитися чи ні», «розлучатися чи ні», «продавати / купувати чи ні»); порушенням «образу Я» (невдоволення зовнішністю, кар'єрою, стосунками з оточенням); надмірною конфліктністю та низьким рівнем самоконтролю у прояві емоцій (неадекватні прояви гніву, розпачу, радості тощо); співзалежною поведінкою («нерівні стосунки», зневага, контроль з боку партнера) та ін.

Теоретичні засади емоційного коучингу стали основою для випрацювання ефективних інструментів регуляції психоемоційних станів людини (див. підрозділ 3.2), які пронизують характер усього коучингового процесу та взаємини його учасників та впливають на них.

На початку XXI ст. спершу на Заході, відтак в Україні набув поширення та популярності такий відносно новий і перспективний напрям коучингу, як *арткоучинг*. Зважаючи на еклектику його трактувань, можемо визначити два підходи до розуміння цього феномена, що домінують серед західних та українських теоретиків і практиків. Перші акцентують на рецепції «Art In Coaching», тобто «мистецтво в коучингу», «коучинг із мистецтвом». Вона проєктує розуміння того, як «працює коучинг на основі мистецтва» та як «людина відчуває й отримує користь від коучингу, побудованого на мистецтві». У такий спосіб мистецтво стає потужним засобом ефективного розв'язання комплексу завдань коучингового навчання (Art In Coaching; Coaching With Art – A Framework).

Щоб зрозуміти сутність коучингу, заснованого на мистецтві, та його користь для людини, вона має дати відповіді на запитання: «Чи підходить мені коучинг з мистецтвом?»; «Для чого я можу використовувати арт-коучинг?», «Чи потрібно мені бути креативною?» тощо. Відповіді на них виявляють потужний потенціал використання засобів мистецтва в коучингу в сенсі досягнення швидких особистісних трансформаційних змін завдяки гедоністичному задоволенню, що несе мистецтво, а не примусовому вольовому напруженню сил (Art In Coaching; Coaching With Art - A Framework).

З-поміж українських дослідників та практиків домінує розуміння арт-коучингу, що ґрунтується на засадах арттерапії, яка передбачає «лікування за допомогою художньої творчості» та використання мистецтва як терапевтичного засобу спілкування на символічному рівні (Тарарина, 2014). Такий підхід суголосний з панівною в англomовних країнах мистецькою парадигмою, згідно з якою арттерапію (Art-Therapy) відносять передусім до т. зв. візуальних мистецтв (живопису, графіки, скульптури, дизайну) та форм творчості, у яких візуальний канал комунікації відіграє провідну роль (кінематограф, відеоарт, комп'ютерна творчість, перформанси тощо) (Kniazzeh, 2016).

У площині арткоучингу арттерапія розглядається як унікальний метод художньої терапії, що заснований на злитті творчості і терапевтичної (або консультативної) практики, та спрямований на корекцію емоційної, мотиваційної, комунікативної, регулятивної сфер особистості. Створюючи можливість для дослідження несвідомих процесів та установок, цей метод дає широкі можливості для розкриття соціальних ролей і форм поведінки, які з різних причин слабо виражені й реалізовані в особистому житті та професійній діяльності людини (Art Therapy and Coaching).

З позицій використання арттерапії як засобу досягнення певних цілей вирізняють чотири напрями арткоучингу: психофізіологічний (пов'язаний із корекцією психосоматичних порушень); психотерапевтичний (пов'язаний із впливом на когнітивну та емоційну сфери особистості людини); соціально-педагогічний (орієнтований на розвиток естетичних потреб, розширення загального та художньо-естетичного кругозору, активізацію художньої діяльності та творчості); психологічний (покликаний сприяти інтеграції особистості). Вони з різних позицій зосередженні на спільній меті щодо розкриття переживань людини та її спрямування на усвідомлення власних бажань, потреб, оздоровлення стосунків з оточенням, допомозі у врівноваженні внутрішнього психоемоційного стану (Art Therapy and Coaching; Kniazzeh, 2016).

Насамкінець розглянемо відносно новий та найменш представлений в українському дискурсі різновид коучингу – *християнський*. Його фундаментальні засади виклав у книзі «Християнський коучинг. Допомогти іншим перетворити потенціал у реальність» (Christian Coaching. Helping Others Turn Potential into Reality) відомий американський актор і телеведучий Гері Енніс Коллінз. Спираючись на базові принципи коучингу, він обґрунтував версію коучингового процесу, центром якого є Бог. Охоплюючи ширші сфери життя людини, аніж наставництво та учнівство, християнський коучинг, у розуміння Г. Коллінза, має допомогти людині зрозуміти, яке майбутнє для неї

призначив Бог. З'ясувавши «картину сьогодення» (сутність людини, її життєві цінності і вподобання), автор показав, як з Богом і через Бога вона може впевнено орієнтуватися і крокувати в майбутнє відповідно до свого покликання; як за Його допомогою можна просуватися вперед, долаючи перешкоди і досягаючи своїх цілей. У такому ракурсі визначені різновиди християнського коучингу: коучинг змін; коучинг перехідного періоду; коучинг розв'язання проблеми життєвого балансу; коучинг взаємин та ін. Попри християнську специфіку, вони відповідають основним напрямкам коучингу (кар'єрний, виконавчий, сімейний, лайф-коучинг тощо) (Collins, 2009). Важко погодитися з інтерпретацією християнського коучингу як «комерціалізованої версії церковного учнівства», що ставить за мету «залучення людей і навіть заробляння на цьому» (Червоненко, 2017: <https://medium.com> › христи). Вважаємо, що заснований на Святому Письмі, християнський коучинг представляє інноваційну модель коучингу, яка інтегрує та наповнює новим змістом його філософію.

Імовірно, що означені класифікації, які інтегрують передусім зарубіжну рецепцію коучингу, не вичерпують усього розмаїття його різновидів і градацій. При цьому в українських міждисциплінарних студіях у галузях освіти, менеджменту, управління та ін. розробляються свої (подекуди «еклектичні») класифікації цього феномена, які здебільшого відповідають предмету окремих конкретно-тематичних досліджень. Як приклад, відзначмо поділ коучингу залежно від мети діяльності певної організації, команди, особистості. За цим критерієм виокремлюється такі його різновиди: індивідуальний на робочому місці (визначається специфікою місця праці, стосунків із партнерами тощо); індивідуальний кабінетний (слугує розв'язанню середньо- і довгострокових завдань, здійснюється в обладнаному приміщенні); індивідуальний із попереднім та прикінцевим асесментом (метод комплексної оцінки персоналу, заснований на використанні взаємодоповнюючих методик визначення інтегрованих реальних якостей і компетентностей співробітників); груповий (може проводитися в кабінетній формі, на робочому місці або з асесментом); ситуаційний (для розв'язання реальної або очікуваної проблеми, ситуації впродовж визначеного часу); бізнес-коучинг (цілеспрямований процес розв'язання конкретних завдань на основі покрокового плану та використання творчого потенціалу мотивованих учасників); лайф-коучинг (передбачає визначення і досягнення особистих цілей працівника); проєктний (виконання дружньою командою певних завдань у визначені терміни); командний (технологія формування ефективної команди працівників, що якісно і творчо

виконують свої посадові функції відповідно до своїх здібностей) (Варецька, 2016).

Отже, з'ясування розмаїття наукових і фахових рефлексій коучингу та його інтерфейсів і класифікаційних моделей показує складну багаторівневу, поліструктурну сутність цього феномена. Це створює необхідне науково-методологічне підґрунтя для його всебічного осмислення в контексті терміносистеми педагогічної науки та розвитку системи вищої освіти України.

РОЗДІЛ 3

ФЕНОМЕН КОУЧИНГУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ СТУДІЙ

Дослідження феномена коучингу потребує предметного аналізу цієї проблеми в контексті розвитку зарубіжної (загальної) та української (педагогічної) історіографій, які, незважаючи на істотний вплив першої на другу, випрацювали свої відмінні, оригінальні рецепції використання коучингу в розвитку теорії і практики освітнього процесу.

3.1 Рефлексії педагогічного та освітнього коучингу в зарубіжній історіографії

Основні підходи, тенденції і загальну рецепцію зарубіжної історіографія освітнього та педагогічного коучингу увиразнює три визначені нами умовні напрями досліджень (групи праць). Перший – пріоритетний – висвітлює загальні проблеми теорії та практики коучингу в контексті розвитку освіти, зокрема професійної підготовки вчителів (Atkinson, 2014; Batista, Leopoldo, 2013; Boger-Mehall, 1996; Brown, at al, 2012; Cheah, 2018; Pedagogical Coaching, 2012; Gałazka, Jarosz, 2021; Lancia, 2021; Sezer, 2016 та ін.), удосконалення навчання здобувачів освіти (Aguilar, 2013; Bartlett, 2013; Eisenberg, at all, 2017; Van Nieuwerburgh, Barr, 2016; та ін.), розв’язання різних проблем удосконалення освітнього процесу, приміром, пов’язаних з пандемією (Aqeel, at al, 2020), та ін.

Другий, чітко виражений напрям представляє студії з розвитку теорії і практики коучингу у вимірі спортивної педагогіки (Brock, 2012; Cassidy, at al, 2009; Côté, Gilbert, 2009; Pedagogy for coaches, 2012; та ін.). Третій напрям презентують публікації, підготовлені творчими колективами окремих освітніх закладів (Coaching for teaching and learning, 2010; Pedagogical Coaching, 2021; Rogers, Snowden, 2019; та ін.) та громадських освітніх і соціальних інституцій, до прикладу, британськими Освітнім трестом і Національним коледжем (Education Trust and the National College), Національним коледжем шкільного лідерства (The National College for Leadership of Schools and Children’s Services), Лондонським міським інститутом профспілок (The City and Guilds of London Institute) та ін.

Означені групи праць відзначаються різнобічним ґрунтовним науково-теоретичним обґрунтуванням проблем освітнього і педагогічного коучингу, презентують унікальний досвід його використання в особистісному розвитку і професійній підготовці шкільної молоді й дорослих та підвищенні кваліфікації педагогів і представників різних професій.

Вивчення й зіставлення доробку чільних зарубіжних теоретиків, дослідників і фахівців-практиків коучингу, з одного боку, та досвіду його осмислення, адаптації і розвитку українською педагогічною наукою в руслі організації освітнього процесу, з іншого, виявило низку важливих *суперечностей*. По-перше, ідеться про суб'єктивну інтерпретацію загальноприйнятої міжнародної коучингової термінології, яка подекуди штучно трактується українською педагогічною наукою та не завжди обґрунтовано в дефінітивному сенсі інтеріоризується в її поняттєво-категорійний апарат. За таких обставин виникла істотна неузгодженість розуміння понять «педагогічний коучинг», «освітній коучинг» в західному та українському науковому дискурсі.

По-друге, сучасна вітчизняна педагогічна наука активно розробляє і пропагує парадигму суб'єкт-суб'єктних, діалогічних, демократичних стосунків у вищій школі. Однак, коли ідеться про використання коучингу в системі вищої освіти, науково-педагогічного працівника здебільшого показують як «суб'єкта» педагогічної взаємодії, наділяючи функціями коуча, а здобувача освіти (клієнта) – як її «об'єкт».

Зважаючи на означені суперечності, першочерговим завданням є *з'ясування проблеми термінології*. Виявлено, що поширене в українському науково-педагогічному дискурсі поняття «педагогічний коучинг» в англomовній літературі фактично відсутнє. Зокрема, запит у пошуковій системі «Гугл» на словосполучення «pedagogical coaching» представив лише кілька випадків його вживання в науково-методичних матеріалах британських асоціацій. Усі інші надані пошуковою системою позиції стосувалися статей, що з'явилися в пострадянському науковому просторі. Отже, словосполучення «pedagogical coaching» фактично відсутнє в англomовній освітній і коучинговій довідниковій літературі та наукових студіях. Натомість активно використовується поняття «coaching pedagogy» в значенні «коучингова / тренерська педагогіка», яке передусім уживається в галузі спортивної педагогіки.

Із цього спостереження, яке, можливо, потребує певної корекції і доповнення, випливають важливі й, гадаємо, достатньо обґрунтовані для нашого дослідження та всього українського науково-педагогічного дискурсу зауваги. Поняття «педагогічний коучинг» («pedagogical coaching») побутує

насамперед українському (чи то пак пострадянському) освітньо-педагогічному просторі, що, як покажемо далі, не зовсім (лише частково) відповідає сутнісно-змістовому значенню, яке вкладають у нього українські дослідники. Поширене в зарубіжному лексиконі поняття «*coaching pedagogy*» («коучингова / тренерська педагогіка») не співзвучне поняттю «*pedagogical coaching*» («педагогічний коучинг»), але вони, як покажемо далі, відображають основні філософсько-теоретичні та інструментально-практичні засади використання коучингу у сфері освіти, зокрема, системі професійної підготовки майбутніх фахівців у вишах та підвищення кваліфікації дипломованих педагогів.

В означеному контексті виявлено розбіжності в трактуванні коучингу як системи навчання, виховання і розвитку особистості. Приміром, це стосується педагогічного дискурсу Англії, де чільним провідником упровадження коучингу в систему шкільної освіти є вчительська національна благодійна організація «Довіра розвитку вчителя» (Teacher Development Trust, TDT), яку створили 2012 р. для підвищення ефективності професійної підготовки педагогів. В її документах педагогічний коучинг (Pedagogical Coaching) визначається як високоефективна, безпосередня форма підвищення кваліфікації, яка реалізується в рефлексивному діалозі щодо надання педагогічними експертами (коучами) допомоги вчителям у визначенні цілей і напрямів поліпшення результатів навчання учнів. Упровадження педагогічного коучингу розглядається як реалізація перспективної моделі їхнього професійного розвитку (Pedagogical Coaching, 2012).

У США поняття «коучингова / тренерська педагогіка» («*coaching pedagogy*») також переважно використовується в контексті підготовки професіоналів, що навчають і виховують юнацтво. Репрезентативні студії свідчать про його широке використання в царині спорту. У них педагогічний коучинг розглядається як інструмент і технологія підвищення майстерності тренерів, що передбачає адаптацію до індивідуальних характеристик учня (спортсмена), пошук стилю навчання, який їм найбільше підходить, дає змогу максимально використовувати їхній внутрішній потенціал, забезпечувати ефективний зворотний зв'язок тощо (Pedagogy for coaches, 2012).

У спортивній педагогіці американські дослідники виокремлюють два умовні напрями: *педагогіка для коучів* (тренерів), що стосується їхньої діяльності в окремих видах спорту, та *традиційна коучингова педагогіка* (raditional Coaching Pedagogy), яка концептуалізує взаємозв'язок коучингу і навчання та їх вплив на загальний розвиток особистості. Методологічну основу коучингової педагогіки становлять дві теорії, які саме навчання визначають як «зміну особистості, спричинену досвідом». Перша – це

традиційна біхевіористська теорія навчання, яка домінувала в системі загальноосвітніх і спортивних закладів США з кінця XIX ст. Вона зосереджується на з'ясуванні того, як «наслідки дії» (приміром, система зворотного зв'язку, винагорода тощо) впливають і змінюють поведінку людини. Теорія біхевіоризму спирається на переконання, що навчання є лінійним і вимірюваним процесом інтеріоризації знань (Pedagogy for coaches, 2012).

Друга теорія ґрунтується на засадах конструктивізму, що був покладений в основу педагогіки коучингу. Вони передбачають, що особа (учень) повинен сам відкривати й трансформувати нову інформацію для ефективного навчання. Прихильники конструктивістського підходу до навчання стверджують, що особа (учень) не пасивно, а апріорі «активно конструює» власні погляди, переконання на основі минулого досвіду і знань (Pedagogy for coaches, 2012).

У межах біхевіоризму та конструктивізму як методологічних підходів педагогічного коучингу розглядаються дві *теорії когнітивного навчання*: соціальна когнітивна теорія та ситуаційна теорія навчання, які пояснюють характер і межі взаємодії між поведінковими, особистісними та зовнішніми чинниками процесу навчання. У загальній «когнітивній перспективі» навчання вважається «тривкою зміною» у поведінці або в здатності поводитися певним чином, що є результатом практики або інших форм досвіду (Pedagogy for coaches, 2012).

Пов'язана з біхевіоризмом *соціальна когнітивна теорія* стверджує, що людина може навчитися певних дій, лише спостерігаючи, як їх виконують інші. Ключовим принципом такого підходу є спостереження за роботою готових моделей та їх наслідування. Це унеможливує активне навчання, яке відбувається на основі «власних дій» людини, яке саме й покладене в основу коучингової педагогіки (Pedagogy for coaches, 2012).

Прихильники *ситуаційної теорії навчання*, що розробляється в руслі конструктивістського підходу, обґрунтовують такі постулати: «навчання неможливо безпосередньо спостерігати», бо «можна спостерігати тільки продукти навчання»; навчання передбачає зміни не лише (не стільки) «у той час, коли воно відбувається», скільки в певній віддаленій перспективі («згодом»); зміна поведінки (здатність до змін) – це тривалий процес, тому модифікація, яка триває лише короткий період, не вважається навчанням; навчання відбувається «через практику або інші форми досвіду», тому зміни в поведінці які відбуваються через спадковість й інші подібні чинники, не вважаються навчанням (Pedagogy for coaches, 2012).

Означена рецепція західної науки проливає важливе світло на ідейно-

теоретичні витoki педагогіки коучингу та її зв'язок з теоріями навчання. Однак ця важлива проблема ще знайшла предметного вивчення в українській педагогічній науці, де коучинг виводиться лише із праць його фундаторів і чільних теоретиків.

Цікавою і оригінальною є *філософія педагогіки коучингу*, що має свої особливості в загальній філософії коучингу. Її сутність виявляється в гіпотетичному запитанні: «Який сенс витратити час на вивчення теорії коучингу, коли мені потрібні практичні поради з коучингу?» Відповідь на нього криється у «прийнятті ролі філософії як попередника дії», позаяк кожен елемент коучингу впливає на особисті переконання. Цю рефлексію увиразнює образна аналогія, що пропонує розглядати філософію педагогічного коучингу «як окуляри, створені з особистих думок, переживань, цінностей, крізь які формується і фільтрується те чи інше сприйняття реальності». Це має прямий стосунок до того, як людина (коуч, педагог) розуміє світ, які дії він чинить і чому їх чинить. Таким чином, філософія педагогіки коучингу визначається як набір цінностей, принципів, виявів поведінки, які визначають дії та індивідуальну практику коуча-педагога (Cassidy, Jones, Potrac, 2009, p. 56-57).

Не менш складною є *проблема дефініціювання та визначення змістової сутності поняття «освітній коучинг»*. В українському педагогічному дискурсі коучинг цілком виправдано розглядається як міждисциплінарне явище, але при цьому важко погодитися з поширеною позицією, боцїмто він «перекочував» в освіту зі сфери бізнесу і менеджменту. У західній науці, яка має глибший, фактично півсторічний, досвід вивчення цієї проблематики, утвердився погляд, згідно з яким коучинг як оригінальна життєва філософія та ефективна технологія особистісного розвитку одночасно і відносно автономно проникав у різні сфери суспільного життя і поширювався там, формуючи таким чином свої численні означені вище різновиди (коучинг лідерства, кар'єрний, адміністративний, сімейний, лайф-коучинг тощо).

За такою логікою з позицій сучасної української мови і національної педагогічної науки цілком логічним є конструювання і вживання поняття «освітній коучинг» як одного з різновидів коучингу. З формальних позицій порівняльної лінгвістики логічним виглядає його прив'язка до англomовних термінів «Education Coaching» / «Educational Coaching» / «Edu-Coaching». Утім, в англomовному дискурсі він не набув поширення і загального визнання, як, приміром, згадувані поняття «бізнес-коучинг», «лайф-коучинг» та ін., тож зрідка використовується в наукових студіях та окремих навчальних програмах.

Одна з причин такого становища криється в особливостях англійської мови. В одному з Оксфордських лінгвістичних словників широкий ряд синонімів до слова «освіта» (education) позначають лексеми *навчання*

(teaching, schooling, tuition, training), *репетиторство, інструктаж, педагогіка (pedagogy), андрагогіка (andragogy), коучинг (coaching)* та ін. (Education). З таких позицій саме англomовне поняття «Education Coaching» виглядає алогічним, певною мірою тавтологією, на відміну від українського лексикону, де поняття «освіта» та «коучинг» позначають різні феномени як за сутністю, так і за звучанням. Проте з початку ХХІ ст. поняття «освітній коучинг» дедалі активніше застосовується в царинах організації освіти дорослих, неформального навчання, навчання на підприємствах, у системі професійної освіти та перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників та ін.

Аналіз низки репрезентативних праць зарубіжних авторів дає змогу обґрунтовано стверджувати *відсутність сконсолідованого розуміння поняття «освітній коучинг»*, яке трактується авторами залежно від їх тематики та суб'єктивних поглядів. Зокрема, типовим і поширеним є визначення освітнього коучингу (Educational Coaching) як діалогу коуча, що зосереджений на поліпшенні навчання та розвитку вчителя через підвищення його самосвідомості, самокерованості та почуття особистої відповідальності. Через постановку «правильних запитань та активне слухання між ними створюється «сприятливий клімат», що спонукає і заохочує до змін (Van Nieuwerburgh, 2012).

В актуальному для сучасної системи освіти ключі до з'ясування цієї проблеми підійшли автори статті про вплив багаторівневого коучингу на професійний розвиток педагогів та просування доказової освіти. Проаналізувавши значний масив присвячених їй наукових студій, науковці трактують освітній коучинг як надійний, дійсний, усталений підхід, який допомагає педагогам підвищити свої професійні навички. З позицій доказової освіти показано, що коучинг ґрунтується на науково обґрунтованих і перевірених десятирічним досвідом теоретичних ідеях і практичних інструментах, тому може стати ефективним комплексним засобом організації інклюзивного навчання та поліпшити академічні досягнення здобувачів освіти з різними фізіологічними вадами (Wood et al, 2016).

Турецький учений Шенол Сезер доводить, що освітній коучинг органічно інтегрує «все найкраще», що є в досвіді коучингу, з одного боку, та в системі сучасної освіти, з іншого. Завдяки використанню ефективних методик освітній коучинг дає змогу зібрати й систематизувати достовірну інформацію про навчальний процес, ухвалювати швидкі ефективні рішення щодо підвищення його якості, налагоджувати продуктивні стосунки між його учасниками – кваліфікованим коучем та мотивованими викладачами і студентами. З огляду на результати педагогічного експерименту про використання освітнього коучингу в системі професійної підготовки вчителів

(докладно в підрозділі 5.1), Ш. Сезер трактує його як унікальну філософію, яка ініціює професійний розвиток та особистісні зміни засобами відкритих запитань і роздумів, що спонукають сучасного педагога переглянути свої ідейні підходи і методику викладання. Завдання освітнього коуча вбачається в сприянні (навчанні) викладачів збирати цінну інформацію про зміст і учасників начального процесу, перевіряти її достовірність та застосовувати, спираючись на власні умозаключення (Sezer, 2016).

З концептуальних студій у галузі спортивної педагогіки, які адсорбують основні підходи до вивчення проблем навчання і розвитку особистості (Cassidy, Jones, Potrac, 2009; Côté, Gilbert, 2009; Pedagogy for coaches, 2012), впливає, що стрижень західної рецепції освітнього коучингу становить ідея про унікальність кожної людини, яка, з огляду на свою індивідуальність, пристосовується до сім'ї, соціуму, середовища загалом. Тому всі коучингові інструменти мають застосовуватися до кожної особистості індивідуально, відповідно до її унікальності. Освітній коучинг орієнтований на розв'язання проблем, пов'язаних із відсутністю або низькою мотивацією до навчання, та пошук виходу з різних «глухих кутів», що виникають у житті та процесі навчання людини.

Зростання популярності освітнього коучингу з-поміж учителів пояснюється його сприйняттям як інноваційного інструмента, що робить їх відкритішими для нових освітніх ідей і методик та дає змогу розвивати професійні навички. Він розглядається як спільна робота (вид партнерства) між коучами-професіоналами, які володіють педагогічним досвідом і виступають як «агенти змін» у царині шкільного навчання, та педагогами-практиками, які часто не розуміють необхідності модернізації професійної діяльності та постійного самовдосконалення (Lancia, 2021).

Головними суб'єктами освітнього коучингу є шкільний педагог та освітній тренер (педагогічний коуч), які тісно співпрацюють у начальному середовищі й перебувають у постійному зворотному зв'язку. Освітній тренер здійснює спостереження за навчальним процесом, надає допомогу в облаштуванні класних кімнат та здійснює методичну підтримку вчителів. На цій основі відбуваються цілеспрямовані конструктивні зрушення в професійній діяльності педагогів: підвищується їхня самосвідомість, руйнуються старі шаблони поведінки, відкриваються нові можливості для фахового зростання і самонавчання (Wesley, Buysse, 2006).

Становлять інтерес результати узагальнювальних науково-теоретичних та експериментальних досліджень (Van Nieuwerburgh, Barr 2016; Rogers, Snowden, 2019; Wood et al., 2016), які доводять високу ефективність застосування в освітній практиці коучингового підходу, порівняно з іншими

моделями, що використовуються задля її модернізації та вдосконалення. Це виявляється в підвищенні здатності педагогів швидко адаптуватися до нових умов і вимог освітнього процесу, вони стають більш відкритими для впровадження нових стратегій у викладанні та налагодженні діалогу зі здобувачами освіти. Позитивні зрушення у професійній підготовці і практичній діяльності педагогів, своєю чергою, сприяє підвищенню мотивації і навчальних успіхів студентів, поліпшенню атмосфери в академічних групах і педагогічних колективах та формує мотивоване до змін, креативне освітнє середовище загалом.

Нові грані і перспективи розвитку освітнього коучингу відкрили дослідження можливостей його використання за умов світової пандемії COVID-19, які розпочалися в 2019 р. З репрезентативних студій ([Banerjee et al, 2020](#); [Gałązka, Jarosz, 2021](#)), які акумулюють значний науковий досвід вивчення цієї проблеми, впливають пріоритетні напрями її дослідження. Вони стосуються використання коучингу в організації освітнього процесу; для поліпшення добробуту здобувачів освіти і педагогів, позитивного впливу на їхній спосіб життя і психічне здоров'я тощо. Узагальнюється цікавий досвід, коли за умов кардинальних змін в організації професійної діяльності, пов'язаних зі швидким і всеохопним переходом на дистанційну форму навчання, педагоги фактично брали на себе роль коучів та досягали бажаних результатів у підготовці здобувачів освіти.

Малодослідженим в українській педагогічній науці та інших галузях знань є *західний дискурс щодо проблеми співвідношення викладання та коучингу* («коучинг проти викладання» – «*coaching versus teaching*»). Одним із його головних аспектів є з'ясування дилеми: чи можна вважати вчителів коучами, і навпаки – коучів – учителями? З наукових студій, які деталізують перебіг дискурсу, випливає, що між ними є багато спільного. Навчання пов'язане зі здобуттям нових знань, оскільки учнів «вчить» експерт (тобто вчитель). Мета викладання подвійна: учні прагнуть отримати нові знання і навички, а вчителі використовують свій досвід і професійну майстерність, щоб допомагати учням вчитися. Це відповідає цілям коучингу щодо розкриття і максимальної реалізації потенціалу людини, її знань і вмінь. Відмінності між коучем і вчителем зумовлюються характером і змістом їхньої діяльності. Коучинг «не є директивним», адже не дає готових відповідей та змушує людину шукати їх самостійно. Натомість шкільна освіта наскрізь регламентована і директивна, бо шляхи, якими мають рухатися педагоги і учні, чітко визначені нормативно-методичними документами ([Jacobs et al, 2017](#)).

Незважаючи на об'єктивну користь і позитивний вплив упровадження

теорії і технології коучингу в освітній процес, чимало вчителів із застереженням і прихованим негативізмом ставлять до такої інтеграції. Причини цього дослідники вбачають у побоюванні педагогів «прийняти фундаментальні зміни, які несе за собою коучинг», бо це загрожує їхній «професійній рутині». Ці зміни передбачають: прийняття необхідності модернізації характеру навчального процесу; реорганізацію і раціоналізацію часу педагога, зокрема щодо виділення його частини на регулярні зустрічі з коучем, самонавчання; модифікацію практичної діяльності вчителя, згідно з побажаннями коуча та новими вимогами до організації навчального процесу тощо (Jacobs et al, 2017).

Для налагодження продуктивних взаємин між коучем і вчителем та забезпечення позитивного впливу освітнього коучингу на їхню індивідуальну професійну діяльність використовуються його різні *моделі*. Вони спираються на комплекс стратегій коучингу та зосереджуються на певних аспектах формування здобувачів освіти. Водночас усі моделі освітнього коучингу мають спільну мету: змінити практику навчання, полегшити навчальну діяльність здобувачів освіти, поліпшити їхню успішність та набуття ними нового соціального досвіду (Knight, 2007).

Сутність однієї з найвідоміших *моделей «Коучинг, орієнтований на вчителя»* полягає в наданні допомоги в поліпшенні практичної діяльності педагога на основі вивчення і добору її ефективних стратегій. Зокрема, стратегія партнерства передбачає використання різних методів спостереження за академічною групою для планування навчального процесу та забезпечення зворотного зв'язку між його учасниками. Педагог спільно з коучем розробляє дизайн стратегії (план, завдання, зміст, етапи, можливі перешкоди, потенційні незадіяні ресурси тощо) та за необхідності вносять корективи в процес її впровадження, з'ясовують ефективність дій тощо (Knight, 2007).

Набула поширення *модель (метод) трансформаційного освітнього коучингу, що розглядає вчителя як експерта*, з яким коуч починає вибудовувати взаємини, перш ніж розпочнеться саме коучингове навчання. Її особливість полягає в зосередженні уваги на сильних сторонах учителя та просуванні ідеї його постійного вдосконалення. Відтак на основі повнішого використання особистісного потенціалу педагога та зростання його професійної майстерності розробляються стратегії їхньої ефективної реалізації в організації навчального процесу (Aguilar, 2013).

Ця модель (метод) трансформаційного коучингу була докладно розроблена Еленою Агілар та викладена в книзі «Мистецтво коучингу: ефективні стратегії трансформації школи» (The art of coaching: Effective strategies for school transformation). Вона відзначається чіткістю, доступністю і

універсальністю застосування (Aguilar, 2013), тож може творчо впроваджуватися в професійній підготовці майбутніх фахівців різних галузей знань та розвитку професійної компетентності фахових педагогів у різних типах закладів освіти України.

Модель «Коучинг, орієнтований на студента», на відміну від попередньої, передбачає використання інструментів «формульованого оцінювання» (експертні оцінки, прогностичні завдання, тести тощо) для виявлення, наскільки повно здобувач освіти використовує свій навчальний потенціал, та внесення за необхідності відповідних змін для його ефективного використання. Роль коуча в цьому випадку полягає в допомозі педагогам максимально продуктивно застосовувати методи оцінювання здобувачів освіти для підвищення їхньої особистої ефективності. Гуманістична спрямованість цієї моделі виявляється в переорієнтації цілей і зусиль викладача з розроблення стратегій навчання на моніторинг навчальної діяльності здобувачів освіти, щоб «зробити їх щасливішими» та «мотивованими на повноцінну самореалізацію». Це має спричинити поліпшення ефективності навчання (Sweeney, 2013).

Модель «Диференційованого коучингу» зосереджена на врахуванні професійних потреб викладача для формування його індивідуального коучингового досвіду. Зважаючи на особисті характеристики педагога розробляються навчальні стратегії, які задовольняють інтереси та відповідають цінностям і переконанням вчителя. Відтак визначаються техніки і методики викладацької діяльності, які найбільше відповідають інтересам та особистісним і професійним якостям педагога та розробляються стратегії їхнього застосування і проєкції врахування індивідуальних особливостей студентів та вимог і перспектив їхньої фахової підготовки (Kise, 2017).

Зважаючи на тенденції вивчення коучингу українськими вченими-педагогами та його використання в розвитку національної системи освіти (підрозділ 3.2), особливий інтерес становить *інтегрована модель (підхід)* освітнього (навчального) коучингу, розроблена американськими і британськими дослідниками Еллоною Айзенберг, Брюсом Айзенбергом, Елліоттом Медрічем, Іваном Чарнером. Вона передбачає відмову від директивної стратегії освіти, що ґрунтується на цільовій установці «виправити це», яка обмежує, сковує свободу дій і творчість учителя. Ця модель коучингу ґрунтується на шанобливому ставленні до педагога-професіонала та вказує на продуктивний, перспективний шлях його розвитку в шкільній спільноті (Eisenberg, et al, 2017).

Інтегрована модель навчального коучингу ґрунтується на ідеї співпраці вчителя або групи вчителів із коучем на циклічній основі: «до – під час –

після» коучингового навчання. Це передбачає комплексне планування, яке включає: спільну співпрацю з академічними групами; збір даних про цілі, зміст, методику, суб'єктів освітнього процесу; дебрифінг (аналіз, обговорення результатів, що засвідчують зміни в навчанні, потреби подальшої корекції тощо); рефлексію (Eisenberg, et al, 2017).

Інтегрована модель навчального коучингу певною мірою акумулює основні вектори інших означених моделей, адже рівною мірою орієнтована і на педагога, і на здобувача освіти. Водночас вона має важливу перевагу, що передбачає глибоке предметне вивчення коучем особливостей (специфічних проблем, недоліків, потенційних можливостей тощо) освітнього середовища кожного окремого освітнього закладу. За результатами такого аналізу пропонуються не загальні шаблонні рекомендації, а адресні підходи і поради, які враховують специфіку освітнього середовища та мають більш ефективний вплив на процес навчання вчителів, відтак і на навчальну діяльність здобувачів освіти.

Зважаючи на винятково важливу *роль коуча в організації ефективного освітнього коучингу*, доречно з'ясувати особливості його професійної підготовки. Як відзначалося, коучі, які надають послуги з різних видів коучингу, не обов'язково мають бути фахівцями у відповідній галузі (бізнесі, управлінні, менеджменті тощо) й тим паче не мають бути пов'язаними з місцевостями, де працюють. На відміну від них, отримання сертифіката з освітнього коучингу передбачає наявність у претендента фахової освіти (бажано з відповідної галузі знань) та знань про регіон, у якому буде працювати. Тому схвалюється практика, коли кандидати на отримання сертифіката з освітнього коучингу або коучі, які хочуть підвищити рівень кваліфікації, окрім базової педагогічної освіти, є членами шкільних рад, учительських та інших суспільних організацій у місцевостях, де надаватимуть послуги (Online Coach Training).

Серед різних типів навчальних програм з підготовки освітніх коучів найбільш популярними є багаторівневі, що побудовані на стратегіях та інструментах, заснованих на дослідженнях і ефективних технологіях, які орієнтують на співпрацю з викладачами освітніх закладів. Їхньому проходженню передують процедура самооцінки, яка має підтвердити, що особа ухвалила усвідомлене рішення, а обрана програма підготовки відповідає її інтересам і якостям. На відміну від інших фахових кваліфікаційних програм, підготовка фахівців з освітнього коучингу зазвичай відбувається у форматі безкоштовного дистанційного навчання за особистим графіком. Це сприяє безперервному саморозвитку майбутніх фахівців та здійсненню систематичного самоконтролю, який дає змогу відстежувати прогрес у

професійній підготовці (Online Coach Training).

Для сертифікації коучів-наставників, які вже мають досвід практичної діяльності, передбачено проходження навчальних програм з інструктивного коучингу у форматі п'яти-, восьми-, 16-тижневих семінарів. Вони орієнтовані на вивчення продуктивного досвіду інших освітніх коучів і шкільних педагогів та передбачають поглиблене обговорення проблемних тем, приміром: «Рольова чіткість» (про взаємини коуча і викладача-практика); «Вибір і використання стратегій діяльності коуча»; «Як залучити вчителів до коучингу?»; «Як краще організувати співпрацю з директорами та адміністраторами шкіл?» тощо. На майстер-класах освітні тренери вдосконалюють знання і навички з підготовки авторських інноваційних програм та посібників з організації коучингового навчання педагогів і здобувачів освіти (Transform how schools...).

Доволі корисними для фахівців з освітнього коучингу стали влаштовувані міжнародними професійними організаціями вузькоспеціалізовані курси з позитивної психології, які, до прикладу, спрямовували на підвищення фахової майстерності в таких аспектах: «Мотивація та досягнення мети»; «Максимізація сили»; «Усвідомлення стійкості» та ін. На них вивчалися загальні стратегії і досвід використання коучингу в різних соціальних сферах.

Предметне вивчення теорії і практики зарубіжного освітнього коучингу дає підстави стверджувати, що в структурно-функційному вигляді він виразно концептуалізується в типових програмах проведення коучингових сесій для викладачів різних типів освітніх закладів. Представлені в таких студіях навчально-методичні матеріали, які використовуються в системі університетської професійної освіти, окреслюють основні компоненти сутнісно-змістових характеристик освітнього коучингу, що стосуються безпосередньої діяльності викладача та студента, а також взаємин між ними (Australian Institute...; Brown et al, 2012; Coaching for teaching and learning, 2010 Jacobs et al, 2017).

Перший компонент використання освітнього коучингу в університетському середовищі передбачає визначення його основних цілей. Першочергова полягає в з'ясуванні перешкод, які заважають ефективному впровадженню навчального процесу (конфлікти між здобувачами освіти і викладачем; їхнє незадоволення організацією навчального процесу, низька самооцінка і мотивація до навчання і професійної діяльності тощо). Друга ціль полягає в наданні допомоги студентові задля розкриття (самостійно з'ясувати, оцінити) власного потенціалу (здібності, знання, навички, інтереси, потреби тощо).

Другим компонентом освітнього коучингу та першим практичним кроком його впровадження в цій сфері є визначення студентом спільно з коучем і викладачем індивідуальної траєкторії його кар'єрного зростання. Для цього майбутній фахівець проводить самооцінку для визначення того, чи (наскільки) відповідає його потенціал освітній програмі, яку він обрав. Паралельно коуч і викладач здійснюють моніторинг щодо відповідності запитів, очікувань студента його здібностям, особистісним характеристикам та вимогам самої професії (обраного фаху, ринку праці). Це передбачає з'ясування можливої поведінки, потенційної готовності і ставлення майбутнього фахівця до подолання різних нормативних і непередбачуваних ситуацій, які виникають у процесі навчання, професійній діяльності та особистому житті. Аналізується його аргументація щодо ухвалення певних рішень. Якщо виявляється, що обрана сфера навчання (професія) не відповідає цілям, перспективам, особистим характеристикам здобувача освіти, то можуть розглядатися альтернативні варіанти продовження його навчання (зміна навчальної програми, спеціальності тощо).

Третім компонентом використання освітнього коучингу в університетському середовищі є композиція навчального проєкту, що передбачає допомогу студентові реалізувати свої здібності і рівень загальноосвітньої підготовки в процесі навчання (загалом, на його певних етапах, у розв'язанні окремих завдань) та в майбутній кар'єрі. Це передбачає посилення мотивації та орієнтації і оптимізації потенціалу на досягнення успіху; формування лідерського характеру та відповідальності за рівень фахової підготовки, який вимагають офіційні професійні нормативи та ринок праці.

Четвертий, визначений нами компонент стосується оптимізації здібностей і талантів у процесі навчання. Він передбачає самоусвідомлення студентом своїх потенційних можливостей та оволодіння методиками, прийомами їх актуалізації і продуктивного використання для особистісного й професійного самовдосконалення.

Важливою функцією освітнього коучингу (яка фактично відсутня в освітньому середовищі вищої школи України) є допомога здобувачам освіти, які зрозуміли, що обрані професія, фах не відповідають їхнім життєвим цілям і здібностям. За таких обставин вони спільно з коучем і викладачем на основі ретельного вивчення різних варіантів і альтернатив шукають інший (правильний) шлях професійного зростання, який би відповідав життєвій меті молодій людині. У процесі такої діяльності часто з'ясовується, що вона здатна успішно продовжувати навчання, а відтак і здійснювати професійну

діяльність, тож лише потребує певної корекції життєвих орієнтирів і прояснення майбутніх можливостей і перспектив професійної самореалізації.

Отже, західна історіографія нагромадила значний оригінальний досвід із вивчення теорії і практики використання коучингу в освітньому процесі. Він потребує глибокого вивчення, усебічного переосмислення та творчого використання в системі підготовки майбутніх фахівців у вищій школі України.

3.2 Коучинг в українському педагогічному дискурсі

Предметне вивчення коучингу, що розпочалося в Україні на початку 2000-х рр., розгортається на міждисциплінарній основі та зростає експоненціально. Вітчизняні вчені-теоретики і фахівці-практики активно осмислюють напрацьовані в західному дискурсі філософію і технологію коучингу та творчо адаптують їх до реалій, потреб і викликів у різних сферах суспільного життя. Виокремлюємо два пріоритетні напрями дослідження цього феномена: перший – міжгалузевий – стосується використання коучингу у сферах менеджменту, бізнесу, управління, керівництва підприємством тощо; другий – освітньо-педагогічний – відображає вивчення коучингової проблематики педагогічною наукою та використання технології коучингу в розвитку національної системи освіти України.

З огляду на предмет нашого дослідження акцентуємо на аналізі другого напрямку. У структурно-тематичному вимірі він охоплює низку взаємопов'язаних векторів студій про застосування коучингу в закладах освіти різних типів і на різних рівнях освіти: дошкільної, початкової, базової середньої; професійно-технічної, позашкільної, вищої, зокрема в підготовці бакалаврів, магістрів, докторів філософії; у системі післядипломної освіти і підвищенні кваліфікації фахівців тощо. Паралельно або в контексті цієї проблематики досліджується комплекс проблем, що стосуються формування коучингової компетентності педагогів і здобувачів освіти; адаптації технології коучингу в освітній процес; використання коучингу в розвитку взаємин між його учасниками; удосконалення управління освітніми системами різних рівнів; розв'язання проблем, пов'язаних з особистісним розвитком, навчанням, професійною підготовкою шкільної молоді та дорослих тощо.

Характер і особливості розвитку українського коучингового науково-педагогічного дискурсу зумовлюються і стимулюються процесами інтеграції у європейський освітній простір, труднощами реформування національної системи освіти, зростанням зацікавленості в ефективних інноваційних

моделях і технологіях навчання і професійної підготовки, вимогами ринку праці, світовою пандемією, іншими суспільними процесами і викликами. На цьому тлі посилюється диференціація студій із теорії і практики використання коучингу. Їхній предметний аналіз передбачає зосередження уваги на з'ясуванні комплексу проблем розвитку педагогічного та освітнього коучингу, що стосуються формування його терміносистеми, структурування і типології, визначення функційної і змістової спрямованості, розмаїття предметно-тематичних підходів до вивчення тощо.

Виявлена певна суперечність у домінуючих підходах і тенденціях вивчення коучингу в українському науково-педагогічному дискурсі. Ідеться про те, що унікальна за своєю суттю, змістом, терміносистемою західна рецепція коучингу осмислюється і трактується з позицій категорійно-поняттєвого апарату української педагогічної науки та усталених в ній теоретико-методологічних підходів, парадигм, рецепцій. При цьому вітчизняні дослідники спираються і ретранслюють напрацювання зарубіжних теоретиків і практиків коучингу, які розробили теоретичні основи і практичні засади використання коучингу в бізнесі, менеджменті, освіті, управлінні, інших сферах. За такої ситуації відстежується певний дисонанс, коли усталені в українській педагогічній науці дефініції не зовсім адекватно відображають західну рецепцію коучингу.

В українському дискурсі коучинг вивчається на міждисциплінарній основі. Зокрема, нагромаджено значний пласт праць, що розкривають його як дієвий чинник і складник концепції управління людськими ресурсами та розвитку менеджменту, підприємництва, бізнесу тощо (Аванесова, та ін., 2020; Антонова, 2017; Борова, 2011; Задорожна, 2017; Іванович, 2011; Кір'якова, 2013; Логвиновський, 2012; Марцінковська, Фижик, 2011; Миколайчук, 2015; Нагара, 2009; Петровська, Бала, 2010; та ін.). Їхні автори всебічно аналізують теорію і практику використання коучингу в плануванні, доборі, адаптації, мотивації, навчанні, моніторингу діяльності працівників різних галузей суспільного виробництва.

Цей доробок справляє помітний вплив на розвиток педагогічного коучингового дискурсу, зокрема, може творчо використовуватися в процесі розробки стратегій застосування коучингу в підготовці майбутніх фахівців різних галузей знань у ЗВО. Приміром, доволі продуктивним є розгляд коучингу як технології поточного і перспективного управління підприємством, що сприяє мобілізації внутрішніх ресурсів та розвитку знань, здібностей, умінь фахівців щодо роботи зі змінною інформацією, освоєння ефективних стратегій здобуття очікуваних результатів, підвищення мотивації, створення атмосфери взаємодопомоги і творчості, стимулювання

ініціативності й відповідальності за виконання завдань (Нагара, 2009).

З означених позицій становлять інтерес праці про підвищення ефективності управлінської діяльності керівників і менеджерів за допомогою коучингу. У такому ключі розкривається його потенціал як засобу сприяння, допомоги людині в пошуку власних рішень і подолання складних ситуацій; інструмента оптимізації людського потенціалу та професійної діяльності; чинника цілеспрямованої підтримки особи, що прагне до професійного особистісного зростання, підвищення ефективності своєї діяльності; продуктивної техніки розвитку комунікації учасників процесу виробництва і обслуговування, удосконалення їхньої професійної діяльності за умови постійної зміни ситуації, що вимагає ухвалення швидких оптимальних рішень, збереження емоційної рівноваги тощо (Петровська, Бала, 2010).

Аналіз масиву репрезентативних спеціальних науково-педагогічних праць із теорії і практики використання коучингу у сфері освіти виявив доволі цікаву конroversійну ситуацію осмислення цієї проблематики. З одного боку, спираючись на доволі обмежене коло зарубіжних знакових праць, українські автори цілком зрозуміло представляють доволі схожі інтерпретації та підходи щодо використання теорії і практики коучингу в організації освітнього процесу та особистісному розвитку і професійній підготовці шкільної молоді, дорослих.

З іншого боку, у руслі сучасного наукового плюралізму існує доволі широкий спектр розуміння самої квінтесенції коучингу. Це виявляється в його сутнісному трактуванні як «вчення», «наука», «галузь знань», «концепція», «теорія», «парадигма» «напрямок суспільної думки»; «технологія», «метод», «методика», «інноваційний підхід»; «процес», «сфера / напрям діяльності»; «взаємини», «взаємодія» «стиль взаємин»; «навчання», «виховання», «різновид підготовки»; «[вид] супровід», «допомога»; «модель», «мистецтво» тощо. Таке розмаїття рефлексій пояснюється вивченням коучингу в ракурсі окремих конкретно-тематичних студій, суб'єктивною рецепцією авторів, тлумаченням клучингу з позиції терміносистеми вітчизняної педагогічної науки і панівних у ній методологічних підходів тощо. Це відповідним чином позначається на якості та результатах студій у плані адекватного трактування сутнісних аспектів теорії і практики коучингу.

Пропонуємо *дворівневу систему координат аналізу українського науково-педагогічного коучингового дискурсу*: по горизонталі, що відображає загальну динаміку його розгортання, що виявляється в кількості праць та їх змістовно-тематичній спрямованості; по вертикалі, що передбачає визначення основних підходів, векторів вивчення феноменів педагогічного та освітнього коучингу.

Розгортання науково-педагогічного дискурсу *по горизонталі* показує, як після появи перших науково-популярних публікацій початку 2000-х рр., що давали загальну характеристику коучингу, посилювався вектор його співвіднесення передусім із неформальною освітою (курси підвищення кваліфікації, професійна перепідготовка, навчання на підприємствах). Паралельно зростала увага до вивчення можливостей упровадження коучингових ідей і технік у систему середньої освіти та особливо післядипломної педагогічної освіти (Варецька, 2016; Денисова, Харагірло В., 2021). У 2010-х рр. однією з пріоритетних стала тенденція нагромадження науково-методичних публікацій, у яких педагоги-практики та представники адміністративно-керівного складу закладів освіти ділилися методичними розробками уроків-презентацій із використанням елементів коучингу, досвідом організації і проведення коучингових сесій (див., наприклад: Відлацька, 2018; Дубяга, 2015).

Із середини 2010-х рр. почала виразно домінувати тенденція зростання студій з теорії і практики використання коучингу в системі освіти, зокрема, середньої загальноосвітньої та вищої школи (Голіяд, Чернова, 2017; Горук, 2015; Зонов, 2021). Поряд із науковими теоретичними розробками (Голіяд, Чернова, 2016; Кузан, Гордієнко, 2019; Кузан, Гордієнко, 2019; Нежинська, Тименко, 2015), коучинг як різновид інноваційних освітніх технологій став предметно висвітлюватися в навчально-методичній літературі з педагогіки вищої школи (Захарова, 2020; Ківшик, Чернова, 2015; Мартинець, 2015; Педагогічний коучинг, 2018; Савчук, Душенко, 2020; та ін.) та, як і інші освітні технології, посів своє місце в комплексних дослідженнях із проблеми підготовки майбутніх фахівців у ЗВО (Комар, 2011; та ін.).

На такому тлі розгортався науково-педагогічний дискурс *по вертикалі*, що виявилось в дослідженні власне педагогічного коучингу та освітнього коучингу. Можемо визначити такі основні, дещо умовні й пов'язані між собою, вектори вивчення цих феноменів: «технологічний»; «комунікаційний»; компетентнісний; системний (інтегральний). З'ясуємо типові та оригінальні підходи їхнього трактування.

Прихильники «технологічного» вектору в найбільш характерному (типовому) форматі визначають педагогічний коучинг як технологію постійного вдосконалення професіоналізму педагогічного працівника, що сприяє ефективній партнерській взаємодії суб'єктів освітнього процесу та спрямована на досягнення ними цілей, забезпечення самостійності і ефективності в ухваленні рішень особистісного й професійного характеру (Голіяд, Чернова, 2016, с. 107). У такому ж ключі, спираючись на праці зарубіжних авторів, він розглядається як технологія розвитку, що уможливорює

«переміститися зі зони проблеми в зону ефективного рішення». Тому використання коучингового підходу уможливує підвищення рівня продуктивності освітнього процесу та прискорення особистісного розвитку і професійного вдосконалення його суб'єктів (Сурмяк, Кудрик, с. 195-196).

У руслі сучасної парадигми національної освіти України коучинг трактується як ефективна технологія науково-методичного супроводу (Сидоренко, 2014, с. 3); технологія керівництва, яка акцентує на розвитку природних і набутих здібностей і досвіду людини для досягнення нових цілей (Відліцька, 2018, с. 9); один із важливих інноваційних інструментів (підходів, технологій тощо) формування і розвитку професійної компетентності науково-педагогічного працівника ЗВО (Голяд, Чернова та ін.). Він органічно відповідає сучасним суспільним викликами, вимогам вищої школи та ринку праці. Доцільність його всебічного вивчення і творчого використання зумовлюється зростанням складності та різноманіттям завдань і викликів, що стоять перед національною системою професійної підготовки майбутніх фахівців, які неможливо розв'язати на основі традиційних (зазвичай консервативних, застарілих) теоретичних парадигм і практичних методик. Щораз більша конкуренція на ринку освітніх послуг зумовлює потребу розробки нових освітніх програм та методологій їх упровадження в практику.

У рефлексіях представників другого домінантного *«комунікаційного» вектора* педагогічний коучинг у контексті організації освітнього процесу в ЗВО тлумачиться як:

- взаємини між викладачем і студентами, коли викладач ефективно організовує процес пошуку студентами найкращих відповідей на запитання, що їх цікавлять, допомагає їм розвиватися, закріплювати нові навички і досягати високих результатів у майбутній професії (Романова, 2010);
- творче партнерство, що дає змогу реалізувати особистісний і професійний потенціали людини та забезпечує когнітивні, емоційні, поведінкові зміни, які сприяють досягненню цілей і збільшенню продуктивності праці (Романова, 2010; Сидоренко, 2014);
- взаємини між викладачем і студентами, де викладач ефективно організовує процес пошуку студентами найкращих розв'язань їхніх завдань і таких чином сприяє їх утіленню в життя та підвищенню рівня професійного розвитку майбутніх фахівців (Нежинська, Томенко, 2015);
- один із ресурсних аспектів педагогічної діяльності, що передбачає виведення взаємин між викладачем і здобувачем освіти на новий рівень міжособистісної взаємодії на основі зацікавленості, співпраці та гнучкості, розділеної відповідальності за результати комунікативного розвитку кожного суб'єкта коучингової взаємодії (Голяд, Чернова, с. 25).

- процес партнерської взаємодії (психолого-педагогічний супровід здобувачів вищої освіти, проєктна діяльність), спрямованої на досягнення результату, мети (Сидоренко, 2014; Сурмяк, Кудрик, 2016);
- новаторський тип взаємин і педагогічної співпраці між викладачем та студентами; особливе підтримуюче ставлення до здобувача, згідно з яким він сам досягає мети та розв'язує проблеми і реалізує власні здібності й можливості; різновидвид індивідуальної підтримки і підвищення персональної ефективності; засіб сприяння, допомоги в пошуку власних рішень за будь-яких складних ситуацій (Сурмяк, Кудрик, с. 195-196; Фарина, 2019);
- сукупність способів і прийомів впливу коуча на особистість педагогічного працівника і здобувача освіти, що орієнтовані на застосування активних методів суб'єкт-суб'єктної взаємодії задля виявлення потенціалу й розвитку їхньої професійної компетентності (Чернова, 2014);
- процес допомоги суб'єктові в поліпшенні кількісних або якісних характеристик його діяльності; низка засобів, які допомагають людині в процесі праці наблизитися до своїх потенційних можливостей, зрозуміти свою роль, завдання (Відліцька, с. 9) та ін.

Отже, у всіх тлумаченнях представників «комунікаційного» вектора доволі чітко відстежуються два акценти, по-перше, на діалогічну партнерську співпрацю, зокрема, між викладачем і студентом, по-друге, щодо впливу, допомоги з боку науково-педагогічного працівника, який виконує функції коуча в особистісному і професійному зростанні здобувача освіти.

Природно, що кожен з означених векторів не виявляється в чистому вигляді: тісно переплетені між собою, вони адсорбують різні елементи один одного. У такому контексті елементи комунікаційного і технологічного векторів інтегруються в тлумаченні педагогічного коучингу як технології, що ґрунтується на організації викладачем ЗВО ефективної міжособистісної комунікації зі студентами у формі індивідуальних занять, консультацій, науково-освітніх проєктів для мотивування та визначення мети їхньої навчальної діяльності, її планування для здійснення ефективних дій, подальшої реалізації плану та завершення (рефлексії) (Поберезька, 2017).

Такий же «синтез» простежуємо і в «компетентнісному» векторі трактування педагогічного коучингу. У цій площині він предметно аналізується в підрозділі 3.3, тож зараз як приклад відзначмо розгляд коучингу в контексті формування дослідницької компетентності в майбутніх докторів філософії як форми науково-методичного супроводу, що інтегрує тренінгові технології, спрямовані на мобілізацію внутрішнього потенціалу та розвиток професійних знань, умінь, здібностей, обізнаності щодо використання

інноваційних стратегій, метатехнологій задля формування професійної компетентності та підвищення ефективності різних видів наукової, дослідницької та освітньої діяльності (Олійник, 2019).

Зважаючи на цілісність, універсальність феномена коучингу імпонує *«системний» («інтегральний») вектор* його трактування. Зокрема, у вимірі професійно-особистісного розвитку вчителя у сфері післядипломної освіти В. Сидоренко розглядає його як систему андрагогічних, акмесинергетичних принципів і прийомів, які сприяють розвитку потенціалу особистості та групи спільно працюючих людей (команди, організації) та забезпечують максимальне розкриття і ефективну реалізацію цього потенціалу. У такому ракурсі педагогічний коучинг передбачає системність, вертикальну і горизонтальну цілісність неперервного освітнього процесу; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, навчальної, практичної і самоосвітньої діяльності; урахування змісту навчальних потреб педагога на різних стадіях життєвого циклу; єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти (Сидоренко, 2014, с. 3-4). Такий цілісний системно-інтегративний підхід відповідає формувально-професійній спрямованості та ідейному і технологічному потенціалу використання педагогічного коучингу в професійній підготовці майбутніх фахівців у системі вищої освіти.

Рецепцію цілісного системного осмислення феномена коучингу передбачає популярний науково-дослідницький підхід його вивчення в контексті педагогічного супроводу. Він доволі продуктивний, адже використання теорії та практики коучинг для супроводу майбутнього фахівця може забезпечити послідовність, системність і цілісність процесу професійної підготовки, починаючи від моніторингу вихідних знань і навичок та завершуючи добором ефективних методик формування фахової компетентності і визначення результатів досягнення запланованих цілей, згідно з освітніми нормативами і стандартами.

Поряд із поняттям «педагогічний коучинг», в українському науково-педагогічному дискурсі утвердилося *поняття «освітній коучинг»* («коучинг у сфері освіти»), яке співзвучне зі згадуваними англійськими відповідниками «Education Coaching», «Educational Coaching», «Edu-Coaching». Подекуди вони вживаються як майже тотожні, але загалом у спеціальних студіях досить чітко розрізняються в сутнісно-змістовій площині. Мають сенс активно цитовані в науково-педагогічній літературі тлумачення (їх подаємо в авторський редакції) освітнього коучингу як:

- системи заходів щодо встановлення взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу задля досягнення взаємно визначених цілей з удосконалення професійної діяльності та підвищення якості навчання, що

призводить до підвищення ефективності роботи освітнього закладу (Борова, 2011, с. 13):

- творчу взаємодію рівноправних учасників освітнього процесу, спрямовану на виявлення та реалізацію потенціалу здобувачів для досягнення ними високого освітньо-професійного, соціального, особистісного розвитку (Поберезька, 2018, с. 102);

- систему супроводу майбутнього фахівця, у якій викладач організує навчальний процес в напрямках виявлення особистих потреб студента і різних засобів їх задоволення та сприяння в самостійному ухваленні ним ефективних рішень (Поберезька, 2018, с. 102; Сидоренко, 2014);

- феномен освітнього процесу, побудований на мотивувальній взаємодії, у якій викладач створює спеціальні умови, спрямовані на розкриття особистісного потенціалу студента для досягнення важливих для нього цілей в оптимальний термін, у конкретній предметній галузі знань (Романова, 2010).

Зважаючи на відмінності категорій «педагогіка» (наука, що вивчає спеціально організовану систематичну діяльність із формування людини та зміст, методи, форми виховання, освіти, навчання) та «освіта», (позначає окрему сферу суспільного життя та цілеспрямовану діяльність (процес, результат) з набуття, удосконалення життєвого і професійного досвіду), вони апіорі мають зумовлювати сутнісне розрізнення понять «педагогічний коучинг» та «освітній коучинг». Утім, наведені вище дефініції засвідчують їх співзвучність, що не відповідає сутнісній різниці феноменів педагогіки та освіти. Це орієнтує на подальше науково-методологічне осмислення цієї проблеми в ракурсі відповідності використання коучингу в системі освіти та сентенціям його дослідження педагогічною наукою.

3.3 Поняття «освітньо-педагогічний коучинг»: версія інтерпретації

Розв'язання означеного у висновках до підрозділу 3.2 завдання вбачаємо в обґрунтуванні *інтегративного поняття «освітньо-педагогічний коучинг»*. Воно відображає органічну єдність педагогічного та освітнього коучингу як цілісної системи, що інтегрує взаємопов'язані складники: особистісне і професійне становлення та самовдосконалення здобувача освіти в освітньому середовищі вищої школи; зміст, функції діяльності науково-педагогічного

працівника щодо надання допомоги в реалізації цього завдання; характер взаємин між усіма суб'єктами освітнього процесу; методи, форми, засоби формування професійної компетентності майбутнього фахівця тощо. Таке розуміння освітньо-педагогічного коучингу відображає і поєднує концептуальні засади й інші компоненти професійної підготовки в системі вищої освіти України та теорію і практику коучингу як унікального цілісного феномена, що допомагає особі у визначенні її цілей та шляхів, способів їх досягнення на основі саморозвитку і самовдосконалення.

Обґрунтовуючи означене поняття, варто уточнити сутність словосполучення «освітньо-педагогічний [процес, діяльність, явище, тощо]», яке зрідка використовується у вітчизняному науково-педагогічному лексиконі та фактично не отримало чіткого тлумачення. Для цього з'ясуємо спільне, особливе, відмінне і точки перетинання його двох складників на основі їх дефініцій, викладених у базових нормативних документах (Закон України «Про вищу освіту», 2014; Закон України «Про освіту», 2017 та ін.) і репрезентативних академічних і науково-методичних студіях (Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій, 2009; Енциклопедія освіти, 2008; Національний освітній глосарій: вища освіта, 2011; Педагогіка вищої школи, 2007; Словник термінів і понять сучасної освіти, 2020 та ін.).

Поняття «освіта» розглядаємо як окрему галузь суспільної діяльності, освітню систему, яка забезпечує здобуття комплексу знань, умінь, навичок за допомогою технологій навчання; як цілеспрямовану пізнавальну діяльність особи для набуття і вдосконалення нагромаджених людством знань. У площині підготовки майбутніх фахівців вона реалізується в освітньому процесі ЗВО, що є системою науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості через формування і застосування її компетентностей та через освітню діяльність як необхідно скеровані, системні, усвідомлені дії суб'єкта, спрямовані на організацію, забезпечення і реалізацію освітнього процесу.

Педагогічний процес визначаємо як спеціально організовану взаємодію здобувача освіти та педагога, що здійснюється для розв'язання навчальних і суспільно значущих завдань із використанням педагогічних засобів і технологій. Це одне з основних понять педагогіки, позначає весь комплекс явищ, які вона вивчає, та виражає їхню сутність. У цілісному педагогічному процесі функціонує безліч взаємозалежних структурних компонентів, об'єднаних єдиною освітньою метою розвитку особистості.

Отже, освітній процес та педагогічний процес сутнісно близькі, але не тотожні за значенням феномени. Поняття «освітній процес» ширше, ніж поняття «педагогічний процес». Педагогічний процес завжди є освітнім, але

не кожен освітній процес є педагогічним, адже освіта, пізнання, розвиток людини можуть здійснюватися без участі або й у супереччя участі педагога.

Таке розуміння означених понять зумовлює сутнісно-змістову обмеженість дефініцій «педагогічний коучинг» та «освітній коучинг», яку має компенсує інтегративне поняття «освітньо-педагогічний коучинг». Воно органічно поєднує і відображає компоненти, необхідні для повноцінного ефективного використання цього інструмента: двосторонність взаємодії студента та науково-педагогічного працівника; її спрямованість на всебічний, гармонійний розвиток особистості майбутнього фахівця; єдність змістовної (теоретичної) та процесуальної (технологічної) сторін цього процесу; взаємозв'язок його основних структурних елементів (цілі, зміст, механізми і засоби досягнення, результати).

У вивченні класичного коучингу та його різновидів, зокрема педагогічного і освітнього коучингу, зарубіжні та особливо вітчизняні автори мимоволі припускаються принципової суперечності. Декларуючи постулати суб'єктності, рівноправності взаємин між коучем і клієнтом та відмінність демократичних засад коучингу від офіційної директивної у своїй основі системи освіти (див. розділ 1), вони говорять (констатують) «суб'єктність» коуча (викладача) як такого, що «впливає», «визначає», «скерує». Хоча насправді, згідно зі стрижневими постулатами коучингу, коуч (викладач) має «допомагати», «радити», «підказувати», «пропонувати» клієнтові (студентові), виступати не «об'єктом», а рівноправним суб'єктом, учасником освітньо-педагогічної взаємодії.

Щоб освітньо-педагогічний коучинг подолав цю суперечність, його стрижневою ідеєю повинно стати визнання унікальності здобувача освіти, який має власні інтереси, прагнення, мотиви, цілі та особисте «Я». За такої постановки питання він потребує індивідуального підходу та ненав'язливої допомоги, підтримки з боку викладача-коуча для реалізації внутрішнього потенціалу, ефективного просування в особистісному, професійному зростанні, соціалізації та постійному саморозвитку.

Освітньо-педагогічний коучинг узгоджує і стверджує співзвучність із концептуальними засадами національної педагогічної науки та парадигмами системи вищої освіти України, філософією і технологією коучингу, розробленими його фундаторами, адептами, дослідниками. У контексті досліджуваної проблеми базові основи освітньо-педагогічного коучингу мають ґрунтуватися на ідейних постулатах, згідно з якими здобувач вищої освіти може і здатен змінюватися якщо: а) матиме потребу, готовність, здатність до цілеспрямованого системного особистісного і професійного розвитку і самовдосконалення; б) усвідомить власний потенціал та зрозуміє,

що людина сама обмежує рамками власних поглядів, переконань його реалізацію; в) буде реально залучений до процесу ефективної професійної підготовки і стане його дієвим суб'єктом; г) буде активно самонавчатися, самостійно мислити й будувати плани на майбутнє. Реалізація цих установок має здійснюватися на засадах рівноправних взаємин і ділової співпраці здобувача освіти з викладачем, який, оволодіваючи коучинговою компетентністю, буде здійснювати свою професійно-педагогічну діяльність за принципом «не навчати, а вчити вчитися».

Спираючись на досвід спеціальних науково-аналітичних та предметно-тематичних студій (Борова, 2011а Голяд, Чернова, 2017; Денисова, Харагірло, 2021; Кузан, Гордієнко, 2019; Нежинська, Тименко, 2017 Олейніченко, 2018; Олійник, 2019 та ін.), визначаємо основні параметри (предмет, об'єкт, мета, завдання тощо), принципи, інші теоретичні аспекти освітньо-педагогічного коучингу в проєкції його використання в системі вищої освіти.

Мету освітньо-педагогічного коучингу вбачаємо в допомозі здобувачеві освіти розкрити і реалізувати свій внутрішній потенціал через визначення і цілеспрямоване просування обраним шляхом на основі особистісного і професійного саморозвитку та власної відповідальності за досягнення запланованих результатів. Її досягнення на основі ідейних і практичних засад коучингу передбачає розв'язання низки *завдань*: 1) здійснення діагностики внутрішнього потенціалу студента та його готовності і здатності до свідомої самореалізації; 2) проведення моніторингу освітнього процесу для прогнозування змін, перешкод, потенційних ресурсів, інших чинників, які впливають на особистісне і професійне зростання майбутнього фахівця; 3) створення педагогічних умов для ефективної організації освітньо-педагогічного процесу та просування студентом індивідуальною траєкторією професійної підготовки і досягнення визначених результатів; 4) добір і продуктивне інтегроване використання коучингових, традиційних та інноваційних для освітнього процесу ЗВО методик і технологій навчання, формування професійної компетентності; 5) реалізація суб'єкт-суб'єктних партнерських взаємин між учасниками освітнього процесу та забезпечення на цій основі науково-методичного, психолого-педагогічного, інформаційно-комунікаційного супроводу майбутнього фахівця; 6) створення диференційованого акмеологічного освітнього простору для неперервного розвитку професійної майстерності науково-педагогічного працівника за індивідуальною освітньою траєкторією та забезпечення його мобільності і підвищення кваліфікації відповідно до викликів ринку праці;

Уже згадувана поширена в українській педагогічній науці традиція щодо вивчення і оцінювання різних освітніх, суспільних явищ, процесів із позицій її

сучасної терміносистеми та ідейних парадигм зумовила суперечливі підходи щодо визначення *принципів освітньо-педагогічного коучингу*. Зокрема, виявлена ситуація, коли науковці штучно підміняють/ ототожнюють їх із загальними принципами, які стосуються, приміром, науково-педагогічних досліджень (науковості, об'єктивності, валідності, порівняльності тощо); функціонування різних складників системи національної освіти (неперервності, системності, гуманізації, варіативності, модульності, гнучкості, мобільності, партнерства, індивідуалізації і диференціації) та ін. Чимало науковців (Борова, 2011; Романова, 2010; Сидоренко, 2014; та ін.) намагаються зважено, прицільно, з огляду на специфіку теорії і практики коучингу, підходити до цієї проблеми, що створює продуктивне підґрунтя для її осмислення в руслі предмета нашого дослідження.

У широкому сенсі під принципами (лат. *Principium* початок, основа) розуміють основоположні, суттєві, обов'язкові або бажані для виконання постулати, твердження. У педагогічній науці принципи подаються як вихідні, базові ідеї, положення, вимоги щодо побудови теорії, організації експериментальних студій та освітнього процесу. Зважаючи на це, принципи освітнього-педагогічного коучингу доречно вважати стрижнем його теорії та «спусковим гачком», що запускають механізм дії різних коучингових інструментів.

Принципи освітнього-педагогічного коучингу є близькими, але апріорі не тотожними з розробленими в теорії коучингу його загальними принципами. Їх розглядаємо як положення і установки, що розкривають зміст, динаміку, етапність, інші аспекти використання коучингу як ефективної системи особистісного і професійного розвитку людини. Попри таку методологічну значущість, зважаючи на видове різноманіття та суб'єктивність трактувань авторів, важко говорити про існування загальноприйнятої сукупності (системи) принципів коучингу та будь-який консенсус у поглядів на цю проблему.

У фаховій коучинговій літературі та українських науково-педагогічних студіях найбільш популярними є дві системи принципів коучингу. Перша – «неформально-офіційна» – представлена в документах Міжнародної федерації коучингу, подекуди вона доповнюється положеннями, сформульовані відомими ідеологами коучингу; друга – розроблена згадуваним Мілтоном Еріксоном. В обох випадках вони фокусують на вимогах і характері діяльності коуча та його стосунках із клієнтом.

Визначний американський психотерапевт-практик *Мілтон Еріксон*, що зробив вагомий внесок у розробку теорії і практики позитивної психофізіологічної трансформації людини, обґрунтував свій знаменитий

метод трансформаційного консультування та особливого ставлення до клієнта (Erickson, 1991). На цій основі він розробив широковідому *систему принципів*, яку часто називають «коучинговою», бо вона органічно відповідає наріжним ідеям коучингу та істотно впливає на розробку його теоретичних засад. Її не можна ототожнювати з принципами освітнього або педагогічного коучингу (що зустрічаємо в працях українських авторів), однак, вважаємо, правомірно розглядати як одне з ідейних джерел розробки принципів освітньо-педагогічного коучингу.

Перший – еріксонський – принцип постулює квінтесенцію філософії коучингу: *кожна людина є повноцінною особистістю, з унікальним внутрішнім світом та потенціалом*. Тому коуч має розуміти і поважати своєрідність особистості клієнта, допомогти йому розкрити свої внутрішні ресурси і здібності, усвідомити сильні і слабкі сторони та відшукати оптимальний шлях для саморозвитку і самовдосконалення. Перешкоди в повноцінному зростанні розвитку особистості спричиняють та посилюють труднощі в його самореалізації, стосунках з іншими людьми та в життєдіяльності загалом. Тактовне емпатійне ставлення коуча передбачає фокусування уваги не стільки на недоліках, скільки на сильних сторонах особистості клієнта. Це звільняє його внутрішню скутість й обмеження та стимулює реалізацію планів із досягнення поставленої мети, спонукає до постійної роботи над собою.

Другий принцип М. Еріксона акумулює ще один стрижневий постулат коучингу: *кожна людина має всі необхідні ресурси для досягнення мети*. За думкою вченого, якщо особа чогось прагне, то вона вже(!) має та мобілізує свої внутрішні ресурси і здібності для її досягнення. Якщо «бажання дійсне», тобто впливає з внутрішніх потреб і цінностей людини, то воно їй під силу. Навіть якщо «на цей час» мета видається недосяжною, згодом, доклавши необхідних зусиль, людина здатна її реалізувати. Зі свого боку коуч має допомогти їй віднайти ресурси та можливості для реалізації задуму: визначити, які зовнішні та внутрішні ресурси потрібні для того, щоб скласти план просування, та за потреби стежити і корегувати її просування обраним шляхом. Коли людина чітко розуміє мету й етапи своєї життєвої траєкторії, то починає сама з подвійною силою шукати ресурси і засоби, необхідні для досягнення бажаного результату. А коуч допомагає їй почати «мислити з позиції можливостей», щоб подолати страх і сумніви в собі.

Переповнює вірою і оптимізмом третій еріксонівський принцип: *зміни відбудуться, вони неминучі*. На відміну від попередніх постулатів, він інтерпретується з опертям і врахуванням не лише внутрішніх, а й зовнішніх чинників. Світ нестримно змінюється, тож людина постійно отримує нові

інформацію, відчуття, життєвий досвід і таким чином змінюється непомітно для себе. Відому з античних часів істину «не так важливо, яким ти був раніше, важливо, яким ти стаєш» М. Еріксон наповнив діяльнісним змістом: «Навіть якщо здається, що ви застрягли на місці, навколо вас є різні можливості, тож важливо їх розгледіти». Відтак він спрямовує думку в освітнє русло: «Ви постійно навчаєтесь... в інформаційний вік люди навчаються дедалі швидше», тож коуч має допомогти людині усвідомити досвід, отримати максимальну користь з доступної інформації і певної життєвої ситуації. Водночас особа має сама створювати позитивні зміни у своєму житті, ставити цілі та рухатися вперед, постійно фокусуючись на бажаному результаті та на можливостях для його досягнення.

Означені постулати органічно доповнює четвертий принцип: *за кожним вчинком, рішенням, дією стоїть позитивний намір, який веде до зростання і розвитку*. Акцентуючи на ціннісному і мотиваційно-позитивному аспектах цієї ідеї, М. Еріксон попереджає, що способи і наслідки реалізації намірів можуть бути як позитивними, так і деструктивними. Таку ситуацію в українській мові артикулює відомий афоризм: «добрими намірами вимощена дорога до пекла». Намагаючись поліпшити стосунки, люди починають сперечатися, намагаються змінити думку іншого й схилити її на свій бік. Батьки і вчителі, бажаючи добра та дбаючи про майбутнє дітей, читають їм нотації, сварять, вдаються до всіляких заборон, іноді й сили. Це призводить до втрати порозуміння і довіри, тож намагання поліпшити стосунки обертається їх погіршенням.

Отож місія коуча полягає в допомозі особі у виборі та усвідомленні її справжніх намірів та визначенні, які способи їхнього досягнення можуть бути корисними, ефективними, а які марними. Завдяки інструментам коучингу, людина має віднайти оптимальні, найкращі засоби для досягнення поставленої мети, розв'язання різних життєвих проблем та обрати для цього способи і засоби, які задовольняють її саму і її оточення.

Останній *п'ятий принцип* М. Еріксона констатує: *люди завжди роблять найкращий вибір серед тих варіантів, які бачать перед собою*. Таке дискурсивне твердження має логічне обґрунтування: проблема не в тому, що людина робить неправильний вибір, а в тому, що вона не бачить позитивних можливостей та інших варіантів. Це означає підсвідомий вибір того, що видається найкращим зараз: усвідомлюючи і порівнюючи всі варіанти, які людина бачить перед собою, вона переконана, що обирає найліпший. У цьому випадку досвідчений і ерудований коуч має допомогти особі розширити горизонти можливостей та побачити й обрати нові перспективи поступу. Вихід за вузькі рамки старих звичок, стереотипів, досвіду збагачує мислення,

примножує розуміння способів та інструментів творчого розв'язання життєвих і професійних завдань.

На наріжних засадах філософії коучингу ґрунтується сформульована ідеологами Міжнародної федерації коучингу система його базових принципів, які значною мірою визначають діяльність коуча (International Association of Coaching. About). Акумулюючи їх з означеними принципами М. Еріксона та напрацюваннями теоретиків коучингу (Atkinson, 2014; Atkinson, Choisi, 2012a; Bartlett, 2013; Coaching, 2013; Coaching for teaching and learning, 2010; Van Nieuwerburgh, Barr, 2016; Whitworth, et al, 2007; та ін.) і українських учених-педагогів (Борова, 2011; Романова, 2010; Сидоренко, 2014; та ін.) визначаємо *основні принципи використання освітнього-педагогічного коучингу в освітньому процесі ЗВО:*

1. Оптимістичного погляду на здобувача освіти, визнання унікальності та віри в його безмежні можливості – відображає природне прагнення людини до зростання, саморозвитку, самоактуалізації; відмову від уніфікованого підходу до її навчання; проведення студентом моніторингу власного потенціалу і досвіду; визнання та повагу до персональної ідентичності. Кожна особа відрізняється від іншої, цю різницю необхідно поважати і спрямовувати розвиток особи у відповідному руслі. Тому викладач має допомогти студентові, по-перше, зрозуміти, «чого насправді він хоче», «яким особистим потенціалом він володіє», по-друге, перебудувати стиль свого мислення, щоб замість життєвої установки на «уникнення невдачі» сформувалася мотивація «досягти успіху, бажаного результату», які залежать від власної волі та цілеспрямованості.

З погляду Дж. Вітмора основоположним принципом коучингу є тверда впевненість у тому, що практично кожна людина має набагато більше здібностей, аніж ті, які вона виявляє і реалізує у своїй життєдіяльності. Тому коуч має лише допомогти виявити їх, повірити в ті сили, які криються усередині людини. Відповіді на всі запитання, що хвилюють особу «в ній самій» (Whitmore, 2002), тому віра педагога в здобувача освіти помітно підвищує його мотивацію й він намагатиметься виправдати її завдяки сумлінній праці.

2 Рівноправності і партнерства – створюють належне підґрунтя для співпраці викладача-коуча зі здобувачем вищої освіти. Свідомо відмовляючись від будь-яких проявів диктату і домінування, викладач зосереджує зусилля на координації та спрямуванні освітнього процесу в потрібне русло; він виступає не стільки «носієм знання», скільки рівноправним партнером завдяки комунікації, побудованій на засадах діалогу і демократизму. Партнерство як діалогічна комунікація на рівноправній

суб'єкт-суб'єктній основі зі збереженням і виконанням відповідних рольових функцій і обов'язків органічно поєднується з позитивним ставленням до студента як апріорі цілісної самоорганізованої, самодостатньої особистості, що наділена природними й набутими в процесі життєдіяльності адаптивними і психофізіологічними можливостями, які зумовлюють і визначають індивідуальну траєкторію процесу професійної підготовки.

3. *Сфокусованості на пошуку рішення* – стверджує, що для подолання труднощів і перешкод треба зосереджуватися не на причинах їх виникнення, а на пошуку ресурсів і засобів досягнення визначених цілей (пояснення проблем і пошук рішення – різні, не пов'язаних між собою процеси). Цей принцип передбачає плановість, поетапність, передбачуваність окремих дій і загального руху – кожен крок студента на шляху до досягнення навчальної мети має бути «у зоні найближчого розвитку» (за Левом Виготським), тобто викладач не повинен ставити перед ним задалегідь нездійсненні на цьому етапі розвитку завдання. Цей процес передбачає самокорегування, гнучкість, постійний самоконтроль за своїми діями, самостійність в особистісному і фаховому зростанні; відмову від старих стереотипів і алгоритмів мислення та поведінки, швидку адаптивність до нових умов життя і професійної діяльності; випрацювання розуміння необхідності брати відповідальність на себе не лише за успіхи, а й за помилки, невдачі в навчальному та професійному зростанні.

4. *Холістичного підходу* – передбачає, що всі сфери життєдіяльності здобувача освіти взаємопов'язані, тому позитивні або негативні зміни в одній з них відповідним чином відбиваються в інших та в загальному становищі. Усвідомлення особистісних проблем у взаєминах впливає на інші види діяльності. У зв'язку із цим викладач має всебічно підходити до організації навчального процесу та враховувати різнобічні факти, усі чинники, що впливають на життя і навчання студента.

5. *Відсутності експертної оцінки* – передбачає відмову викладача від нав'язування «доречних», з його погляду, порад та готових відповідей і рішень. Здобувач освіти має самостійно доходити відповідних висновків та брати на себе відповідальність за їх виконання і досягнення успіхів у професійній підготовці. Водночас викладач-коуч виступає не як «пасивний спостерігач», а активний, відповідальний, доброзичливий радник, який пильно стежить за просуванням студента до визначеної мети й за необхідності корелює, спрямовує, оптимізує його просування обраним шляхом.

6. *Моніторингу та зворотного зв'язку* – передбачає, що партнерські стосунки викладача та студента мають бути орієнтовані на особистісно-професійний саморозвиток майбутнього фахівця. Викладач-коуч відстежує і з'ясовує причини його успіхів і невдач на кожному етапі просування до мети.

Коучинг не усуває й не підміняє традиційної системи оцінювання знань, умінь, навичок здобувача вищої освіти, а доповнює і вдосконалює її різними інноваціями. Продуктивним в цьому випадку є моніторинг особистих освітніх досягнень на основі використання таких інструментів: особистого портфоліо (методика постановки «сильних запитань тощо»); модель «коучинг зворотного зв'язку» (алгоритмізована робота зі студентом, якому «кидають виклик», щоб спонукати долати внутрішні обмеження, мобілізувати невикористані ресурси, виявити можливі зони саморозвитку і сформулювати багатий перелік гіпотез для подальшої перевірки); діагностичні методики з формування первинних уявлень про студента та глибокого пізнання його особистісних рис. Застосування конкретних методик для розв'язання означених завдань (докладно про це в розділі 4) дає змогу не лише викладачеві, а й передусім студентові глибше зрозуміти власне «Я», визначити індивідуальні переваги, виявити справжні цінності і мотиви навчальної діяльності та особистісного саморозвитку.

Отже, діагностичні і моніторингові процедури коучингу, з одного боку, мають низку переваг перед тими, що традиційно використовуються в системі вищої освіти. Вони розширюють уявлення не лише педагога, а й здобувача освіти про свої сильні сторони та створюють підґрунтя, спонукають до ефективної реалізації чинних і пошуку нових ресурсів розвитку; уможливають виявити, наскільки студент задоволений наявним станом справ та які дійсні мотиви, цілі, цінності визначають (мають визначати) його життєдіяльність; дають змогу формувати варіанти, гіпотези визначення шляхів і зон особистісного і професійного зростання; полегшують входження і просування на кожному черговому етапі освітнього процесу.

Також потрібно зрозуміти обмеженість діагностичних і моніторингових процедур коучингу. Вони несуть низку ризиків, що стосуються: зведення взаємодії в діаді «студент – викладач» до обговорення результатів тестів і опитувальників, замість планування шляхів та вибору засобів досягнення мети; надмірного захоплення викладачем власними припущеннями, тож він може «перестати чути» студента й натомість нав'язувати йому власні ідеї, рецепти, готові рішення; опертя, згідно з результатами моніторингу, на статичну картину мотивів, інтересів, прагнень студента, які, однак, можуть змінитися в міру його просування до мети; визначення за результатами моніторингу надмірної кількості можливостей і цілей розвитку, що може дезорієнтувати студента в процесі постійного цілеспрямованого просування до мети на основі здійснення конкретних кроків і дій.

Доречно розглянути загальні принципи організації освітнього процесу та професійної підготовки у вищій школі крізь призму використання теорії і

практики коучингу. У такому ракурсі дещо нового специфічного звучання набувають такі принципи: гуманізації (повага до особистості здобувача освіти та створення умов для розвитку і реалізації його прагнень і здібностей); диференціації, індивідуалізації, неперервності професійної підготовки і розвитку (стимулювання активності, творчої індивідуальності; самоосвіти і самовдосконалення); науково-методичного супроводу (цілеспрямована системна інформаційна, предметно-методична, професійно-кваліфікаційна підтримка творчої активності, ініціативності здобувача освіти та мотивація до самореалізації і сумлінного виконання рольових функцій у процесі професійної підготовки); ієрархічності (поетапність, циклічність розвитку на певних, почергово змінюваних рівнях – егоцентричному (особиста вигода), груповому (конкуренція, співпраця), загальнолюдському (партнерство, співпраця, співдія, співтворчість); цілепокладання та усвідомленої перспективи (розуміння цілей освіти і професійної підготовки, можливостей їх успішного досягнення; чітке, порівняльне визначення їх результатів).

Означені принципи фокусують на особистості студента та стверджують, що його цілі мають бути значущими, сміливими, а кроки на шляху їх досягнення – мотивованими, цілеспрямованими, реальними, раціональними. Урахування цих принципів вимагає від викладача ЗВО оволодіння коучинговою компетентністю (докладно – підрозділ 3.4). У загальному концептуальному вимірі він має фасилітувати (пробуджувати, розбудовувати, стимулювати) природний потенціал здобувача освіти, вірити в його здатність самостійно розв'язувати власні проблеми, передавати йому відповідальність за успіхи і невдачі в навчальній і професійній діяльності. Водночас викладач не повинен пасивно спостерігати за цим процесом, а бути його «дієвим непомітним режисером», надаючи студентові реальну допомогу у визначенні цілей та знаходженні оптимальних шляхів і засобів їхнього досягнення; його заохоченні до саморозвитку і самокорекції. Тут виникає доволі складна дилема щодо поділу відповідальності між ними. Імовірно, вона може розв'язуватися в такий спосіб: студент несе відповідальність за результат і дії, пов'язані з його досягненнями, а викладач – за процес досягнення результату.

Як багаторівневе диференційоване явище і процес освітньо-педагогічний коучинг представляється у вигляді складної поліструктурної моделі, що передбачає умовний поділ по горизонталі (системність, цілісність освітнього процесу) та по вертикалі (інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти). Такий підхід уможливорює виокремити в цій моделі п'ять взаємопов'язаних ієрархічних компонентів (складників): 1) основні різновиди використання коучингу в розвитку системи освіти; 2) парадигма суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків, яка наскрізно пронизує всі ланки

і напрями використання коучингу в освітньому процесі; 3) коучингова компетентність як складник професійної компетентності науково-педагогічного працівника і здобувача освіти ЗВО; 4) технологія освітньо-педагогічного коучингу в його специфічних проявах; 5) «портфоліо досягнень», що відображає особистісні успіхи студента в процесі досягнення мети та ін.

Синтезуючи означені в підрозділі 2.3 різновиди коучингу та матеріали науково-педагогічних досліджень, що розглядають цю проблему в контексті розвитку освітнього процесу (Борова, 2011а; Відліцька, с. 12-13; Денисова, Харагірло, (2021; Кузан, Гордієнко, 2019; Кузан, Гордієнко, 2019; Романова, 2010; Чернова, Голіяд, 2016; та ін.), спробуємо визначити і схарактеризувати *основні види освітньо-педагогічного коучингу:*

- адміністративний (коучинг освітнього менеджменту) – покликаний забезпечувати ефективне функціонування системи освіти на макрорівні (у межах регіону, держави тощо) та мезо- і макрорівнях – у межах окремих освітніх закладів, факультетів, кафедр, студентських, академічних груп; його різновид – коучинг проєктів – визначає ефективне стратегічне управління закладом освіти, окремим колективом для досягнення високих показників діяльності;
- ситуативний – акцентує на вдосконаленні окремих аспектів педагогічної майстерності (здатність творчо розв’язувати завдання, імпровізувати тощо);
- транзитивний – передбачає допомогу в ситуації професійного перегорання та в процесі зміни видів і ролей професійно-педагогічної діяльності;
- життєвий та індивідуальний – взаємопов’язані види, що передбачають допомогу в плануванні особистого життя, досягненні персональних цілей, залежних або незалежних від професійної діяльності; оволодінні певними особистісними, соціальними, професійними якостями.

Означені й інші різновиди коучингу реалізуються на основі організації системних і ситуативних управлінських, науково-методичних, культурологічних заходів і проєктів. З-поміж них звернімо увагу на недостатньо розроблений і недооцінений коучинг освітнього менеджменту, який доречно розглядати не лише з позиції управлінської діяльності керівника освітнього закладу, а й окремих навчальних підрозділів, академічних груп, а також науково-педагогічних і здобувачів освіти. На кожному з цих рівнів ухвалюються відповідальні управлінські та «самоуправлінські» рішення, які спрямовують і забезпечують узгоджену діяльність із підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців.

Парадигма суб’єкт-суб’єктних партнерських стосунків як базовий компонент освітньо-педагогічного коучингу визначає зміст і характер

реалізації його філософії і технології в системі вищої освіти. Вона передбачає поступальний перехід від традиційної системи аудиторного навчання, коли викладач виступає «носієм готових знань», до індивідуальної, проєктної, тренінгової, дистанційної форм організації освітнього процесу, що функціонує в площині рівноправної партнерської навчальної комунікації.

Важлива особливість міжособистісної взаємодії в процесі освітньо-педагогічного коучингу полягає в розумінні правильного розподілу і виконання ролевих функцій, коли викладач відповідає за визначення і узмістовлення процесу просування до мети, а здобувач освіти – за досягнення результатів; викладач не дає «готових рецептів», не нав'язує «правильних рішень», а фасилітує (допомагає, сприяє, полегшує), відстежує й за потреби корегує пошук студентом оптимальних шляхів і рішень. При цьому студент розв'язує чергові завдання не з примусу, а з власної волі, свідомо, із задоволенням. Ефективність коучингової взаємодії залежить, по-перше, від розуміння різниці між тим, якою [у найширшому розумінні особистісних і професійних якостей] є особа на старті просування до мети, і тим, якою вона хоче стати на фініші; по-друге, від готовності та здатності рухатися далі, долаючи чергові перешкоди на шляху до акмеуспіху.

Третій компонент освітньо-педагогічного коучингу – *коучингова компетентність* – в окремих ракурсах розглядається в підрозділі 3.4, тож зараз окреслюємо її базові сутнісні характеристики. Ця проблема аспектно та в різних тематичних ракурсах активно дискутується в студіях українських науковців (Борова, 2011а; Відліцька, с. 23-26; Голяд, Чернова, 2016, с. 25-26; Горук, 2015; Ківшик, Чернова, 2015; Кузан, Гордієнко, 2019; Романова, 2010; та ін.). З них впливає доволі сконсолідована позиція, згідно з якою сенс коучингової компетентності як складника професійної компетентності педагога полягає в реалізації його творчого потенціалу як суб'єкта освітнього процесу. Її набуття передбачає: а) оволодіння коучинговими знаннями, що синтезують широкий спектр відомостей про ідеологію і технологію коучингу, психофізіологічні особливості різновікових суб'єктів освітнього процесу; б) формування умінь і навичок щодо налагодження ефективної комунікативної взаємодії, яка можлива в атмосфері взаємної довіри, щирих доброзичливих стосунків, поєднаних із вимогливістю, відповідальністю; в) випрацювання особистісних якостей, що виявляються у творчості, ініціативності, емпатії, самодисципліні, відповідальності, жертвовності; г) усвідомлення необхідності й готовності до постійного самонавчання, самовдосконалення, саморозвитку.

Оволодіння науково-педагогічним працівником ЗВО коучинговою компетентністю як складником професійної компетентності, з одного боку, означає готовність і здатність: а) розробляти ефективні довгострокові

програми і стратегії формування та розвитку суб'єктів освітнього процесу; б) здійснювати вибір ефективних інструментів і технік коучингу, що забезпечують швидкий ефективний шлях до досягнення результатів; в) уміння мотивувати і непомітно, але реально супроводжувати самостійне просування здобувачів освіти до досягнення поставлених чітких цілей. Коучингова компетентність актуалізується сучасними динамічними змінами і викликами не лише у сфері освіти, а й усього суспільного життя, тому вона передбачає постійний розвиток викладача через розширення професійного простору, генерування нових ідей, переосмислення потенційних власних можливостей і потенціалу здобувачів освіти, корегування обраних стратегій і тактик та диверсифікацію інструментів їх реалізації.

З іншого боку, коучингова компетентність, своєю чергою, сприяє оволодінню викладачем такими важливими професійними компетенціями, як самостійний вибір не лише коучингових, а й інших педагогічних технологій і методик особистісного і професійного розвитку здобувача освіти та розвитку навичок довго- і короткострокового планування освітнього процесу, фахової підготовки здобувачів освіти тощо. Вона здатна змінити й модифікувати стиль і ментальність викладача вищої школи. Просякнутий ідеєю коучингу викладач розуміє потребу залучення студентів до підготовки освітніх програм, формулювання навчальних цілей і визначення стратегій для їх реалізації. Цілком природним для нього стає побудова освітнього процесу та використання групових методів і форм навчання на засадах співпраці, кооперації, взаємодопомоги.

Четвертий компонент, що стосується *коучингової технології*, широко представлений у фаховій коучинговій і науково-педагогічній літературі (у контексті досліджуваної проблеми предметно розглядається в розділі 4). Цей стрижневий інструмент становить основний сенс усебічного вивчення та застосування теорії і практики коучингу в освітньому процесі вищої школи. Він предметно інтегрує спільне й особливе, що визначають зміст, мету, характер, інші аспекти освітнього і коучингового процесів та відображають потенціал коучингу в професійній підготовці майбутніх фахівців.

Важливі аспекти п'ятого компонента освітньо-педагогічного дискурсу – *коучингового портфоліо* – знайшли відображення у фаховій коучинговій літературі та науково-педагогічних студіях (Зонов, 2021; Романова, с. 85-86; Шевчук, 62-63; Чернова та ін., 2016; та ін.). Його квінтесенцію можна сформулювати так: «коучинг виявляє (показує) все, на що ти здатний». Іншими словами, коучингове портфоліо зміщує акцент з того, що здобувач освіти «не знає, не вміє», на те, що він «знає і вміє» у «конкретній сфері», яка може варіюватися від окремого навчального предмета до професійної

підготовки загалом. «Портфоліо особистих досягнень» студента логічно розглядати як доповнення та корисна часткова модернізація традиційної системи оцінювання і контролю у ЗВО, адже воно орієнтоване не стільки на оцінювання, скільки на визначення траєкторії розв'язання завдань освітньо-педагогічного коучингу.

У вимірах викладача та здобувача вищої освіти коучингове портфоліо відображає цілісність (спільне та особливе) їхніх поглядів на освітній процес. Це виявляється в з'ясуванні того, яким чином, як ефективно вони реалізують свої рольові функції та зусилля щодо підтримки і розвитку мотивації навчально-пізнавальної та професійно-педагогічної діяльності; якою є здатність здобувача освіти до самонавчання; якою мірою майбутній фахівець оволодів навичками рефлексивної оцінної та самооцінної діяльності; чи сформовані в нього вміння ставити цілі та планувати й організовувати персональну діяльність тощо.

Коучингове портфоліо увиразнює суголосність коучингу та сучасних освітніх парадигм і технологій щодо спільної налаштованості і спрямованості дій викладача та студента на досягнення заздалегідь визначеного результату навчання, професійної підготовки. Це забезпечує постійний обопільний, зокрема зворотний, зв'язок між ними, посилює довіру майбутнього фахівця до педагога, з одного боку, та його доброзичливе ставлення і уважність до потреб студента, з іншого. Для цього створюються умови та атмосфера взаємної довіри, коли здобувачі освіти не бояться припускатися помилок та виявляють готовність до їх відкритого обговорення з педагогом і товаришами по навчанню.

Спрямованість на результат зарубіжні фахівці визначають як одне зі стрижневих завдань коучингу, що орієнтує на практичні досягнення і набуття здобувачами освіти швидких результатів на основі їхнього усвідомлення власного прогресу. Для цього вони насамперед мусять підвищити власну працездатність, не пасувати перед труднощами, сміливо долати численні перешкоди, що виникають на шляху до визначених (омріяних) цілей. На цій основі випрацьовується, кристалізується практичний досвід здобувача освіти, який може стати ресурсом, що уможливорює професійне зростання (The role of coaching in vocational education and training, 2012, p. 13).

У практичному втіленні коучингового портфоліо доцільним і ефективним є застосування *методу (технології) взаємної оцінки* (див.: Новосад, 2009, с. 8-16), яка дає змогу студентів рефлексувати результати діяльності як іншої особи, зокрема викладача, так і власної. Це формує досвід рефлексії і саморефлексії, виваженого й неупередженого оцінювання результатів власної праці та діяльності іншої особи, вчить визначати свої

помилки та успіхи, підвищує, стимулює готовність і здатність самостійно вибудувувати траєкторію власного життя та брати відповідальність за своє життя і життя країни.

Отже, освітньо-педагогічний коучинг є складним поліструктурним поняття, що передбачає органічну цілісність педагогічного та освітнього коучингу, інтегрує такі взаємопов'язані складники, як: єдність учасників освітнього процесу, що виявляється в діадах відносин «педагог – здобувач освіти», «педагог – педагог», «педагог – адміністратор»; мотивацію їхньої діяльності; орієнтованість на особистісне й професійне становлення і самовдосконалення майбутнього фахівця в освітньому середовищі вищої школи; зміст, функції діяльності науково-педагогічного працівника щодо надання допомоги в реалізації означеного завдання. Утверджуємо розуміння освітньо-педагогічного коучингу як комплексного інструмента (ідея, технологія, метод, середовище тощо), що забезпечує підвищення ефективності взаємодії та організації освітнього процесу їхніх окремих напрямках та загалом.

3.4 Коуч-позиція науково-педагогічного працівника ЗВО

Вивчення означеної в назві підрозділу проблеми передбачає синтезований аналіз особистісних, професійних характеристик коуча і науково-педагогічного працівника вищої школи крізь їх співставлення та поєднання в контексті досліджуваної проблеми. На цій основі викристалізовується *коуч-позиція викладача ЗВО*, яку розглядаємо в проєкції формування і розвитку його професійної компетентності. Її предметний структурний аналіз здійснюємо в теоретичній та практичній (технологічній) площинах.

Теоретична площина орієнтована на з'ясування трьох аспектів, що стосуються: а) спільного й особливого коуч-позиції викладача ЗВО стосовно рольових функцій, які він може виконувати як наставник (ментор), тьютор, едвайзер, фасилітатор, консультант та ін.; б) чинних у коучингу вимог до особистісних і професійних якостей коуча та його ролі в розвитку і розв'язанні життєвих проблем клієнта; в) виявлення того, як оволодіння якостями і функціями коуча сприятиме розвитку професійної компетентності викладача ЗВО.

Перший аспект передбачає розгляд і порівняння понять «наставник» («ментор»), «тьютор», «едвайзер», «коуч» (їхній термінологічний аналіз здійснено в підрозділі 2.2) крізь призму функційних обов'язків науково-педагогічного працівника ЗВО. Зокрема, викладач може бути найбільш ефективним як ментор, коли йдеться про формування в студентів базових професійних знань, умінь і навичок, як тьютор – у процесі організації особистісно орієнтованого навчання та доборі індивідуальної освітньої програми, що стимулює розвиток внутрішньо-особистісних ресурсів здобувача освіти; як едвайзер – під час обрання навчальних дисциплін, підготовки та проходження виробничої практики тощо; як фасилітатор – у процесі супроводу особисто-професійного розвитку майбутнього фахівця (сприяння його саморозвитку, самореалізації, розкриттю пізнавальних можливостей і здібностей тощо).

Як порівняти з означеним функційними ролями, коуч-позиція науково-педагогічного працівника виглядає складнішою, ширшою, адже вона їх певною мірою адсорбує та має органічно відповідати парадигмі сучасної системі вищої освіти, яка інтегрує когнітивний, розвивальний, особистісно орієнтований, креативно-формульвальний компоненти навчання. Таким чином викладач-коуч, який володіє коучинговою компетентністю, значною мірою виконує функції ментора, тьютора, едвайзера, консультанта, адже має генерувати нові педагогічні ідеї та активізувати потенціал здобувачів освіти, щоб спільними зусиллями підвищувати мотивацію і результативність їхньої навчальної діяльності. На відміну від них, викладач-коуч, по-перше, не обмежується «сервісними функціями» щодо організації навчальної діяльності студентів, а орієнтує їх на досягнення високих результатів у подальшій професійній діяльності та інших сферах суспільного життя. По-друге, він усвідомлює, що в освітньому процесі головним завжди залишається самодостатній здобувач освіти, якому треба допомагати в досягненні його цілей.

Другий складник теоретичної площини коуч-позиції викладача ЗВО передбачає розгляд особи коуча, навколо якої обертається вся система коучингу. Коуч є основним носієм філософії коучингу, від нього значною мірою залежить ефективність застосування інструментів коучингу та успішне просування клієнта обраним ним шляхом у напрямі досягнення визначених цілей. Ідеться про ефективність і результативність усього коучингового процесу, тому проблема підготовки коуча, що включає вимоги до його професійної кваліфікації, особистісних характеристик, досвіду тощо, посідає одне з центральних місць у коучинговій літературі.

Зважаючи на сучасну освітню парадигму щодо побудови взаємин між усіма суб'єктами освітнього процесу ЗВО (передусім у діаді «студент – викладач», а також «викладач – викладач», «викладач – адміністратор» та ін.) на демократичних, партнерських, діалогічних засадах, предметного розгляду потребує *проблема взаємин коуча з клієнтом*. Уже науковець Т. Леонард, якого вважають «батьком персонального коучингу», у дещо образному стилі сформулював базові положення, згідно з якими коуч для клієнта має бути: партнером у досягненні особистісних і професійних цілей; захисником у часі життєвих негараздів; порадником у процесі ухвалення рішення; мотиватором, коли потрібно бути сильним; безумовною підтримкою, коли життя завдає ударів; наставником у процесі особистісного розвитку; співтворцем у реалізації видатного проєкту; тренером із розвитку комунікації; маяком під час шторму; будильником, коли треба почути внутрішній голос. Головне покликання професійного коуча полягає в тому, щоб стати партнером, який допомагає отримати те, що має для людини найбільше значення (Leonard, 1998).

Викладач ЗВО, який в організації освітнього процесу прагне посісти коуч-позицію в стосунках зі студентами, також може «приміряти на себе» визначені Т. Леонардом функції та підходи коуча до взаємин із клієнтом. Вони полягають у такому: «...коучі не розв'язують проблем, а лише підтримують тих, хто готовий взяти своє життя під контроль»; «робота коуча – у тому, щоб побачити, що приховується всередині клієнта, та допомогти йому виявити це»; «клієнти вже містять усі відповіді в собі, справа коуча – лише тримати перед ними дзеркало»; «уміння слухати – це найбільш цінна і найбільш складна якість для коуча»; «більшість людей знають розв'язання проблеми заздалегідь, проте їм необхідний коуч для того, щоб переконати їх у тому, що вони мають рацію» (Leonard, 1998).

Томаса Леонард прагнув зробити коучинг мейнстримом соціальних взаємин і всього суспільного розвитку, щоб кожна людина могла привнести його «провокаційну силу» у власне життя для розкриття своїх талантів і самореалізації. У такому контексті ще раз апелюємо до сформульованих ним у книзі «Рухомий [портативний] коучинг» (The Portable Coach) славнозвісних 50 принципів коучингу (додаток Б.1) та 28 принципів привабливості (додаток Б.2). Вони, як біблійні заповіді, в концентрованому вигляді виражають гуманістичну перетворювальну філософію коучингу, тож крізь призму стосунків між коучем і клієнтом увиразнюють суб'єкт-суб'єктний, особистісно орієнтований, студентоцентричний аспекти сучасної парадигми розвитку вищої школи України.

У працях чільних теоретиків і практиків коучингу (Atkinson, 2014; Atkinson, Choise, 2012a; Bartlett, 2013; Coaching, 2013; Connor, Lages, 2009; Dilts, 2003; Downey, 2003; Leonard, 1998; Parsloe, Wray, 2000; та ін.) ґрунтовно розроблено зміст, характер, інші аспекти спеціально організованого процесу взаємодії коуча та клієнта. Екстраполюючи цей доробок у контекст досліджуваної проблеми, можемо відзначити, що метою цієї співпраці є переконання здобувача освіти в тому, він є самодостатньою відповідальною особою, яка має право обирати різні способи мислення, поведінки та особистісно значущі цілі і сприйнятливі шляхи, засоби, терміни їх досягнення. Усебічна підтримка і супровід викладача-коуча на цьому шляху не передбачають надання студентові «готових рецептів» та обов'язкових до виконання вказівок, а системну допомогу у вигляді фахових порад і особистого прикладу. Такий підхід доповнює феномен «подвійної ролі коуча», який не лише спонукає і допомагає майбутньому фахівцеві «модифікувати» своє мислення, світобачення, поведінку, дії, а й дотримуватися їх як «нової моделі життя», щоб не реанімувати попередні стереотипи.

Третій складник теоретичної площини коуч-позиції стосується з'ясування того, як оволодіння якостями і функціями коуча сприятиме розвитку *професійної компетентності викладача ЗВО*. Для цього екстраполюємо в означений ракурс мозаїку рефлексій відомих теоретиків і дослідників коучингу щодо місії та покликання коуча.

Одна з провідних європейських бізнес-коучів та фахівців з питань аутентичної комунікації Сильвіана Канніо відзначає, що коуч передусім є дослідником талантів і потенціалу людини. Тому я [як коуч] відчуваю себе акушеркою, що допомагає клієнтам давати життя їх власним ідеям і трансформувати їх у план дій. У більшості випадків клієнти прекрасно знають, у якому напрямі хочуть рухатися, але при цьому вони не можуть (не здатні) це сформулювати для себе. Для них мета ще не стала конкретним інтуїтивним почуттям або бажанням, бо вони ще не дали собі внутрішній дозвіл на здійснення свого плану дій для досягнення успіху (цит. за: Marion, 2017). Розвиваючи цю думку, дослідники підкреслюють, що коуч-тренери є експертами в галузі змін, вони допомагають лідерам взяти на себе відповідальність за своє життя і вжити заходів, щоб максимізувати свій власний потенціал (Marion, 2017, р. 5).

Якщо цю проблему розглядати крізь призму синтезованих поглядів знаних теоретиків коучингу (Atkinson, 2014; Atkinson, Choise, 2012a; Bartlett, 2013; Coaching, 2013; Connor, Lages, 2009; Dilts, 2003; Downey, 2003; Leonard, 1998; Parsloe, Wray, 2000; та ін.), в уявленні студента викладач-коуч має постати в образі успішної людини, яка відбулася в житті та володіє системними знаннями і вміннями для надання ефективної кваліфікованої

допомоги в досягненні реальних цілей та розв'язанні особистісних і професійних проблем. Тому на нього можна покласти, йому можна довіритися в отриманні допомоги щодо реалізації своїх життєвих планів.

Майбутні фахівці звертаються до викладача-коуча за допомогою, якщо вони мають певну (амбітну, вартісну, обмежені в часі виконання) ціль та потребують підтримки в оптимізації шляхів досягнення конкретних результатів. Не вдаючись до з'ясування «старих проблем», вони разом спочатку чітко визначають стратегію (завдання, шляхи, методи, засоби) діяльності, відтак постійно узгоджують тактичні дії швидкого ефективного просування до мети і завдяки «малим реальним крокам» досягають «великих змін». Таким чином, викладач-коуч не так допомагає, як вчить самостійно розв'язувати актуальні завдання, а в студента формується потреба в усвідомленій, системній, цілеспрямованій праці над собою.

У процесі такої співпраці як у викладача, так і здобувача освіти системно й послідовно формується коучингова компетентність. На відміну від пересічного науково-педагогічного працівника ЗВО, викладач-коуч не дає готових ідей, інформації, директивних настанов, а натомість ставить запитання, слухає і генерує ідеї студента; не ділиться «своєю історією» (повчальними епізодами з особистого чи професійного життя), а вивчає досвід молодшої людини, щоб краще її пізнати і зрозуміти; не пропонує (не нав'язує) готових рішень і «правильних рекомендацій», а, розширюючи мислення майбутнього фахівця, дає йому можливість самостійно обирати, аналізувати, робити висновки.

Коуч-позиція викладача ЗВО в багатьох сутнісно-змістових аспектах збігається з його коучинговою компетентністю, хоча в сутнісно-змістовому сенсі між цими поняттями є певні відмінності. Поглиблюючи вже рефероване розуміння коучингової компетентності (підрозділ 3.3) та спираючись на здобутки українських науковців (Борова, 2011а; Відліцька, с. 23-26; Голяд, Чернова, 2016, с. 25-26; Горук, 2015; Ківшик, Чернова, 2015; Кузан, Гордієнко, 2019; Романова, 2010; та ін.), відзначмо, що вона у своїй основі передбачає оволодіння педагогом знаннями з теорії коучингу та вміннями і навичками практичного застосування його інструментарію.

Коучингові знання необхідні для розуміння сутності та можливостей продуктивного застосування коучингового підходу до кожного здобувача вищої освіти. Зокрема, ідеться про використання резервів людської психіки, створення сприятливої для самовираження суб'єкта взаємодії атмосфери, його мотивації та орієнтації на досягнення чітких цілей. Оволодіння коучинговою компетентністю підвищує рівень методичної культури викладача ЗВО. Це виявляється в здатності самостійно добирати й ефективно

використовувати техніки педагогічного коучингу для оптимізації навчальної діяльності і підвищення її результативності; готовності визначати та планувати шляхи і стимулювати впровадження коротко- і довгострокові освітні програми та навчальні проекти; здатності мотивувати і створювати умови для реалізації ініціативності, творчості, самодисципліни, відповідальності студентів за свої дії, вчинки, спрямовані на досягнення бажаних результатів професійної підготовки.

За таких умов викладач, студент, інші учасники освітнього процесу набувають суб'єкт-суб'єктної цілісності, адже кожен із них виступає вільним, активним, творчим і відповідальним за досягнення спільних цілей та виконання своїх функцій і власного особистісно-професійного зростання. Означені теоретичні аспекти створюють ідейне підґрунтя для відображення і реалізації *практичного складника коуч-позиції* викладача вищої школи. Вона передбачає з'ясування того, які завдяки коучингу він може отримати знання, уміння, навички, необхідні для розвитку професійної компетентності. З позиції реалізації коучингової технології (докладно – у розділі 4) відзначмо такі з них:

1) уміння ставити «правильні запитання», які вимагають не простої відповіді «так» або «ні», а більш складних, обґрунтованих певними ідеями, аргументами, суб'єктивними поглядами, особистими роздумами ідей, установок, орієнтацій. Побудовані на засадах коучингу запитання мотивують дії, виявляють і стимулюють креативність та прагнення студента до самонавчання, саморозвитку. Вони органічно відповідають сучасним парадигмам особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця на основі визначеної ним індивідуальної траєкторії;

2) здатність слухати, отже, чути і розуміти, актуалізується відомим фактом, згідно з яким особа «чує і сприймає» лише 30-40 % інформації, яку ретранслює співрозмовник. Окрім того, значна її частина сприймається суб'єктивно, подекуди в спотвореному вигляді, що ускладнює взаємини, порозуміння і продуктивну співпрацю. Уміння слухати, чути і розуміти має стати невід'ємним складником професійної майстерності викладача ЗВО. У процесі індивідуальної або групової комунікації зі студентами він не повинен відволікатися на власні думки (синдром дефіциту уважності та гіперактивності), а має зосереджувати всю увагу на вербальному і невербальному мовленні здобувача освіти, щоб сприймати і розуміти зміст його думок та отримати найбільш повні уявлення про його мислення, прагнення, інтелектуальний потенціал, особисті якості;

3) готовність дозволити студентові думати і діяти самостійно та брати на себе відповідальність за своє особистісно-професійне зростання. Це

передбачає вміння коуч-викладача спонукати і навчити здобувача освіти міркувати, аналізувати й критично сприймати інформацію, яку він отримує з різних джерел. Таким чином формується і стимулюється самодостатність, здатність до саморефлексії і самооцінки власних сильних і слабких сторін;

4) вміння спонукати до виявлення і реалізації особистого потенціалу – органічно поєднує і доповнює означені вище положення та наскрізно пронизує діалогічну взаємодію викладача зі студентом. У процесі її здійснення коуч-викладач має не стільки навчати (наставляти, повчати), скільки «навчати вчитися», тобто, допомагати вчитися, розвиватися й у такий спосіб виробляти у студента здатність самостійно підвищувати коефіцієнт користі своєї діяльності завдяки мобілізації своїх незадіяних ресурсів. Для цього коуч-викладач має створити атмосферу взаємної довіри та порозуміння, які дозволяють студентові відчувати себе комфортно та активно і сміливо шукати власні рішення проблеми, не побоюючись чергових помилок, адже вони не викликають страх, а мотивують наполегливий поступ шляхом самореалізації та самовдосконалення;

5) уміння співпереживати коуча-викладача полягає не лише у відмові від осуду та покаранні студента за виявленні в його навчальній діяльності хиби, помилки, прогалини, навіть якщо вони були допущені через відсутність сумління, лінощі. Ідеться про коучингове розуміння емпатії як щирого зацікавлення проблемами, труднощами, перешкодами, які заважають навчатися й самореалізуватися; як співпереживання за невдачі, чуйність і готовність прийти на допомогу; жертвовної самовіддачі знань, зусиль, досвіду задля досягнення успіхів в особистісно-професійному зростанні майбутнього фахівця.

Окремо відзначмо необмежені можливості коучингу як ефективного чинника і цілісної системи *мотивації* здобувача вищої освіти. Коуч-позиція викладача передбачає вміння використання широкого спектра мотиваційного впливу задля підвищення рівня і результативності професійної підготовки. Як впливає з доробку теоретиків і дослідників коучингу (Захарова, 2020; Зотов, 2021; Кузан, Гордієнко, 2019; Коучинг для пошуку...; Логвиновський, 2012; Чернова та ін., 2016; Dilts, 2003; Downey, 2003; Leonard, 1998; Parsloe, Wray, 2000; та ін.), це виявляється в таких основних аспектах: а) формування ефективних робочих груп, команд та визначення і реалізація їхніх конкурентних переваг; б) підвищення загального рівня мотивованості щодо оволодіння фаховими компетентностями, необхідними для ефективної професійної діяльності та самореалізації в особистому житті; в) раціоналізація всієї життєдіяльності людини, починаючи від систематизації знань до управління часом тощо; г) формування навичок і здатності швидко реагувати

на критичну ситуацію та гнучко адаптуватися до швидко змінюваних умов життя і праці; г) сприяння і спрямування самостійності студентів щодо випрацювання власного бачення, розуміння складних, нестандартних проблем і ситуацій та пошук оптимальних, відповідальних рішень їхнього розв'язання; д) поліпшення комунікації задля зростання довіри між викладачем і студентом; е) підвищення ефективності та результативності виконання навчальних і професійних завдань; є) спрямованість думок і мислення в майбутнє, відкритість до мрій та здатність утілювати їх у життя.

Мотиваційна сила коучингу реалізується завдяки арсеналу його інструментів (розділи 4, 5), які справляють потужний вплив на когнітивну і ментальну структуру майбутнього фахівця. Це виявляється в зростанні його самооцінки, розвитку креативності, відповідальності, емпатії.

Насамкінець визначмо основні компоненти коуч-позиції викладача ЗВО, які відображають оволодіння ним коучинговою компетентністю в організації освітнього процесі та взаємини зі здобувачами вищої освіти:

- готовність спрямовувати й допомагати здобувачам вищої освіти самостійно визначати і ставити значущі для них цілі та орієнтувати на їх досягнення на основі самостійного пошуку й ухвалення ефективних рішень особистісного та професійного характеру;
- уміння створити такі умови, коли студенти починають рухатися до мети винятково за допомогою мотивації та самомотивації. За таких умов викладач-коуч стає «незалежним консультантом», який постійно стежить і непомітно допомагає їм долати перешкоди і труднощі в просуванні певним напрямом діяльності (навчання, науково-дослідницька робота, виробнича практика, культурно-освітня праця, громадська ініціативна тощо);
- здатність формувати в студента розуміння різниці між тим, «хто він є», та тим, «ким хотів би стати», щоб реалізувати власний особистий і професійний потенціали;
- орієнтованість на розвиток у здобувачів освіти здатності думати по-новому, долати стереотипи, усвідомлювати потреби змін, необхідність вживати для цього відповідні дії;
- готовність передати студентіві право на самостійне ухвалення рішень у визначенні індивідуальної траєкторії навчання і саморозвитку;
- спрямованість на формування у здобувачів освіти умінь і навичок роботи в команді, зокрема організації її діяльності, готовності до співпраці;
- ґрунтовне оволодіння коучинговими інструментами (моделі, технології, методики, техніки, прийоми) та здатність їх ефективного комплексного використання в організації освітнього процесу, зокрема: на його окремих етапах (діагностування особистісних і професійних якостей; проєктування

структури навчального курсу, планування його викладання; безпосередня реалізація; рефлексія й аналіз реалізації); у різних організаційних формах (навчальні заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні заходи); в основних видах навчальних занять (лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація); завдяки поєднанню з іншими традиційними та інноваційними методами та створення сприятливої психологічної атмосфери у ЗВО.

Отже, коуч-позиція викладача вищої школи, що узмістовлює і відображає його коучингову компетентність, ґрунтується на двох основних складниках. Перший – індивідуально-професійний – означає випрацювання власного унікального стилю педагогічної діяльності, який органічно поєднує життєвий і професійний досвід, особистісні психофізіологічні якості, моральні цінності. Другий – організаційно-діяльнісний – передбачає самоорганізацію, самоменеджмент, самоаналіз і самооцінювання власної навчальної та практичної діяльності. Оволодіння коучинговою компетентністю означає випрацювання власного унікального педагогічного досвіду та створення особливих умов взаємодії між викладачем та здобувачем освіти, які спільно організують процес пошуку оптимальних підходів і найкращих рішень щодо розв'язання складних завдань освітнього процесу та досягнення високих результатів професійної підготовки й особистого розвитку.

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЯ КОУЧИНГУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ

4.1 Дефініції і сутність коучингових технологій особистісно-професійного розвитку

«Коучинг – це не просто методика, яку можна ввести та застосовувати в чітко визначених ситуаціях. Це спосіб управління, спосіб поводження з людьми, спосіб мислення, спосіб існування. Настане день, коли слово «коучинг» взагалі зникне з нашого лексикону, воно стане способом наших взаємин у роботі або десь іще»

(Джон Вітмор «Коучинг високої ефективності»)

Відомі англійські психологи, педагоги і менеджери Ерік Парслоу і Моніка Рей, розробляючи техніки і методики коучингу, в оригінальний спосіб обґрунтували та реалізували одну з наріжних аксіом педагогіки: теоретичні моделі корисні лише в тому випадку, якщо їхнє використання допомагає сформулювати нові ідеї або концепції та розробити нові моделі, що надаються для певної специфічної ситуації (Parsloe, Gray, 2000). Розуміння цього дає важливі орієнтири для вивчення технології коучингу та її ефективного використання в освітньому процесі ЗВО.

Передусім важливо з'ясувати, наскільки уявлення української педагогічної науки про педагогічні технології співзвучні із сутнісними характеристиками й особливостями інструментів коучингу (моделі, методики, техніки, методи, прийоми), представленими в західній літературі. Предметне вивчення цієї проблеми виявило дещо суперечливу ситуацію. З одного боку, проблема технології коучингу посідає одне з чільних місць у зарубіжних та вітчизняних фахових і науково-педагогічних студіях. З іншого боку, вона залишається чи не найменш розробленою в термінологічному, структурно-видовому й інших вимірах. Це яскраво виявляється в тому, що українські науковці крізь призму терміносистеми вітчизняної педагогічної науки фактично як синоніми використовують поняття «коучингова технологія», «коучингова техніка», «коучингова методика», «коучинг-метод», «коучингова

модель / моделювання» та ін. Безумовно, вони ґрунтуються на спільній філософії, що спрямовує на постановку і максимально швидке досягнення цілей, але водночас позначають різні підходи, прийоми, механізми, засоби їх досягнення.

Важко повністю погодитися з поширеною в українській педагогічній науці позицією, коли коучинг однозначно трактується як «технологія» (підрозділ 2.1). Такий підхід звужує і деформує уявлення про цей складний, багатогранний феномен, адже штучно відсікає його ідейний складник. Технологія коучингу не є супідрядною й не виконує «сервісні функції» стосовно його теорії, адже вони становлять одну нерозривну взаємно переплетену цілісність. У цьому контексті показовим є той факт, що в репрезентативних українських науково-методичних студіях початку кінця ХХ – початку ХХІ ст. про педагогічні технології коучинг фактично не згадувався як їхній різновид (див., наприклад: Аніщенко, Яковець, 2007; Енциклопедія педагогічних технологій, 2009; Педагогічна майстерність, 1997; Сисоєва, 2002; та ін.). Однак у другій половині 2010-х рр. простежуємо динамічне зростання наукових публікацій про педагогічні технології, в яких коучинг розглядається як один з їхніх різновидів (Дубяга, 2015 та ін.). На цьому тлі активно зростала кількість студій про використання технології коучингу в системі освіти, зокрема, вищої школи (Захарова, 2020; Ківшик, Чернова, 2015; Мартинець, 2015; Олійник, 2019; Педагогічний коучинг, 2018; Савчук, Душенко, 2020; та ін.).

Означену ситуацію прояснюють два важливі аспекти. З одного боку, коучингова технологія (технологія коучингу) є одним із різновидів педагогічної технології як розгалуженої системи, що інтегрує десятки інших технологій навчання (традиційного, проблемного, особистісно орієнтованого, розвивального, програмованого; проєктні та ігрові технології навчання тощо), які, своєю чергою, поділяються на окремі підвиди. З іншого боку, коучингову технологію треба розглядати як окремий міждисциплінарний феномен, що ґрунтується на власній унікальній філософії та знаходить світове визнання і широке використання в різних сферах суспільного життя. У такому сенсі є доречним порівняння коучингової та педагогічної технологій, що мають спільні та особливі характеристики, які доцільно враховувати в науково-теоретичних дослідженнях та в організації освітнього процесу у ЗВО.

З огляду на означені позиції, розглядаємо дефініції понять «педагогічна технологія», «педагогічна техніка», «методика» та ін. крізь призму терміносистеми сучасної педагогічної науки та феномена коучингу як унікальної комплексної системи особистісного і професійного розвитку людини.

Поняття «технологія» (грец. технос – майстерність, техніка; логос – наука, знання), попри всю багатозначність, фокусує на сукупності методів, прийомів, засобів, що знайшли застосування в певній сфері. Воно тісно пов'язане з технікою, мистецтвом, майстерністю та в різних варіаціях («технологія виховання / навчання», «освітня технологія», «педагогічна технологія» та ін.) знайшло широке використання в науково-педагогічних студіях та практиці організації освітнього процесу. За такої ситуації закономірним є розмаїття трактувань поняття «педагогічна технологія». У спеціальних студіях науковці систематизують близько десяти його базових визначень та наводять понад півсотні локальних, предметних дефініцій (Аніщенко, Яковець, 2007; Дубяга, 2015; Енциклопедія педагогічних технологій, 2009; Педагогічна майстерність, 1997; Поберецька, 2017; Сисоєва, 2002; Шевчук, Шевчук, 2016; та ін.).

Аналіз цього наукового досвіду відображає *основні вектори і підходи трактування педагогічної технології* як: організаційно-методичного інструментарію педагогічного процесу та його організаційно-змістовної структури, що визначає різноманіття взаємин і взаємодії між педагогами і здобувачами освіти; сукупності методів, методик, прийомів, операційних схем розв'язання завдань щодо перетворення і розвитку педагогічних об'єктів; сукупність способів педагогічної взаємодії, які передбачають розв'язання педагогічних завдань та сприяють організації і реалізації інших компонентів педагогічного процесу; проекту педагогічного управління навчальною діяльністю та системи необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи відповідно до заданих цілей освіти і розвитку здобувачів освіти, та ін.

У всіх варіантах цих узагальнювальних, а не локальних, тематично зумовлених рамками студій визначень педагогічної технології розглядаються як інструментарій, що використовується у взаєминах між педагогом та здобувачем освіти для розв'язання певних завдань освітнього процесу та навчання і розвитку особистості. У такому сенсі цілком виправдано розглядати коучингову технологію як різновид педагогічної технології та як окремий оригінальний феномен. Тому в контексті досліджуваної проблеми як базове вихідне беремо визначення педагогічної технології як системного методу створення, застосування і визначення процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їхню взаємодію, що ставить завданням оптимізувати різні форми освіти.

Сутність поняття «педагогічна техніка» (гр. *technikos* – вправний, сукупність прийомів, пристосувань) достатньо повно розроблено в сучасній педагогічній науці (Кайдалова та ін., 2009; Ортинський, 2009; Педагогічна

майстерність, 1997; Сисоєва, 2002; Якса, 2007; та ін.). Воно з'явилося у 20-х рр. ХХ ст. для позначення сукупності прийомів і засобів, спрямованих на чітку, ефективну організацію навчальних занять. У сучасній педагогічній терміносистемі утвердилося розуміння педагогічної техніки як: а) системи вмінь педагога щодо продуктивного використання особистих психофізичних і фахових ресурсів для досягнення ефективних результатів професійної діяльності; б) інструмента педагогічного впливу на здобувача освіти; в) уміння і здатність до емоційної саморегуляції та ефективного спілкування. До основних компонентів педагогічної техніки, зазвичай, відносять уміння спілкуватися вербально (культура і техніка мовлення) і невербально (міміка, пантоміміка, зовнішній вигляд та ін.); керувати власним психофізичним станом (емоції, увага, уява, спостережливість тощо). В означених підходах у науково-педагогічних студіях доречно використовувати поняття «коучингова техніка» з урахуванням її сутнісної специфіки.

Вітчизняні науковці з педагогічною технікою пов'язують *психоніміку* (грець. *psyche* – душа), хоча західні вчені використовують англійський термін «*Psychonomics*» для опису експериментальної психології (Педагогічна техніка вчителя, 2007). Психонімічну техніку в досліджуваному руслі (стосовно коучингу вона фактично не вивчалася) розглядаємо як «мистецтво керування психікою» у напрямках: впливу людини одна на одну (містить стратегії психотерапевтичної комунікації) та на саму себе (охоплює свідому та підсвідому частини психіки, що дає змогу зміцнювати психічне здоров'я, зберігати психоемоційну рівновагу).

Психонімічна техніка, з одного боку, уможливорює використання потенціалу коучингу для виявлення і врахування психічних станів особи, її мотивів, потреб, інтересів, здатності до самостійного мислення і оперативного ухвалення рішень, уміння вербального і невербального емпатичного спілкування. З іншого боку, коучинг пропонує ефективні психонімічні прийоми сугестивно-інформаційного впливу на підсвідомість клієнта, що підвищує ефективність коучингових програм саморозвитку, які дають змогу досягати високих результатів за короткий термін із мінімальною витратою психофізичних зусиль.

Термін «метод» (гр. *metodos* – шлях дослідження, теорія, вчення) в педагогічній науці зазвичай тлумачиться як: а) спосіб, підхід, засіб досягнення мети, розв'язання певного завдання; б) сукупність прийомів, операцій навчання та вивчення і пізнання дійсності. Широковживаний *термін «методика»* позначає конкретні принципи, форми, засоби використання методів. У науковому і дидактичному сенсах розробка та використання певних методик має сприяти пошуку й використанню оптимальних і ефективних

засобів, інструментів організації і проведення досліджень та практичної підготовки. Її основною функцією є теоретичне обґрунтування та раціональна організація певного процесу, що виключає маніпуляції та забезпечує валідність результатів (Теоретичні і методичні засади..., 2010).

Попри відсутність однозначних трактувань, в українській педагогічній науці (Теоретичні і методичні засади..., 2010; Тютюнник, 2012; та ін.) також достатньо з'ясовано сутність таких понять: «*модель*» (лати. modeling – образ, спрощений опис складного явища, процесу) – визначається як система елементів, що відтворює деякі сторони, зв'язки, функції об'єкта дослідження; «*моделювання*» – створення штучних ситуацій, за яких основними є зв'язки реального життя, тому отримані на об'єктах моделі результати аналогічно переносяться в реальні умови; «*педагогічне моделювання*» – діяльність суб'єктів, спрямована на створення або конструювання моделей освітніх процесів і освітніх систем для змістовного аналізу педагогічних проблем, виявлення причин їх виникнення та визначення цілей, ціннісних стратегій, методів і засобів реалізації. Напрацьовані методики створення і використання моделей в експериментальних дослідженнях та освітніх практиках (аналогові, знакові, математичні тощо).

Виявлено низку суперечностей між нагромадженим українською педагогічною наукою досвідом трактування означених понять, з одного боку, та терміносистемою класичного західного коучингу, з іншого. Вони виявляються в тому, що усталені дефініції понять «педагогічна технологія», «педагогічна техніка», «метод», «методика», «модель», «моделювання», «педагогічне моделювання» українські педагоги автоматично застосовують стосовно коучингу. Це призводить, по-перше, до продукування не зовсім сприйнятливих із позицій теорії і практики західного коучингу словосполучень «коучингова технологія», «коучингова техніка», «коучингова методика», «коучинг-метод», «коучингова модель», «коучингове моделювання» та ін.; по-друге, їх неадекватного трактування; по-третє, практики використання як синонімічних.

Ситуація ускладнюється тим, що зарубіжна фахова коучингова література, яка становить теоретико-методологічну й організаційно-технологічну основу для дослідження та використання коучингу в українській педагогіці, освіті й інших галузях знань, фактично не випрацювала чітко структурованих і науково обґрунтованих трактувань означених вище понять. У ній по суті не зустрічаємо понять «технологія», «методика» щодо практичної організації коучингу. Натомість автори оперують узагальнювальними поняттями «інструмент», «інструментарій» та

суголосними з ними поняттями «техніка», «техніки», «метод», «методи», а також «модель», «моделювання».

Типовою і показовою в цьому сенсі є позиція Р. Ділтса, який відзначає, що «кожен метод (має на увазі НЛП – нейролінгвістичне програмування. – Авт.) має своє призначення та використовується для досягнення певної мети», тому для кожного коуча важливо вибрати «правильні інструменти». Стверджуючи, що певні інструменти можуть бути ефективними для досягнення цілей на одному рівні, але не дати очікуваних результатів на іншому, автор наводить такі образні аналогії: спроба модернізувати переконання за допомогою «методів зміни на рівні поведінки» можна уподібнити спробам закрутити шуруп або розпиляти дошку за допомогою молотка, тоді як використання викрутки та пилки було б набагато ефективнішим (Dilts, 2003).

Важливі уявлення з досліджуваної проблеми дає Дж. Вітмор у своїй знаковій праці «Коучинг високої ефективності» (Coaching for Performance). Її призначення, за словами автора, полягає в тому, щоб подолати «неправильні уявлення про коучинг» та наочно показати, «чим він є насправді, для чого, коли і в якому обсязі може застосовуватись, хто зможе правильно його використати, а хто – ні» (Whitmore, 2002, р. 18). У контексті перспектив використання коучингу в галузі менеджменту науковець стверджує, що «більшість... не бажає відмовлятися від старих перевірених методів», хоча «нові методи» є значно ефективнішими, що, зокрема, доводить «партисипативний метод управління», який забезпечує делегування повноважень працівникам і розподіл відповідальності між ними. Найефективнішим серед «нових інструментів» менеджменту Дж. Вітмор уважав коучинг, що є «не просто методом, якого треба суворо дотримуватися за певних обставин», а «стилем управління, стилем ставлення до людей, стилем мислення та вчинків». Він є універсальним, бо змінює свідомість і поведінку людини, тому за ним майбутнє (Whitmore, 2002, р. 19-20). Отже, у цьому випадку йдеться не про «методи коучингу», а сам коучинг розглядається як один з універсальних методів не лише менеджменту, а розвитку професійної діяльності та особистості загалом.

У західній фаховій літературі не має сконсолідованої позиції щодо визначення сутності коучингових інструментів (методів і технік). Понад те, між ними важко знайти точки перетинання, бо вони розглядаються в ракурсі різних сфер використання коучингу, тож відповідним чином різняться погляди дослідників і коуч-практиків на цю проблему.

За окресленої ситуації, що склалася в зарубіжній коучинговій літературі та українському педагогічному дискурсі, шукаємо дефініції, які б адекватно

позначали можливості використання коучингу в особистісно-професійному формуванні та розвитку майбутніх фахівців у вітчизняних ЗВО. Для розв'язання цієї проблеми пропонуємо такий підхід. Поняття «коучинговий інструментарій» («інструменти коучингу») беремо за вихідне, загальне й основне. Його структурними компонентами вважаємо «методи», «техніки», «моделі» коучингу, які в сутнісно-змістовому і функційному аспектах відповідають і поєднують його теорію і практику та відповідні дефініції української педагогічної науки.

Поняття «коучингова технологія» («технологія коучингу») розуміємо як сукупність інструментарію і механізмів, що запускають у дію його ідейні постулати та забезпечують їхню практичну реалізацію. У ракурсі досліджуваної проблеми *коучингову технологію визначаємо* як цілеспрямовано організований процес освітньо-виховного впливу на особистість майбутнього фахівця від постановки конкретних цілей до здобуття очікуваних результатів. Важливою особливістю коучингової технології є чітка алгоритмованість та продумана процедура втілення у вигляді системи дій. Це виявляється в проходженні низки етапів: постановка головної мети та зумовлених нею конкретних завдань; визначення освітньо-виховного змісту та добір ефективних інструментів (методів, технік, прийомів, форм, засобів) його реалізації; процес проходження шляху до досягнення мети із унесенням необхідних коректив; оцінювання досягнутих результатів.

Важливі підходи й акценти щодо вивчення коучингової технології як окремого феномена та різновиду педагогічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО дає його осмислення як: сукупності психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і компонування організаційно-методичного інструментарію (методи, форми, способи, прийоми, засоби) навчання і саморозвитку особистості; деталізованої моделі спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для його учасників; послідовне дотримання і виконання системи способів, прийомів, кроків для розв'язання завдань навчання і розвитку особистості фахівця.

Отже, для упорядкування й структурування процесу використання коучингу в особистісно-професійному становленні майбутніх фахівців у ЗВО розглядаємо його технологію як загальне поняття (на кшталт педагогічної технології), що інтегрує розмаїття конкретних коучингових інструментів (методик, технік, методів, прийомів). Зважаючи на науково-методологічний досвід української педагогічної науки (Аванесова, 2020; Дубяга, 2015; Кайдалова та ін., 2009; Ортинський, 2009; Педагогічна майстерність, 1997; Сисоєва, 2002; Якса, 2007), коучинг як педагогічну технологію в системі вищої

освіти розглядаємо на трьох рівнях: *загальнопедагогічному* – визначає педагогічну технологію як цілісну систему, що має свої цілі, зміст, методи, форми, засоби, механізми навчання та взаємини суб'єктів освітньо-педагогічного процесу; *предметному* – окреслює використання коучингової технології як сукупності методів, прийомів, засобів для реалізації змісту навчання (підготовки) у межах певного предмета (навчальної дисципліни, освітнього, соціального проєкту тощо) та групи, організації (освітнього закладу); *локальному (модульному)* – стосується технології окремих складників освітнього процесу, що передбачають розв'язання конкретних навчальних завдань (засвоєння нових знань, формування особистісних і професійних знань, умінь, якостей тощо) та проєктування певних компонентів навчального процесу (технології навчального, самостійної роботи, контролю знань тощо).

Концептуалізація коучингу як педагогічної технології передбачає його структурування і виокремлення трьох основоположних складників. Перший – науково-теоретичний – органічно інтегрує ідейну, психологічну, дидактичну, соціокультурну грані коучингу як цілісної філософії всебічного розвитку особистості. Другий – змістовний – включає цілі та компетентності, які набуває особа в процесі навчання і підготовки на засадах коучингу. Третій – процесуальний – безпосередньо стосується арсеналу технологічних інструментів (технік, методик, форм, прийомів тощо), які використовуються в коучингу для організації, діагностики, моніторингу процесу особистісного розвитку і професійної підготовки фахівців.

Означені компоненти фокусують і нарізно охоплюють *суб'єкт-суб'єктні взаємини* учасників освітнього процесу, зокрема, між професійним коучем, адміністрацією ЗВО, здобувачем освіти, науково-педагогічним працівником тощо. Це створює підґрунтя для перетворення освітнього середовища ЗВО зі слабо впорядкованої, подекуди хаотичної сукупності дій у цілеспрямований процес. З-поміж різних педагогічних технологій чи не найкраще для розв'язання цього завдання надається коучинг, який ефективно забезпечує: діагностику актуальних викликів, труднощів, перспектив діяльності для досягнення визначеної мети; мобілізацію ресурсів та навчальних процедур і механізмів на її досягнення; постійний зворотний зв'язок між суб'єктами освітнього процесу; його чітке моделювання.

Розглядаючи коучингову технологію як різновид педагогічної технології, необхідно розуміти, що за своєю природою вона є окремим самодостатнім міждисциплінарним інструментом, який використовується в різних суспільних сферах. Це зумовлює потребу з'ясування, що є спільним,

особливим, відмінним між технологією коучингу та педагогічною технологією в широкому сутнісно-особливому розумінні цих феноменів.

Основна відмінність між ними полягає в їхній «директивності» та «відкритості». *Директивність педагогічних технологій*, що використовуються в освітньому процесі ЗВО, виявляється в їх спрямованості на досягнення цілей, визначених не здобувачем освіти, а офіційними чинниками (урядові структури, керівництво вишу тощо), освітніми документами і програмами тощо, та орієнтації на дотримання визначених у них зразків і моделей професійно-педагогічної діяльності тощо. Нормативно закладені в педагогічних технологіях стандарти, критерії, вимоги, правила зобов'язують науково-педагогічного працівника діяти згідно з визначеними зразками, хоча в руслі сучасних освітніх парадигм залишають простір для творчої самореалізації. Отже, у своїх фундаментальній основі педагогічна технологія орієнтована на відтворюваність, регламентованість, стійкість дотримання готових моделей, зразків.

Натомість *коучингова технологія є відкритою системою*, орієнтованою на самовизначення, самоорганізацію, саморозвиток, самокорекцію діяльності здобувача освіти. Вона найкраще надається для реалізації індивідуальної траєкторії навчання студента як головного орієнтира професійно-педагогічної діяльності викладача ЗВО, який прагне будувати її на засадах коучингу. Особливість і перевага коучингу як технології педагогічного супроводу полягають у соціальній орієнтованості на особистість здобувача освіти, який почувається позитивно мотивованим, морально врівноваженим, упевненим і захищеним та виявляє готовність до самореалізації свого потенціалу, адекватної самооцінки й подальшого саморозвитку

Крізь призму теорії і практики сучасної педагогіки *технологія коучингу та педагогічна технології мають багато спільного*. Це виразно виявляється в структурі реалізації педагогічного супроводу, яка передбачає здійснення таких етапів: цілепокладання (визначення цілей); діагностично-прогностувальний (фіксація і обговорення проблем з позиції здобувача освіти, мотивація на їх розв'язання); планувально-проектувальний (моделювання ситуацій, відповідальність за розв'язання проблем); діяльнісний (за опосередкованою допомогою особа самостійно просувається обраним шляхом); рефлексивний (обговорення успіхів, помилок і їхніх причин, визначення перспектив). Конкретизуємо окремі аспекти цієї схеми.

Використання коучингової технології, як й інших педагогічних технологій, у системі вищої освіти спрямовано на розв'язання чотирьох пріоритетних завдань: пошук засобів підвищення якості, ефективності, результативності навчання; розроблення й адаптація особистісно

орієнтованих методик фахово-професійної підготовки; популяризація інноваційних освітніх практик; оптимізація і підвищення ефективності діяльності науково-педагогічних працівників.

Коучинг та інші педагогічні технології, що забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців у ЗВО, мають подібні (однакові) *умови успішного впровадження*: організаційні (ефективне планування і керівництво структурними ланками різних складників системи вищої освіти та організації освітнього процесу; інтеграція і взаємодія ЗВО з іншими типами закладів освіти та зацікавлених у підготовці кваліфікованих фахівців підприємствами, установами, громадськими інституціями; розвиток мобільності здобувачів освіти і науково-педагогічних працівників); змістово-процесуальні (наступність змісту, методів, форм у функціонуванні різних ланок неперервної професійної освіти; ефективне використання інтелектуального та матеріально-технічного потенціалу в упровадженні освітніх технологій); соціально-психологічні (швидка адаптація до чергових освітніх, професійних, суспільних вимог і викликів; стресостійкість, емоційна гнучкість і врівноваженість тощо).

Важливою спільною ознакою педагогічної та коучингової технологій є їхня *гуманістична спрямованість*. Це виявляється у визнанні людини як найвищої суспільної цінності, тому задоволення її освітніх і професійних потреб, особистих інтересів передбачає врахування індивідуальних особливостей та розвиток і реалізацію творчих обдарувань. На думку згаданого М. Дауні, директора з навчальної роботи Лондонської школи коучингу, «коучинг може привнести в роботу все найкраще, що властиво людині. Це дуже важливо, позаяк те, що ми робимо на робочому місці і поза ним, часто витрує з людини людське. Вічна гонитва за ефектом... іншими далекосяжними цілями, марна трата людських ресурсів, усе це виснажує дух, енергію і творчі здібності людини, збіднює саму та організацію, у якій вона працює» (Downey, 2003).

Зважаючи на означені аспекти, теоретичне обґрунтування, експериментальна перевірка і практичне використання коучингової та інших педагогічних технологій можуть визначатися за спільними *критеріями*, які підтверджують їхню доцільність і результативність. Це: концептуальність (обґрунтована і доведена ідейна і практична значущість, цілеспрямованість); системність (внутрішня цілісність, що передбачає логічний взаємозв'язок усіх компонентів); керованість (цілепокладання, діагностика, планування, проєктування, поетапність, корегування, диференціація методів і засобів); ефективність і раціональність (кореляція оптимальності і продуктивності витрачених зусиль і ресурсів відповідно до здобутих результатів);

адаптивність і відтворюваність (можливість повторного застосування за різних або однакових освітніх і професійних ситуацій).

Українські науковці напрацьовують продуктивні інноваційні моделі, методики інтеграції коучингових технік і методик в освітній процес вищої школи в контексті її реформування (див. підрозділ 5.2). Як приклад, відзначмо проєкт з інтеграції засад і технік освітнього коучингу та концепції «Освіта 3.0». У теоретичному плані вона ґрунтується на двох групах принципів. Перша актуалізує принципи, зумовлені характером сучасної вищої школи: суб'єктивності – здійснення освітньої діяльності лише за навчальними програмами, укладеними у відриві від студента; надмірності – насичення освітнього процесу різними джерелами знань; рівноправності – на зміну «викладачеві-драйверу [керівникові]» приходять «викладач-лідер», який будує діалогічні стосунки зі студентами.

У технологічному вимірі друга група принципів передбачає якісне вдосконалення освітнього процесу на основі розвитку мережевих технологій (Торрер; Соціальна мережа; Твітгер; Блог; Вікі; Пошуковик; Коменти), які пропонують різні методи, форми, засоби пошуку, обробки, обміну інформацією. Великий потенціал для їх упровадження мають різні коучингові техніки («спіраль практики»; «м'яких» навичок; трьох вимірів – «3D» та ін.) (Шевчук, Шевчук, 2016).

Зважаючи на сучасні тенденції розвитку системи вищої освіти в Україні, продуктивним і перспективним є вивчення потенціалу коучингу як педагогічної технології студентоцентричного навчання. Концепція студентоцентризму стимулює зміну ролі викладача з ментора на партнера, який допомагає навчатися й коригує пізнавальну діяльність та забезпечує високий рівень мотивації і професійно-особистісного супроводу здобувачів освіти. Таким чином кристалізується ефективна система розвивальної взаємодії, у якій викладач-коуч спільно зі студентом визначають навчальні завдання та проблеми, які потребують розв'язання; виявляють внутрішні і зовнішні перешкоди та способи їх подолання для досягнення мети; визначають послідовність дій і терміни їхнього виконання; на кожному етапі аналізують ситуацію з огляду на те, що й наскільки якісно вдалося виконати (Поберезька, 2017).

Отже, розуміння сутності і дефініцій коучингових технологій варто враховувати в науково-теоретичних студіях та практичній діяльності з їх використання для особистісно-професійного розвитку здобувачів освіти. Важливе значення в цьому контексті має розуміння їхніх спільних характеристик та особливостей, порівняно з іншими педагогічними технологіями.

4.2 Моделі коучингу в контексті особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця

*Людські істоти багатовимірні.
Ми живемо в інтелектуальних, фізичних,
емоційних, духовних та мовних сферах, які
постійно намагаються впливати на те,
як ми живемо і працюємо у світі... Тому цілком зрозуміло,
що наш підхід як коучів до розвитку людей
має бути таким же складним. Будь-яка корисна
модель коучингу повинна певним чином урахувати ці факти.
(Блейн Бартлетт, американський психолог і коуч-практик)*

4.2.1 Сутність і особливості моделей і моделювання в коучингу. Стів Нгуєн, доктор філософії та відомий у США консультант із лідерства і розвитку талантів, писав, що на вивчення ефективних моделей коучингу витратив кілька років, бо деякі з них видавалися «занадто складними», інші «дуже простими». Він шукав відповіді на два основні запитання: «Наскільки ту чи іншу модель легко використовувати для навчання клієнтів?»; «Чи можливо використовувати певну модель для навчання лідерів, щоб вони згодом могли застосувати її в навчанні своїх співробітників?». Учений дійшов важливого висновку: багато моделей коучингу достатньо добре відповідають на перше питання, однак чимало з них «розчаровують» у спробах відповісти на друге запитання (Nguyen, 2012).

Рефлексія С. Нгуєна має важливе методологічне значення для нашого дослідження, адже викладач ЗВО має обирати й використовувати моделі коучингу не лише для того, щоб навчати студентів, але й для того, щоб дати їм ефективний методичний інструмент, який вони могли б використовувати в подальшій професійній діяльності, до того ж не лише в освіті, а й інших суспільних сферах.

Таке ж науково-методологічне значення має порівняння Р. Ділтса коучингу з моделями і процесом моделювання, які передбачають «виявлення та аналіз прикладів успішних дій (своєрідного еталонного тестування та аналізу успіхів)» та «зіставлення успішних дій із невдалими діями». За його думкою, «коучинг та моделювання – це два найважливіші та взаємодоповнювальні процеси, необхідні для оптимальної роботи в будь-якій

галузі. Вони утворюють петлю між тим, що має бути зроблено, і тим, як це зробити». Моделювання доповнює коучинг. Вони дають приклад «подвійної петлі навчання», яку ілюструє прислів'я: «якщо ви дали людині рибу, ви нагодували її на день; але якщо ви навчили її ловити рибу, ви забезпечили її їжею впродовж усього життя». Отже, така «петля» включає одночасне досягнення двох результатів: «навчання того, що робити, і як це робити» (Dilts, 2003).

У процесі вивчення порушеної проблеми виходимо з наведеного (підрозділ 4.1) трактування педагогічного моделювання як діяльності суб'єктів, що спрямована на створення або конструювання моделей освітніх процесів, освітніх систем для змістовного аналізу педагогічних проблем, виявлення причин їхнього виникнення та визначення цілей, ціннісних стратегій, методів і засобів реалізації. В основних параметрах воно співзвучне з трактуванням моделювання Р. Ділтсом як такого, що передбачає виявлення та аналіз прикладів успішних дій через їхнє порівняння та доповнює коучинг, адже передбачає навчання того, що і як робити.

Як у системі освіти, так і в системі коучингу розроблення та використання моделей дає змогу ухвалювати рішення, які обґрунтовують і враховують основні чинники й альтернативи, що виникають за умов навчальної та інших сфер суспільної діяльності. Таким чином моделювання стає ефективним способом оптимізації освітнього процесу та ухвалення пов'язаних із ним організаційно-управлінських рішень.

Подібність процесів моделювання в освіті та коучингу виявляється в пошуку відповідей на два основні запитання: 1) «На яких підставах за властивостями моделі можна робити висновки про характеристики об'єктів, які вони відтворюють?»; 2) Навіщо використовувати допоміжні моделі процесів, об'єктів, якщо, можливо, було б простіше досліджувати і використовувати їх безпосередньо?». Шукаючи відповіді на них, треба виходити з практичних міркувань: моделі добираються таким чином, щоб вони були простішими для дослідження, аніж об'єкти, що нас цікавлять. Окрім того, деякі об'єкти взагалі не вдається досліджувати суто експериментально. Це певною мірою стосується освітніх об'єктів та систем, особливо глобальних, регіональних, національних освітніх систем окремих країн тощо, до того ж моделювання дає змогу виявляти найістотніші чинники, що впливають на поведінку оригіналу.

Означені положення мають важливе методологічне значення, адже в українському науково-педагогічному дискурсі одні й ті ж інструменти коучингу трактуються як «моделі» та як «технології», «техніки», «методи», «методики» тощо. *Моделі коучингу розглядаємо як відображення в певних*

чітко структурованих і зрозумілих схемах, формулах, зразках сутнісно-змістовних компонентів, складників, етапів, характеристик процесу коучингового навчання, спрямованого на розв'язання конкретних проблем особистісно-професійний розвитку. У спрощеному конкретному форматі моделювання коучингового процесу відображає хід, послідовну зміну станів, стадій розвитку та взаємодії суб'єктів коучингового процесу.

За означеного підходу моделі коучингу відрізняються від технології коучингу як сукупності інструментів (технік, методик, методів, прийомів, засобів, підходів), що запускають у дію та реалізують ідейні засади коучингу. У спрощеному вигляді моделі визначають і проєктують «становий хребет» коучингового процесу, а технологія – забезпечує його механізми.

В опрацьованій нами коучинговій та науково-педагогічній літературі не виявлено чітких градацій моделей коучингу. Заповнюючи цю прогалину, пропонуємо їхню *класифікацію* за такими ознаками: характер походження, змістова сутність, технологічні властивості. На цій основі виокремлюємо *три групи моделей коучингу*: 1) комплексні, що ґрунтуються на його базових ідеологічних засадах, визначають та охоплюють весь процес коучингового навчання, спрямовують на всебічний особистісно-професійний саморозвиток людини (моделі GROW, FUEL, Тімоті Голві, Co-Active коучингу та ін.); 2) психофізіологічні, які апелюють до ментальних та / або фізичних аспектів людської природи (модель фокус на продуктивність – емоції; модель соматичного коучингу – тіло; модель тривимірного коучингу та ін.); 3) квазімоделі, які були запозичені з інших галузей знань чи сфер суспільного життя та використовуються в коучингу в первісному або модифікованому вигляді (моделі WOOP, SMART, SCORE та ін.).

Попри обґрунтованість такої класифікації, є розуміння її умовності. Існує чимало моделей, які можна віднести до кожної з означених груп (приміром, модель Тімоті Голві), тому здійснюємо їхню градацію, зважаючи на сукупність домінуючих ознак.

Схарактеризуємо основні групи моделі коучингу в контексті особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця.

4.2.2 Комплексні моделі коучингу. Найвідоміша чотириступенева *модель GROW* (анг. – зростання) вважається одним з основоположних універсальних інструментів коучингу, що органічно синтезує його ідейний і технологічний складники та є базовою основою його використання. Попри свою, з першого погляду, достатню чіткість і структурованість, вона має багато варіантів, що виникали внаслідок тривалих творчих пошукувань учених та знайшли відображення в науково-методичному коучинговому

дискурсі (Alexander, Renshaw, 2005; Cheah, 2018; Fine, Rebecca, 2010; Fine, 2018; Whitmore, 2002; Whitmore, 2012; та ін.).

У процесі вивчення цієї, як й інших коучингових моделей, доречно використовувати англomовні абрeвіатури, бо спроби їх перекладу не завжди коректні. Приміром, «Model GROW» в українській літературі часто перекладається як «Модель РОСТУ», а має бути «модель ЗРОСТАННЯ / ВИРОЩУВАННЯ».

Домінує позиція, згідно з якою модель GROW виникла і набула популярності у Великій Британії на перетині 80-90-х рр. XX ст. Утім, залишається відкритим питання щодо її автора-творця. Багато дослідників ретранслюють позицію Дж. Вітмора, відповідно до якої назву «GROW» вигадав і запропонував відомий британський бізнес-коуч і письменник Макс Ландсберг під час розмови з Гремом Александером. 1992 р. Дж. Вітмор уперше використав назву «GROW» у першому виданні своєї книги «Коучинг для роботи». А 1996 р. і сам М. Ландсберг активно оперував цією назвою в першому виданні своєї книги «Дао коучингу» (The tao of coaching) (Landsberg, 2003).

Іншу, дещо відмінну, версію представив Алан Файн у написаній у співавторстві з Меррілл Ребеккою книзі «Ви вже знаєте, як бути великим: простий спосіб усунути перешкоди та розкрити свій найбільший потенціал» (You already know how to be great: a simple way to remove interference and unlock your greatest potential, 2010). У ній стверджується, що А. Файн разом із Дж. Вітмором і Г. Александером у другій половині 1980-х рр. спільно розробляли модель GROW (Fine, Rebecca, 2010). Відтак їхні шляхи розійшлися й вони почали напрацьовувати та використовувати власні варіанти цього інструмента. Він став основою й стимулював розроблення інших моделей на кшталт карт спільної допомоги в сімейній терапії, моделі WOOP Габріеле Етгінген тощо (Fine, 2018).

У працях із коучингу також ретранслюються свідчення-версії, згідно з якими модель GROW доречно вважати результатом колективних зусиль різних коучів-практиків, так що згадані діячі лише синтезували їх в окремий цілісний інструмент.

Зауваги щодо походження моделі GROW важливі тому, що в українській різнопрофільній коучинговій літературі та науково-педагогічних студіях домінує так само імпортоване із західних студій твердження, згідно з яким пальма першості в її розробці без жодних застережень надається Дж. Вітмору. Вона потребує корекції в тому сенсі, що в книзі «Коучинг високої ефективності: Зростання людей, продуктивність і ціль» (Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose, 2002) Дж. Вітмор

структурував і ґрунтовно описав алгоритм застосування цієї моделі в процесі бізнес-коучингу (Whitmore, 2002).

Інтегруючи основоположні сутнісно-змістові напрацювання коучів (теоретиків і практиків) (Alexander, Renshaw, 2005; Cheah, 2018; Fine, Rebecca, 2010; Fine, 2018; Whitmore, 2002; Whitmore, 2012 та ін.) представляємо таку *структурну характеристику моделі GROW*. Її головна особливість та популярність і продуктивність полягають в органічній інтеграції ключових позицій, які дають змогу людині самій шукати і знаходити відповіді на значущі для неї запитання. Назва моделі «GROW» є аббревіатурою англійських слів: *goal* – мета; *reality* – реальність; *option* – варіант або *obstacles* – перешкоди; *will* – воля, *way forward* – план дій; *way forward* – шлях уперед. Вони реалізуються послідовно та в цілісній єдності визначають шлях (цілі, зміст, етапи, засоби, механізми, послідовність) просування людини до своїх цілей. Зважаючи на коучингову техніку «сильних запитань» (докл. підрозділ 4.3.1), означені компоненти GROW актуалізуються за допомогою типових та / або варіативних формулювань коучів, відповідаючи на які людина усвідомлено визначає свою мету і шлях поступу. У таблиці 4.2 запропоновано найбільш поширені тлумачення цих компонентів та типові варіанти запитань, які визначають їхню сутність.

Таблиця 4.2

Варіанти тлумачення основних компонентів моделі GROW

Компонент, етап моделі GROW	Характеристика компонентів, етапів моделі GROW
(G) Goal – ціль	<i>Які ваші цілі? Які ваші прагнення?</i> Мета – це кінцева точка, до якої прагне клієнт, тому головним у її визначенні є умови виконання та чітке розуміння того, коли вона буде досягнутою. Постановка цілей і завдань – це фактично запит клієнта, який на цьому етапі визначає не лише саму мету, але й умови її реалізації.
(R) Reality – реальність	<i>Якою є ваша реальність? Якими є зараз ваші переконання та ситуація, у якій ви перебуваєте?</i> Вивчення спільно з коучем поточної ситуації, у якій перебуває клієнт, та з'ясування, як далеко він від своїх цілей, які має ресурси для їхнього досягнення
(O) Options – варіанти, опції	<i>Які ви маєте варіанти дій? Які можливості та ресурси відкриваються для вас?</i> Аналіз можливих варіантів досягнення задуманого передбачає виявлення основних і альтернативних способів досягнення мети, перешкод, які потенційно можуть завадити цьому; пошук джерел

(O) Obstacles – перешкоди	отримання додаткової інформації; зіставлення способів реалізації задуманого; Визначення різних (реальних і потенційних, об'єктивних і суб'єктивних) перешкод, які заважають досягненню цілі; з'ясування можливостей їхнього подолання та ситуацій, за яких можна було б досягнути мети, якби перешкод не існувало
(W) Will – воля Way Forward – план дій Way forward – шлях уперед	<i>Що, як, коли ви будете робити для просування вперед? Які дії хочете (можете) вчинити для досягнення особистих і професійних цілей?</i> Визначення намірів та складання дорожньої карти на основі конкретних завдань; розроблення докладного плану дій із проміжними цілями та термінами їхнього виконання; пошук і мобілізація необхідних для цього вольових зусиль

В означених базових параметрах модель GROW визначає цілеспрямований поступальний процес, у ході якого коуч допомагає коучерові (особу, яку тренують) спершу чітко сформулювати осмислену мету (*ціль*); відтак вони спільно аналізують і описують поточну ситуацію (*реальність*), у якій вона перебуває; потім розглядають різні *варіанти* досягнення поставлених цілей та можливі *перешкоди*, які заважатимуть цьому; на цій основі розробляється докладний план дій та мобілізуються воля, інші індивідуальні ресурси для його реалізації через цілеспрямоване поетапне просування вперед.

У міру того як модель GROW набувала популярності й поширення в певних галузях знань і сферах суспільного життя, зростала її варіативність, що виявлялося в появі різних теоретичних модифікацій та безлічі видозмін, які в силу свого досвіду і конкретних обставин застосовували окремі коучі. До прикладу, це виразно проявилось в праці Г. Александера «Поведінковий коучинг – модель GROW» (Behavioural coaching – the GROW model, 2006), яка акумулювала і визначала зміст та основні параметри цього різновиду коучингу. Його сутність часто виводиться з формули: «Коли зачиняються одні двері, відчиняються інші. Але часто ми з жалем дивимося на двері, що зачинилися, і не помічаємо тих, що для нас відчинилися». Автор доводить, що шлях до омріяної мети не завжди швидкий і легкий, адже той, хто стрімко рухається до її досягнення, постійно стикається з мотивувальним успіхом та прикрими поразками. Щоб досягти бажаного, треба постійно долати труднощі й підніматися після важких падінь. Зважаючи на ці ідеї та установки, визначали концепт самокоучингу як «психічної самокорекції поведінки». Він навчає людину реально оцінювати свій поступ і досягнення за певний час; долати будь-які перешкоди на шляху до мети; коригувати поведінку залежно

від ситуації; заряджати себе ентузіазмом на подальші кроки та дії; правильно реагувати на труднощі та знаходити «двері», які перед вами відчиняються. У такому контексті Г. Александер адаптував модель GROW до завдань і постулатів поведінкового коучингу (Alexander, 2006).

З критикою цього «поведінкового варіанту» моделі GROW виступили відомі британську коучі Джонатан Пассмор та Стефан Канторке, які обґрунтували свої погляди в бестселері з промовистою назвою «Допомагати іншим ставити цілі: модель GROW. Найкращі моделі бізнес-психології: 50 трансформаційних ідей для лідерів, консультантів і тренерів» (Helping others to set goals: the GROW model. Top business psychology models: 50 transforming ideas for leaders, consultants, and coaches, 2012). Автори доводять, що поведінковий варіант моделі GROW обмежує можливості коучингу у визначенні цілей людини, які мають її орієнтувати на дослідження не лише своєї психіки, а й філософських аспектів життя. У базовому варіанті моделі GROW Дж. Вітмора її застосування може бути доцільним та ефективним передусім для планування досягнень цілей у бізнесі і спорті, але вона меншою мірою надається для використання в особистісному коучингу та кар'єрному коучингу. З огляду на такі аргументи, запропоновано т. зв. трансперсональний та екзистенційний підходи до моделі GROW, які фокусували на «філософських аспектах життя», що відповідали засадам лайф-коучингу та коучингу особистого зростання (Passmore, Cantore, 2012).

У практичному плані Дж. Пассмор і С. Канторке спричинилися до вдосконалення методики використання моделі GROW. Зокрема, вони конкретизували просування по кожному з чотирьох її кроків (Ціль, Реальність, Опції, Воля) та для кожного з них визначили від 8 до 13 запитань, на які мала шукати відповіді людина під час їхнього проходження (Passmore, Cantore, 2012, р. 20–23).

У методичному вимірі знайшла визнання модифікація моделі GROW М. Дауні. Учений запропонував додати до її початкового етапу новий компонент у вигляді бесіди, яка вибудовується і структурується залежно від цілей і проблем клієнта. На практиці це виглядає так: перед початком системної співпраці з коучем клієнт, відповідаючи на його запитання, роз'яснює свої мотиви звернення до коучингу; які результати він хоче отримати від коучингу; стверджує готовність і здатність до системного активного самонавчання тощо. Таке органічне поєднання мотивів і цілей, за думкою М. Дауні, надає моделі GROW органічної цілісності та підвищує її ефективність. Для цього він розробив універсальну й гнучку систему додаткових запитань коуча до клієнта (Downey, 2003).

Більшість сучасних коучів усе-таки прийняла і використовує викладений Дж. Вітмором «класичний варіант» моделі GROW. За думкою відомого кар'єрного тренера зі Сінгапуру Кенг Лун Чеа, її сенс полягає у використанні коучингу задля реалізації потенціалу людини для досягнення найкращих результатів. Модель допомагає ставати більш обізнаними і відповідальними за свої дії та орієнтує на те, щоб допомогти особі вчитися, а не вчити її, що вона має робити. Попри універсальність і всеохопність моделі, К. Чеа підкреслює, що він, як і багато колег, які проводять коучингове навчання в різних суспільних сферах, використовують і розвивають модель GROW на основі власного досвіду. Це наповнює її новим змістом та створює безліч варіацій цього потужного інструмента особистісного і професійного розвитку (Cheah, 2018).

За будь-яких підходів і варіацій значущість і цінність моделі GROW у системі коучингу полягає в чіткому структуруванні проблеми на два основні складники: 1) людина має право самостійно визначити пріоритетні цілі та бути мотивною на її досягнення; 2) особа має усвідомлювати можливі (обов'язкові) перешкоди й обмеження, що ускладнюють досягнення визначених цілей, та бути готовою і мати чіткий план дій щодо їхнього подолання. У цього полягає методологічна значущість моделі GROW, яка стала концептуальною структурованою основою організації коучингового навчання та успішно застосовується в роботі з різними групами клієнтів для розв'язання особистісних, професійних, соціальних проблем.

Близькою до GROW є *FUEL модель* («паливна модель»), що була розроблена британськими фахівцями з лідерського коучингу Джоном Зенгером і Кетлін Стіннетт та викладена в книзі «Надзвичайний тренер: як найкращі лідери допомагають іншим зростати» (The Extraordinary Coach: How The Best Leaders Help Others Grow, 2010). Іноді вона розглядається як різновид моделі GROW, але самі автори трактують її як окремий інструмент коучингу. Сутність і особливість FUEL моделі полягають у тому, що тренер ставить не навідні, а відкриті запитання для спрямування діалогу в потрібне русло. Такий підхід дає змогу людині уникнути можливого «зовнішнього тиску» (нав'язування позиції коуча) та самій оцінити ситуацію, ухвалити власне рішення і взяти на себе відповідальність за результат діяльності в професійній чи іншій сфері суспільного життя (Zenger, Stinnett, 2010).

Відповідно до аббревіатури *FUEL*, як модель навчання, вона передбачає такі чотири кроки: «F» (Frame the conversation) – оформити розмову, тобто визначити її контекст і фокус, узгодити мету, процес і бажані результати; «U» (Understand the current state) – зрозуміти, поточний стан справ, тобто з'ясувати та усвідомити теперішню ситуацію, у якій перебуває людина; «E»

(Explore the desired state) – дослідити бажане становище, тобто дати можливість проаналізувати та визначити альтернативні перспективи життя; «L» (Lay out a success plan) – скласти план успіху, тобто розробити докладний план дій, що визначає часові межі та кроки, які необхідно зробити для досягнення мети. Важлива особливість цієї моделі полягає в тому, що клієнт може мати свою (відмінну від коуча) точку зору, але він має допомогти тренерові її чітко з'ясувати. Хоча в цьому випадку коуч посідає більш пасивну, а клієнт більш активну позиції, вони мають спільно рухатися визначеними кроками до бажаного результату (Zenger, Stinnett, 2010).

Бестселер Дж. Зенгера і К. Стіннетт «Надзвичайний тренер...» отримала високу оцінку в коучинговому співтоваристві. Генеральний директор відомої американської компанії з навчання громадських лідерів «The Wilson Collaborative» Ларрі Вілсон відзначив, що за цією книгою «потрібно вчитися і жити», бо в ній «є все: правильні запитання, правильні відповіді та правильні мотиви давати все можливе іншим». Вона «демістифікує коучинг у практичну структуру, яка генерує негайні зміни» та містить потужні інструменти, концепції ідеї, які спонукають до роздумів та наповнення практиками, які «змінюють уявлення про коучинг і про себе» (Zenger, Stinnett, 2010).

Поряд із моделлю GROW, статус ще одного базового інструмента коучингу отримала *модель Co-Active коучингу*. Її фундаментальні засади, розроблені американськими психологами, фахівцями з розвитку людського потенціалу Генрі і Карен Кімсі-Хаусами, Філіпом Сандалом та Лорою Вітворт, становлять органічне поєднання системи оригінальних теоретичних концептів і практичних методик. В основу моделі покладена проста логіка: клієнт звертається до коучингу, бо його щось не влаштовує в житті, значить, він з певних причин, мотивів бажає змін або досягнення важливої мети. Термін «Co-Active» («коактивний», буквально «співактивний») відображає сутність взаємин коуча і клієнта, у площині яких вони активно співпрацюють та є рівноправними партнерами, спрямованими на задоволення потреб клієнта (Kimsey-House et al., 2018).

Теоретичну основу Co-Active коучингу становлять *чотири базові принципи*: 1) клієнт є творчою, цілісною особистістю і має відповідні ресурси для особистої і професійної самореалізації; 2) Co-Active коучинг звертається до всього (цілісного) життя клієнта; 3) постановка завдань походить від клієнта; 4) взаємини між коучем та клієнтом є цілеспрямованим альянсом взаємодії. Ці принципи поєднані в один логічний ланцюг: щодня людина ухвалює десятки, сотні рішень із приводу того, що робити або не робити в житті. Такі щоденні, подекуди тривіальні рішення визначають, наскільки задовільним і реалізованим буде життя людини загалом. Тому кожне рішення

веде до більш збалансованого життя або, навпаки, віддаляє від нього. Те, що ми обираємо, тією чи іншою мірою (позитивно або негативно) позначається на ефективному життєвому процесі (Kimsey-House, 2018).

Поряд із принципами, другою фундаментальною основою Co-Active коучингу є «три основні атрибути життя людини»: реалізація, баланс, процес. Зокрема, реалізація – це те, що приносить задоволення людині, визначає її «внутрішню орієнтацію», є для неї «дуже особистим» і цінним у буденному житті. Воно «можливе вже сьогодні» і становить підґрунтя для просування до наступної мети. *Баланс* – це динамічне поняття, він ніколи не буває статичним, позаяк життя завжди перебуває в русі. Людина рухається до кращого балансу або віддаляється від нього. Для досягнення балансу коучинг запрошує клієнта подивитися на своє життя з різних точок зору, щоб мати можливість вибрати власну версію збалансованого життя. Коучинг балансу полягає в тому, щоб допомогти клієнтові зробити життєдайний вибір, розробити на цій основі план дій, мотивувати до його виконання та усвідомлено взяти на себе відповідальність за успіх справи. *Процес* – це саме життя, яке іноді виглядає витонченим, плавним, радісним і енергійним або ж, навпаки, як «застряглим у багнюці», як «боротьба і біль» (Kimsey-House, 2018).

Наступний наріжний концепт Co-Active коучингу передбачає «повну орієнтацію на сценарій клієнта» через визначення завдань і кінцевої (на певному відрізку життя) мети його діяльності. Це виявляється в гуманістичних у своїй основі «наріжних каменях», що становлять основні засади роботи коуча: кожна людина від природи є творчою, винахідливою, цілісною; зосередження на людині загалом (її духовній і фізіологічній сферах); спрямовувати зусилля на те, щоб викликати (стимулювати) свідому трансформацію людини. Такий підхід убезпечує клієнта від потрапляння в глухий кут та допомагає пройти свій шлях і максимально поліпшити життя в приватній і професійній сферах. Клієнт та коуч спільно працюють над «порядком денним», який визначає безліч конкретних питань: кар'єра, управління часом, духовне вдосконалення, фізичні вправи, подолання втрат тощо (Kimsey-House, 2018).

Класичний варіант моделі Co-Active коучингу представляється у вигляді п'ятикутної зірки (рис. 1). Кожен її промінь позначає окремий напрям, контекст співпраці коуча і клієнта, що ґрунтуються на певних ідейних засадах, принципах та практичних методиках, техніках. Сенс і завдання *слухання* полягають у пізнанні думок, цінностей, цілей клієнта. Воно здійснюється з урахуванням безлічі вербальних і невербальних психологічних нюансів на трьох рівнях (поверхневе; сфокусоване; багатовимірне) та створює підґрунтя

й інформативну основу для реалізації інших компонентів («променів») «зіркового» алгоритму моделі (Kimsey-House, 2018).

Інтуїція дає змогу досвідченому коучеві зрозуміти те, чого не було висловлено клієнтом, та опрацювати значно більше інформації і вражень, ніж можна проаналізувати на основі логічного підходу. *Допитливість*, як засада Co-Active коучингу, означає, що клієнт має достатні здібності, ресурси, тому сам знає відповіді на всі актуальні особистісні та професійні проблеми, що його хвилюють. Завдання коуча полягає в тому, щоб пробудити й активізувати його допитливість за допомогою запитань. *Діяльність / навчання* стимулюються через вербальну взаємодію, породжують і стимулюють дії клієнта.

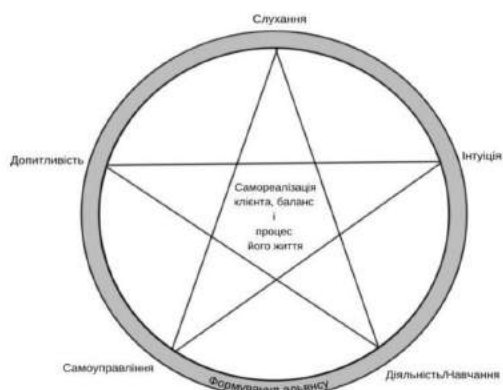


Рис. 1. Класичний варіант моделі Co-Active коучингу

Управління собою передбачає свободу дій: клієнт слідує своїм сценарієм, тож коуч має «непомітно», але «реально» (за потреби) «істотно» впливати і корегувати цей процес. У проекції цієї п'ятизіркової моделі Co-Active коучингу реалізуються її компоненти: роль і місце в ній коуча; «формувальний альянс» стосунків коуча з клієнтом; атмосфера, у якій клієнт може зростати, змінюватись, припускатися помилок, терпіти невдачі і рухатися далі; конфіденційність (фундамент, на якому будуються довірливі стосунки між коучем та клієнтом та зберігається його «приватна і професійна таємниця»); довіра; правдивість; «просторовість» (свобода дій, думок, фантазій, бажань клієнта та лояльне, уважне ставлення до них коуча).

На основі означених постулатів вибудовується структурована *технологія Co-Active коучингу*, що складається з логічно взаємопов'язаних елементів – організаційних форм, технік, методик, прийомів співпраці коуча з клієнтом та його навчання і підготовки відповідно до п'яти означених променів зірки. Зокрема, на вступній (ознайомчій) сесії відбувається обговорення п'яти основних проблем: дозвіл (узгодження формальних процедур процесу навчання і співпраці); виявлення (з'ясування становища, у якому перебуває клієнт, і того, як він у нього потрапив); проектування майбутнього (визначення і візуалізація першочергових цілей і образу бажаного результату); заклик до поступу (мотивація, стимулювання руху до мети); логістика (добір необхідних для цього засобів та інструментів). Високою ефективністю та унікальністю відзначаються напрацьовані в Co-Active коучингу техніки слухання і комунікації, що формують професійні навички й особистісні якості, якими має володіти коуч (вербальні і невербальні прийоми спілкування; техніки «уточнення», «метаформату», «метафор», «визнання і прийняття» та ін.; системи вправ для різних рівнів комунікації тощо).

Докладно розроблена технологія Co-Active коучингу, що передбачає чіткі формалізовані механізми співпраці коуча та клієнта, може знайти творче комплексне або аспектне використання в організації освітнього процесу вищої школи.

Уже згадувану *модель «Внутрішня гра» Тімоті Голові* дослідники часто порівнюють моделями GROW та Co-Active коучингу та розглядають як таку, що справила істотний вплив на означені інструменти. Ці підходи мають сенс, адже автори моделей GROW і Co-Active були добре обізнані й активно використали ідеї Т. Голові у своїй роботі. З одного боку, їхня подібність виявляється в підходах до визначення основних структурних компонентів: цілей; реальної ситуації (становища), у яких перебуває гравець / клієнт; перешкод, які їм потрібно здолати для поліпшення результатів; розробленні плану дій, підходів, варіантів просування обраним шляхом для досягнення цілей тощо. З іншого боку, між ними є істотні відмінності: модель «Внутрішня Гра» апіорі не вважалася «коучинговою», позаяк мала вузьку спортивну орієнтацію, що виявляється в їх профільних ідейних і технологічних складниках. Натомість моделі GROW і Co-Active мають комплексний характер і до певної міри універсальну спрямованість, адже створюють можливість для цілісного особистісно-професійного саморозвитку людини.

Також треба розуміти, що моделі GROW, FUEL, Co-Active коучингу використовуються не в чистому вигляді, а на основі комбінації з іншими техніками і підходами, що збільшує їхню ефективність. У всіх випадках їхнім

спільним стрижнем залишається техніка «сильних запитань», але в її використанні, зокрема поставці запитань, коучі мають виявляти гнучкість, адже їхні формулювання повинні відповідати меті, реаліям, іншим аспектам, які спонукають клієнта звернутися до коучингу.

Паралельно або як доповнення до GROW й інших означених інструментів використовується *модель AID*, яку, відповідно до системи коучингу, розробив Р. Ділтс. Її застосування в освітньому процесі вищої школи актуалізує парадигма діалогічного особистісно орієнтованого навчання, яка, зокрема, передбачає забезпечення зворотного зв'язку між викладачем та здобувачем освіти. Відповідно до абрєвіатури, реалізація моделі AID визначає шлях поступового проходження трьох етапів: A / actions – дії, що реалізується на основні постановки таких типових запитань: «Що сталося?», «Які дії зроблено?», «Що плануєте зробити?» та ін.; I / impact – вплив, який стимулюється і проявляється у відповідях на запитання: «Які результати дій?», «Чи вдалося здійснити, що планували?», «Якщо не вдалося, то в чому причина / помилка?»; «Як отримані результати позначилися на ефективності особистої та / або групової діяльності?»; D / desired outcome – бажаний результат – передбачає спільний аналіз викладачем-коучем та студентом того, наскільки вдалося підвищити ефективність навчальної роботи та яким чином треба діяти щодо її подальшого вдосконалення.

Використання моделі AID супроводжується застосуванням т. зв. STOP-чинників, тобто умов, необхідних для посилення зворотного зв'язку. Зокрема, ідеться про випадки, коли учасників освітнього процесу переполюють емоції, які загрожують виникненню конфліктів; їм бракує інформації або вона є недостовірною для налагодження повноцінного продуктивного діалогу; виникає потреба в термінових діях, заходах, щоб запобігти виникненню вкрай негативних наслідків; налагодженню контактів перешкоджає низький рівень культури спілкування та ін. Таким чином, використання моделі AID уможливорює краще орієнтуватися в характері міжособистісних стосунків та різних ситуаціях професійної діяльності, щоб визначити можливі ризики для їхнього погіршення та вжити своєчасних заходів для поліпшення їх ефективності.

4.2.3 Психофізіологічні моделі коучингу це умовно визначені нами групи інструментів, які мають свої ідейні і технологічні особливості та фактично залишаються білою плямою в українській педагогічній науці. У досліджуваному контексті доволі цікавими й оригінальними є два різновекторні у своїй основі феномени: модель *фокус на продуктивність – емоції* (The Performance Focus Model – Emotions) та модель *соматичного коучингу – тіло* (The Somatic Coaching Model – Body), які можуть

використовуватися як окремо, так і в поєднанні, зокрема з моделлю сезонів. Їхня важлива відмінність від означених вище моделей полягає в тому, що вони орієнтовані не стільки на клієнта, скільки на коуча, адже покликані сприяти розвитку його особистісних якостей та професійної майстерності.

Модель фокус на продуктивність – емоції використовується в роботі з окремими особами та організаціями, які прагнуть досягти конкретних результатів в особистісному та професійному розвитку. Вона інтегрує набір навичок, якими коуч повинен оволодіти для підвищення своєї майстерності та ефективності. Відомий коуч-тренер Блейн Бартлетта сформулював їх у вигляді аббревіатури AIRAD, що означає: Відвідувати (**A**ttend); Запитувати (**I**nquire); Відображати (**R**effect); Стверджувати (**A**ffirming); Дисципліна (**D**iscipline). Не заглиблюючись у сутність цих складників, відзначмо, що модель пропонує вичерпну комплексну структуру, яка визначає і деталізує перебіг тренерської бесіди; особистісні риси і професійні компетентності, якими має володіти коуч; ключові цінності коучингу і підходи щодо оптимального структурування його середовища тощо (Bartlett, 2017).

Модель соматичного коучингу – тіло була розроблена американським доктором з психології Річардом Строцці-Хеклером, засновником Інституту Строцці (Strozzi Institute; Окленд, США). Вона ґрунтується на ідеї, згідно з якою тренер має «враховувати своє тіло та тіло свого клієнта як законні (основоположні) сфери уваги для істотних і тривалих змін». Як визнаний фахівець із теорії лідерства, Р. Строцці-Хеклер у книзі «Мистецтво соматичного коучингу: втілення вмільої дії, мудрості та співчуття» (The Art of Somatic Coaching: Embodying Skillful Action, Wisdom, and Compassion Paperback, 2014) обґрунтував концепт, згідно з яким життя і тіло становлять «одне ціле». З огляду на це, цінність внесення соматичної свідомості в процес коучингу полягає в її ефективному використанні як засобу пробудження свідомості клієнта. Показавши взаємозумовленість думок і настрою людини та її тіла (поза, вираз обличчя, тон голосу тощо), учений доводить, що саме обопільна відповідність цих елементів у вигляді слів і дій клієнта має стати основною ефективною діяльністю коуча. З іншого боку, як відомий популяризатор айкідо, Р. Строцці-Хеклер переніс у коучинг принципи і практики цього виду єдиноборства. На цій основі він обґрунтував свою методологію, за якою для досягнення справді стійких змін у розвитку індивіда чи організації необхідно впроваджувати орієнтовані на тіло соматичні практики, щоб позбутися звичок, стереотипів поведінки та інтерпретацій світу, які втратили актуальність (Strozzi-Heckler, 2014).

Зважаючи на цю теорію, соматичний коучинг пропонує оригінальну технологію «культивування себе через тіло». Вона реалізується на основі

описаних Р. Строцці-Хеклером методів: «соматичне усвідомлення» (усвідомлення відчуттів); «соматичне відкриття» (утримання та / або звільнення тіла від звичних (позитивних, негативних) моделей поведінки); соматичні практики (медитація і рух у повсякденному житті людини) та ін. За допомогою цих практик виникає «Дуга трансформації», яку автор описує як поступальне духовне і фізичне оновлення людини, яка виховується, соціалізується, підтримується цілющою силою природи (Strozzi-Heckler, 2014).

Як різновид психофізіологічних моделей коучингу розглядаємо *модель тривимірного коучингу* (Three Dimensional Coaching). Її базові засади розробили співзасновники і керівники Інституту коучингу Хадсона (The Hudson Institute of Coaching), що є одним із провідних центрів підготовки тренерів у США, докторка філософії Памела Маклінт та знаний американський філософ, педагог, письменник, провідний дослідник у галузі освіти дорослих та тренінгу лідерства Фредерік Хадсон (McLean, Hudson, 2012). Згадуваний Блейн Бартлетт розвинув і структурував модель тривимірного коучингу як оригінальну філософську парадигму і продуктивну технологію особистісного розвитку (Bartlett, 2013), в основу якої покладено комплексний підхід, що ґрунтується на цілісності трьох вимірів людини: Розум, Емоції, Тіло. Тривимірний коучинг має дві важливі особливості. Перша полягає в андрагогічній спрямованості на навчання дорослих, які, порівнюючи з представниками молодшої генерації, мають свої специфічні уявлення, установки, стереотипи, тому потребують відповідних підходів до навчання і розвитку.

Другу особливість становить покладений в основу тривимірного коучингу постулат циклічного розвитку, замість ідеї лінійного прогресу, на якій ґрунтуються чотирирівневі моделі GROW і FUEL. Його творці стверджують, що більшість людей, досягнувши певної стадії зрілості, починають розглядати та планувати життя лінійно, наприклад: закінчити середню школу, здобути диплом у коледжі, одружитися, мати дітей і т. ін. Натомість тривимірний коучинг формує в тренера та клієнта циклічне розуміння розвитку всіх сфер життя, які мають різні періоди зародження, становлення, розквіту, занепаду. Так само і характер коучингового навчання має відповідати різним життєвим циклам і віковим особливостям людини: «мінісезон» (дитинство), «перехід» (юнацтво), «реструктуризація» (зрілість) (McLean, Hudson, 2012).

У розробленому Б. Бартлеттом варіанті моделі тривимірного коучингу акценти зміщуються на категорію співчуття. З огляду на «первозданну» візію грецьких філософів, які розуміли її як гостре відчуття, переживання,

страждання, вона трактується як акт спілкування коуча з людиною, які спільно долають виклики і труднощі життя. Інтегруючи таким чином ключові частини інших моделей коучингу, Б. Бартлетт доводить перевагу тривимірного коучингу, яка полягає в орієнтації коуча на те, щоб допомогти клієнтові «співпереживати різноманітність і глибину людської вдачі», усвідомити свої цілі й спільно рухатися через самовдосконалення (Bartlett, 2013).

Ще одним універсальним і апробованим часом не лише в коучингу, а й інших соціальних практиках, зокрема психології, психотерапії та ін., інструментом стала *модель логічних рівнів або «піраміда Ділтса»*, що отримала таку назву за іменем автора. Вона була розроблена на основі відкриттів Бертрана Рассела в галузях логіки і математики та Грегорі Бейтсона щодо опису процесів обробки інформації в поведінкових науках. Спираючись на них, Р. Ділтс обґрунтував оригінальний концепт, згідно з яким зміни, що відбуваються в пізнанні, комунікації та житті загалом відповідають певним природним рівням класифікації, які визначаються на основі «ієрархічної організації інформації», що сприймається і відтворюється людиною або організацією. Згідно з цією моделлю, людина, відповідно до своєї природної сутності, опрацьовує інформацію «за логікою ієрархії» та орієнтується на пошук ефективного виходу зі складних проблем. Це дає поштовх і стимулює розв'язання старих проблем та допомагає позбутися деструктивних звичок і навести лад у внутрішньому світі загалом (Dilts, 2003)..

Модель логічних рівнів визначає живу систему, якою може виступати окрема людина, установа, ціле суспільство. Вона представляється у вигляді піраміди (рис. 2), що складається із шести логічних рівнів («поличок»), які структурують внутрішній світ людини як суб'єкта, позначають певний складник її досвіду, відповідають за сприйняття певного різновиду інформації. Рівні піраміди мають ієрархічний супідрядний зв'язок, так що зміни на вищому рівні обов'язково спричиняють зміни на нижчих, але зміни на нижчих «поличках» значно менше (а той зовсім) не впливають на верхні.



Рис. 2. Піраміда Ділтса (модель логічних рівнів)

В означеному векторі – знизу вгору – треба розглядати і характеризувати окремі рівні «піраміди Ділтса» (рис. 2):

Оточення – найнижчий базовий рівень охоплює навколишній світ, середовище, умови, предмети, соціум, локації, а також ідеї, дати, тобто все, що оточує людину, з чим вона зіштовхується, контактує, взаємодіє в повсякденній діяльності.

Діяльність, поведінка – другий рівень – включає все, що пов’язано з діяльністю і поведінкою людини, організації. Позаяк дії здійснюються у часі і просторі (десь, колись, з кимось, чимось), цей діяльнісно-поведінковий рівень найтісніше пов’язаний з оточенням. На двох означених рівнях протікає життя людини, реалізуються її цілі, здійснюється комунікація і когнітивна діяльність, виявляються різні психічні стани (задоволення, переживання емоцій, увага, підвищення власної значущості, спілкування, навчання тощо), реалізується більшість «службової маніпуляції» (накази, вимоги, вказівки адміністрації, керівництва тощо).

Здібності – третій рівень – зумовлює поведінку людини, є джерелом її руху і проявом досвіду сприйняття оточення.

Цінності та переконання – четвертий рівень – адсорбує весь досвід людини, її переконання і цінності, детерміновані різними чинникам (родина, школа, друзі, оточення, середовище, культура тощо). На цьому рівні відбувається констатація: «Чого, яким чином Я цього досяг»; «Чому зробив

саме так?». Тут немає місця для виправдання «Чому я щось не зробив / зробив не так, як потрібно?» і т. ін.

Ідентичність – п'ятий рівень – вибудовує зв'язок із особистісними і соціальними ролями, які грає людина (мати, герой, блазень, бізнесмен, друг, коханець, дитина, мачо, учитель і т. ін.). На цьому рівні даються відповіді на запитання: «Хто Я?»; «Яким Я уявляю себе і світ навколо себе?»; «Які цінності, переконання та здібності і поведінка переважають у кожній з моїх ролей?».

Місія – шостий останній рівень духовності (духу людини, організації) – дає відповіді на запитання: «Навіщо?», «У чому сенс?», «Заради чого?». Він будується на суб'єктивному баченні суб'єкта «за межами свого «Я», баченні великих систем, які відображають конкретні ролі, цінності, переконання, думки, відчуття та події життєдіяльності людини й організації.

У площині організації освітнього процесу у ЗВО розгляньмо модель логічних рівнів на прикладі підготовки студентами певного наукового проекту. Тут важливо розуміти, що функційність кожного рівня полягає в синтезі організації та управління змістом більш низького рівня. Кожен рівень містить інформацію відповідної якості, тому, щоб розуміти, на якому з них перебуває здобувач освіти, йому ставлять відповідні запитання. Зважаючи на характер відповідей на них (які частини мови і яким чином вони використовуються), можна пересуватися вгору або вниз логічної піраміди, однак перестрибувати через рівні не можна.

На рівні оточення використовуються прості запитання на кшталт: «Що?», «Хто?», «Де?», «Коли?», «З ким?», «У кого?» і т. ін. У відповідях на них переважають іменники, приміром: «Цей науковий проект я виконаю до кінця семестру спільно зі студентом «К» тощо. На діяльнісно-поведінковому рівні активізується ділова комунікація (поради, установки тощо), тому ставляться запитання, які спонукають до дії, визначають її напрям, характер тощо, до прикладу: «Що ви будете робити?»; «Що ви вже зробили?» та ін. Відповіді на них містять інформацію про зміни і рух, наближають до цілі: «Для реалізації проекту ми збираємо й аналізуємо різні інформативні матеріали, розробляємо план, обговорюємо етапи його підготовки».

На рівні здібностей визначається добір дій як внутрішніх сил і джерел поведінки, руху. Лінгвістично це виражається у формулюванні запитання «Як / яким чином / завдяки чому / на основі яких ресурсів, стратегій, алгоритмів будуть виконуватися заплановані дії та досягатися поставлені цілі?». Відповіді мають відображати готовність і здатність мобілізувати чинні та нові внутрішні і зовнішні ресурси: «Я це зроблю / я здатний це зробити швидко й ефективно завдяки [посиленню самодисципліни, активній праці тощо]».

На рівні цінностей і переконань актуалізуються запитання: «Навіщо?», «Для чого?», «Чому?». Відповіді на них розкривають і структурують соціальний досвід людини. Її перебування на цій сходинці засвідчує усвідомлення значущості мети, що виявляється у внутрішньому запитанні: «Чому це важливо для мене?» та відповіді на нього: «Я добре підготую цей науковий проєкт, бо [його тема відповідає моїм внутрішнім інтересам / хочу отримати високу оцінку / здобуду нові важливі знання і навички тощо]».

Два рівні ідентичності актуалізуються запитання: «Хто Я?», «Ким Я стану / як зміниться моє «Я», коли зроблю це?»; «Для чого?», «Який сенс у досягненні цієї / чергової мети?»; «Як це вплине (поліпшить, погіршить) на моє теперішнє становище / подальший особистісний і професійний розвиток?». Відповіді засвідчують сенс, значущість поставлених цілей для особистого і професійного розвитку, людини. Вихід на нього інтегрує інформацію попередніх рівнів. Це виражається іменниками у вигляді соціальних ролей або метафор, приміром: «Якщо я підготую цей проєкт, то...».

На останньому рівні піраміди – місії – ставляться запитання: «Що ще я маю зробити?»; «Для кого / заради чого я маю це зробити?»; «У чому сенс того, що я роблю?». Цей рівень стосується відчуттів людини, які виходять за межі її особистості та означають вихід у більш широкий контекст, що визначає її бачення своєї місії в широких вимірах великих соціальних груп (країни, нації) і навіть Всесвіту.

Отже, застосовуючи модель логічних рівнів, викладач-коуч на основі відповідей студента, їх лінгвістичних формулювань, по-перше, визначає, на якому рівні він перебуває й відтак веде його за рівнями піраміди залежно від готовності до виконання відповідних завдань, що позначають процес професійного та особистого зростання. Важливо відзначити, що цей рух може відбуватися як «вгору», так і «вниз». Приміром, з одного боку, якщо «студент-глобаліст» схильний аналізувати інформацію на вищих рівнях, будувати «повітряні замки», явно перебільшує свою «місію», але не здатний на конкретні дії, то йому необхідно рухатися пірамідою «вниз» для адекватної самооцінки (ідентичність), чіткого визначення своїх життєвих цінностей і переконань, нарощування творчих здібностей, побудови плану дій, корегування своєї поведінки та всієї системи стосунків з оточенням. З іншого боку, якщо студент чітко ретранслює свої взаємини з довіллям та виявляє готовність до реальних дій і змін, але погано усвідомлює свої мотиви, цінності і смисли, то йому потрібно допомогти рухатися шаблями піраміди «вгору» через послідовне проходження кожного з її рівнів.

4.2.4 Квaziмоделі коучингу. З-поміж інструментів цієї визначеної нами групи, які були привнесені ззовні та адаптовані до цілей коучингу, чи не найвідомішою є модель *WOOP*, що розшифровується як: W/Wish – бажання; O/Outcome – результат; O/Obstacle – перешкода; P/Plan – план. Вона розроблена відомою німецько-американською вченою-психологинєю Габріеле Еттінген на основі власного 20-річного досвіду дослідження людської мотивації (Oettingen, 2014).

Ідейну основу моделі *WOOP* становить парадигма, яка не збігається, а де в чому й суперечить ідейним установкам, які ретранслює багато сучасних лідерів суспільної думки, науковців, засобів масової інформації. Авторка вважає, що «позитивне мислення та візуалізація цілей самі по собі контрпродуктивні»; «позитивні фантазії та мрії, якими б приємними вони не були, стають проблемою, коли йдеться про реалізацію бажань та досягнення цілей». З огляду на це, стверджується, що візуалізація «обманює (дезорієнтує) наш мозок, бо змушує повірити, що ми вже досягли успіху, якого прагнемо». Унаслідок цього людина [вже] починає відчувати себе щасливою, самозадоволеною, тому не підштовхує й не мотивує себе на досягнення конкретних цілей (Oettingen, 2014).

Спираючись на такі установки, Г. Еттінген доводить, що людина з більшою ймовірністю досягне мети, якщо буде реалістично (раціонально) ставитися до неї та розуміти, які перешкоди можуть виникнути на цьому шляху. Обґрунтовується, на перший погляд, парадоксальна (а насправді доволі продуктивна) ідея: перешкоди, які, на думку людини, найбільше заважають досягти бажань, можуть допомогти їх реалізувати (Oettingen, 2014).

Потужним, ефективним інструментом для цього може стати модель *WOOP*, яку сама Г. Еттінген визначає як наукову стратегію, яку люди можуть використати, щоб «зрозуміти та реалізувати свої бажання, визначити власні переваги та змінити звички»; системний спосіб підвищення мотивації та зміни поведінки; «швейцарський армійський ніж», що допомагає людині здолати перешкоди й досягати цілей, а не просто будувати плани.

Оснoву моделі *WOOP* становлять чин і мотивація до дії. Вона спонукає не лише мріяти, а й усвідомлювати реальні, передусім особистісні, перешкоди, які можуть заважати їх досягненню. Завдяки таким інтелектуальним, вольовим зусиллям і стимулюванню емоцій у людини зростає професійна і соціальна стресостійкість, активність і мобілізованість, поліпшуються самоконтроль та здатність самостійно комплексно розв'язувати різні життєві проблеми (від схуднення й відмови від вживання алкоголю до поліпшення соціалізації, продуктивності праці, досягнення успіху тощо) (Oettingen, 2014).

Експериментальні дослідження Г. Еттінген довели ефективність використання моделі WOOP для поліпшення академічної успішності, студентів у доволі оригінальний спосіб. За її думкою, заклики «думати позитивно», що лунають звідусіль, «не повинні спонукати ігнорувати або применшувати перешкоди, які стоять на цьому шляху». В організаційно-методичному сенсі досягнення цілей мають забезпечити покладені в основу моделі WOOP чотири практичні кроки: 1) уточнення бажання (має бути чітко визначеним, усвідомленим, вимірним, досяжним, «по-справжньому значущим» для людини та не нав'язаним іншими особами; для того, щоб діяльність була поступальною, доцільно дробити «основне бажання» на «менші бажання»); 2) визначення результату (формування чітких уявлень про «найкращий», «посередній», «гірший» результати; візуалізація результату, його психоемоційне відчуття і переживання); 3) виявлення перешкод (досягненню результатів заважають контпродуктивні думки, почуття, ірраціональні переконання, старі моделі поведінки, шкідливі звички та безліч інших «внутрішніх перешкод», їх варто системно, цілеспрямовано позбуватися і долати); 4) створення плану (у реалізації наміру людина має бути гнучкою і прораховувати різні варіанти розвитку подій на кшталт: якщо виникне певна перешкода, то як діяти, які рішення ухвалювати залежно від поточної ситуації та інших чинників; якщо вчиню ту або іншу дію, якими будуть її наслідки, і т. ін.) (Oettingen, 2014).

Означені кроки тісно взаємопов'язані та зумовлені: перший і другий визначають і створюють мотивацію, необхідну для досягнення мети; третій крок слугує основою для четвертого кроку щодо подолання перешкод. Однак однієї мотивації недостатньо, щоб отримати те, чого хоче людина, тому вона має виявляти й долати перешкоди та все, що може завадити досягненню цілей (Oettingen, 2014).

Ще одним популярним у коучингу інструментом стала адаптована до його цілей *модель SMART*, яку також називають «методом», «методикою», «системою» тощо. Її наріжну ідею як складник теорії цільового призначення сформулював 1954 р. Пітер Друкер у книзі «Практика менеджменту» (The Practice of Management). Модель активно розроблялася у 80-х рр. XX ст. – на початку XXI ст., що знайшло концентроване відображення та систематизацію її різних варіантів у працях Георга Дорана (Doran, 1981), Роберта Боге (Bogue, 2013), інших авторів.

Мнемонічна аббревіатура слова SMART, яке з англійської мови перекладається як «розумний», орієнтує на системне застосування таких універсальних інструментів, як цілепокладання і планування. У базовому класичному варіанті так позначаються терміни, які сукупно відображають сутність моделі: «S» / Specified – конкретний; «M» / Measurable – вимірюваний;

«А» / Agreed – узгоджений; «R» / Realistic – реалістичний; «Т» / Timed – обмежений у часі.

Означений варіант моделі SMART отримав поширення в коучингу завдяки його адаптації в студіях Т. Леонарда (Leonard, 2010), М. Аткінсон і Р. Т. Чойс (Atkinson, Chois, 2012a), інших авторів. Зокрема, Т. Леонард сенс і значення моделі вбачав у тому, що вона визначає чітко структуровані механізми і напрям руху, де точка «Старт» – це ціль клієнта, а точка «Фініш» – це отримання визначеного результату. Тому ця модель має застосовуватися в коучингу від самого початку і до кінця співпраці коуча та клієнта (Leonard, 2010). Є й інші варіанти розшифрування, трактування і застосування моделі SMART залежно від її використання в певних галузях – менеджменті, бізнесі, психології тощо.

Усі елементи моделі SMART становлять цілісну характеристику цілі, яка має бути: конкретно і зрозумілою; вимірною, тобто результатом, а не процесом; узгодженою, тобто поділеною на окремі цілі (завдання); належно мотивованою і досяжною, релевантною, тобто значущою, відповідати важливим життєвими цілям; не легкою, бо такі цілі не мотивують, і не дуже складною, бо такі цілі спантеличують; обмеженою в часі, адже визначені часові межі посилюють мотивацію, стимулюють активність.

Другий стрижневий компонент SMART-моделі – планування – передбачає дотримання низки умов і вимог її ефективного використання. Для цього необхідно: правильно розставляти пріоритети (орієнтири на значущі цілі та усвідомлення результатів їх досягнення); здійснювати фіксацію (запис) покрокової стратегії досягнення цілей та можливість її корекції на основі розроблення конкретних інструкцій поступу; зберігати гнучкість, що передбачає можливість адаптації цілей до нових реалій, обставин, та відповідну модифікацію первісного плану; формулювати цілі, зважаючи на власні можливості, кількість часу, визначений на її реалізацію, професійний і життєвий досвід, навички тощо; правильна мотивація (недосяжна ціль демотивує); використовувати систему заохочення і стимулів за успішно пройденими етапами; узгоджувати амбіційність цілей та особисті можливості їх досягнення.

Якщо порівнюючи з означеними вище інструментами, чи не найбільш маловідомою в українській коучинговій та особливо в науково-педагогічній літературі є модель SCORE (англ. – оцінка). В англійськомовних джерелах (Coaching Model: The S.C.O.R.E., 2019; S.C.O.R.E. Model, 2000; Smith, 2013; The NLP S.C.O.R.E. Model, 200; та ін.) є певні різночитання щодо визначення її авторства, сутнісно-функційної спрямованості та інших аспектів. Тому, не заглиблюючись у їхнє з'ясування, акцентуймо на двох варіантах моделі, які

можуть ефективно використовуватися в організації освітнього процесу вищої школи.

Згідно з даними «Енциклопедії системного НЛП» (Encyclopedia of Systemic NLP, 2000) та практичного коучингового посібника Енді Сміта «Як працювати з моделлю SCORE» (How To Work With The SCORE Model: Practical Coaching Guides, 2013), наріжні основи моделі SCORE розробили 1987 р. відомі фахівці з нейролінгвістичного програмування – згадуваний Роберт Ділтс та його колега Тодд Епштейн. Під час експериментів науковці виявили, що для планування і розробки заходів для досягнення цілей у навчальній роботі зі студентам вони інтуїтивно використовують більш ефективний метод, аніж НЛП. Відтак була напрацьована універсальна методика збору інформації для розв'язання проблем і досягнення цілей за допомогою докладного аналізу ситуації. Її сутність полягає в тому, що для розуміння ситуації «переходу з поточного стану в бажаний» її варто «розкласти по полицях». Згодом ця методика знайшла широке використання в коучингу, а також психології, копірайтингу, бізнесі, інших сферах, орієнтованих на розв'язання особистісних, професійних, побутових проблем на основі постановки цілей та обговоренні перспектив їх досягнення. Логіку і механізми методики таких дій визначає абревіатура SCORE: S (Symptoms) – симптоми; C (Causas) – причини; O (Outcomes) – результати; R (Resources) – ресурси; E (Effects) – ефекти (S.C.O.R.E. Model, 2000; Smith, 2013).

У різних сферах застосування модель SCORE має свої особливості. У коучингу знайшли визнання її варіанти, розроблені й апробовані згадуваним Е. Смітом та американським тренером із виконавчого коучингу Джеймсом Россом, якому іноді приписують авторство цієї моделі (Coaching Model: The S.C.O.R.E., 2019). У варіанті Д. Росса модель SCORE доречно використовувати як допоміжний інструмент, що передує застосуванню моделі GROW у випадках, коли людина «взагалі немає жодної мети» або «чинить підсвідомо опір досягненню мети», хоча насправді має значний потенціал для особистісного і професійного зростання. Таким чином основне призначення SCORE Д. Росса вбачав у допомозі людині самовизначитися в своїх життєвих цілях, пріоритетах, намірах, що створює підґрунтя для її подальшого саморозвитку за моделлю GROW (Coaching Model: The S.C.O.R.E., 2019).

На відміну від означеного варіанта, у посібнику Е. Сміта модель SCORE представлена як окремий комплексний інструмент особистісного професійного розвитку, що знайшов широке застосування в різних напрямках коучингового навчання (S.C.O.R.E. Model, 2000; Smith, 2013).

У поєднанні первісного та інших означених коучингових варіантів модель SCORE цілком надається для ефективного використання в освітньому

процесі ЗВО. У такому інтегрованому сутнісно-змістовому і функційному ключі її можна представити так: кожен означений компонент моделі SCORE реалізується через визначення базових питань та чітких конкретних установок. Зокрема, з'ясування симптомів (S) орієнтує пошук відповіді на запитання: «Що не так?». Це передбачає подальшу працю в трьох напрямках: а) створення безпечного середовища (клієнт переконується, що в процесі коучингового навчання він перебуватиме в доброзичливому оточенні, яке допомагає саморефлексії особистих проблем); б) створення ситуації «залучення» (на початку кожного заняття) уточнюється, «з чим, з якими змінами, настроєм тощо людина прийшла на нього»); в) визначення успіху (покрокове реальне (кількісне чи якісне) просування до мети (S.C.O.R.E. Model, 2000; Smith, 2013)). Другий компонент – причини (C) – передбачає пошук відповіді на питання «Чому не так?». Це означає потребу дослідження і саморефлексію особистого «ядра» і «курсу», тобто переконань і цінностей, які зумовлюють рішення і стимулюють діяльність людини. Третій компонент – результати (O) – означає уявлення «ідеальної картини», яка після розв'язання проблеми має стати реальністю: «так було», а «так буде» / «так потрібно». Зважаючи на «правильне розуміння коучингу», клієнт має усвідомити, що всі відповіді і дії мають бути наслідком його самостійного аналізу й застосування всіх чинників і засобів, які дають змогу досягнути успіху. Коуч нічого не пропонує, не нав'язує, а лише допомагає і ділить відповідальність за результат.

Зміст четвертого, одного з основних і найбільш складних компонентів моделі – ресурси (R) – полягає в пошуку відповіді на запитання: «Як (чим) ліквідувати (знівелювати) «симптоми» та розв'язати проблему?» У процесі співпраці коуч прагне «закріпити результати» діяльності клієнта, тому акцентує на його рефлексії змін, що відбуваються («Які зміни ви відчули?», «Коли вони відбуваються?»; «Наскільки зміни значущі, очікувані?»; «Як вони сприймаються?»; «Які бар'єри заважають змінам, як найкраще їх подолати?»; «Яку роль у цьому має відіграти коуч?» тощо).

Сутність останнього, п'ятого компонента – ефекти (E) – криється у відповідях на запитання: «Якщо вдасться досягти бажаного, що з цього буде?», «Якою є довгострокова користь від...?» і т. ін. На цій основі з'ясовують два основні аспекти: а) емоції – відображають відчуття, переживання клієнта, які супроводжують особу в процесі навчання; б) розвиток – фіксація результатів певного етапу навчання та відчуття готовності до подальших кроків на шляху розв'язання проблем і досягнення цілей (S.C.O.R.E. Model, 2000; Smith, 2013).

Отже, SCORE слугує одним з яскравих прикладів квазімоделей. Вона засвідчує, як універсальні технології і методики особистісного розвитку та

розв'язання різних життєвих проблем органічно синтезуються з філософією коучингу та успішно використовуються в його системі навчання.

Завдяки використанню в коучингу широку популярність здобула доволі ефективна й водночас проста модель «Вікно Джохарі», що отримала назву на честь американських психологів Джозефа Лафта та Гаррі Інгама (Joe+Harvey), які розробили її у 60-х рр. ХХ ст. В основі моделі – геніально проста матриця, що описує чотири важливі зони особистості, які визначають дві осі: 1. Знаю я – не знаю я; 2. Знають інші – не знають / не бачать інші. На перетині цих параметрів перебувають чотири зони людської особистості. У першій – відкритій – риси характеру, звички, інші якості, про які людина знає та виявляє їх у спілкуванні з іншими (доброта, впевненість тощо). Вони визнаються і цінуються суспільством, тож якби існували лише ці якості, комунікація була б відкритою і зрозумілою. Утім, існує друга – прихована – зона, що виявляє якості, звички, про які людина знає, але не показує, приховує їх від інших (приміром, особа за природою м'яка й сором'язлива, але посада змушує її демонструвати твердість і впевненість). Між цими двома зонами є третя – плаваюча. У ній прояви характеру і звичок особи залежать від контексту: з людьми близькими і добре знайомими вона поводить більш природно, аніж із малознайомими. Поряд із нею існує «сліпа пляма», що адсорбує звички і риси характеру, які особа може не усвідомлювати й не визнавати, але оточення їх добре помічає. Вона може виявити і зрозуміти їх лише завдяки постійному зворотному зв'язку, який повторюється в неоднакових контекстах, коли різні люди реагують на особу подібно у відмінних ситуаціях. У плаваючій зоні та «сліпій плямі» зосереджені не лише негативні якості, а й недооцінені, невикористані, приховані ресурси і таланти людини, що становлять потенціал для її розвитку. Вони також концентруються в четвертій зоні – зоні невідомого, де містяться риси характеру і вдачі, які невідомі людині та оточенню.

Практичне значення моделі «Вікно Джохарі» полягає в можливостях використання двох способів особистісного розвитку. Перший – еволюційний – передбачає усвідомлене поступове виявлення якостей, які раніше учасники освітнього процесу не наважувалися, не хотіли проявляти (упевненість, наполегливість, рішучість у взаємодії тощо). Отримуючи на них позитивну реакцію (зворотний зв'язок), особа переконується, що має позитивні невикористані ресурси, які раніше її лякали, тому не залучалися.

Другий спосіб полягає в розвитку «чутливості до зворотного зв'язку». Він означає необхідність реагувати не лише на те, про що відверто говорять сторонні, а й про те, що людина може заздалегідь передбачати й свідомо запобігати можливій негативній реакції з боку сторонніх на прояви поганих

рис свого характеру. Якщо особа навчиться помічати й аналізувати зворотний зв'язок, коли її взаємини ще є конструктивними, а особисте реноме – позитивним, вона може автоматично розширювати свою відкриту зону й ставати більш досконалою, продуктивною. В означених ключових параметрах модель «Вікно Джохарі» може знайти широке застосування в різновекторних стосунках, що створюють комунікативне середовище вищої школи

Означені інструменти, попри сутнісно-змістові особливості, орієнтовані на ефективне розв'язання поточних проблем та завдань, які вже актуалізувалися перед людиною. На відміну від них, *модель «Добре сформульовані результати»* (ДСР) орієнтована про проектування і досягнення далекосяжних перспективних цілей. Термін «добре сформульований результат» також запозичений із НЛП, де використовувався для формування в людини чіткого і значущого для неї розуміння її цілей та готовності діяти для досягнення бажаних результатів (Добре сформульований результат...).

Наскільки корисною і ефективною вона може бути для системи підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, свідчать результати унікального соціологічного дослідження, проведеного з-поміж випускників Гарвардського університету. Метою опитування було з'ясування планів та уявлень про майбутню життєдіяльність за 20 років. За характером результатів респондентів поділили на три групи: представники першої (30 %) давали загальні туманні описи майбутнього, другої (60 %) – мали більш чіткі очікування (чим хочуть займатися, де хотіли б жити тощо), а третьої (10 %) – виразно й докладно свідчили, як виглядатиме їхня кар'єра і життя в перспективі (називали бажані місця роботи і відпочинку, посади, кількість дітей, марку машини тощо). Через 20 років з'ясувалося, що з-поміж членів першої групи було найбільше невдах, а фахівці з третьої групи одержували дохід у середньому вдвічі більший, аніж респонденти з другої. Автори дослідження дійшли однозначного висновку: усвідомлення доцільності і вміння правильно формулювати перспективні довготривалі цілі мають реальний вплив на успішність особистісного і професійного розвитку (The role of coaching in vocational education and training, 2012).

Сутність і сенс коучингової моделі ДСР артикулює установка: якщо людина чітко уявляє і розуміє очікуваний результат та відчуває бажане, то в неї значно зростають мотивація, енергія, можливості досягнення мети. У практичному плані вона передбачає проходження дев'яти кроків: 1) сформулювати мету і бажаний результат ствердно, у висловах позитивного змісту, не вдаючись до використання слів «ні», «без» тощо; 2) узалежнення досягнення мети від власних дій, які мають бути у сфері особистого контролю; 3) визначення мети і результатів, які мають мати «сенсорний

доказ», тобто передбачати чітку відповідь на запитання: «Як зрозумієш, що ціль вже здійснилася?»; «Що побачиш, відчуєш після досягнення цілі?» та ін.; 4) здійснення візуалізації і дисоціації («саморефлексія з боку», яка засвідчує, що мети вже досягнуто; «самопрограмування» на успіх.); 5) визначення і конкретизація «контексту», тобто необхідних для досягнення мети дій, часових меж, ресурсів, намірів, мотивів тощо; 6) усвідомлення незворотності перешкод та готовність їх долати (передбачає пошук відповідей на запитання: «Які перешкоди можуть виникнути на шляху до мети?»; «Що може піти не так?»; «Що може змусити відмовитися від мети?»); 7) мобілізація необхідних ресурсів у вигляді людей, здатних підтримати, корисної інформації, порад тощо, які допоможуть подолати перешкоди і прискорити здобуття результату; 8) розуміння «екології», тобто, позитивних і негативних наслідків, які принесуть досягнення мети, доцільність витрачених для цього зусиль тощо; 9) запустити тригер: якщо всі попередні умови виконано, здійснити перший крок до незворотного досягнення мети (Добре сформульований результат; Захарова, 2020, с. 24).

Цінність моделі ДСР полягає в допомозі побачити труднощі, які можуть виникнути на шляху до мети та формуванні готовності і здатності щодо їх уникнення та подолання. Проходження дев'яти означених кроків допомагає усвідомити бажані результати та робить мету зрозумілою, доступною, здійсненною.

Отже, у системі практичних інструментів коучингу його моделі відіграють роль загальної матриці, базової структури для їх використання. Моделі адсорбують основні ідейні постулати, визначають базовий сценарій, логіку, послідовність, системність організації і проведення коучингового навчання та слугують основою для використання окремих технік, методик і методів коучингу, які потребують окремого предметного розгляду.

4.3 Класифікація і розвивальний потенціал коучингових інструментів крізь призму використання в освітньому процесі ЗВО

*«Найбільш правильний шлях до успіху –
весь час пробувати ще один раз».*

Томас Едісон

4.3.1 Особливості вивчення коучингових інструментів. У процесі опрацювання значного обсягу різноманітної наукової і фахової літератури не

виявлено узагальнювальних валідних даних щодо кількості технік і методик, які використовуються в коучингу, та намагань розробити їхню більш-менш чітку сприйнятливую градацію. Така ситуація є зрозумілою, зважаючи на їхню численність, диференційованість, міждисциплінарність, суб'єктивні творчі підходи до використання, інші аспекти. Це актуалізує потребу, хоча б частково, заповнити означену прогалину, тож, не вдаючись до кількісних обрахунків чинних коучингових інструментів (технік, методик, методів, прийомів), представляємо спробу їхньої градації і класифікації.

У загальній структурі технології коучингу дещо умовно виокремлюємо два взаємопов'язані складники, які визначають етапність і орієнтири (1) та техніку і методичку (2) реалізації процесу міжособистісної комунікації. Вони виявляються в згадуваних дефінітивно врегульованих поняттях «коучингова техніка», «коучинговий метод / методика», «коучинговий інструмент» та ін., які зручні у використанні, мають значний ресурсний потенціал, виразну формувальну спрямованість та досвід практичної апробації. Їхню оригінальність, діяльнісну спрямованість підкреслюють яскраві назви, багато з яких, як й у випадку з коучинговими моделями, формулюються за аббревіатурним принципом. Вони передбачають визначення мети дії (навчання, розвиток, розв'язання конкретного завдання, проблеми тощо); мотивацію щодо її досягнення; планування дій; усвідомлення об'єктивних і суб'єктивних умов та реалій; добір, пошук і створення нових ресурсів (методи, форми, засоби, заходи просування за обраним шляхом); моніторинг результатів, саморефлексію.

У різних галузях знань науковці розробляють класифікації досліджуваних процесів і явищ, зважаючи на тематику, предмет, завдання, інші параметри своїх студій. Спираючись на такий науковий досвід та з огляду на міждисциплінарний характер коучингу, пропонуємо *дворівневу модель класифікації* його інструментів (технік, методик, методів, прийомів).

На *першому – загальному – рівні* виокремлюємо три групи інструментів. До першої – *фахової* – відносимо суто коучингові техніки, методики, прийоми, які було безпосередньо розроблені у вимірах коучингу й у такій іпостасі застосовуються в різних суспільних сферах. До другої – *«гібридної»* (міждисциплінарної) – групи зараховуємо інструменти, які були запозичені з інших галузей знань та вдосконалені й адаптовані до змісту і завдань коучингу. До третьої групи включаємо техніки і методики, *запозичені* з інших галузей знань та використовуються в коучингу в «чистому викладі», тобто без істотних змін.

На *другому – суто коучинговому – рівні* класифікуємо інструменти переважно першої і другої означених вище груп за їхньою значущістю, рівнем

популярності, можливістю використання на всіх або окремих етапах коучингового навчання, функційною спрямованістю на розв'язання конкретних завдань. За цими критеріями вирізняємо два основні види коучингових інструментів: 1) базові техніки і методики, («сильних запитань», «активного слухання», шкалювання), які застосовуються практично в усіх організаційних формах коучингового навчання; 2) трансформаційні, які мають цільове спрямовування, покликані розв'язувати конкретні завдання щодо формування певних особистісних якостей і характеристик та фахових знань і навичок, розв'язання певних життєвих і професійних проблем тощо. Вони застосовуються вибірково для розв'язання конкретних завдань коучингового навчання або на його окремих етапах.

Існує розуміння певної умовності такої градації, позаяк коучингові інструменти мають міждисциплінарний і міжгалузевий характер та взаємопов'язано (синтезовано) використовуються для розв'язання різних проблем. Утім, попри унікальність їхніх ідейних і практичних засад та специфічну спрямованість впливу на розвиток особистості, усі вони виникли у сфері коучингу та активно використовуються в коучинговому навчанні.

Переходячи до характеристики означених різновидів коучингових інструментів, відзначмо окреслені Дж. Вітмор переваги їхнього застосування для особистісного і професійного зростання особи, які цілком логічно розглядати в контексті організації освітнього процесу у вищій школі. Зокрема, ці переваги стосуються: а) поліпшення загальної продуктивності діяльності, що є одним із головних призначень коучинг; б) усебічного та цільового (аспектного) розвитку особистості; в) швидкого навчання без відриву від основної роботи чи навчання, цей процес приносить радість і задоволення; г) поліпшення міжособистісних взаємин у колективі (групі), що створює доброзичливу атмосферу та консолідує і спрямовує на успіх; д) відкриття невиявлених раніше здібностей членів групи; е) зростання особистої ефективності людини та її швидкого просування до мети.

Окремо відзначмо, що стимулювальний вплив коучингових інструментів пов'язаний із *системою мотивації* особистості. Це виявляється в широкому спектрі дій та поведінки клієнта (студента), позаяк мотивована особа ефективніше виконує свою роботу та обов'язки, зокрема навчальні, професійні, громадські тощо. Застосування коучингу в системі мотивування здобувача вищої освіти сприяє зростанню його самооцінки, продуктивній співпраці з викладачем-коучем, формуванню відповідальності, креативного мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань.

4.3.2 Базові техніки і методики коучингу мають свої переваги, якщо порівнювати з традиційними методиками організації та розвитку освітнього

процесу. У концептуальному структурованому вигляді ефективність коучингового навчання виявляється, по-перше, в активізації внутрішнього потенціалу здобувача освіти (формування чітко усвідомлених цілей і завдань і спланована зосередженість на їх розв'язанні; забезпечення адекватного аналізу ситуації; утвердження впевненості у власних здібностях і можливостях; творче включення в діяльність організації з досягнення спільних цілей; ефективно, точно, відповідальне виконання обов'язків; пошук і використання нових невикористаних резервів). По-друге, як відзначалося, коучингові інструменти дають змогу не лише «навчати чогось», а й передусім «навчити вчитися», тобто відшукувати і здобувати нові знання, уміння, навички. Це запускає механізми особистої мотивації щодо самостійного знаходження знань та підвищує ефективність організаційних форм коучингового навчання (сесія, тренінг, індивідуальна або групова бесіда тощо), які орієнтують і стимулюють постійне цілеспрямоване самонавчання та набуття нових життєво і професійно необхідних знань.

По-третє, позаяк викладач-коуч не дає готових рекомендацій, «як і що робити», основним інструментом його діяльності є конструктивний діалог задля того, щоб спрямувати здобувача освіти на самостійне розв'язання проблеми. За такого підходу коучингові техніки і методики дають змогу узгоджувати, координувати й корегувати процес організації та впровадження освітньо-педагогічної діяльності, розробляти програму досягнення цілей у руслі студентоцентризму та реалізації індивідуальної траєкторії навчання майбутніх фахівців; зменшувати й нейтралізувати опір змінам з боку суб'єктів освітнього процесу (адміністрації, викладачів, студентів тощо); підвищувати їхню самовіддачу та особистісну зацікавленість у розв'язанні всього комплексу проблем, що виникають у процесі професійної підготовки; розширювати й реалізувати коло можливостей і перспектив особистісного і професійного саморозвитку.

По-четверте, усі інструменти коучингу реалізуються в процесі не лише суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а й *самокоучингу*, що є потужним арсеналом інструментів, методів та знань, навичок роботи особи з програмування і втілення цілей відповідно до набутих цінностей, переконань, ідеалів. Оволодіння і використання коучингових технік у форматах коучингової взаємодії та самокоучингу передбачає усвідомлену інтеграцію цілей, емоцій, думок, психологічних потреб, моделей поведінки; системність, цілеспрямованість операційних дій та відповідальність за очікуваний результат; уміння ефективно ставити запитання не лише педагогом-коучем, а й клієнтом самому собі, а також вдумливо і щиро відповідати на них.

По-п'яте, оптимальне використання коучингових технік потребує розуміння їхньої сутності, очікуваного ефективного результату та створення належних умов для реалізації. Ідеться про розуміння суб'єктом коучингової взаємодії та самокоучингу різниці між тим, «хто він є [зараз], і тим, ким хоче бути»; його готовність мислити гнучко, долати стереотипи та здатність розуміти потребу змін і здійснювати необхідні для цього зусилля. За допомогою коучингових інструментів здобувач освіти здатен досягти своїх цілей значно швидше та найбільш ефективним шляхом і водночас отримувати задоволення від цього процесу (Whitmore, 2002). Завдання викладача-коуча в такій ситуації полягає в створенні сприятливої атмосфери взаємодії зі студентом, сприянні реалізації його індивідуальної траєкторії навчання та розподілу взаємної відповідальності за результати професійної підготовки.

Одним з основних коучингових інструментів є *техніка (методика) «сильних запитань»*, яка отримала докладне вивчення у фаховій західній літературі (Aguilar, 2013; Atkinson, Chois, 2012a; Coaching, 2013; Dilts, 2003; Downey, 2003; Palmer, et al, 2007; Parsloe, Wray, 2000; Rogers, 2004; Smith, 2013; Thorpe, Clifford, 2003; Vries, 2006; Whitmore, 2002), має численні модифікації в українській науково-педагогічній літературі (Варецька, 2016; Відлацька, 2018; Голіяд, Чернова, 2017; Кузан, Гордієнко, 2019; Москвіна, 2018; Нежинська, Тименко, 2015 Сипачевська, 2017; Чернова та ін., 2016) та значний цікавий досвід апробації в науково-експериментальній роботі й освітньому процесі. Її основу становлять *чотири основні види запитань*: закриті, альтернативні, відриті, парафрази. Поряд із ними використовуються інші різновиди запитань: додаткові, «правильні», мотивувальні, спонукальні тощо. Запитання, як одні з головних засобів реалізації коучингових моделей, формулюються за певними шаблонами, відповідно до цілей, що стоять перед клієнтом. Вони мають бути конкретним, логічно взаємопов'язаними, їх потрібно послідовно ставити перед клієнтом на кожному черговому етапі процесу співпраці.

Відповіді на *закриті запитання* є фіксованими, тобто відомими клієнтові, адже ставляться, з огляду на його минулий досвід для з'ясування поточного (вихідного) стану, у якому він перебуває. Вони переважно формулюються у двох варіантах: конкретному (на кшталт «Скільки вам років?») або як ствердження, заперечення: «так», «ні». Ці запитання виводять людину з «коробкового мислення» (box thinking), відіграють допоміжну роль у з'ясуванні її загальних характеристик.

Альтернативні запитання є розширенням закритих запитань, бо обмежують простір вибору. Типовим прикладом є альтернатива вибору: «Що принести: чай або каву?» Коучинговою версією альтернативних запитань є

техніка «китайське меню» (за аналогом китайських ресторанів, де необізаному в стравах клієнтові пропонують меню з картинками, які завдяки візуальному уявленню спонукають до більш свідомого вибору). У практиці коучингу вона використовується тоді, коли клієнтові важко дати конкретні відповідями на закриті запитання, тому, щоб пробудити його мислення, коуч починає перелічувати їхні різні можливі варіанти. Для активізації уяви і мислення ставляться додаткові запитання: «А що ще?», «А щоб ви сказали / зробили / відповіли, якби...?» і т. ін. Так поступово в людини кристалізуються усвідомлені відповіді та оптимальні рішення, які приймаються на основі самостійного аналізу різних можливих варіантів.

Відкриті запитання вважаються в коучингу найбільш «сильними», тобто значущими в інформативному сенсі для коуча та в мотиваційно-спонукальному плані для клієнта. Вони передбачають різні варіанти відповідей, тож виводять зі стану «коробкового мислення», активізують уяву, емоції, відчуття, орієнтовані в майбутнє, адже спонукають мислити широко, глибоко, перспективно. Відкриті запитання зазвичай починаються з прислівників ознаки дії предмета, іншої дії, способу, мети, місця, часу: «як?»; «де?»; «коли?»; «навіщо?»; «яким чином?», тому часто стають відправною точкою у визначенні клієнтом мети та шляху ефективного просування до її досягнення. Це ілюструють такі типові формулювання відкритих запитань: «Чого ви прагнете досягти у своєму житті / професійній діяльності?»; «Що ви відчуватимете, коли цього досягнете?»; «Як ви дізнаєтеся, що вже досягли мети / отримали бажаний результат?»; «Що вам дасть досягнення поставленої мети, як це змінить ваше життя?»; «Як досягнення одних цілей позначиться на інших сферах вашої життєдіяльності?» та ін. (У конкретному тематичному вимірі приклади формулювання «сильних запитань» та їх використання у формуванні майбутніх фахівців відображено в досвіді науково-експериментальної роботи – розділ 5).

Запитання-парафрази виконують допоміжну, «сервісну», роль щодо трьох означених типів запитань, адже використовуються для уточнення й перевірки правильного розуміння думки, позиції клієнта. Про це свідчать їхні типові формулювання: «А що ще?»; «Чи правильно зрозумів, що Ви прагнете / бажаєте...?» і т. ін.

У коучингу набула популярності розроблена М. Дауні «Модель Т», яка визначає алгоритм постановки відкритих запитань, спрямованих на розширення свідомості клієнтів (рис. 3). Вона реалізується в трьох логічно пов'язаних фазах: перша – постановка відкритих запитань, що допомагають розширити розмову; друга – кількаразове повторення запитання-парафрази; третя – фокусування на ключових моментах, приміром: «Що зі сказаного у

нашій розмові є найбільш важливим / цікавим / корисним для тебе?» та ін. (Downey, 2003).



Рис. 3. «Модель Т» Майзла Дауні

«Модель Т» часто розглядається як складник моделі GROW, адже вона запускає внутрішні механізми її функціонування від загального (розширення бесіди на основі узагальнювальних запитань) до конкретного, що передбачає зміщення уваги на деталі. Таким чином, «Модель Т» слугує свого роду «запобіжником» від спокуси щодо ухвалення «занадто швидких і легких» рішень, які не є результатом свідомого вибору людини. Водночас вона допомагає коучеві залишатися нейтральним, стимулювати клієнта до глибокого аналізу реальної ситуації, у якій він перебуває, раціонально й логічно організувати процес коучингового навчання.

Розглядаючи техніку «сильних запитань» в проєкції організації освітнього процесу у ЗВО, відзначмо, що вона може визначати характер спілкування коуча-викладача зі студентом. Для її правильного ефективного використання педагог має відмовитися від менторського повчального стилю комунікації та дотримуватися відповідних методичних засад і вимог. В основі техніки «сильних запитань» лежить діалогічний, партнерський характер спілкування, тому викладач має відмовитися від директивних порад та безальтернативних настанов, рекомендацій, а пропонувати ідеї, довірливо радити, мотивувати й стимулювати студента. Для цього використовуються винятково «правильні» запитання на кшталт: «А як ви думаєте?», «Вам допомогло б, якби ви зробили / здійснили / намагалися зробити...?» і т. ін.

Викладач-коуч має спонукати студента вийти з «зони комфорту» (усталених стереотипів, лінощів, страхів тощо) та розпочати реальну активну

діяльність щодо розв'язання конкретних завдань і особистісно-професійного саморозвитку. За допомогою запитань коуч-педагог мотивує, стимулює, підтримує, кидає виклик («А як ви вважаєте?», «А ви би так змогли / хотіли б?»); допомагає досягнути вищого рівня зосередженості, уваги до деталей, точності у виконанні; пробуджує креативність і винахідливість, змушує шукати різні варіанти рішень (прийом повторювання запитань: «А що ще?», «Подумаймо ще разом?», «Ще поміркуємо на цим...?»). Викладач-коуч апіорі виступає як нейтральна сторона, тож не вдається до будь-яких оцінних характеристик, осуду, звинувачень. Його запитання загострюють увагу, змушують спостерігати, розширюють можливості та орієнтують на самоусвідомлення здобувачем освіти своїх цілей, мотивів, засобів та відповідальності за їх досягнення. Запитання педагога ніби «йдуть за інтересом і наміром» здобувача освіти, підводять його до «правильних висновків», навіюють переконання, що він самостійно визначає цілі та варіанти і засоби їх досягнення. Тепер він сам має розкрити і зреалізувати свій потенціал, щоб стати кращим, досконалішим, успішнішим.

З технікою «сильних запитань» органічно поєднується *техніка «активного слухання»*. Вони неподільно взаємопов'язані та органічно доповнюють одна одну, адже правильно поставлене запитання без його правильного сприйняття і розуміння втрачає сенс. У програмних документах Міжнародної коучингової федерації «активне слухання» трактується як набір вербальних та невербальних засобів, які допомагають найкраще розуміти співрозмовника та цікаво й доступно надавати свою інформацію. Згідно з його нормативами, «активне слухання» є однією (у загальному переліку під № 5) з обов'язкових компетентностей коуча. Її сутність визначається як вміння «концентруватися на процесі комунікації»; вміння чути не лише слова, а й зміст того, що було сказано; вміння коуча підтримати клієнта у висловлюванні його думок та почуттів; здатність повністю зосередитись на тому, «що говорить і чого не говорить» клієнт, та розуміти значення сказаного ним у контексті його бажань і підтримки самовираження (Активне слухання – ICF Ukraine, 2019).

В основу розроблення коучингової техніки «активного слухання» покладені два базові концепти. Перший становлять ідеї американського психолога Іствуда Етуотера, викладені в праці «Я чую вас: Посібник з навичок аудіювання» (I Hear You: A Listening Skills Handbook, 1992). Він на експериментальній основі довів існування невідповідності між думкою і позицією мовця та їх розумінням слухачем. На цій основі вчений дійшов висновку: щоб правильно зрозуміти людину, її необхідно активно запитувати

й перепитувати, таке активне слухання позитивно впливає на міжособистісні стосунки та досягнення порозуміння, довіри (Atwater, 1992).

Другим концептом коучингової техніки «активного слухання» стали розроблені американською психологинєю і тренеркою з персонального коучингу Джулією Старр теоретичні і практичні засади активного слухання. Вона визначила різні рівні слухання (поверхневий, сфокусований, глобальний (активний), ґрунтовний), що залежать від характеру уваги, яку слухач скеровує на співрозмовника. Спираючись на цей постулат, учена визначила методи, форми слухання та розробила комплекс оригінальних вправ і технік для розвитку і вдосконалення цієї важливої навички для коуча та кожної людини загалом (Starr, 2008) (додаток В.1).

У коучингу напрацьовано і цілеспрямовано використовується низка прийомів (іноді їх трактують як окремі «техніки») «активного слухання»: нерозуміння, повторення, підтвердження, уточнення, логічного слідування та їхні локальні додаткові різновиди (**пауза, перефразування, відлуння, заохочувальні репліки, резюмування тощо**). Вони взаємопов'язані між собою та орієнтовані на розв'язання трьох основних завдань, що стосуються: перевірки правильності розуміння слів і висловлювань мовця; стимулювання спонтанного мовного потоку, який виявляє справжні глибинні прагнення і психічні стани людини; створення в співрозмовника відчуття, що в ньому зацікавлені, та демонстрування його значущості (Активне слухання – ICF Ukraine, 2019; Starr, 2008).

Прийом (техніка) нерозуміння, на перший погляд, видається парадоксальною, адже щирий вияв нерозуміння, який відкрито і відверто формалізується в перепитуванні (приміром: «Я не розумію, що ви маєте на увазі»), в адекватного співрозмовника не викликає роздратування або невдоволення. Це стосується і *прийому (техніки) повторення*, яка передбачає дублювання основних висловлювань співрозмовника, до прикладу, за допомогою простих фраз: «Наскільки я вас зрозумів», «Ви вважаєте, що...» та ін. Означені засоби доповнює *прийом підтвердження*, що дає змогу перевірити точність розуміння повідомлення. Він передбачає формулювання тієї ж думки «дещо інакше» або в стислому вигляді, тож застосування цього прийому часто розпочинається типовими фразами: «Чи правильно я зрозумів, що...»; «Іншими словами, ви вважаєте, що...»; «Ви можете виправити мене, якщо я помиляюся, але...» тощо.

Прийом уточнення використовується у випадку, якщо означені інструменти «активного слухання» не дають чіткого розуміння позиції, думки мовця. Тоді слухач (викладач-коуч) може прямо попросити студента роз'яснити незрозумілий фрагмент діалогу, конкретизувати свою відповідь,

прояснити висловлену ним ідею, позицію, думку тощо. Для заохочення та підтвердження зацікавленості в цьому часто використовуються такі фрази: «Те, що ви говорите, дуже цікаво, але чи не могли б ви уточнити...»; «Що саме ви маєте на увазі, коли стверджує, що...» та ін. Якщо потрібна додаткова інформація для прояснення ситуації або певних деталей, висловлюється пряме прохання розширити відповідь: «Чи не могли б ви розвинути / конкретизувати / прояснити свою думку / позицію / ідею?» та ін.

За допомогою *прийому (техніки) логічного слідування* підбивається підсумок певної частини або всієї розмови. Його доречно застосувати в тривалій розмові для структурування окремих фрагментів у логічну цілісність. Для цього використовують вступні фрази на кшталт: «Якщо підсумовувати сказане нами, то...»; «З вашої розповіді можна зробити висновок, що...»; «Якщо виходити з того, що ви сказали, то вас цікавлять...». Цей прийом є ефективним, якщо співрозмовник не може або не хоче чітко висловити свою думку, позицію, тому варто дотримуватися основного правила: діалог, перемовини мають завершуватися формулюванням гранично простого, зрозумілого й чіткого висновку, який не може трактуватися двояко, альтернативно.

Розглядаючи використання означених прийомів у контексті освітнього процесу вищої школи, можемо стверджувати, що викладач-коуч демонструє компетенцію активного слухання, якщо: адекватно реагує на запитання здобувача освіти з позиції його інтересів і потреб, а не своїх власних; чує, розуміє проблеми, цілі, цінності, переконання студента та розрізняє (дешифрує. – Авт.) його слова, тембр голосу, мову тіла; виявляє здатність узагальнити, перефразувати, повторити, відобразити сказане студентом, що свідчить про його належне розуміння; досліджує і заохочує здобувача освіти чітко і повно виражати свої думки, переконання, прагнення; спирається і враховує його ідеї і пропозиції в організації навчання; розуміє запити студента та допомагає йому досягти мети.

В означеному руслі цілком прийнятними вважаємо визначені Міжнародною коучинговою федерацією *критерії оцінювання рівня володіння навичками «активного слухання»*. Вони виявляються в оволодінні здатностями: чути мовця на різних рівнях «активного слухання», включаючи емоційне і змістовне значення слів; розуміти переконання, думки, стереотипи співрозмовника, що лежать в основі його слів, включно з розпізнанням невідповідностей у мові, емоціях та діях; аналізувати зміст і стиль мовлення та за потреби спонукати співрозмовника конкретизувати і пояснити сутність сказаного; гнучко управляти процесом спілкування та спрямовувати його в потрібне русло; розуміти сутність проблеми і досвід (мислення, творчість, навчання) клієнта та включати результати цих спостережень у свою реакцію

на те, що він говорить; бачити і відчувати інтуїтивні можливості та енергію співрозмовника (Активне слухання – ICF Ukraine, 2019).

Отже, схарактеризовані техніки «сильних запитань», «активного слухання», а також «шкалювання» (підрозділ 4.3.2) цілісно або аспектно пронизують усі етапи і напрями коучингового процесу через щільне поєднання з іншими коучинговими інструментами. Вони мають величезний потенціал для творчого використання в освітньому процесі вищої школи для налагодження діалогу і продуктивної співпраці між його учасниками.

4.3.3 Коучингові інструменти нейролінгвістичного програмування.

Виокремлення групи коучингових технік і методів, що ґрунтуються на засадах нейролінгвістичного програмування (про сутність НЛП див. підрозділ 1.1), дещо умовне, позаяк більшість інструментів коучингу тією чи іншою адсорбує ідеї цього напрямку психотерапії і практичної психології. Предметно з'ясовуючи цю проблему, Р. Ділтс у згадуваній книзі «Від тренера до Будителя» відзначає, що навички та інструменти НЛП найкраще підходять для проведення ефективного коучингу, бо передбачають «моделювання успіху» та розробку покрокового процесу досягнення т. зв. стану досконалості. Тому методи і методики НЛП стали важливим ефективним ресурсом діяльності коуча з організації процесу коучингового навчання, адже вони включають і передбачають: визначення цілей; чітке планування та правильне формулювання результатів; управління внутрішніми станами й використання різних типів сприйняття; виявлення станів досконалості; перехресне відображення ресурсів і забезпечення високоякісного зворотного зв'язку (Dilts, 2003).

У знакових працях відомих теоретиків і практиків коучингу (Atkinson, Rae, 2012; Dilts, 2003; Downey, 2003; Kimsey-House et al, 2018; та ін.) до його цілей і завдань було адаптовано близько трьох десятків інструментів НЛП.

З-поміж них найпоширенішими та доволі простими й ефективними у використанні стали техніки «Шкалювання», «Постановка цілей», «Добре сформульований результат», «Помах», «Піраміда логічних рівнів», «Шестикроковий рефреймінг», «Фокус мова», «Зміна особистісної історії», «Швидке лікування фобій», «Лінія часу», «Робота з емоціями», «Рамка проблеми та рамка розв'язання», «Стратегія Уолта Діснея», «Асоціація/дисоціація», «Метамоделі», «Якір» («Якоріння»), «Я-концепція», «Сутнісна трансформація», S.C.O.R.E та ін. У процесі творчого використання багатьма тренерами в окремих видах коучингу вони зазнали численних, подекуди доволі істотних, трансформацій, тому в літературі та навчальних програмах зустрічаються під різними назвами.

Інструменти НЛП мають різноманітне сутнісно-змістове призначення. За цією ознакою поділяємо їх на дві умовні підгрупи: 1) універсальні – призначені для загальної організації та корегування розвитку навчального процесу; 2) цільового призначення – застосовуються в організації окремих етапів коучингового процесу, розв’язання конкретних завдань та формування і розвитку певних особистісних психоемоційних якостей.

Техніку «Шкалювання» можна вважати третім, поряд з техніками «сильних запитань» і «активного слухання», універсальним базовим інструментом коучингу. Розроблені на засадах НЛП базові параметри техніки шкалювання (Atkinson, Rae, 2012; Dilts, 2003; та ін.) зазнали численних модифікацій у процесі практичного застосування. У такому контексті розширювалася функційність шкалювання, яке знайшло широке використання в різних аспектах коучингового навчання; визначенні самооцінки, вимірюванні розвитку саморефлексії, підвищенні відповідальності людини та розв’язанні інших проблем особистісного і професійного саморозвитку.

У найбільш поширеному оптимальному варіанті застосування техніки «Шкалювання» передбачає здійснення шести основних кроків. Крок перший – оцінка поточного стану (справ, емоцій, задоволення тощо) за десятибальною шкалою від 1 до 10. Для цього, шукаючи відповіді на запитання «Що [вже] є зараз?», людина позначає в балах цей стан на шкалі (рис. 4), що засвідчує суб’єктивну оцінку реальності та дає орієнтири її подальшої корекції. Другий крок – з’ясування того, що «означає оцінка 10». Воно відбувається через відповіді на запитання: «Що відбудеться, якщо мета буде досягнута на всі 10 балів?»

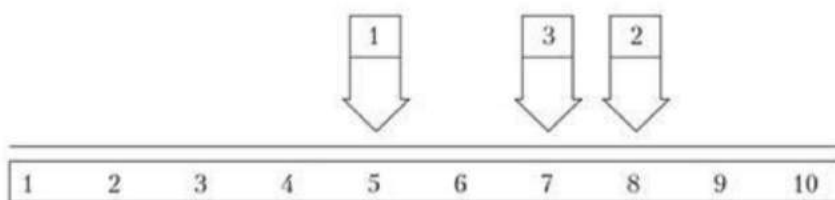


Рис. 4. Використання техніки «Шкалювання» в коучингу

Третій крок – визначення поступальності (етапів) просування до мети – передбачає пошук відповіді на запитання «Де б ви хотіли опинитися після заняття (сесії, тренінгу) у зміні свого стану / розв’язанні свого завдання?». Це допомагає реально оцінювати стан, можливості, час, ресурси, інші компоненти просування до мети, щоб людина не впадала в крайнощі оптимізму або

песимізму, а спокійно, упевнено, цілеспрямовано долала перешкоди, наближаючись до бажаного результату.

Цьому сприяє четвертий крок, що полягає в з'ясуванні різниці «між поточним станом та бажаним результатом». Відповідь клієнта на запитання «У чому різниця між 5 і 8 балами? Як ви зрозумієте, що наблизилися до мети на 8 балів?» дає підстави для коригування (за потреби) плану, засобів, ідей для подолання чергових перешкод та просування обраним шляхом.

Крок п'ятий – періодична оцінка поточного стану: «Де ви зараз на шкалі?» На кожному черговому етапі результати можуть відповідати або не відповідати початковим очікуванням. Тому може виникнути потреба не лише в пошуку нових ресурсів, необхідних для досягнення результату, але й уявлень про проміжні здобутки на шляху просування до мети. Останній шостий крок передбачає подальшу роботу зі шкалою на лінії часу, тож він стосується довгострокових цілей та виявляється в реалізації іншої техніки, про яку йтиметься далі.

Важливими перевагами «Шкалювання» як базової техніки коучингу є: гнучкість (застосовується у будь-якому контексті практично до кожного запитання клієнта); універсальність (може використовуватися на будь-якому етапі коучингу та поєднуватися з його іншими інструментами); наочність (дає чітке розуміння результату, поточної ситуації, обсягів уже досягнутих і бажаних результатів); дає змогу перебувати коучеві й клієнтові на одному рівні розуміння ситуації та завдань, які потребують розв'язання; допомагає «з'їсти слона частинами» (дає розуміння стану справ на кожному етапі просування до мети та уможливорює розбити цей процес на окремі кроки).

Значущість техніки «Шкалювання» полягає в її уявленні як чіткої, зрозумілої «лінії успіху», що стає надійним орієнтиром у динамічному процесі виконання плану дій. Вона забезпечує двобічність (коуч – клієнт) його коригування (етапи-кроки, почергове розв'язання дрібних конкретних завдань), відповідно до критеріїв означених на шкалі, яка може модифікуватиметься в процесі втілення плану в життя.

Коучинговий інструментарій постановки цілей потребує окремої предметної уваги. Він становить один із найважливіших аспектів коучингу, адже всі його методи орієнтовані «на рішення і результат, а не на проблему», а «без правильної постановки чіткої мети неможливо створити систему винагород чи зворотний зв'язок». У розробці базових засад цього інструментарію, який складається із сукупності різних технік, методів, прийомів, Р. Ділтс виходив із розуміння цілі як «кінцевого результату, на досягнення якого спрямовані основні зусилля і прагнення», та як «умови або стану, який необхідно викликати під час дії». Таким чином, ціль – це, по суті,

бажаний стан, результат дій людини чи групи. Вона дає відповідь на запитання «Чого ви хочете?» Цілі – це джерело мотивації й вони можуть стимулювати потужні процеси самоорганізації, що мобілізують явні та приховані ресурси людини (Dilts, 2003).

Напрацьована Р. Ділтсом технологія постановки цілей, які, за його словами, становлять «фундаментальну основу та особливість усіх методів, стратегій і впливів НЛП», може знайти широке творче використання в організації професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. Процес постановки цілей учений влучно порівняв із водієм таксі, який завжди ставить до пасажира перше запитання: «Куди ви їдете?» І попри всі можливі відповіді: «Я ненавиджу бути тут», «У мене тут багато проблем», «Просто жахливо тут перебувати» і т. ін., він не рушить з місця, доки не отримає чіткого орієнтиру. Так само і в коучингу: виявлення цілей і бажаних результатів може бути таким же складним, адже «коли люди звертаються за допомогою, вони здебільшого знають те, чого вони не хочуть, аніж те, чого вони насправді хочуть» (Dilts, 2003).

Спираючись на інструментарій постановки цілей у НЛП, Р. Ділтс докладно описав шість методів (стратегій, способів) визначення цілей, які набули поширення в коучингу. Перший – це метод «постановки цілей відповідно до чинного або проблемного стану». Він може слугувати відправною точкою в роботі коуча з клієнтом, який має дати чітку відповідь на запитання «Чого ви хочете?». Другий метод (логічна стратегія) передбачає «визначення мети як протилежності проблемного стану». Вона допомагає людині зосередити увагу на чомусь відмінному від проблемної ситуації, але може створити внутрішню розбіжність і викликати конфлікт (за словами Альберта Ейнштейна, «ви можете розв'язати проблему за допомогою мислення, у якому створено цю проблему» (Dilts, 2003). Тобто йдеться про штучну проблему, що породжена та існує лише в уяві людини.

Третій метод (варіант) процесу постановки мети передбачає використання зовнішньої референції або рольової моделі як засобу визначення бажаного стану. Він має деякі переваги перед простим запереченням і створенням протилежного стану, адже дає конкретну референцію для порівняння та допомагає відвернути увагу від проблемного стану. Його недоліки полягають у тому, що мета може визначитися «на відстані витягнутої руки» (тобто недалекоглядно), що ускладнює визначення перспектив стратегічного розвитку.

Четвертий метод установа цілей, передбачає використання ключових характеристик для визначення структури бажаного стану. Ці характеристики можуть бути виведені на основі власного досвіду або

використання основних рольових моделей. Це може призвести до чіткого розуміння того, що «необхідно зробити, але не гарантує, що люди зможуть це зробити». П'ятий спосіб постановки цілей передбачає вибір «генеративного бажаного результату». Генеративні цілі визначають те, чого людина хоче «найбільше», «більше», «менше», «найменше» і т. ін. Така умовна градація уможливорює «генерувати цілі», поділяючи їх на «основні», «першочергові», «другорядні», «меншовагартісні», «маловагартісні», та визначати пріоритети життєдіяльності людини (Dilts, 2003).

Шостий метод передбачає визначення мети таких чином, ніби [якби] «людина вже досягла бажаного стану». Перебуваючи в «проблемному стані», їй важче визначити мету, тож завдяки стратегії «ніби / якби» вона «у своїй уяві «фактично» входить у бажаний стан» та уявляє все так, нібито вже досягла результату (Dilts, 2003).

Кожен з означених методів визначення цілей має свої переваги, допомагаючи коучеві та клієнтові краще зрозуміти те, чого саме хоче останній. Тому найбільш ефективною є стратегія постановки мети з використанням усіх названих методів (способів) як складників цілісного процесу. За такого підходу вони створюють систему послідовного виявлення і формулювання досяжних цілей з різних позицій.

Другим складником напрацьованої Р. Ділтсом технології постановки цілей є визначення умов, які дають змогу стверджувати, що вони є «добре сформульованими» (Dilts, 2003). Це такі умови:

1. Результат має бути сформульований в позитивних термінах (якщо досвід інтерпретується через заперечення («Я не хочу відчувати... / займатися...» і т. ін.)), то важко з'ясувати, чого насправді хоче людина, тому краще допомогти їй рухатися до позитивного результату, аніж віддалятися від негативного).

2. Результат повинен підтверджуватися сенсорним досвідом (постановка мети може бути корисною лише тоді, коли людина здатна насправді сприйняти й оцінити прогрес в її досягненні. У згаданій аналогії з таксистом це означає, що особа має чітко визначити, чого вона насправді бажає, та усвідомити, наскільки реально можна досягти цього на конкретному поведінковому рівні).

3. Бажаний стан має бути ініційований і підтриманий людиною. Це передбачає визначення «локус контролю» (тобто суб'єктивного сприйняття локалізації причин поведінки в себе або інших) досягнення мети та її конкретний сенсорно обґрунтований опис (пов'язаний із чуттям або органами чуття). Іншими словами, мета має бути чітко визначена, описана та відповідати внутрішній здатності людини сприймати й аналізувати

подразнення (у їх широкому розумінні), що надходять із зовнішнього і внутрішнього середовища.

4. Бажаний стан має зберігати позитивні побічні продукти дійсного стану (прикладом позитивних побічних проявів негативних дій можуть бути шкідливі звички: людина курить, щоб зняти стан збудження або відпочити; якщо вона відмовляється від цієї згубної звички, але не знаходить їй позитивної альтернативи, то може відчувати психоемоційні труднощі, дискомфорт або замінити їх іншими згубними звичками – обжерливістю, пияцтвом тощо). Таким чином, треба прораховувати не лише позитивні, а й негативні наслідки очікуваного результату, щоб людина бути готовою до цього й адекватно реагувала.

5. Результат повинен відповідати очікуванням оточення, бути безпечним, тобто доцільним, потрібним в усіх контекстах, на різних рівнях, за різних обставинах.

Синтез цих умов зумовлює ефективність коучингу у визначенні мети, що має передбачати не так усунення певних негативних реакцій, форм поведінки або їх заміни однієї іншою, як можливість надати людині якомога більше альтернатив, які конкретизують як позитивні, так і можливі негативні наслідки досягнення бажаних результатів у розв'язанні певних проблем або в різних видах діяльності тощо.

Наступна із черги побудована на засадах НЛП *техніка «Лінія часу»*, використовується в коучингу на етапі планування дій. Її сутність полягає в часовій градації коучингового процесу (визначення початку, окремих етапів, завершення), орієнтованого на досягнення визначеної мети. До прикладу, студентові видається, що підготовка кваліфікаційної дипломної роботи є настільки складним і важким завданням, що він не зможе, не встигне його завершити до визначеного терміну. Щоб приборкати розгубленість та зорієнтувати, мобілізувати майбутнього фахівця на системну цілеспрямовану працю, викладач разом зі студентом створюють (малюють) уявну лінію часу. За згадуваними принципом «з'їсти слона по шматочках» на ній окреслюється загальний термін початку і завершення виконання проєкту, який поділяється на проміжні інтервали. Для кожного з них визначаються конкретні кроки (обсяг роботи) та складається докладний план дій із досягнення мети.

Така загальна схема виконання техніки «Лінія часу» в коучингу має свої особливості. Вона полягає в тому, що процес досягнення мети (результату) передбачає чотири кроки, які здійснюються усвідомлено й з глибоким переконанням, що все буде саме так, як уявляє людина. Це досягається за допомогою так званих Декартових запитань – унікального інструмента коучингу, який позбавляє сумнівів і страхів. У контексті коучингу він

докладно розроблений психологом Гаррі Альдером та викладений у посібнику з НЛП для професійних комунікаторів (Handbook of NLP A Manual for Professional Communicators, 2017).

Перший крок: клієнт позначає на папері початкову і кінцеву дати досягнення бажаного результату та подумки максимально сконцентровано й реалістично переноситься в цей значущий день й уявляє, що він уже досягнув мети. Його внутрішні відчуття описуються за допомогою «Декартових запитань», приміром: «Що зі мною відбулося?», «Що мене оточує?», «Хто поряд зі мною?», «Що ці люди мені говорять?», «Що я відповідаю?», «Який у мене настрій?», «Які емоції мене переповнюють?» і т. ін. Занурення в деталі забезпечує асоціація, тобто чітке уявлення свого «Я» у тому часі, коли мети досягнуто.

Другий крок – застосування дисоціації – коучингового методу сприйняття, що передбачає чітке уявлення етапів та фіксацію їхніх дат, які позначають динаміку просування «Лінією часу». Третій крок – асоціація відчуттів з окремим / кожним з етапів «Лінії часу» за допомогою відповідей на запитання: «Що сталося [коли я досяг цього]?», «Які емоції мене переповнюють?», «Які моменти є ключовими в переживанні цього етапу?» та ін. Усі висновки (відчуття, рефлексії та реальні здобутки і перешкоди) фіксуються на папері. Четвертий крок – аналіз реалізації плану, який був здійснений після проходження всіх етапів. Він передбачає усвідомлення (обов'язково до дрібниць), що необхідно зробити для підвищення ефективності подальшої роботи та особистого самовдосконалення (Handbook of NLP A Manual for Professional Communicators, 2017).

В означеному контексті в коучингу використовується як допоміжний або окремий інструмент техніка (прийом) «Декартова схема» (названа на честь Рене Декарта з його знаменитою системою координат), що допомагає виявити й усвідомити конкретні цілі діяльності. Відповідно до її алгоритму (рис. 5), людина в процесі просування до мети ставить перед собою чотири запитання й сама шукає на них відповіді. Перше: «Що станеться, якщо я зроблю це (досягну кінцевого результату)?» Після його чіткого образного уявлення, ставиться друге запитання: «Що не відбудеться, якщо я це зроблю?» Відповідь на нього дає змогу з'ясувати та зіставити переваги ситуації, у якій людина перебуває зараз, та переваги, які вона може втратити, не досягнувши нового результату. Такий самоаналіз потребує неквапливої вдумливості та чесності перед собою.

Відповідь на третє запитання «Що станеться, якщо я не зроблю цього (не досягну окресленого результату)?» визначає ціну, яку потрібно буде сплатити за відсутність змін і продовження попереднього стану.

Протиставленням йому є четверте запитання: «Що не станеться, якщо цього не зробити?». Відповідь на нього може стати тригером, яке пробуджує рішуче бажання йти вперед, змушує настирливо просуватися до змін. Це запитання допомагає усвідомити цінності та внутрішні сили, про які людина ніколи раніше не замислювалися, тому за логікою НЛП відповідати на нього треба швидко, радше інтуїтивно, аніж логічно (Atkinson, Rae, 2007).

Зворотне судження ~ A B Що не трапиться, якщо ви цього не зробите?	Судження A B Що не трапиться, якщо ви це зробите?
Дзеркальне судження ~ A ~ B Що не трапиться, якщо ви це зробите?	Перевернене судження A ~ B Що не трапиться, якщо ви цього не зробите?

Рис. 5. Схема Декартових запитань

У джерельному комплексі з теорії і практики коучингу в галузях менеджменту, управління, педагогіки й освіти є різні варіанти модифікації Декартової схеми, приміром, техніка «Що якщо?» та ін. Вони подекуди спрощують сутність первісної моделі, але зберігають основний сенс: допомагають людині звільнитися від «внутрішньої цензури здорового глузду» та спонукають шукати нові варіанти досягнення мети, яка поступово починає сприйматися як реалістична, досяжна, омріяна.

Подібною за характером і спрямованістю з означеними інструментами є техніка «Відчинених і зачинених дверей», яка може слугувати їхнім органічним доповненням або використовуватися паралельно. Вона докладно описана в коучинговій літературі (Atkinson, Chois, 2012a) та актуалізується в науково-педагогічних студіях як інноваційний спосіб пошуку і корекції ефективних рішень (Задорожна, 2017; Олейніченко, 2018; та ін.), її сутність полягає у вивченні можливостей для розвитку людини і розв'язанні актуальних для неї проблем. «Відчинити двері» – це знайти нові підходи для ухвалення рішень, «двері зачинені» – пошук триває. Якщо виявляється, що ухвалені рішення не відповідають очікуванням і потребам людини, тоді «двері потрібно сильніше вдарити» (докласти більших зусиль для подолання перешкод) або шукати «інші двері», які б відкрили доступні можливості й засоби для досягнення мети. Сенс та універсальність ідеї «відчинених дверей» і «зачинених дверей» полягають у розумінні того, що можливості є скрізь і завжди, тому потрібно

шукати й стукати в «усі двері», а не тільки в ті, які вже відчинені. Треба вчитися знаходити «відчинені двері», тобто нові можливості, а не зациклюватися перед «зачиненими дверима», тобто проблемами, перешкодами, викликами як такими, які неможливо розв'язати, здолати. Кожне рішення має певний ризик, але за «замкненими дверима» може бути ціль. Ключ до них – це ухвалення правильних рішень, чітке розуміння мети, послідовність, упертість, гнучкість у її досягненні. Аналіз різних варіантів «відчинених» і «зачинених» дверей відкриває нові можливості для об'єктивної оцінки ситуації та добору ресурсів і засобів просування до мети.

Ще одним універсальним інструментом, який має значний досвід використання у сферах бізнесу і менеджменту та значний потенціал для застосування в освітньому процесі, є *методика Волта Діснея*. Як одну з базових моделей нейролінгвістичного програмування її предметно опрацював і творчо адаптував до потреб коучингу Р. Ділтс (Dilts, 1994; Dilts, Epstein, 1991). Для створення всесвітньо відомих мультфільмів В. Дісней винайшов оригінальний механізм поділу функцій «мрійника» (генератора творчих ідей), «критика» (критика ідей) і «реаліста» – того, хто втілює творчі ідеї в життя. Метафорична триповерхова структурна схема його реалізації представлена на рис. 6.

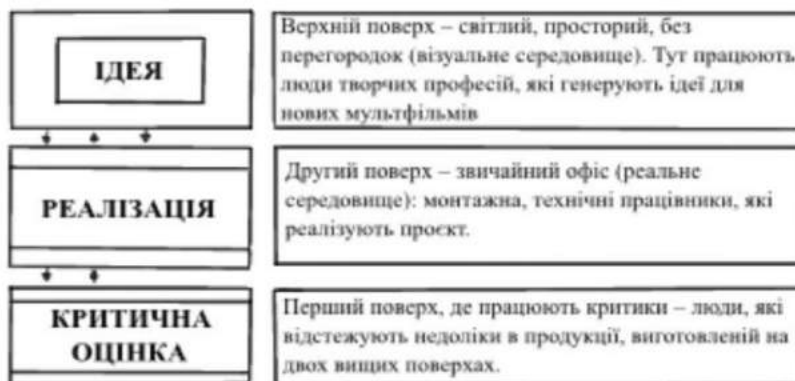


Рис. 6. Організація виробництва (за моделлю Уолта Діснея)

Сутність функціонування моделі полягає в тому, що «мрійники» як генератори ідей ніколи не спілкуються з «критиками», які, навіть не занурюючись у сенс нових ідей, відразу їх відкидають, бо вважають, що «це

неможливо». Генератори ідей повинні бути вільні від критики, вони взаємодіють тільки з «реалістами», яким передають свої ідеї для реалізації. На цій основі вибудовується оригінальна і, на перший погляд, дещо заплутана схема функціонування моделі. «Мрійники» розробляють нову ідею і передають її «реалістам», які перетворюють ескіз у готовий продукт із урахуванням реальних можливостей. Потім «критики» аналізують продукт і передають свої зауваження «реалістам», які вносять відповідні корективи та направляють їх «мрійникам». Вони вносять свої пропозиції щодо поліпшення продукту та передають їх «реалістам», які, урешті, доводять продукт до кінцевого стану.

Методика В. Діснея може знайти широке застосування в організації освітнього процесу та дослідницько-експериментальній і навчально-науковій діяльності. Вона відкриває необмежені можливості для творчості, адже таким чином викладач та здобувач освіти позбавляються того «внутрішнього критика», який гальмує і заздалегідь унеможливує реалізацію найсміливіших ідей і планів. На основі поглибленого вивчення методики моделі (Dilts, 1994; Dilts, Epstein, 1991) її можна використовувати в проведенні рольових ігор, які супроводжують розроблення інноваційних навчальних програм, підготовку освітніх проєктів, сценаріїв виховних заходів, громадських акцій тощо. Спираючись на досвід коучингу, у професійній підготовці майбутніх фахівців можна використовувати модифікацію методики В. Діснея, у якій, окрім трьох означених ролей (рис. 6), вводиться роль нейтрального спостерігача. Її доречно виконувати викладачеві, який у випадках проведення за цією методикою рольової гри, підготовки наукового проєкту тощо буде з позиції нейтрального фасилітатора ненав'язливо рекомендувати й корегувати перебіг їхньої реалізації від постановки цілей до добору способів, засобів реалізації та оцінки здобутих результатів і підведення об'єктивних підсумків.

У коучингу в поєднанні з методикою В. Діснея використовують методику *«Шість капелюхів мислення»*. Її розробив мальтійсько-британський психолог, письменник і винахідник Едвард де Боно, який виступав за введення спеціального навчання мислення у вигляді шкільного предмета. Методика *«Шести капелюхів мислення»* достатньо широко представлена у відкритому доступі в інтернеті в класичному варіанті Е. Боно й інших модифікаціях та має значний досвід застосування у викладанні різних навчальних предметів у школі. Вона є зручною й оригінальною у використанні як інструмент стимулювання групового обговорення та розвитку індивідуального мислення з використанням шістьох кольорових капелюхів. Покладена в її основу асоційована ідея паралельного мислення надає засоби для планування

детальних і згуртованих мисленневих процесів та ефективного мислення за їх допомогою (див.: Vono, 2005; <https://naurok.com.ua> › Журнал › Практичні прийоми; <http://klovsky77.com.ua> › 23-naukova-robota › 217-м...; <https://uk.wikipedia.org> › Шість_Капелюхів_М...).

В окремих джерелах із НЛП пов'язують *техніку (метод) «Пиріг часу»*, хоча її авторство достеменно не встановлено. Вона має широкий спектр застосування (менеджмент, управління, психологія, освіта тощо) та, незважаючи на свою багатовекторність, передусім орієнтує на допомогу людині у визначенні своїх цілей, життєвих пріоритетів, раціоналізації і підвищення ефективної життєдіяльності, відповідальності за той чи інший результат подій. До прикладу, у випадку застосування цієї техніки в роботі зі студентами можна запропонувати заповнити таблицю використання часу за тиждень (168 год.), у якій в окремих колонках фіксуються: а) заняття (сон, транспорт, навчання, самостійна робота, перебуванні в Інтернеті у навчальних цілях, спілкування в соцмережах, читання художньої пізнавальної літератури, відпочинок і прогулянки, хобі тощо); б) реальні витрати на кожен із них; в) бажані витрати часу на кожен вид заняття. Отримані дані формалізуються у вигляді діаграми, яка образно представляє реальний «Пиріг часу» (рис. 7).

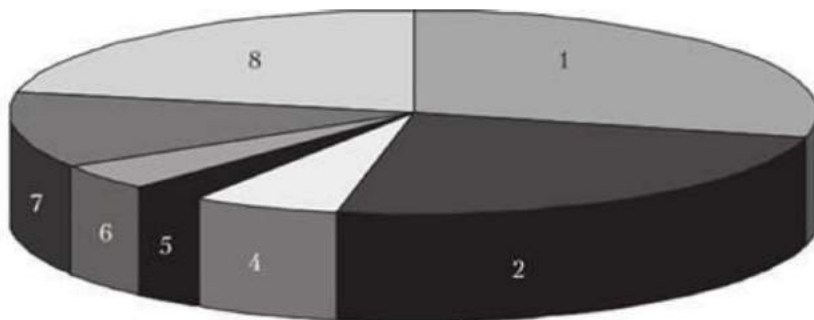


Рис. 7. Реальний «Пиріг часу»: 1 – сон; 2 – навчання; 3 – самостійна робота; 4 – транспорт; 5 – прогулянки, спілкування з родиною; 6 – читання художньої, пізнавальної літератури; 7 – інтернет; 8 – соціальні мережі; 9 – інше

Відтак студент спільно з викладачем-коучем (куратором групи) або самостійно, згідно з підготовленими інструктивними матеріалами, аналізує здобуті результати. Якщо (зазвичай) виявляється, що значна частина часу (20 – 30 % і більше) витрачається «невідомо на що», це викликає здивування, а, отже, і бажання змінити ситуацію. Обговорюється та обмірковується, що можна змінити в щоденному розподілі часу для підвищення ефективності його використання та раціоналізації всієї життєдіяльності. Перерозподіл часу може відбуватися в різні бажані сфери: збільшення або зменшення використання

часу на навчання, прогулянки, спілкування з родиною, хобі, читання художньої літератури тощо. Важливо розуміти практичний сенс, усвідомлену потребу змінити ситуацію. Для цього шукають відповіді на запитання: «Які кроки можна зробити, щоб досягти змін?»; «Коли доречно це зробити?»; «Я це можна спланувати?»; «Хто (що) може допомогти в цьому?» та ін. На цій основі складається конкретний план зміни розпорядку дня, який знаходить образне відображення в діаграмі, яка представляє бажаний «Пиріг часу» (рис. 8).

Отже, незважаючи на дискурсивний характер теорії і практики нейролінгвістичного програмування, що вивчає закономірності суб'єктивного досвіду людини на основі розкриття механізмів і способів моделювання її поведінки та передачі їхніх моделей іншим людям, воно справило значний вплив на розроблення широкого арсеналу інструментів коучингу. За умов творчого підходу вони можуть знайти широке ефективне використання в організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

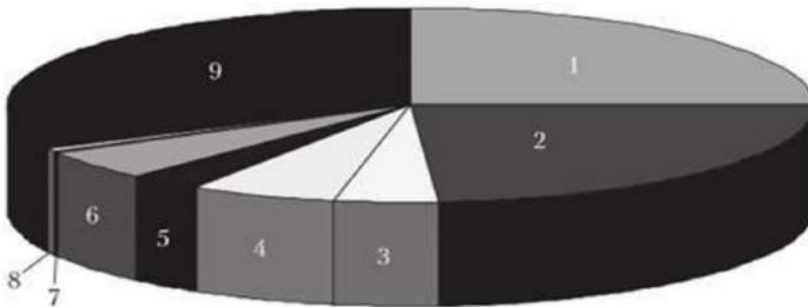


Рис. 8. Бажаний «Пиріг часу»: 1 – сон; 2 – навчання; 3 – самостійна робота; 4 – транспорт; 5 – прогулянки, спілкування з родиною; 6 – читання художньої, пізнавальної літератури; 7 – інтернет; 8 – соціальні мережі; 9 – інше

4.3.4 Техніки роботи з цінностями посідають окреме важливе місце в арсеналі коучингових інструментів. Вони допомагають з'ясувати сенс і значущість мети та її відповідність цінностям людини. Перешкоди й труднощі

досягнення мети часто виникають через те, що вона суперечить глибинним особистісним цінностям, установкам і переконанням.

Оригінальна коучингова філософія цінностей і напрацьований у коучингу дієвий інструментарій їхнього формування в оригінальному форматі викладені в книзі М. Аткинсон і Т. Рэй «Потік: Суть коучингу» (Flow: The Core of Coaching) (Atkinson, Rae, 2012) та отримали чіткий структурно-змістовий виклад у навчальних програмах міжнародних і національних професійних коучингових асоціацій і широку апробацію в діяльності окремих коучів.

Реферовані науково-педагогічні студії (Михайлишин, 2018; та ін.) свідчать, що вихід на проблему цінностей студентської молоді зазвичай супроводжується сильними емоціями, тому викладач має розуміти психологічні механізми функціонування ціннісно-сміслової сфери особистості, уміти керувати ними й навіть виконувати деякі функції психотерапевта.

Зазвичай цінності виражаються певним іменником, приміром, «сміливість», «любов», «творчість», «самореалізація» тощо. Коли особа називає важливу для неї цінність, зазвичай змінюється її інтонація, вираз обличчя, що свідчить про чуттєво-емоційне ставлення до неї. Тому викладачам вищої школи цікавими і корисними будуть напрацьовані в коучингу прості ефективні способи і прийоми виявлення цінностей особистості: слухання мови (зазвичай особа часто повторює ціннісно заряджені слова при описі себе або інших людей); прямі запитання про цінності: «Що для вас є цінного / ціннісного в...?»; «Які цінності для вас особливо значущі?»; «Чому для вас це більш важливо, аніж...?» і т. ін.

Поширені в коучингу інструменти виявлення цінностей завдяки своїй простоті та ефективності можуть використовуватися в різних формах організації освітньої діяльності та наукових і професійних сферах. Як приклад, відзначмо прийом «Зооморфні цінності», згідно з яким здобувачеві освіти пропонують уявити себе в образі тварини або рослини. Після цього ставляться питання: «Які це були б тварина / рослина?»; «Чому ви обрали саме їх?»; «Що в них є близького / ціннісного для вас?» та ін. Відповіді на них зазвичай свідчать, що людина ідентифікує якості тварини з власними рисами характеру і цінностями. Це ж стосується техніки «Безлюдний острів»: «Якби вам довелося певний час перебувати на безлюдному острові, що і кого ви б взяли із собою (п'ять книг і п'ять речей – що цінного в них?); яких п'ятьох друзів запросили – чому вони важливі, цінні для вас?». Названі цінності записуються, потім спільно обговорюються.

Більш глибокою у філософсько-психологічному сенсі є *техніка «Сторічний ювілей»*, що має два умовні (зовнішній та внутрішній) вектори

саморефлексії. Перший виявляється в уявній ситуації: у ваше 100-ліття до вас прийшли найближчі люди: «Що ви хотіли б почути від них?»; «Що важливого для вас буде в їхніх словах?»; «Що б ви сказали гостям, які напутні слова промовили?»; «Про що сказали б найважливіше, з огляду на свій життєвий досвід?»; «Які слова напуття, побажання дали б онукам і правнукам?»; «Що для вас є найважливішим у цьому?».

Другий вектор орієнтує на заглиблення у внутрішній світ людини: «Згадайте трьох людей, якими ви захоплюєтеся, які є для вас взірцем для наслідування?»; «Які їхні якості є найважливішими для вас?»; «Які їхні цінності близькі вам?»; «Згадайте головні віхи та найбільш значущі, пам'ятні моменти свого життя. Що було важливо для вас тоді?»; «Якими цінностями ви тоді керувалися, як вони виявлялися в ваших діях, учинках?»; «Згадайте найважчі моменти свого життя. Що саме ви боялися тоді втратити?» і т. ін.

Відповіді на ці та інші запитання (вони мають бути конкретними й виразними) ретельно нотуються, потім спільно обговорюються і визначаються набуті цінності, яким володіє людина, й ті, що є найбільш значущими для неї. Відтак випрацьовуються цілі, засоби кристалізації рис характеру, які відповідають життєвим цінностям людини. Важливо, щоб вона усвідомлювала як духовну, так і реальну практичну значущість визначених цінностей для своєї життєдіяльності.

На розв'язання цих та інших більш конкретних завдань спрямовані ще два апробовані в коучингу інструменти. Зокрема, техніка «*Колесо цінностей*» передбачає визначення основних цінностей та їхню оцінку на рівні задоволення особистим життям і професійною діяльністю. В одному з варіантів практичного застосування вона може мати такий вигляд. Викладач пропонує студентам виконати завдання-вправу: «Уявіть, що ви якимось прокидаєтеся і відчуваєте, що сьогодні буде найпрекрасніший день у вашому житті. Якими словами (цінностями) ви могли б його схарактеризувати?». Тепер намалюйте коло, напишіть основні цінності, які ви обрали. Навколо кола виділіть стільки секторів, скільки у вас цінностей. Відповідь на запитання «Наскільки кожна цінність визначає мою радість?», оцінює значущість кожної зазначеної цінності за шкалою від 1 до 10. Потім обирається одна цінність, зміна якої найбільш істотно позначиться на рівні задоволення особистим життям і професійною діяльністю. Далі з'ясовується: «Що можна зробити, щоб підвищити реалізацію цієї цінності в життєдіяльності?». На основі отриманих відповідей (саморефлексія) складається план дій щодо цілеспрямованого випрацювання цінностей, які б сприяли особистісному й професійному саморозвитку.

Означений інструмент органічно доповнює техніка «Падаюча стріла», яка дає змогу виявити базові життєві цінності, що визначають цілі життєдіяльності особи, її ставлення до іншої людини, усього оточення. У процесі виконання цієї техніки в коучинговому варіанті викладач ставить запитання: «Що цінного для вас є в... [певній якості, рисі характеру, слові-символі]?» та уважно стежить за вербальною і невербальною реакцією, яка супроводжує кожен відповідь. Коли називається базова життєва цінність, помітно змінюється тембр голосу, вираз обличчя студента. Після їхнього добору і з'ясування сутності обговорюється основне питання: як, наскільки базові цінностями співвідносяться з метою діяльності, як реалізація цінностей може сприяти її досягненню. Якщо існує відповідність мети та базових цінностей, то особа мотивована і відчуває готовність та насагу до дії. В іншому випадку, якщо мета суперечить або не відповідає цінностям людини, то ліпше відмовитися від неї, бо навіть її досягнення не принесе задоволення, а отриманий результат не вартуватиме витрачених зусиль.

Застосування цих, на перший погляд, вузьких і локальних за своїми завданнями і сутністю технік може спричинити кардинальні зміни у визначенні особою всієї лінії життя або його окремих сфер. Якщо вона зрозуміє, що визначена ціль (обрана спеціальність, спеціалізація; тема кваліфікаційної роботи; взаємини з партнером, близькими людьми, соціумом; хобі тощо) не відповідає базовим цінностям, то відповідним чином може їх скорегувати: змінити фах навчання, тему дослідження, характер стосунків з оточенням тощо. Завдяки таким важливим крокам вольового вибору, життя людини набуває нового сенсу, особа цілеспрямовано змінюється й з потрібною силою починає рухатися вперед.

Окреме місце в арсеналі коучингових інструментів, зокрема формування цінностей, посідають *техніки арткоучингу*, що ґрунтуються на відповідних ідейних засадах (підрозділ 2.3) та отримали ґрунтовне опрацювання в коучинговій літературі (Atkinson, Rae, 2007; Atkinson, Rae, 2013). Як приклад, відзначмо одну з таких популярних технік «Персональні метафоричні рольові карти». У базових контурах її описав Р. Ділтс (Dilts, 2003), а в коучингових навчальних програмах вона подається в численних модифікаціях (Coaching With Art; Татарінова, 2014; та ін.). Її сутність полягає в швидкій зарисовці (заповненні) клієнтом персональних метафоричних карт (в ідеалі 10 штук за 20 хвилин) із символічним зображенням ролей, які відповідають його життєвим цінностям. Додатковими інструментами такої графічної психодіагностики можуть бути обрані клієнтом певні кольори, образи, пріоритети їхнього розміщення тощо. На цій основі на наступних етапах співпраці з коучем, які здебільшого відповідають моделі CROW, з'ясовуються

запити клієнта і визначаються його цілі; перевіряються реалії (можливості, перешкоди) їх досягнення; розробляються план і стратегія діяльності; окреслюються критерії визначення досягнення результатів тощо. Ця техніка допомагає прояснити ставлення до кожної ролі, яку людина виконує в житті, з'ясувати, наскільки вони допомагають або заважають їй у досягненні цілей; які ролі мають ресурс для самореалізації; які з них відповідають справжнім бажаннями, а які виконуються примусово, у силу обов'язку тощо. Вона є особливо ефективною в роботі з особами, що мають розвинене образне мислення, і загалом сприяє формуванню цієї когнітивної функції. Досвід свідчить, що її можна ефективно поєднувати з іншими інструментами на коуч-сесіях як засіб пошуку ресурсів та перевірки екологічності й побудови стратегій особистісного та професійного розвитку.

В арсеналі українських тренерів використовується понад два десятки технік арткоучингу, модифікованих у контексті НЛП і арттерапії та напрацьованих за новими алгоритмами в процесі консультування на корпоративних тренінгах і персональних сесіях. Ідеться, до прикладу, про описані в книзі президентки Східноукраїнської асоціації арттерапії, ученої-психологині О. Тараріної модифікації класичних коучингових технік «Десятихвилинний коучинг», «Техніка первинного арткоучингу», «Ранжування», «Робота з гремлінами», «Коучингове колесо», «Рамка результату», «Графік Ганта», «Декартові координати» та ін. Так само доволі оригінальними й ефективними є розроблені авторкою інструменти: «Музичні діалоги», «Техніка фототерапії», «Розмова двох рук», «Казкотерапія в арткоучингу» тощо (Татарінова, 2014). Ці арттехніки мають свої конкретні цілі, чітко структуровані й доволі прості у використанні. Вони можуть застосовуватися як окремий інструмент або в поєднанні з іншими техніками в розв'язанні широкого спектру завдань коучингового навчання (прояснення мотивації до досягнення мети та визначення кроків щодо її досягнення тощо), формуванні й розвитку окремих особистісних і професійних якостей (приміром, упевненості, усвідомлення особистого потенціалу, формування взаємодовіри, підвищення самооцінки тощо). Завдяки означеним характеристикам інструменти арткоучингу мають значні перспективи щодо творчої адаптації в освітньому процесі вищої школи та активного використання в розвитку методичної компетентності студентів-педагогів, адже вони можуть знайти широке застосування в їхній майбутній професійній діяльності.

4.3.5 Техніки подолання опору та налагодження зворотного зв'язку.

Зважаючи на складні процеси реформування сучасної системи освіти України, які супроводжуються різним ставленням учасників освітнього процесу до

необхідності змін, подекуди кардинальних і болісних, та запровадження різного штибу інновацій, особливої актуальності набувають техніки і методики коучингу, які дають змогу стати відкритими до нового, розширити свідомість, пробудити зацікавленість у невідомому та прагненні до самовдосконалення.

Розв'язанню цих проблем сприятиме використання напрацьованого в різних видах коучингу (управлінському, виконавчому, лідерському, бізнес-коучингу тощо) *досвіду з подолання опору клієнта*. У загальному плані він орієнтований на зміну стереотипів поведінки і нівелювання почуття розгубленості людини, засвідчує намагання достукатися до її «глибинних почуттів» та, урешті, здолати «підсвідомий спротив» позитивному впливу коучингового навчання, підвищити його ефективність.

У контексті організації освітнього процесу у вищій школі цілком доречним вважаємо врахування й використання напрацьованих Міжнародною коучинговою федерацією способів подолання опору клієнта щодо отримання прогнозованих результатів коучингового навчання та змін у його металевих установках і поведінці (Coaching Techniques To Help...). Їхній розгляд з позицій суб'єкт-суб'єктних партнерських стосунків в діаді «викладач – студент» передбачає пошук відповідей на запитання, що фокусують на окремих базових компонентах взаємин:

Довіра. *«Як вибудувати довіру?», «Яким є рівень довіри в стосунках?», «Викладач вірить у свого студента?», «Студент довіряє своєму викладачеві?»*. Довіра – це фундамент якісних міжособистісних та професійних стосунків, без неї викладач не може послабити надмірні опіку і контроль за здобувачем освіти, який, своєю чергою, не зможе повноцінно реалізувати свій потенціал у вибудованій траєкторії особистісного розвитку. Якщо повної довіри немає, то як викладач, так і студент будуть необ'єктивно, упереджено оцінювати один одного, а їхні обопільні впливи будуть обмеженими. Відчуття довіри, турботи й опіки з боку педагога стимулює особистісно-професійне зростання студента.

Мотиви. *«Студент визначив мотиватори свого успіху? / яким для нього виглядає бажаний результат? / що для нього є важливим? / які в нього є цілі, бажання та мрії про життя і кар'єру? / яким є зв'язок між його цілями та змінами у свідомості, поведінці, що відбуваються в процесі коучингового навчання? / які цінності або страхи формують цю поведінку?»*. Шукаючи відповіді на ці запитання, викладач має дати відповідь, чи стануть реальністю його партнерські взаємини зі студентом, чи він достатньо спрямовує і стимулює його зміни і чи усвідомлює він потребу в саморозвитку.

Упевненість. «Чи підтримує викладач упевненість студента?». Будь-які зміни потребують величезної енергії та самопосягати з боку студента, тож викладач має вибудувати його довіру, мотивацію та впевненість і переконання, що всі цілі є досяжними, мрії – здійсненими.

Свідомість. «Чи / як впливає викладач на свідомість студента?». Цей стрижневий компонент значною мірою визначає інші аспекти подолання опору студента, тому вплив на його свідомість має бути системним і цілеспрямованим.

Цілі. «Викладач поставив перед студентом чіткі та вимірні цілі?»; «Над розв'язанням яких конкретних завдань співпрацюють викладач і студент, щоб досягти основної цілі?»; «Як викладач оцінює проміжні здобутки в діяльності студента, як корегує, стимулює його зміни?»; «Які стейкхолдери можуть бути залучені в цей процес і зробити свій внесок у підготовку майбутнього фахівця?». Цілі є вихідним базовим чинником, що дає орієнтири для здолання опору людини змінам, відтак мобілізації її ресурсів і активізації дій.

Присутність. «Чи практикує викладач свою присутність?». Присутність – це можливість «сповільнитися у моменті», щоб «тут і зараз» глибоко почути та зрозуміти студента. Викладач має повсякчас спостерігати й бути готовим підказати і скорегувати просування студента індивідуальною траєкторією навчання. Залишаючись наодинці з проблемами і труднощами, молода людина часто пасує перед ними, що посилює її опір необхідним змінам. Присутність допомагає помітити несвідомі емоції, які часто створюють опір змінам, приміром, коли людина відчуває хвилювання, обурення, страх.

Наступним кроком є з'ясування на основі аналізу відповідей студентів причин їхнього спротиву (протидії) партнерській співпраці з викладачем. З огляду на коучингові (Зотов, 2021; Coaching Techniques To Help...; Mindell, 2004) та психолого-педагогічні (Борова, 2011) студії найчастіше такі причини пов'язуються з різними страхами: втратити статус, імідж; зазнати критики, насмішок, зневаги з боку оточення; визнати свої слабкі сторони; зазнати удару по самооцінці. До них додаються страхи, пов'язані зі зміною переконань, відмовою від старих звичок і алгоритмів поведінки тощо.

Друга група причин, які однаковою мірою стосуються всіх учасників освітнього процесу, пов'язана з бажанням домінувати, керувати, самовільно управляти, а також із відмовою визнавати «правила гри» в їх широкому сенсі. «Похмурими супутниками» цих виявів спротиву є нарцисизм, підозрілість, параноя, різного штибу психічні розлади, а також кризові життєві ситуації (смерть близьких, проблеми зі здоров'ям, розлучення, фінансові проблеми

тощо). Означені й інші причини зумовлюють різні форми і прояви спротиву змінам: уникнення (студент часто спізнюється на заняття, уникає контакту з викладачем, перериває зв'язок без поважних причин); неуважність, мовчання, формальні відповіді на запитання; відверте ігнорування; природна або ситуативна, показова замкненість, заглибленість у себе, інтровертність; багатослів'я (особа в силу різних причин «заговорює» проблему або не бажає її обговорювати); агресія (суб'єкт освітнього процесу напружений, роздратований, конфліктогенний, просякнутий почуттям прихованої образи); позиція жертви (особа почувається ображеною на весь світ, вважає, що проблему, ситуацію розв'язати неможливо, апріорі відкидає будь-які спроби налагодити конструктивний діалог); гумор (жарти, сарказм, цитування, метафори, анекдоти часто стають свідомим засобом уникнення обговорення реальних проблем професійної діяльності).

У коучингу побутує позиція, згідно з якою не завжди доцільно намагатися здолати, нейтралізувати опір клієнта, тому краще його відпустити, щоб він розібрався в ситуації та самому собі. Такий підхід має сенс, якщо людина готова і здатна до саморефлексії та самоцілення завдяки своїй волі, знанням, життєвому досвіду. Утім, здебільшого вона потребує сторонньої допомоги. Одним із таких інструментів є *техніка «Утилізація спротиву»*. Вона ґрунтується на постулаті, згідно з яким опір є природною реакцією людини на зміни, чим масштабнішими вони є, тим сильнішим і більш вираженим може бути опір.

У контексті організації освітнього процесу у ЗВО алгоритм реалізації викладачем техніки «Утилізації спротиву» може передбачати такі кроки: 1) використовуючи методiku «активного слухання», з'ясувати в здобувача освіти проблему-виклик; 2) виявити розуміння і підтримку (повну або часткову) щодо стурбованості, неспокою, невдоволення студента, але не з самим його опором (спротивом), сутність якого доречно з'ясувати докладно й перефразувати. За потреби ставляться уточнювальні запитання, щоб прояснити ситуацію та зібрати достатньо інформації про сутність претензій, проблем; 3) навести аргументи, які можуть зняти тривогу, невдоволення та нерозуміння ситуації; 4) визначити та обрати альтернативні варіанти співпраці, якщо виклики та опір є обґрунтованими. Коли лід у стосунках скресає і студент починає виявляти готовність до продуктивної діяльності, варто разом шукати відповіді на запитання: «Чи знайдено розумні компроміси та визначено оптимальні взаємоузгоджені засоби для налагодження взаємин і продуктивної співпраці?».

Проблема подолання опору складна і делікатна, тому її розв'язання часто потребує значних зусиль, часу і терпіння. Трапляється, що на опір

студента в самого викладача з'являються спротив і протидія. У цьому випадку «поле комфорту» для співпраці порушується і вже сам педагог потребує подолання власного спротиву. Тоді він вдається до самокоучингу і саморефлексії, ставлячи перед собою такі запитання: «За яких обставин, умов у мене виникає спротив?»; «Які варіанти спротиву мені властиві?»; «Які причини мого спротиву?»; «Яким чином спротив зникає природним шляхом?»; «Що мені допомагає подолати внутрішній спротив?».

Для різних суб'єктів освітнього процесу (адміністратор, викладач, студент тощо) є такий оригінальний прийом подолання внутрішнього спротиву, як *зміна позицій сприйняття*. Їх є чотири: а) моє сприйняття іншої особи; б) погляд на ситуацію очима іншої особи; в) погляд на конкретну актуальну комунікативну ситуацію з боку («з балкона»); г) погляд на ситуацію з боку «часової осі» на тлі різних (усіх) поточних подій.

Такий підхід відповідає «золотому правилу» моральності: «Стався до інших людей так, як хочеш, щоб вони ставилися до тебе». У його основі лежить категоричний імператив Іммануїла Канта або концепція автономної етики, згідно з якою, незалежно від навколишнього середовища, моральні принципи існують завжди й вони мають бути в постійному взаємозв'язку. Людина, як найвища цінність, має почуття власної гідності та свободу вибору способу поведінки крізь призму сприйняття іншої людини. Тому будь-який вчинок, подію, ситуацію треба оцінювати на основі розуміння добра і зла. Визнання цих істин зробить життя гармонійним, а особистісні стосунки – конструктивними; конфліктів і розбіжностей стає менше, а взаємоповаги – більше.

Кращому сприйняттю людини та подоланню опору з її боку допомагає техніка «Аналіз проєкції», яка предметно описана в праці американського психотерапевта, письменника, засновника процесуально-орієнтованої психології Арнольда Мінделла (Mindell, 2004). Вона ґрунтується на підході: якщо тобі щось не подобається в людині (емоції, поведінка, фізіономіка), подумай, чи немає цих якостей у тебе. У технологічному плані її реалізація здійснюється на основі прийомів кінетики, які передбачають зміну і регулювання пози тіла, жестів, міміки, параметрів голосу тощо. Вони поєднуються з фізіологічними проявами м'язових і чуттєвих напружень, які свідчать про дискомфорт людини, її внутрішній спротив, неготовність до діалогу. Гадаємо, досвід використання техніки «Аналіз проєкції» в коучингу (Mindell, 2004, р. 103-160) у діяльнісно-процесуальному вимірі є цілком прийнятним для творчої адаптації в освітньому процесі вищої школи.

Одним із різновидів опору є *заперечення*, які в коучингу розглядаються як певний спротив діям, необхідним для досягнення мети за принципом «так,

але ...». У психології коучингу напрацьовані прості й доволі ефективні інструменти подолання таких заперечень. З-поміж них – такі техніки і прийоми:

«*Кіоск глибинної мети*» – передбачає з'ясування відповіді на запитання: «Якби ви вже досягли цього, що тоді для вас було б важливо?» (дає змогу долати опір, який може бути пов'язаний із підсвідомими відчуттями особи, що поставлена перед нею мета не відповідає її цінностям і дійсним прагненням)

Відкладання – передбачає висунення пропозиції: «Відкладімо ці проблеми / труднощі / непорозуміння та повернімося до них пізніше» (дає змогу подивитися на непорозуміння, суперечності з «іншого боку», щоб, відкинувши емоції, переосмисливши позиції й оцінки, зрозуміти, що проблеми не є нездоланими й можуть розв'язуватися конструктивним способом);

«*Піріг часу*» – згадувана (4.3.3) техніка тайм-менеджменту, призначена для аналізу і корекції стратегії використання часу.

У коучингу з техніками подолання опору і спротиву органічно пов'язані *інструменти налагодження зворотного зв'язку – фідбеку* (англо-саксонське «*feedback*»). Вони мають своє ідейне підґрунтя та особливості. Хоча в межах різних наукових підходів і напрямів поняття «зворотний зв'язок» має відмінне сутнісно-змістове наповнення, цілком очевидно, що він становить один із основних елементів функціонування будь-якої системи, зокрема й освітньої, на всіх її рівнях. У загальному сенсі зворотний зв'язок трактується як вплив результатів розвитку системи (об'єкта) на характер його функціонування. Залежно від типу системи, у якій він реалізується, та функцій, які він виконує, вирізняють рефлекторну, біхевіористичну, когнітивну, кібернетичну, комунікативну моделі.

У педагогічній та різногалузевій літературі (Нуржинська, 2020; Филипська, 2020; Хоменко, 2016; Chen, et al, 2016) представлено чимало підходів і моделей класифікації різних видів і компонентів фідбеку. У вимірі організації освітнього процесу він визначається як засіб отримання інформації про правильність або ступінь помилковості дій. Функціонування освітнього процесу як складної інформаційно-комунікативної системи значною мірою забезпечується на підставі аналізу результатів зворотного зв'язку. У процесі навчання зворотний зв'язок здійснюється у двох напрямках: на викладача і на студента, та, згідно з принципами студентоцентризму, має, відповідно, координаційно-корегувальний та навчальний характер. Він впливає і зумовлює зміни всієї педагогічної системи та її окремих компонентів.

У системах коучингу та вищої освіти зворотний зв'язок декларується як базовий принцип успішного навчання і реалізуватися згідно з моделлю технології як засобу підвищення якості освіти (Technology as Facilitator of

Quality Education). Вона визначає його дієвість за показниками кількісними (чисельність «взаємодії із завданнями або особою») та якісними (здатністю виявляти і виправляти помилки в діях і «ментальних моделях», які їх спричиняють) (Callahan, 2014).

Таким чином, для нашого дослідження важливим є те, що зворотний зв'язок дає змогу оцінити процес і результат, виявити помилки та засоби їх подолання завдяки залученню нових ресурсів і зміні поведінки. В означеному ключі розглядаємо «Казки для коучингу» Маргарет Паркін, що є унікальним інструментом налагодження та зміцнення фідбеку в процесі підготовки не лише майбутніх педагогів, а й фахівців інших галузей знань. Книга дає комплексне уявлення щодо налагодження та практичної реалізації ефективного фідбеку від визначення цілей і засобів розв'язання проблем до зміни ставлення людини до труднощів і набуття вмінь по-новому бачити ситуацію, виявляти креативність, відповідальність, прагнути успіху, підвищувати самооцінку.

Психологиня-письменниця М. Паркін згрупувала казкові історії за п'ятьма напрямками:

1. Ставлення до змін (спонукають до роздумів: часто людина потрапляє в становище, яке змушує змінюватися; зміни відбуваються постійно, вони неминучі; щоб змінити поведінку, внутрішню сутність, інші аспекти власного життя або зовнішнього середовища, необхідні реальні дії, зусилля; однаково погано, якщо змін забагато або вони відсутні; ставлення до змін визначається світосприйняттям; необхідно, щоб хтось спонукав до змін і допомагав змінюватися).

2. Творчі здібності та зміни (треба позитивно ставитися до змін; зміни розвивають творчі здібності, спонукають мріяти і досягати бажаного, реально сприймати життя та усвідомлювати безмежність власного потенціалу).

3. Лідери та команди («мудрість у простоті»; будучи частиною команди (колективу), не треба втрачати індивідуальність; кожна людина має цінність лише тоді, коли знаходить своє місце в житті; людина має бути відкритою до змін; лідери та команди залежать один від одного; справжній лідер може бути хорошим керівником, згуртовані команди сильніші, аніж окремі люди).

4. Подолання стресу (стрес допомагає визначити життєві пріоритети, позбувати проблем минулого; стрес стимулює гнучкий підхід до справи і розв'язання проблем: коли варто маневрувати, пливати за течією, зробити паузу або, навпаки, виявляти настирливість, невідступно крокувати до мети); формує раціональний підхід до життя, життєвих цінностей, поведінки в стресових ситуаціях та ін.).

5. Емоційний інтелект (допомагає усвідомити значення та вплив емоцій і почуттів у міжособистісних взаєминах; формує мозаїчне розуміння реалій оточуючого світу, а також конфліктологічну компетентність і досвід розв'язання складних ситуацій; вчить стриманості, обережності, поміркованості в сприйнятті оточення та себе в ньому. Результати нашої дослідницько-експериментальної роботи (підрозділ 5.2) та проєктна діяльність її учасників (додаток Г.6) засвідчують великий формувальний потенціал твору М. Паркін «Казки для коучингу», які можуть знайти широке використання в особистісному розвитку і професійній підготовці фахівців різних галузей знань.

У такому контексті заслуговують на увагу *універсальні прийоми і механізми налагодження й зміцнення фідбеку*, описані в книзі М. Дауні «Ефективний коучинг» та студіях про лідерський, сімейний, інші різновиди коучингу (Atkinson, Rae, 2012; Brown, 2011; Coaching, 2013; Dilts, 2003; Parsloe, Wray, 2000), які можна успішно використовувати в освітньому та інших видах менеджменту. Вони актуалізують і переводять у площину практичного розв'язання низку важливих і гострих запитань, від яких залежить успіх співпраці учасників освітнього процесу та командної роботи загалом. Ці запитання можна сформулювати так: «Як навчити керівника / адміністратора / викладача здійснювати зворотний зв'язок?»; «Чому мій керівник / викладач бачать лише прогалини і негативні моменти в моїй роботі, а досягнення ніколи не відзначаються?»; «Працюєш як у вакуумі, чому немає жодної реакції на те, що зроблено?»; «Чи варто мені (підлеглому, здобувачеві освіти й т. ін.) самому намагатися налагодити зворотний зв'язок?».

Коучингові студії вказують на *ознаки існування формального зворотного зв'язку*, що не дає бажаного результату й ефекту. Ідеться про різні форми критики та підсвідоме, інтуїтивне застосування різних інструментів на кшталт «методу / прийому сендвіча», коли в процесі спілкування позитивна та негативна інформація чергується в такий спосіб, щоб до донести до співрозмовника негативний аспект обговорюваної проблеми та водночас залишити в нього приємне враження від розмови.

Теоретики коучингу визначили *причини відсутності зворотного зв'язку* та можливі підходи, дії, засоби його зміцнення на постійній, системній основі. З-поміж них актуалізуються такі, як: а) нестача часу (для налагодження зворотного зв'язку необхідно виділяти окремий час і місце в освітньому процесі, бо комунікація за гарячими слідами є поверхневою, фрагментарною, не завжди забезпечує необхідний результат і мотивувальний ефект); б) відсутність чітких алгоритмів (сучасні виклики (особливо епідемія, війна тощо) часто виходять за межі традиційних уявлень про функціонування

системи освіти та змушують у робочому порядку шукати нові інструменти здійснення зворотного зв'язку, його роль посилюється через розбалансованість зв'язків між учасниками виробничого (навчального) процесів); в) страх перед конфліктами (побоювання спровокувати конфлікти в освітньому, соціальному середовищі через критику, відверту розмову, викриття недоліків, взяття на себе або надання іншій особі більших повноважень тощо часто гальмує зворотний зв'язок, збіднює, подекуди унеможлиблює процес продуктивної комунікації); г) надмірний контроль за учасниками освітнього процесу або його відсутність через упевненість, що вони самі належним чином виконуватимуть свої обов'язки; д) авторитарний, жорсткий стиль керівництва та відсутність знань, навичок, досвіду демократичного управління колективом, що часто призводить до вигорання його членів.

Отже, розглядаючи проблему відсутності або низького рівня зворотного зв'язку в контексті досліджуваної проблеми, можемо констатувати, що основна причина цього полягає, з одного боку, у незнанні й нерозумінні викладачем власного функціоналу, з іншого, у його неприйнятті, ігнорування здобувачами освіти, які в силу різних ментальних установок і практичних причин нехтують і уникають зворотного зв'язку як такого, що обмежує свободу дій, змушує до виконання завдань і функцій, які не відповідають особистим інтересам і потребам. З огляду на це, звернімося до напрацьованих у коучингу ідей, установок (Нуржинська, (2020), які для налагодження продуктивного фідбеку актуалізують пошук відповідей на два основні запитання: «Як збалансувати зворотний зв'язок [між учасниками освітнього процесу у ЗВО та ін.]?»; «Як викладачеві / адміністраторові налагодити й максимально ефективно використати зворотний зв'язок у своїй діяльності та стосунках з іншими суб'єктами освітнього процесу?».

Позитивні наслідки налагодження продуктивного фідбеку в теорії і практиці коучингу вбачаються в тому, що він дає, по-перше, реальні результати, тому має стати обов'язковим і, головне, природним компонентом щоденної комунікації учасників освітнього процесу, адже окреслює розуміння руху в правильному / неправильному напрямках, сигналізує про необхідність змін, вносить ясність і посилює ефективність запланованих дій. По-друге, фідбек розглядається як процес, що дає змогу корегувати і спрямовувати досягнення цілей у потрібне русло. По-третє, завдяки зворотному зв'язку взаємини в системі «студент – викладач – адміністратор» стають продуктивними, створюється комфортна атмосфера взаємодовіри. По-четверте, фідбек забезпечує найбільш оптимальні, прийнятні точки (інструменти, позиції) контролю, що знижує негативні очікування від цієї управлінської функції. По-п'яте, зворотний зв'язок мотивує дії, стимулює

відповідальність, що особливо важливо для емоційних типів особистості, позаяк засвідчує їхнє визнання і підтримку.

4.3.6 Техніки регуляції і саморегуляції психоемоційного стану своїм корінням також сягають НЛП та органічно впливають з філософії і сутнісно-змістових характеристик коучингу, тому закономірно посідають вагоме місце в арсеналі його інструментів. З огляду на функціонал емоційного коучингу (підрозділ 2.2), його техніки орієнтовані на виявлення, аналіз та спільне розв'язання коучем і клієнтом трьох важливих проблем, що стосуються: 1) зв'язків між думками, емоціями та поведінкою людини за різних життєвих ситуацій, що викликають тривогу, занепокоєння, незадоволеність (допомагає зрозуміти потреби, очікування та цілі); 2) зміни звичної моделі поведінки в життєвих ситуаціях, які викликають тривогу, занепокоєння, низьку адаптованість (модифікує і спрямовує поведінку на досягнення цілей); 3) стабілізації адаптивної поведінки як звички (формує звичні моделі поведінки, які ведуть до досягнення цілей). Унаслідок цього людина оволодіває методами самоконтролю і саморегуляції, що дає змогу керувати своїм емоційним станом та уникати імпульсивної поведінки.

Методики саморегуляції розглядаються в коучингу на кшталт «техніки безпеки праці». Таким чином, у разі порушення природних неусвідомлених способів саморегуляції (здоровий сон, їжа, спілкування з природою, водні процедури, музикотерапія тощо) вони доповнюють або компенсують порушення емоційного стану людини спеціальними методиками і прийоми самовпливу, які знімають і корелюють нервово-психічну напругу та спрямовують емоційну енергію в продуктивне русло.

Найбільш відомим, по суті, класичним інструментом самоконтролю є *щоденник*. Із позиції емоційного коучингу його ведення передбачає дотримання низки особливих підходів і вимог. Вони передбачають систематичну тезову або докладну фіксацію життєвих ситуацій, які ставали тригерами занепокоєння, тривоги, неадекватної (розбалансованої) поведінки; когнітивну і психоемоційну реакцію на них (негативні / позитивні думки, емоції, переживання тощо); зміну думок, почуттів, емоцій як проявів адаптації (активно протистояти, пасивно очікувати) до різних / нових реалій і викликів; рефлексію та самостійний, спільний із близькою людиною, коучем аналіз дій, заходів щодо усунення, нейтралізації переживань, страждань, страхів, інших психоемоційних станів тощо.

У коучингу напрацьовані й більш складні алгоритми ведення щоденника. Вони пропонують оцінювати психоемоційні реакції за бальною системою, яка уможливорює побачити когнітивні помилки та ефективні ментальні умозаключення щодо усунення, стабілізації або, навпаки,

поглиблення психоемоційної напруги і негативних психічних станів (Atkinson, Rae, 2012).

Для студентів-педагогів та фахових учителів і викладачів для професійної діяльності може бути корисним формат «Щоденника емоційного коучингу», що інтегрує досвід емоційного коучингу Дж. Готтмана (Emotion Coaching diary, 2020) та тренерів із батьківського коучингу (Романенко, 2012; Щоденник емоцій: зразок...). Він призначений для контролю і корегування емоційних станів дітей, здобувачів освіти на основі виявлення і фіксації домінувальних емоцій, які вони проявляють, реакції дорослих (учителів, батьків) на емоції, відповіді дитини, здобувача освіти на реакцію (зауваження) батьків, педагогів. Така нескладна, але цілеспрямована й систематична спостережно-аналітична робота з емоціями юнаків і дівчат допомагає виявляти (причини, подразники, ситуації тощо), контролювати, корегувати їхні психоемоційні стани для підтримки і забезпечення довірливих доброзичливих стосунків та збереження і зміцнення психічного здоров'я.

У такому контексті відзначмо доцільність предметного вивчення і творчого використання в проведенні науково-дослідницької роботи та практиці освітнього процесу нагромадженого зарубіжними науковцями (Gottman, et al, 1996; Rosea, et al, 2015 та ін.) *досвіду розробки і застосування психометричних анкет, опитувальників*, інших прогностичних інструментів для визначення ефективності використання емоційного коучингу та корекції психоемоційного стану шкільної молоді різних вікових категорій.

Поряд із домінуванням в українському освітньому і коучинговому просторі технік, привнесених із зарубіжжя, із середини 2010-х рр. у ньому набувають популярності інструменти, розроблені українськими тренерами, до прикладу, Доріс Кастійо Мендосою, званою трансформаційною тренеркою, коуч-психологинею, спеціалісткою з тілесно-орієнтованої, реінкарнаційної та кінезіотерапії. Як співорганізатор і провідний тренер єдиної в Україні «Школи Емоційного Інтелекту», вона розробила низку інноваційних програм, що пропонують оригінальні ідеї та ефективні техніки психофізіологічного розвитку людини.

З-поміж них – запозичена з НЛП й адаптована до завдань коучингу *техніка «Три кнопки»*, яка допомагає людині керувати своїм емоційним станом. Зважаючи на теоретичні засади емоційного інтелекту (EQ), вона доводить, що емоції та вміння керувати ними справляють значно більший вплив на успішність і ефективність людини, аніж EQ – емоційний інтелект (див. докладно підрозділ 5.4). Розроблена нейрофізіологами для управління емоційним станом людини техніка ґрунтується на постулаті, згідно з яким вона може легко керувати думками, приміром, переноситися з минулого в

сьогодення, згадувати цікаві історії тощо. Поряд із цим «інтелектуальним центром», людина також контролює і свій «фізичний центр», що забезпечує зміну рухів, міміки тощо. Під прямим вольовим контролем людини перебуває «емоційний центр», але вона не завжди вміє керувати своїм емоційним станом, адже не розуміє, що емоції управляються двома іншими центрами та є наслідком того становища, у якому перебуває психосоматика особи. Звідси випливає: щоб керувати емоціями, треба навчитися керувати думками і м'язами тіла.

Спрямована на розв'язання цих завдань техніка «Три кнопки» в інтерпретації Д. Мендосу виглядає так: за допомогою першої уявної «кнопки» людина може керувати своїм настроєм – фокусуватися на радісних, приємних подіях минулого життя; «натискаючи» на неї, варто думати і зосереджено представляти їх у всіх деталях; друга «кнопка» – це положення тіла, яке відповідає радості, тому, «натискаючи» на неї, треба розправляти плечі, щиро усміхатися, починати швидко рухатися, говорити веселим голосом, думати й представляти радісні події в яскравих фарбах; третя «кнопка» – це слова, які використовує людина, щоб її запустити, необхідно вголос чи про себе проговорювати: «Я молодець!», «Все буде чудово!», «Я щаслива людина і мені пощастить!», «У мене прекрасний настрій і він стає кращим і кращим!». Ці й подібні висловлювання у підсвідомості людини пов'язані з певним емоційним станом. Щоб таким чином позитивно впливати на настрій, треба блокувати негативні емоції та вилучити злісні, брудні слова з лексики – і тоді погані обставини самі підуть із життя людини. Ця техніка є простою і доступною, тож кожна людина може її використовувати самостійно, якщо починає відчувати обставини, які викликають негативні реакції. Перевівши себе в «нейтральний стан» (уповільнення і врівноваження дихання, прийняття зручного становища тіла), людина по чергово залучає три «кнопки» та швидко відновлює емоційну рівновагу і здатність до продуктивної праці.

Зазначені характеристики притаманні ще трьом базовим технікам НЛП, які ґрунтовно описані в коучинговій літературі (Dilts, 2003) та творчих напрацюваннях українських педагогів і коучів (Романенко, 2012; 3 базові техніки НЛП). Їх також можна використовувати в освітньому процесі для особистісного самовдосконалення та в професійно-педагогічній діяльності. Однією з них є техніка «Якоріння» (техніка «Якоря»). В її основу покладена ідея умовного рефлексу, що називається «якорем». Умовні рефлекси виникають довільно й ситуативно, приміром, музика, почута в момент переживання емоцій, буде й надалі нагадувати про них, якщо людина її почує знову. Тому, щоб вона запам'ятала певний «важливий момент» (інформацію, почуття, установку), що трапляється в життєвій або професійній ситуації,

необхідно поставити «якір», яким може слугувати конкретна мелодія, пісня, запах, предмет, образ. Щоразу, коли такий «якір» з'являтиметься в умовах виникнення (повторення) відповідної ситуації, він викликатиме відповідні асоціації, які даватимуть поштовх, установку до певної запрограмованої дії, поведінки, реакції, швидкого ухвалення рішень тощо.

Подібною до цього інструмента є *техніка «Помах»*, що може бути корисною, якщо особа вирішила змінити життєву позицію або намагається відмовитися від негативних стереотипів поведінки, шкідливих звичок тощо. Вона ґрунтується на асоціативному сприйнятті та складається з двох візуальних уявлень: перше пов'язує відчуття, зображення, звук зі звичкою, психічним станом, яких треба позбутися; друге співвідноситься зі станом, який людина відчуватиме, досягнувши таких цілей. Цей метод добору візуалізацій застосовується й у випадку, якщо особа хоче досягти нових цілей або завдань (див. докладніше: 3 базові техніки НЛП).

Однією з найбільш поширених та свідомо або підсвідомо застосовуваних за різних життєвих і професійних ситуацій є *техніка маніпулювання*. Вона використовується в коучингу в інтерпретації досвіду НЛП, що значно підвищує її ефективність. Ця техніка складається з різних прийомів, які в процесі комунікації дають змогу маніпулювати свідомістю співрозмовника задля зміни його позиції, поглядів, ставлень у потрібному (позитивному) для маніпулятора руслі.

У коучингу практикується поєднання базових технік «сильні запитання» і «активне слухання» з такими *прийомами маніпуляції*:

- навмисне перепитування (допомагає перевести розмову у вигідне і потрібне русло; передбачає повторення слів співрозмовника таким чином, що в його пропозицію вкладається інший сенс і він непомітно підходить до іншого розуміння справи і висновків);
- перестрибування з однієї теми розмови на іншу (орієнтує на роботу з підсвідомістю співрозмовника; передбачає озвучення на початку розмови найбільш важливої інформації та різку зміну теми розмови, це дезорієнтує, позбавляє можливості здійснити свідомий аналіз почутого, а коли співрозмовники повертаються до основної проблеми, то вона вже протікає в бажаному для маніпулятора руслі);
- удавана неуважність, прояви байдужості до теми розмови (підігрує азарт в оповідача й він починає підсвідомо викладати інформацію, яку не мав би розголошувати, тож робить це для пробудження уваги співрозмовника);
- удавана (вигадана) слабкість (породжує в співрозмовникові жалість; дає змогу уникнути жорсткої рішучої розмови, суперечки, породжує нерішучість

у відстоюванні своєї точки зору; принципову розмову спускають на гальмах і маніпулятор досягає своєї мети).

Ці й інші описані німецькими психологами НЛП (Edmüller, Wilhelm, 2020) техніки і прийоми маніпуляції активно використовуються в коучингу та можуть стати важливим джерелом розвитку комунікативної компетентності всіх учасників освітнього процесу у вищій школі для забезпечення (підкреслюємо!) ділових, рівноправних, суб'єктних взаємин та уникнення напруженості й конфліктності в стосунках.

Складнішою в технологічному сенсі є *коучингова техніка ABCDE*. Вона ґрунтується на теорії про систему змін у сприйнятті, взаєминах і поведінці, що була розроблена в середині 50-х рр. ХХ ст. американським ученим, засновником раціонально-емотивного напрямку психотерапії Альбертом Еллісом. Її суть полягає в з'ясуванні можливостей людини змінювати свої почуття через логічні роздуми, замість того, щоб дозволити почуттям оволодівати і керувати нею. Як цілісно-структурний інструмент коучингу, техніка ABCDE була розроблена американцями Стівеном Стейном і Говардом Буком та викладена в книзі про можливості використання емоційного інтелекту в досягненні успіху (*The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success*, 2011). Вона ґрунтується на широко відомому в психології постулаті, згідно з яким 10 % «життя людини» залежить від того, що з нею відбувається, а 90 % - від того, як вона реагує на те, що відбувається. Будь-які події сприймаються крізь різні «фільтри» (переконання, стереотипи, особистий досвід тощо), які сформувалися впродовж життя. Водночас негативні емоційні стани виникають не так на реакцію на непередбачувану ситуацію, реальну подію, як реакцію на інтерпретацію цієї ситуації (Stein, Book, 2011).

Абревіатура ABCDE розшифрується як: А / Adversity – ситуація, подія, що активує; В / Belief – переконання; С / Consequence – наслідки; D / Disputation – докази; Е / Energization – енергізація, результат. Проілюструймо, як працює ця техніка на прикладі типової ситуації, що трапляється в освітньому процесі вищої школи. Активна ситуація («А»), що викликала негативну реакцію: викладач у підвищеному категоричному тоні сказав студентові, що його курсова робота написана вкрай погано, тому її потрібно переробити повністю. Переконання («В») здобувача освіти, що стоять за негативною емоційною реакцією: «Я знову погано виконав роботу» / «Я поганий студент» / «Викладачеві завжди не подобається, як я працюю» / «Ніхто з викладачів мене не цінує» / «Усе в моєму житті йде не так, як треба». Наслідок («С») – емоції, викликані ситуацією: «Мені так прикро, я дуже засмучений».

Відтак механізми дії техніки ABCDE запускає компонент «докази» («D») – об'єктивні факти, які б підтверджували достовірність переконань, виявлених студентом. Вони потребують неупередженого дослідження, яке може дати відповіді на запитання: «Чи справді мене не цінують?»; «Коли був позитивний зворотний зв'язок із викладачем?»; «Чи справді я поганий студент?». Другим аспектом доказів є пошук правдоподібних альтернативних пояснень: «Можливо, у викладача був поганий настрій / були складності в роботі / особисті проблеми...?». Результат («E»), що впливає з цієї ситуації, виявляється в розгляді різних варіативних ситуацій: «Що найгірше може статися?»; «Я допрацюю курсову роботу, зібравши й проаналізував нові джерельні матеріали»; «Потрібно проконсультуватися / налагодити контакти з викладачем, щоб краще зрозуміти його вимоги / методологію дослідження курсової роботи» тощо.

Техніка ABCDE може застосовуватися у формі самокоучингу та на основі співпраці з коучем-психологом (викладачем). Щоб вона ефективно допомогла людині спокійно (відкинувши емоції) розібратися з думками, переконаннями та навчитися контролювати ситуацію за будь-яких умов, доцільно здійснити низку кроків. Перший – намалювати таблицю з п'яти колонок, які відповідають значенням А-В-С-D-E. Її варто заповнювати щоразу, коли з'явиться бажання зрозуміти причину своїх переживань та змінити їх і саму поведінку. Крок другий – згадати неприємну ситуацію та занотувати у графі «С» пов'язані з нею неприємні почуття, переживання й те, як вони позначилися на особистій поведінці. Третій крок – у графі «А» описати випадок, подію, яка спричинила неприємну ситуацію. Четвертий – повернутися в ті реалії та якомога яскравіше в колонці «В» описати відчуття й думки («внутрішній голос»), що стали емоційною реакцією на подію. П'ятий крок – у графі «D» записати результати ретельного аналізу кожного з елементів «внутрішнього голосу», що мають стати доказами-відповідями на запитання: «Чи була адекватною, логічною емоційна реакція на загадані події?»; «Чи траплялися ще колись подібні ситуації й потім виявлялося, що вона є дрібницею, яка не вартувала хвилювань та інших негативних реакцій?»; «Зважаючи на цей досвід, що можна порадити (у плані емоційної реакції) іншій людині, яка опинилася в подібній ситуації?». Останній шостий крок – у графі «E» зафіксувати, як спроби заперечити та відкинути ірраціональні переконання позначилися на особистому розумінні, сприйнятті та почуттях і поведінці активної події.

Для ефективного використання техніки ABCDE необхідно навчитися прислухатися до свого внутрішнього голосу, розпізнавати особисту систему установок, переконань, цінностей, що є відповідальними за наші почуття та

поведінку. Таким чином, як здобувач освіти, так і викладач зможуть вдосконалювати свої емоційні здібності, відкидаючи старі ментальні стереотипи і «атавізми», замінювати їх новими ціннісними переконаннями, які зміцнюють і гартують особисті почуття і переконання, що забезпечують емоційну стабільність, урівноваженість, оптимізм.

В українській психолого-педагогічній науці активно використовуються методики емоційного та морально-емоційного стимулювання навчання та формування емоційної компетентності й емоційного інтелекту (Матійків, ; та ін.). Значний потенціал для розвитку таких науково-дидактичних пошукувань має творче використання доробку зарубіжних авторів у галузі коучингу (Atkinson, Rae, 2012; Dilts, 2003 Goleman, 1998; та ін.). У такому синтезованому ключі в навчальному процесі можна доволі ефективно використовувати *метод емоційного стимулювання навчання*, наближений до нього *прийом створення ситуацій зацікавленості* та інші подібні інструменти. Вони сприяють підвищенню пізнавальної активності й стимулюють дискурс («А хто думає інакше?»), змушують шукати аргументи для обстоювання своєї позиції, спонукають до розвитку риторичної культури.

Отже, техніки регуляції і саморегуляції психоемоційного стану, що були у своїй більшості запозичені НЛП, отримали якісну модифікацію в руслі теорії і практики коучингу. Завдяки різновекторному функціоналу, високій ефективності, технологічній простоті, вони можуть знайти широке використання в організації освітнього процесу ЗВО та особистісно-професійному розвитку студентської молоді.

4.3.7 Організаційні форми коучингу та обмеженість його інструментів. Деяко парадоксальною є істотна прогалина в науково-теоретичному осмисленні (класифікація, систематизація тощо) організаційних форм коучингу, хоча вони апріорі становлять обов'язковий компонент його практичного використання. Основні форми коучингового процесу (навчання) – коуч-сесії, тренінги, індивідуальні і групові заняття, вебінари тощо – розглядаються головним чином у контексті реалізації окремих коучингових програм, що дає локальне, фрагментарне уявлення про їхню сутність, особливості використання, інші характеристики.

Достатньо розроблений у структурно-організаційному вимірі механізм улаштування коуч-сесій, які вважаються основною універсальною формою практичної (комунікативної) роботи в коучингу. Вони мають різні види: індивідуальні й групові зустрічі; телефонні консультації; комунікація через інтернет та ін. Коуч-сесії ґрунтуються на засадах довірливого індивідуального або групового діалогу з наставником та спрямовані на пошук рішень, що відповідають запитам і мотивують клієнта до пошуку засобів розв'язання його

проблем. Головна їхня мета полягає в тому, щоб допомогти клієнтові прояснити ситуацію, у якій він опинився, сутність проблеми, що потребує розв'язання; розкрити й мобілізувати його внутрішній потенціал; визначити ресурси і шлях просування до визначених цілей тощо.

Широко використовується алгоритм проведення коуч-сесій за моделлю GROW, яка дає змогу поєднати мету, засоби й реальні умови її досягнення. Коуч-сесії в цьому та інших форматах проводяться на основі логічної послідовної цілеспрямованої постановки «сильних запитань». Структурно вони поділяються на низку етапів: вступна бесіда, діалог із використанням спеціальних методів та поступовим переходом від простих до більш складних питань, визначення цілей та засобів, дій, інструментів їх досягнення.

Досвід коуч-сесій може знайти широке використання в організації різних форм аудиторної та позааудиторної роботи у ЗВО. Ефективним прийомом їх проведення може слугувати повторення запитань, що допомагають окреслити поле діяльності та чітко прояснити мету роботи або окремого заходу. Для цього доречно застосовувати наочні образи, схематичні зображення, які візуально виражають ментальні думки і робочі дії. Приміром, на початку вивчення нової дисципліни, проведення виховного заходу, громадської акції тощо викладачеві доцільно визначити і конкретизувати проблеми, які мають бути розв'язані через постановку запитань: «Про яку головну річ сьогодні [у процесі вивчення дисципліни тощо] ітиметься?», «У чому полягає проблема?», «Як часто вона постає?», «Де й коли вона проявилася вперше?», «Яке ваше ставлення до цієї проблеми?», «Як її розв'язання сприятиме досягненню ваших життєвих цілей [особистісному і професійному зростанню]?» і т. ін.

На наступному етапі визначаються можливості здобувачів освіти щодо досягнення поставлених цілей та їхнє значення для професійного й особистісного зростання. З'ясуванню, наскільки вони реальні чи уявні, можуть допомогти запитання: «Якими ви себе уявляєте через три (п'ять) років?»; «Як розв'язання поточних завдань може позначитися на вашому подальшому особистісному і професійному становленні?» і т. ін. Шукаючи відповіді на них, студенти вибудовують засоби використання власних можливостей з огляду на досяжність цілей, реалістичність, точність обраних методів та інструментів, витрати часу, можливість виміряти їхню продуктивність тощо.

Доволі ефективним може бути використання методики проведення коучингових сесій в організації різних форм освітнього процесу у ЗВО, зокрема лекційних, практичних, лабораторних занять тощо. Для цього на початку кожного з них перед студентською аудиторією доречно ставити запитання: «Що ми хочемо досягти під час заняття?»;

«Яким буде найкращий його результат?» і т. ін. Наступним логічним кроком є мотивація, яка визначає доцільність, пріоритетність певних цілей та орієнтує і стимулює їх досягнення запитаннями на кшталт: «Чому саме ця мета?»; «Навіщо вам це?»; «Чому це важливо сьогодні?» і т. ін.

Важливо показати і довести необхідність досягнення мети. Цьому можуть сприяти запитання: «Що відбудеться, коли досягнете мети?»; «Що втратите, якщо не досягнете мети?» і т. ін. Відтак, спираючись на схарактеризовані інструменти коучингу (підрозділи 4.1 – 4.3), з'ясовуються критерії досягнення мети («Як дізнаємося, що досягли мети?»); чинна ситуація (техніка шкалювання та ін.); варіанти дій (пошук, сортування, добір); перевірка фокусу дій («Чи правильно рухаємося до мети?») тощо.

На завершення використання будь-якої організаційної форми освітнього процесу у ЗВО на засадах коучингу варто визначити і підкреслити її користь і цінність для здобувача освіти: «Наскільки [Чому] заняття було корисним?»; «Що було в ньому цінним?»; «Чого досягли під час заняття?»; «Що нового дізналися [для себе, про себе]?»; «Що можна поліпшити надалі?»; «Як підвищити загальну продуктивність праці?» тощо. Вочевидь, що відповіді на них однаково важливі не лише для студента, а й для викладача, адже допомагають йому відстежувати результати й ефективність своєї професійної діяльності та відповідним чином корегувати організацію навчального процесу.

Подібно в коучингу влаштовуються різноманітні *тренінги*. Зміст, структура, методика, інші компоненти їхньої організації, як відзначалося, знайшли ґрунтовну розробку в українській та зарубіжній літературі (Афанасьєва, Перелигіна, 2016; Бондарєва, 2006; Торн, Маккей, 2001; Федорчук, 2014; Von Bergen, et al, 1997).

Насамкінець відзначмо, що жодну навчальну (освітню, професійно-підготовчу) технологію і методику не можна абсолютизувати. Так само і коучингові інструменти не варто сприймати як грааль особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця, позаяк вони мають свої, зумовлені суб'єктивними та об'єктивними причинами, обмеження й недоліки, які фрагментарно, але виразно проглядаються в працях теоретиків і практиків-тренерів коучингу (Нежинська, Тименко, 2017; Downey, 2015; Gallwey, 1974; та ін.).

По-перше, їм не завжди вдається «зламати» (згасити) прихований, а подекуди й відкритий психологічний опір клієнта щодо сприйняття та реалізації ідей коучингу, адже вони часто дисонують з їхніми ментальними стереотипами, змушують покидати зручну зону комфорту та передбачають трансформацію свідомості й формування нових звичок. По-друге, успіх коучингового навчання значною мірою залежить від особистості й

професійного досвіду коуча, тому підготовка за одними й тими ж програмами та застосування однакових інструментів дають різні результати й не завжди забезпечують ефективність і успішність коучингової підготовки.

По-третє, з об'єктивних причин найважче долаються внутрішні психологічні перешкоди, що є результатом минулого досвіду людської психіки (переконань, обмежень, звичок, невпевненості, страхів тощо). Однак коучинг, як відзначалося, загалом орієнтує і спрямовує на «майбутню дію» і не фокусує «на минулих помилках», «старому досвіді», які, імовірно, також мають бути об'єктом дослідження коуча та їх предметного обговорення з клієнтом, позаяк саме вони дають ключ для розуміння внутрішнього «Я» як основи всього коучингового навчання.

По-четверте, використання коучингу в освітньому процесі ЗВО може зустріти приховане несприйняття й перешкоди не лише з боку студентів, а й викладачів і адміністрації, зокрема через побоювання втрати «контролю над освітнім процесом», небажання делегувати «свої повноваження» здобувачам освіти. Застосування коучингових інструментів, орієнтованих на досягнення «успіху в перспективі», вимагає більше часу і терпіння, тому перевага часто надається «традиційним і перевіреним часом» методам управління, керівництва і контролю за освітніми процесом.

Отже, у процесі використання коучингових технологій необхідно прораховувати не лише можливості їх позитивної дії і впливу, а й потенційні недоліки й від'ємні сторони. З одного боку, до незаперечних переваг варто віднести стимулювальний вплив на клієнта (здобувача освіти), який виступає в ролі суб'єкта-гравця, який завдяки коучингу набуває впевненості й стимулів для досягнення мети. Водночас реалізується «особлива» позиція викладача-коуча, який допомагає студентові, але «не вирішує за нього. З іншого боку, технологія коучингу має істотні обмеження щодо її використання в педагогічному процесі. Це пояснюється орієнтованістю коучингу передусім на розкриття потенціалу і підвищення ефективності вже сформованої особистості, яка має певний життєвий і трудовий досвід. Це варто враховувати під час застосування коучингових інструментів у роботі зі студентською молоддю, яка переживає складні суперечливі процеси особистісного й професійного становлення.

РОЗДІЛ 5

ВИКОРИСТАННЯ КОУЧИНГУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТА РОЗВ'ЯЗАННІ ОСОБИСТІСНИХ І ПРОФЕСІЙНИХ ПРОБЛЕМ: НАУКОВО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИЙ ДОСВІД

Чинна система освіти відірвана від реальності і протилежна їй. За панівних освітньо-педагогічних умов і порядків майбутні фахівці не мають постійного робочого місця, тож повсякчас переходять з одного приміщення в інше, не мають права звертатися до старших колег за порадою, тож тримають у голові всю необхідну інформацію, працюють в однорідних групах і не контактують під час праці. Тому вони не стають тією «продукцією», на яку очікує суспільство

(Англійський, економіст, психолог, теоретик менеджменту

Чарльз Хенді)

Систематизовані в цьому розділі матеріали не претендують на структурну тематично-змістову цілісність. Мету і сенс їхньої презентації вбачаємо у виявленні різноманітного продуктивного досвіду організаційно-педагогічної та дослідницько-експериментальної роботи з використання коучингу в підготовці майбутніх фахівців ЗВО та розв'язанні певних проблем їхнього професійного і особистісного становлення. З таких позицій показано досвід використання коучингу в підвищенні педагогічної майстерності вчителів шкіл і викладачів ЗВО в зарубіжжі (підрозділ 5.1); особливості впровадження педагогічного коучингу в освітній процес України (підрозділ 5.2); дворівнева коуч-модель підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільної освіти (підрозділ 5.3); використання коучингової технології у формуванні емоційного інтелекту майбутнього менеджера туризму (підрозділ 5.4). Такий формат засвідчує величезні потенційні можливості використання теорії і практики коучингу (окремо та в поєднанні з іншими педагогічними технологіями) в організації освітнього процесу вищої школи та підвищенні професійної кваліфікації педагогічних працівників.

5.1 Зарубіжний досвід використання коучингу в підвищенні професійної майстерності педагогічних працівників

Використання коучингу у сфері освіти і педагогіки зарубіжних країн має низку особливостей. По-перше, це орієнтованість на роботу не так зі здобувачами освіти, як передусім із кваліфікованими працівниками. По-друге, у роботі з освітянами коучинг використовується не для того, щоб вони застосовували його у своїй педагогічній діяльності, а для підвищення їхньої професійної майстерності, зокрема компетентності щодо виконання різних функційних обов'язків, формування особистісних якостей, поліпшення взаємин у педагогічних колективах тощо. По-третє, така діяльність здійснюється на основі тісної співпраці урядових структур, місцевих органів влади, освітніх закладів, наукових установ та громадських асоціацій і фінансово-бізнесових інституцій. Завдяки цьому були напрацьовані унікальні моделі і технології коучингу, що стали важливим складником програм з підвищення кваліфікації кадрів освітян та професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО.

Така діяльність здійснюється на різних рівнях: загальнодержавному, регіональному, місцевому та окремих освітніх закладів. Вона має потужне фінансове підґрунтя, тож розвивається не лише на самодіяльній, а й на комерційній основі, тому є самоокупною і прибутковою. Для розв'язання означених завдань використовуються різні організаційні форми (коуч-сесії, тренінги, вебінари, робота в педагогічних колективах тощо) та реалізуються масштабні психолого-педагогічні проекти, які дають змогу апробувати ефективність коучингових моделей, технік і методик.

Як приклад продуктивного досвіду організації такої діяльності на загальнонаціональному рівні відзначмо 40-річну діяльність Освітнього тресту та Національного коледжу (Education Trust and the National College, CfBT) – головного дослідно-експериментального майданчика Великої Британії, до якого входять 50 найбільших благодійних організацій, що надають «освітні послуги для суспільного блага країни». На початку XXI ст. його щорічний бюджет перевищував 100 млн. фунтів стерлінгів, а кількість співробітників зросла до 2300 в 40 країнах світу. Сфера діяльності цієї установи охоплює підтримку освітніх реформ і різного штибу навчальних, консультативних, дослідницьких проектів та включає підготовку вчителів і лідерів, розроблення навчальних програм, послуги з удосконалення освітнього процесу тощо. Працівники Освітнього тресту та Національного коледжу надають безпосередню кваліфіковану допомогу в різних типах освітніх закладів (від

дошкілля до університетів) та консультативно-просвітницьких центрах для молоді (Our history, 2021).

Під протекторатом Освітнього тресту та Національного коледжу успішно реалізується розроблена 2003 р. Національна стратегія, що пропагує коучинг як ефективний засіб і технологію викладання і навчання в різних типах освітніх закладів. Її основу становить напрацьована за участю науковців та фахівців-практиків низка моделей і програм на кшталт «Лідерство з середини» (Leading from the Middle), «Лідерство» (Leadership) та ін. За метою і змістом вони відзначаються широкою диференціацією – від особливостей використання коучингу в індивідуальному спілкуванні вчителя і школи з учнем до комплексної підготовки фахівців вищої освіти рівня магістра (Pedder et al, 2008).

Особливий інтерес становить дослідницький проєкт «Школа та безперервний професійний розвиток» (Schools and continuing professional development), що був розроблений і реалізується спільними зусиллями національної Агенції з навчання і розвитку шкіл, Кембриджського і Відритого університетів та інших освітніх інституцій. Цінність покладених в його основу коучингових програм полягає у фокусуванні на підготовці та підвищенні професійної майстерності педагогів, бо саме їхнє «навчання і розвиток... становлять стрижень вдосконалення школи та є засобом для успішної підготовки здобувачів освіти і їхніх життєвих досягнень». Ключовими в освітньому процесі є засади «реального самооцінювання» та

«розуміння навчальних потреб учня», адже їхня реалізація допомагає досягти вагомих результатів у професійно-педагогічній діяльності (Pedder et al, 2008).

Задля цього впроваджується низка розроблених на засадах коучингу освітніх програм. Вони передбачають створення умов, які дають змогу викладачеві «відчувати і розвивати розуміння потреби інтеграції знань та навичок»; розширювати можливості щодо вивчення і застосовування нової інформації в освітньому процесі та активізації співпраці й обміну досвідом з колегами; аргументоване усвідомлення потреби відмовитися від старих поглядів, стереотипів, які гальмують саморозвиток та потребу опанування новими навчальними техніками (Pedder et al, 2008).

Передбачається реалізація означеного проєкту на основі двох «кейсів», що складаються з реальних обставин, теоретичних ідей і методичних блоків. Перший полягає в забезпеченні (формуванні, розвитку) тісного взаємозв'язку між навчанням учителя / викладача та навчанням учня / студента як «важливого важеля їхнього розвитку». Незважаючи на тип освітнього закладу, цей зв'язок є «постійним імперативом», що уможливорює цілеспрямовано

поліпшувати успіхи діяльності як здобувачів освіти, так і педагогів. Тому результативність викладання і навчання забезпечують чітке якісне планування та організація стосунків між ними, що забезпечують їхню мотивацію та створення інтерактивного навчального середовища. Уміння педагогів визначати та реалізувати цілі управління цим процесом сприяють його продуктивності та є важливим компонентом їхньої професійної компетентності. Формування за допомогою коучингу довірчих, відкритих професійних стосунків допомагає нарощувати «соціальний капітал школи» та зміцнює її соціальний авторитет (Pedder et al, 2008).

Другим «кейсом» упровадження коучингу в освітній процес є оцінювання, яке часто визначає його «порядок денний» у вигляді професійної та навчальної діяльності педагогів і здобувачів освіти. Напрацьований у коучингу його досвід визнається найбільш прийнятним і ефективним для перетворення подекуди болісного процесу оцінювання на продуктивний інструмент, що забезпечує зворотний зв'язок і тісну співпрацю між усіма учасниками освітнього процесу – адміністрацією, викладачами, здобувачами освіти, громадськістю (Pedder et al, 2008).

Під час підбиття підсумків 5-річної реалізації дослідницького проєкту «Школа та безперервний професійний розвиток» його організатори відзначили, що використання ідей і технологій коучингу в організації освітнього процесу буде корисним і результативним за умови врахування трьох важливих умов. Перша – комплексність – означає, що застосування коучингу буде ефективним, якщо зміни торкатимуться всіх ланок функціонування закладів освіти: від адміністрування (менеджменту) до організації навчального процесу та усвідомлення педагогами і здобувачами освіти потреби постійного оновлення знань і самонавчання, поліпшення взаємин у педагогічних та учнівських колективах тощо. Друга умова – диференційованість – передбачає врахування специфіки кожного типу освітнього закладу, у якому впроваджуються коучингові програми та особливості сформованих у ньому традицій (специфічне середовище, аура). Третя умова передбачає постійне корегування процесу впровадження визначених у програмах компонентів, позаяк жодна стратегія не може заздалегідь урахувати весь комплекс суб'єктивних і об'єктивних обставин та нових викликів, що виникають на шляху їх реалізації.

Показовим прикладом розроблення і реалізації моделі педагогічного коучингу на рівні окремого освітнього закладу слугує впровадження стратегічної комплексної навчальної програми в державній початковій школі Аберфойла Хаб (Aberfoyle Hub), що розташована в передмісті Аделаїди в Південній Австралії. Навчання в ній хлопців і дівчат віком 5 – 13 років

забезпечує півсотні учителів. Анонсована програма передбачає реалізацію двох цілей. Перша полягає у «використанні коучингу як засобу нарощування вчителями власного потенціалу для досягнення успіху на основі підвищення мотивації вдосконалюватися у своїй професії». Для цього зусилля професійних коучів спрямовано на допомогу педагогам у рефлексії процесу навчання, їхнє особистісно-професійне зростання, розвиток співпраці між собою і з учнями, використання в навчальній діяльності ефективних практик, орієнтованих на позитивні зміни в шкільній культурі (Pedagogical Coaching, 2021).

Друга ціль упроваджуваної за ініціативи місцевих органів освіти в початковій школі Аберфойла Хаб моделі коучингу полягає в наданні вчителям допомоги в «постійному навчанні впродовж своєї кар'єри». Поряд із коучингом цьому сприяють такі види і компоненти педагогічного супроводу, як наставництво, «спільне навчання», «підтримувальне планування» (допомога в організації і плануванні навчального процесу), підвищення навичок з методики спостереження та оцінки і використання даних про учнів тощо.

Основними компонентами стратегії реалізації означеної моделі стали: системні навчальні заходи коуч-тренерів щодо вдосконалення знань і навичок учителів з організації навчального процесу відповідно до власних потреб та інтересів учнів; профілювання класних кімнат для ефективного використання теорії і практики коучингу в організації навчання; допомога і підтримка вчителів у досягненні їхніх професійних і особистих цілей; постійний обмін ідеями та стратегіями з педагогами інших шкіл, викладачами вишів та коучами-наставниками (Pedagogical Coaching, 2021).

Цікавими й перспективними для впровадження в освітній процес ЗВО України, зокрема в систему підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах і університетах, є побудовані на засадах коучингу навчальні проекти, які були реалізовані в початковій школі Аберфойла Хаб. Приміром, проект «Ораторство в класі: стратегії ефективної розмови» передбачав обговорення і системне втілення в професійній діяльності таких практичних установок: «Завжди поважати погляди один одного [колеги, учня тощо]»; «Бути готовим змінити свою думку»; «Спрямовувати зусилля на пошук спільної думки для досягнення згоди»; «Уточнювати, кидати виклик, узагальнювати й розвивати ідеї один одного» та ін. Вони впроваджувалися на основі комплексу коучингових інструментів, зокрема технік постановки «сильних запитань», «активного слухання» тощо (Pedagogical Coaching, 2021).

Також успішно реалізовано проект «Практика як складник культури навчання», спрямований на здійснення вчителями самооцінки особистої

професійної діяльності за допомогою «неформальних і формальних структур рефлексивної практики в системі коучингу». Іншими словами, це передбачало посилену підтримку коучами-наставниками в успішному досягненні вчителями своїх цілей; проведення педагогами системних спостережень за своєю практичною роботою; саморефлексію і самонавчання вчителів для самоусунення прогалин у педагогічній діяльності та мобілізації власного особистісного і професійного потенціалу (Pedagogical Coaching, 2021).

Проміжні результати реалізації представленої коучингової програми в початковій школі Аберфойла Хаб засвідчили, з одного боку, її доцільність і ефективність, з іншого, потребу корекції в руслі врахування специфіки освітнього середовища закладу та чергових вимог і викликів, що поставали перед педагогами і учнями.

Зважаючи на предмет нашого дослідження, особливий інтерес становить досвід використання коучингу в підготовці викладачів вищої школи, що виявляється в результатах реалізації масштабного експерименту «Школи та безперервний професійний розвиток», організованого і проведеного в 1980–1996 рр. Беверлі Шоверсом і Брюсом Джойсом за участю викладачів американських коледжів. Його мета полягала в перевірці гіпотези, згідно з якою регулярні (щотижневі) коучингові заняття (семінари) мали істотно підвищити методичний рівень викладання в коледжі. На них викладачі розробляли й апробували методики щодо використання коучингових інструментів для подання змісту навчального матеріалу, який згодом викладали студентам. Основна увага на коучингових семінарах приділялася моделюванню та аналізу викладання навчального матеріалу з урахуванням запитів студентів та їхніх можливих реакцій на цей процес.

Теоретичною основою для розроблення й апробації такого підходу до підвищення рівня методичної підготовки педагогів стали результати реалізованих у 70-х рр. ХХ ст. проєктів із моніторингу ефективності реалізації різних освітніх програм і стратегій у коледжах США. Вони показали, що студенти «лише на 10 % могли реалізувати те, чого навчилися» (тобто рівень т. зв. залишкових знань був доволі низьким. – Авт.). Випускники вишів відчували значні труднощі щодо використання практичних навичок роботи у сферах, у яких вважалися дипломованими фахівцями. Це значно ускладнювало психологічну адаптацію до нових умов праці, спричиняло часту вимушену зміну місця праці. Отже, необхідність кардинального підвищення рівня професійної підготовки майбутніх фахівців була очевидною (Jouse, Showers, 1980).

Спираючись на результати цих моніторингових досліджень, Б. Шоверс і Б. Джойсон як ініціатори проєкту «Школи та безперервний професійний

розвиток» розробили стратегію його реалізації на двох етапах. На першому здійснювалася робота з підвищення фахової компетентності викладачів коледжів засобами коучингу. Навчання проводилося в невеликих групах, куди входили фахівці з різних галузей знань. Невдовзі з'ясувалося, що ефективність занять була вищою, коли в ролі коучів-викладачів після спеціальної самопідготовки почергово виступали самі члени групи, аніж тоді, коли викладали коучі-фахівці, направлені з інших шкіл або підприємств. Причина цього полягала в тому, що члени груп краще знали їхні потреби й особливості, тому налагоджували успішнішу командну взаємодію на засадах партнерської взаємодопомоги та створювали належні умови для самонавчання: визначали його початкові й кінцеві цілі; етапи, умови, засоби їх реалізації, досягнення конкретно визначених результатів (Joyce, Showers, 1980).

На другому етапі, коли вже самі викладачі зрозуміли переваги й отримали досвід коучингового навчання, за допомогою організаторів експерименту почали впроваджувати модель «взаємного коучингу» (Peer Coaching) у процес професійної підготовки студентів. Мета цього етапу полягала в створенні таких умов, щоб здобувачі освіти отримали максимальну користь від навчання та могли спільно зростати, змінюватися, розвиватися.

За результатами дослідницько-експериментальної були вироблені чотири базові принципи реалізації концепції взаємного (командного) коучингу в навчальній діяльності студентів коледжів, які можуть бути цікавими й корисними для організації освітнього процесу у ЗВО України за умов творчого використання. Перший принцип полягає в необхідності залучення всіх студентів [академічної групи] до взаємного коучингу, щоб кожен із них відчував себе повноцінним, активним, відповідальним членом навчальної команди. Їхні зусилля спрямовувалися на досягнення колективної згоди щодо: а) активної співпраці в реалізації змін, які вони спільно з викладачами мали здійснювати в організації процесу навчання; б) взаємної підтримки в цій діяльності, що передбачало спільне визначення навчальних цілей і планування їхнього досягнення; розроблення матеріалів для навчальних занять; в) узгодження цілей окремої навчальної команди із загальними цілями закладу освіти.

Другий принцип полягає в забезпечення постійного зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу на засадах коучингу. Для цього студенти залучалися до спільного з викладачами планування й оцінювання навчального процесу та визначення змісту, методів, форм і засобів його реалізації. Особливу увагу звернено на те, щоб усеосяжних (стратегічних) цілей досягнуто через поступальну реалізацію окремих завдань, спрямованих на здобуття конкретно окреслених результатів.

Третій принцип – почергова зміна рольових функцій учасників взаємного (командного) коучингу, коли одні студенти виконували роль коуча, а інші – коучера (клієнта). Для обміну досвідом до такої діяльності залучали здобувачів освіти з інших шкіл. Особливо ефективним у такій діяльності виявилось використання коучингової практики моніторингу результатів діяльності, яка, на відміну від традиційної шкільної системи оцінок, не «карала», не «пригнічувала» студентів, а мотивувала, стимулювала їхню працю (зокрема, щодо виконання навчальних вправ і завдань), розвивали відповідальність і взаємодопомогу.

Четвертий принцип стверджував, що спільна робота учасників командного коучингу є ширшою і важливішою, аніж звичні професійні наради й інструктажі. Ідеться про те, що процес співпраці на засадах коучингу є продуктивнішим і ефективнішим для успішної навчальної діяльності, аніж інші формалізовані види роботи, які, послуговуючись категоріями педагогіки, не забезпечували рівноправних суб'єкт-суб'єктних взаємин та реальної участі студентів у розв'язанні практичних завдань (Joyce, Showers, 1995; Showers, Joyce, 1996).

За підсумками проекту «Школи та безперервний професійний розвиток» визначено рекомендації щодо використання взаємного (командного) коучингу в удосконаленні освітнього процесу в коледжах, які досі не втратили актуальності для організації освітнього процесу у ЗВО України. По-перше, вони передбачають активне використання викладачами ідейних засад та інструментарію коучингу для того, щоб навчити студентів «будувати свою інтелектуальну незалежність»; здатність міркувати і самостійно розв'язувати різні (життєві, навчальні тощо) проблеми; компетентно систематизувати й опрацьовувати потужний потік інформації і різного роду даних, орієнтуватися й свідомо поводитися в сучасному інформаційному просторі.

По-друге, така діяльність має проводитися цілеспрямовано і системно на основі чіткого плану та можливості його оперативного корегування за потреби. Для на цього на початку навчального року викладачі спільно з адміністрацією і фаховими коучами мають створювати команди коучингу (зазвичай на основі окремої академічної групи). На фахових факультетах доречно апробувати різні варіанти формування команд та будувати їхню діяльність на основі альтернативних планів, щоб потім була можливість зіставляти результати та обирати найбільш ефективні моделі й інструменти коучингового навчання. Для координації такої діяльності в освітньому закладі доцільно розробити інтегрований навчальний план, який би передбачав можливість експериментування зі створенням міжпредметних та міжгрупових коучингових команд студентів. Заклади освіти, які впроваджують

багатокультурні навчальні програми, мають урахувати цей важливий аспект командного коучингу. Паралельно варто випрацювати порядок координації діяльності з досягнення групових та загальношкільних цілей.

По-третє, планування цієї діяльності має здійснюватися на основі чіткого структурованого підходу. Для цього викладачі повинні шукати відповіді на такі почергові запитання: «У чому вбачаються основні особисті цілі в роботі зі студентами?»; «Яку роль і місце посідає ваш навчальний курс у загальній фаховій підготовці студентів?»; «Чи співзвучні їхні зміст і завдання?»; «Яких цілей у вашій діяльності необхідно досягти в перші шість навчальних тижнів, яких упродовж року?»; «Які стратегії навчання найбільш підходять для цілей, які ви поставили перед собою протягом перших шести тижнів, чи відповідають вони вашим цілям на кінець року?» та ін.

По-четверте, на етапі планування такої діяльності з числа викладачів, адміністрації і студентів мають створюватися дослідницькі групи з взаємного (командного) коучингу для моніторингу того, як упровадження ініціатив, інновацій (ідей, технік, методів) позначається на ефективності навчального процесу, як вони сприймаються педагогами і студентами та впливають на їхню професійну і навчальну працю та поведінку тощо. Поступово такі дослідницькі групи мають ділитися на менші, які об'єднують студентів за академічними інтересами (спеціалізація, виконання освітніх і наукових проєктів та ін.). Зібрані ними дані щодо «впливу запланованих змін у діяльності школи» слугують основою для корегування процесу впровадження взаємного (командного) коучингу в її освітнє середовище. Задля цього впродовж року можна проводити мінідослідження з вивчення та узагальнення позитивного та негативного досвіду впровадження і впливу коучингу на освітній процес.

Таким чином, організатори цього дослідницько-експериментального проєкту показали, що взаємний (командний) коучинг має величні потенційні можливості для формування і розвитку «шкільної культури» і шкільного середовища». Згуртовуючи зусилля і консолідуючи діяльність викладачів, адміністрації, студентів, він уможлиблює напрацювання колективних рішень та їхнє ефективне впровадження в освітній процес, формує взаємну відповідальність за успішне досягнення запланованих результатів та сприяє постійному моніторингу і вдосконаленню функціонування шкільного середовища через запровадження чергових ініціатив та інновацій (Joyce, Showers, 1995; Showers, Joyce, 1996).

Як подальший розвиток реферованого науково-дослідницького проєкту в перспективі суспільних викликів XXI ст. розглядаємо результати експериментального дослідження турецького вченого Шенола Сезера. У

теоретичному плані він спирається на положення, згідно з яким освітній коучинг органічно інтегрує «все найкраще», що дає досвід коучингу, з одного боку, та система сучасної освіти, з іншого. Завдяки використанню ефективних методик, освітній коучинг дає змогу зібрати й систематизувати достовірну інформацію про навчальний процес, ухвалювати швидкі ефективні рішення щодо підвищення його якості та налагоджувати продуктивні взаємини між його учасниками – освітнім коучем, викладачем та мотивованими студентами (Sezer, 2016).

З огляду на такі ідейні установки, Ш. Сезер емпірично дослідив вплив освітнього коучингу на академічну мотивацію здобувачів освіти. Експериментальною базою його дослідження стали 60 випускників середньої школи, які готувалися до вступних іспитів до університету. Були зібрані дані з двох вибірок: 30 учнів становили експериментальну групу, у якій проводилася п'ятимісячна підготовка за методикою освітнього коучингу, та 30 учнів контрольної групи, які пройшли семінар з академічної мотивації. Зіставлення результатів підготовки в них засвідчило, що технологія освітнього коучингу виявився ефективнішою, аніж традиційна методика проведення, за якою працював семінар (Sezer, 2016).

Статично виявлена перевага зумовлювалася методичним потенціалом освітнього коучингу, який озброював педагога-коуча арсеналом ефективних інструментів, що давали змогу здобувачам освіти збирати інформацію, перевіряти її достовірність та застосовувати для самостійного напрацювання рішень і висновків щодо оптимізації навчальної діяльності. У процесі експерименту Ш. Сезер перетворив академічну аудиторію на «ігрове поле», де абітурієнти діяли як єдина команда, яку викладач-тренер на основі встановлення взаємних довірливих робочих відносин уміло мотивував і стимулював не традиційними розповідями і формальними вказівками, а продуманою системою запитань, які допомагали самостійно виявляти і легко виправляти помилки, уникаючи навчального стресу. Таким чином, члени експериментальної групи мали ту важливу перевагу, що завдяки непомітній, але реальній і дієвій допомозі педагога-коуча, самостійно, усвідомлено, мотивовано готувалися до вступних іспитів та уникали притаманного цьому процесу стресового стану, який негативно позначається на навчальних результатах. Така форма роботи виявилася ефективнішою, аніж улаштовані для учасників контрольної групи семінари, де їм за традиційними методиками давали готові знання (Sezer, 2016).

Попри незаперечну продуктивність і перспективність використання коучингу в підвищенні рівня професійно-педагогічної та навчальної діяльності в закладах освіти, зарубіжні автори визнають значні труднощі в

підготовці та реалізації таких навчальних програм. Зокрема, виконавці дослідницького проєкту «Школи та безперервний професійний розвиток», аналізуючи досвід його п'ятирічної реалізації за участю багатьох освітніх закладів різних типів, визнали, що впровадження коучингу в освітній процес є складною, «клопітною» справою. Означена діяльність не завжди дає швидкі якісні зміни й очікувані позитивні результати, тому часто спричиняє швидке розчарування й відмову від подальшого «експериментування». Одна з головних причин цього криється в «природному зіткненні шкільної культури та коучингової моделі». Зокрема, ідейні та інструментальні коріння коучингу випливають із практик психотерапії, тренування, репетиторства і консультування, у яких першорядними є встановлення довірливих і діалогічних взаємин. Натомість «традиційна шкільна культура» ґрунтується на засадах ієрархічного управління та аудиту як жорсткого оцінювання дій учасників освітнього процесу. Коучинг ламає ці стереотипи, що часто викликає нерозуміння і спротив з боку шкільної адміністрації та педагогів, призводить до порушення звичного режиму їхньої праці. Тому всі організаційні форми використання коучингу в роботі з освітянами варто впроваджувати поступово, зважаючи на їхні професійні стереотипи поведінки та усталені в системі шкільної освіти принципи моніторингу (Pedder et al., 2008).

У зарубіжній літературі присутній дискурс щодо зіставлення коучингу та різних навчальних дисциплін і галузей знань. Одним із його провів стали спроби порівняти й ототожнити коучинг із феноменом «гевтагогіки» або «хьютагогіки». До наукового обігу ці поняття ввели вчені Кріс Кеньон і Стюарт Хейз із австралійського Університету Південного Хреста, які в праці «Від андрагогіки до гевтагогіки» («From Andragogy to Heutagogy», 2000) виклали нову концепцію «самостійного навчання» (самоосвіти) у XXI ст. У досліджуваному руслі ця проблема отримала поглиблений виклад у студії «Андрагогіка та гевтагогіка в аспірантурі» (Andragogy and heutagogy in postgraduate work), опублікованій у науковому збірнику «Зустріч із викликами змін у післядипломній вищій освіті» (Meeting the challenges of change in postgraduate higher education, 2010).

В українському дискурсі поняття «андрагогіка» (від грец. *άνήρ* – дорослий та *αγωγή* – вести) позначає галузь педагогічної науки, що охоплює теоретичні й практичні проблеми освіти, навчання і розвитку дорослих. Натомість К. Кеньон і С. Хейз трактують його в дещо іншому руслі, фактично ототожнюючи з гевтагогікою. Про це свідчать описаний ними з використанням засад коучингу педагогічний експеримент, реалізований на базі Кіотського університету (Японія) та університету Венцао Урсулін

(Тайваню). Його викладачами була розроблена і впроваджена андрагогічна модель фахової підготовки, що мала активізувати студентів, які, ґрунтуючись на ідеології коучингу, брали на себе відповідальність за успіх навчальної діяльності. Експеримент реалізувався на основі нових легкодоступних технологій цифрової інформації та електронного навчання, що забезпечували мобільність здобувачів освіти й давали інші численні переваги, порівнюючи з традиційним середовищем, орієнтованим на викладача. Таким чином студенти пішли «дорогою гевтагогіки» в отриманні нових навичок вивчення мови, адже могли вільно спілкуватися з викладачами та однокурсниками двох університетів. Гевтагогіка надала їм можливість обговорювати свій досвід навчання, оптимально використовувати ресурси, призначені викладачем, сприяла розвитку їхніх особистих здібностей і навичок самооцінювання тощо (Kenyon, Hase, 2010).

Сформульовано концепцію гевтагогіки, яка ґрунтується на підході, згідно з яким особистість стоїть у центрі власного навчання, тому його варто розглядати не як педагогічно- або предметно-орієнтований процес, а як процес, орієнтований на здобувача освіти, який сам (самостійно) вивчає певну дисципліну та бере на себе відповідальність за успіх власного навчання у ЗВО. Цей підхід дещо відрізняється від стрижневої в сучасній системі освіти України парадигми особистісно орієнтованого навчання, де головна роль у навчанні також відводиться учневі, студентові, але педагог скеровує цей процес у потрібне русло та фактично несе відповідальність за його успіх (Kenyon, Hase, 2010).

Отже, зарубіжний досвід засвідчує значні потенційні можливості використання коучингу в підвищенні професійної майстерності педагогічних працівників. Представлені окремі репрезентативні приклади такої діяльності свідчать, що успіх цієї справи може забезпечити створення спеціальних програм і проєктів. Вони мають ураховувати особливості шкільної культури, яка в силу об'єктивних причин ґрунтується на директивних засадах функціонування державної системи освіти, та моделі коучингу, яка здатна гармонізувати діяльність усіх учасників освітнього процесу на основі врахування їхніх цілей, потреб, інтересів та демократизації взаємин і посилення співпраці в напрямі досягнення бажаних результатів.

5.2 Особливості впровадження педагогічного коучингу в освітній процес України

Масштабні глобальні зрушення, катаклізми воєнного та в перспективі повоєнного часу, чергові виклики ринку праці, труднощі реформування національної системи освіти України, інші суспільні чинники зумовлюють потребу постійної модернізації системи професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО та підвищення кваліфікації працівників різних соціальних сфер. З-поміж нагромаджених у світовій теорії і практиці моделей і технологій, придатних для розв'язання означених завдань, коучинг видається доволі ефективним і перспективним. Він акумулює значний арсенал ідей, інструментів для розвитку інноваційних технологій навчання та пошуку нових стимулів особистісного і професійних саморозвитку і самовдосконалення здобувача освіти та оволодіння ним якостями, знаннями, навичками, необхідними для розв'язання щоденних практичних проблем, гнучкої адаптації до нових реалій.

Важливою передумовою розвитку освітньо-педагогічного коучингу в Україні стала її участь і співпраця з міжнародними і національними професійними та освітніми коучинговими організаціями (підрозділ 1.3). Вагому роль у цьому процесі відіграли авторитетні діячі світового коучингового руху, зокрема, згадувана Мерилін Аткінсон, очільниця Еріксонівського університету, та ін. «Першим коучем», який «привіз коучинг в Україну як професію», стала Анжела Яструб, засновниця і генеральна директорка Академії коучингової майстерності WPG, авторка багатьох навчальних програм із підготовки професійних коучів (Анжела Яструб).

До популяризації коучингової ідеї та реалізації інноваційних навчальних програм в Україні вагомо спричинився засновник бізнес-коучингу в Європі, офіційний коуч королівського двору Англії Майлз Дауні, який завдяки своїм бестселерам (Downey, 2003; та ін.) вважається одним із найавторитетніших теоретиків і практиків сучасного коучингу. Під час проведеного в жовтні 2017 р. у Києві майстер-класу «Бізнес та Лідерство», що користується великою популярністю в Європі, М. Дауні продемонстрував, що коучинг є тим важливим чинником, який надає сенсу, стимулює будь-яку професійну діяльність, тож і в роботу педагога він може привнести «все найкраще, що властиве людині» (Семинар от основателя..., 2017).

За підтримки Міжнародної коучингової федерації та компанії Working People Group (WPG), що є ексклюзивним провайдером навчальних програм Міжнародного Еріксонівського університету в Україні, чимало її представників пройшли навчання за сертифікаційною програмою «Наука та мистецтво трансформаційного коучингу» та отримали сертифікати професійного коуча (Три кита коучинга в Україні).

Сертифіковані згідно з міжнародними стандартами професійні коучі (див. підрозділ 1.3) виступили ініціаторами, організаторами і керівниками коучингових навчальних закладів в Україні. Цей процес розпочався у 2000-х рр. й активізувався за наступного десятиріччя. Створення коучингових навчальних шкіл, організація коучингових семінарів, тренінгів, майстер-класів та впровадження різних коучингових програм здійснювалося у двох основних напрямках: а) підготовка професійних сертифікованих коучів; б) надання коучингових послуг індивідуальним та корпоративним клієнтам, з-поміж яких вагоме місце посіли освітні заклади різних рівнів.

Важливим організаційно-методичним центром цього руху стала заснована 2002 р. у Києві *Академія коуч-майстерності*. Її діяльність будується на мотиваційних ідейних засадах, що виявляються в гаслі «Освіта зі Сенсом» та місії «Освітою Пробуджувати Свідомість Людей до Творчої Реалізації Призначення!». Концепцію освітньої діяльності Академії постулюють її стрижневі цінності: Розвиток (поступ в унісон з еволюційними тенденціями розвитку людства; сенс діяльності у наданні новітніх, унікальних інструментів для самовдосконалення Людини); Експертність (усі послуги, підходи та методи базуються на результатах діяльності передових науково-дослідних інститутів у галузі потенціалу людини, роботи мозку, психології спілкування та менеджменту); Людина (Клієнти – учні, співробітники, колеги, партнери є Особами з урівноваженими емоціями і почуттями та унікальною системою цінностей і ідентичностей); Удосконалення (усе живе прагне розвиватися і вдосконалюватися, щоб свідомо чи несвідомо підняти свій Дух та відкривати нові можливості життя в собі та поза собою) (Академія Коучингового Мастерства; Академія коучинга в Києве).

Протеговані Академією коуч-майстерності ідейні засади та практичні інструменти діяльності є доволі інноваційними та продуктивними для системи професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО України. Вони органічно відповідають тенденціям розвитку людства, які виявляються у визнанні цінності власного «Я»; прагненні до свободи прояву власної ідентичності та реалізації особистої ефективності; несприйняття насильно нав'язаних чужих цілей і цінностей. Освітня діяльність Академії будується на філософії *Downshifting* (буквально «перемикання на понижену передачу»), згідно з якою сенс життя полягає в поверненні від «загального», «зовнішнього» до «внутрішнього Я», до самого себе, своїх бажань і мрій.

Це відповідає щораз більшому на ринку праці попиту на таку форму співпраці працівників і компаній, як фріланс – *freelancing* (англ. *free* – вільний, *lance* – спис; так у Середні віки називали «вільних списоносців» або вільнонайманих, які самі обирали, кому слугувати). У коучинговому розумінні

фрілансер – це фахівець, якому вже недостатньо привабливого соцпакету і кар’єрного зростання, бо він хоче мати можливість висловити себе в професії, перебувати в співтоваристві, де існують спільні цінності, атмосфера творчості і взаємоповаги. Така ситуація часто стає справжнім викликом для працедавців (державних інституцій, приватних бізнес-структур), які усвідомлюють, що найціннішим капіталом і творцем успіху є люди, лідери, здатні творити, вести за собою інших, досягати цілей. Тому їм доводиться докладати значних зусиль щодо мотивації й утриманні співробітників.

Концептуальні підходи Академії коуч-майстерності до освіти дорослих суголосні з парадигмами національної системи освіти. У її програмних документах констатується, що сучасні підходи і тенденції підготовки майбутніх фахових працівників різних спеціальностей «не стимулюють», «не дають їм сили діяти й перемагати». Знання та інформація «виливаються на їхні голови, як з рогу достатку», але вони «фрагментарні, уривчасті, не цілісні за структурою, часто містять віруси, які підривають ментальне здоров'я, плодять ілюзії», тому їх важко засвоїти та ефективно використати. Досі панівна формула «знання – уміння – навички» передбачає лише накопичення і запам'ятовування інформації, але не спонукає синтезувати, тим паче осмислювати і творчо реалізувати її призначення та потенціал. Отож, «навколо, інформації – океан, імітації дій – море, а результатів з калюжу... Рафіновані продукти атрофують шлунок, а рафіновані «знання – уміння – навички – атрофують мислення». На противагу такому стану справ, коучинг дає ефективні підходи та інструменти не лише для осмислення і систематизації здобутих знань та формування індивідуальної і корпоративної культури мислення, а й для перевірки їхньої надійності та подолання різних викликів, перешкод, що можуть стати на заваді реалізації ухвалених рішень і досягнення визначених результатів (Академія Коучингового Мастерства; Академія коучинга в Києве).

Спираючись на такі програмні засади, Академія коуч-майстерності за стандартами Міжнародної федерації коучів в онлайн-форматі впроваджує навчальні програми з корпоративного коучингу, коучингу для керівників, лайф-коучингу, бізнес-коучингу та ін. Окрім підготовлених понад 800 професійних коучів, її корпоративними клієнтами стали близько півсотні українських і зарубіжних підприємства, установ, асоціацій, які потребували підготовки і підвищення кваліфікації персоналу в галузях фінансів, транспорту, торгівлі, реклами, освіти і розвитку фізичної культури, громадського харчування, виробництва товарів широкого вжитку, будівництва, торгівлі тощо. Академія активно співпрацює із закладами освіти з надання педагогам і студентам додаткової спеціалізації; підвищення

професійної і методичної компетентності на основі оволодіння коучинговими техніками і методиками та навичками комунікації і лідерства. У навчальній діяльності Академії використовується комплекс коучингових інструментів, призначених для розкриття потенціалу людини, розвитку її здібностей і талантів у різних сферах життя. Вона здійснюється на основі різних організаційних форм: заняття з групових та індивідуальних супервізій і менторингу, практичні семінари і тренінги з реальними клієнтами; тематичні вебінари; спостережувані сесії, демо-сесії, коуч-сесії; консультаційна та індивідуальна робота тощо (Академія Коучингового Мастерства).

Ще одним потужним гравцем на ринку освітніх коучингових послуг України виступає *Міжнародна школа коучингу та менторингу «Master Coach International»*, заснована за партнерства М. Дауні (Лондонська Школа коучингу) та підтримки Міжнародного університету лідерства (США). Її ініціатором і керівником виступив Олександр Тищук, сертифікований майстер бізнес-коуч, лауреат Всеукраїнського проєкту-визнання «ТОП-100 Великих Брендів 2019». Цей заклад є єдиним серед українських шкіл коучингу, який має свої філіали в зарубіжжі (Арабські Емірати, Казахстан та ін.) (Master Coach Ukraine).

Міжнародна школа коучингу та менторингу в онлайн-форматі реалізує покрокову систему навчання з лайф-коучингу та бізнес-коучингу тривалістю 9-11 тижнів. Вона включає чотири-п'ять модулів, побудованих на інноваційних світових стратегіях класичного коучингу, зокрема Програмі підготовки коучів Міжнародного університету лідерства (США), навчальних методиках Лондонської школи коучингу («Система ефективного коучингу», авторська методика М. Дауні з розвитку геніальності) та ін. До викладання в школі залучаються найкращі зарубіжні та українські фахівці з бізнесу, менеджменту, освіти, інших галузей знань (Відкрита програма...).

З 2016 р. у Міжнародній школі коучингу та менторингу викладається курс «Педагогічний коучинг» за спеціалізацією педагог-коуч. Його учасники проходять сертифікацію за коучинговою методикою управління персоналом, розробленою Дж. Вітмором (Голіяд, Чернова, с. 259).

Важливим осередком єднання та координації діяльності тренерської спільноти став *Клуб професійних коучів України*, який сприяє популяризації коучингової ідеї в країні та організації роботи з корпоративними клієнтами.

Якщо йти за аналогом й зіставити поступ коучингу в розвинених країнах Заходу, можемо стверджувати, що Україна на перетині 2010-2020-х рр. перебувала на початку його другої стадії розвитку – «поширення». Прикметним проявом цього є поява клієнтів, зацікавлених в отриманні коучингових послуг. Ідеться передусім про корпоративних клієнтів у вигляді

західних і спільних компаній. Їхні керівники і менеджери мали ділові зв'язки з закордонними колегами, тож наслідували зарубіжний досвід підвищення рівня підготовки й ефективності діяльності персоналу.

Доцільність такого підходу підтверджують результати зарубіжних досліджень, згідно з якими ефективність роботи менеджерів середньої ланки та працівників підприємств підвищувалася на 40 – 45 % завдяки правильній мотивації та спрямованості на досягнення чітко визначених цілей, а матеріальне стимулювання не завжди дає такий ефект. У цьому випадку саме коучинг стає затребуваним інструментом для виявлення і активізації внутрішніх ресурсів працівників (Clutterbuck, 2013).

За нашими підрахунками, на початку 2020-х рр. у великих містах України діяло близько десяти шкіл з освітнього та педагогічного коучингу. Процес навчання в них зазвичай поділявся на теоретичні і практичні модулі та передбачав самостійну роботу і взаємодію з тренерами в ракурсі розв'язання різних життєвих і професійних проблем та ситуацій.

З-поміж ЗВО України активним організаційно-методичним осередком із популяризації і підготовки фахівців із педагогічного коучингу виступив Національний університет імені М. П. Драгоманова. Про його впровадження в систему підготовки майбутніх фахівців свідчить викладання варіативної дисципліни «Педагогічний коучинг», включеної до циклу дисциплін загальнопрофесійної підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» зі спеціальності «Професійна освіта». Відведені для цього три кредити ЄКТС (90 год.) передбачають ознайомлення студентів із теоретичними основами, методами і техніками педагогічного коучингу та формування коучингової компетентності і навичок побудови ефективних партнерських коучингових взаємин у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Унаслідок опанування навчальної дисципліни у здобувачів освіти випрацьовується готовність і здатність самостійно обирати техніки педагогічного коучингу для успішного досягнення результатів професійної діяльності (Педагогічний коучинг, 2018).

Зафіксовано цікавий досвід використання коучингових технологій у розвитку професійної компетентності педагогів у двох десятках закладів освіти України. З-поміж них відзначмо діяльність заснованої 2012 р. обласної «Школи освітнього коучингу». Вона діє на базі Професійно-технічного училища № 50 м. Карлівка Полтавської області, що стало педагогічним майданчиком упровадженого Міністерством освіти України та обласних органів освіти комплексного експериментального дослідження «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників професійно-технічного навчального закладу в умовах ринкової економіки: коучинговий підхід». У

процесі його реалізації були розроблені оригінальні методики підготовки і проведення занять із використанням коучингових інструментів; улаштування майстер-класів для викладачів і майстрів виробничого навчання; підготовки електронних підручників нового покоління тощо. Вони успішно апробувалися на базі науково-методичного центру «Сходинками профорієнтації» та «Школи професійної компетентності» у перспективі подальшого впровадження в різних типах освітніх закладів України (Звіт, 2015).

Унікальний доробок двох означених закладів освіти в узагальненому науково-теоретичному та організаційно-методичному вигляді представлений у методичних посібниках «Педагогічний коучинг» (Чернова та ін., 2016) та «Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників професійно-технічного навчального закладу: коучинговий підхід» (Ківшик, Чернова, 2015).

У ракурсі нагромадження науково-експериментального досвіду використання коучингу в професійній підготовці майбутніх педагогів та підвищення кваліфікації дипломованих учителів значний інтерес становить діяльність «Школи педагогічного коучингу» Білоцерківського інституту неперервної професійної освіти, що на Київщині. У науково-педагогічній літературі вона презентується як перша розроблена, експериментально перевірена й упроваджена в систему підготовки педагогів професійної освіти інноваційна компетентнісно орієнтована модель підвищення кваліфікації вчителів у контексті розвитку їхніх психолого-педагогічних, навчальних, цифрових, конфліктологічних, коучингових компетентностей (Денисова, Харагірло, 2021; Сидоренко, 2021).

Основні завдання і функції «Школи педагогічного коучингу» полягають у наданні адресної допомоги окремому вчителю та педагогічному колективу; популяризації найкращих освітніх практик задля розв'язання різних професійних проблем; стимулюванні і підтримці творчих можливостей сучасного фахівця, орієнтації на його безперервний саморозвиток та самореалізацію. В основу її діяльності покладена ідея забезпечення професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів як безперервного інтегративного процесу, орієнтованого на досягнення конкретних результатів.

Від часу заснування в листопаді 2019 р. у «Школі педагогічного коучингу» започатковано реалізацію інноваційної моделі підготовки вмотивованого, конкурентоспроможного в системі професійної освіти педагога. Для експериментальної перевірки її ефективності в січні – березні 2021 р. до навчання в ній залучили 77 педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти Дніпропетровської, Кіровоградської, Одеської,

Херсонської, Черкаської областей. Основною організаційною формою роботи стали коуч-сесії, які в режимі онлайн включали лекції, практичні заняття, тренінги, майстер-класи, вебінари, індивідуальні консультації. Тісну мережеву взаємодію слухачів забезпечували локації платформи «Профосвіта» (<https://profosvita.org>), віртуальний консультаційний пункт та синхронне і асинхронне дистанційне консультування.

Головна увага на заняттях «Школи педагогічного коучингу» приділялася аналізу ефективності застосування технологій коучингу в руслі сучасних тенденцій розвитку освітнього процесу та прогнозуванню суспільних і науково-педагогічних трансформацій. Його результати фіксувалися в робочих зошитах «Педагогічний коучинг як технологія підготовки майбутніх кваліфікованих працівників». На цій основі проєктувалися різні стратегії моделювання індивідуальної траєкторії професійно-педагогічної діяльності та самоосвіти працівників закладів освіти різних типів.

На засадах коучингу ґрунтувалося розроблене для слухачів «Школи педагогічного коучингу» науково-методичне забезпечення у вигляді цифрового навчально-методичного комплексу (методичні рекомендації з планування і реалізації проєктів професійного розвитку; матеріали для моніторингу професійного розвитку, індивідуальні завдання, тести, діагностики, анкети, бліцопитування тощо). За результатами навчання вони презентували індивідуальні проєкти «Проєктування та реалізація власної траєкторії професійного успіху» (Денисова, Харагірло, 2021; Сидоренко, 2021). Гадаємо, такий досвід функціонування «Школи педагогічного коучингу» як інноваційна форма науково-методичного супроводу може знайти широке творче використання і в практиці підготовки майбутніх педагогів, особливо за умов дистанційного навчання. Він спрямовує на надання адресної допомоги окремому здобувачеві освіти, перебудову освітнього процесу на основі застосування найкращих педагогічних практик, стимулювання і підтримку творчих можливостей та саморозвиток і самовдосконалення майбутнього фахівця. За умов зростаючої «кризи компетентностей» та конкуренції на ринку освітніх послуг сучасний педагог потребує професійної гнучкості, високої адаптивності, здатності до саморефлексії та готовності до продуктивної професійної і особистісної взаємодії з використанням дистанційних засобів комунікації. Створюються сприятливі умови для залучення до цього процесу стейкхолдерів для оцінювання якості підготовки майбутніх фахівців та надання практичної допомоги в досягненні ними конкурентних переваг на ринку праці.

Поряд із використанням коучингу в підготовці педагогічних кадрів, нагромаджено цікавий досвід його застосування у формуванні майбутніх фахівців із різних галузей знань. Як приклад відзначмо результати дослідницько-експериментальної роботи з обґрунтування ефективності методичної системи коучинг-навчання з юридичних дисциплін у вищій школі, проведеного в Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка із залученням 150 студентів-правників. Розроблена в деталях організаційно-педагогічна модель цього процесу (див.: Рябовол та ін., 2018) свідчить, наскільки продуктивним і ефективним може бути застосування універсальної за своєю природною коучингової технології у формуванні і розвитку суто професійних компетентностей та особистісних якостей фахівців різних галузей знань.

Із таких позицій розглядаємо і результати науково-дослідницької роботи з апробації коучингу як технології формування емоційної компетентності майбутніх менеджерів. Сконструювавши й апробувавши в процесі експериментального дослідження відповідну педагогічну модель, його автори дійшли низки висновків, що дають змогу говорити про можливість її творчого використання в підготовці фахівців різних галузей знань. Реалізація технології селф-коучингу у формуванні емоційної компетентності, по-перше, сприяє саморефлексії студента крізь призму розв'язання актуальної для нього проблеми та допомагає скласти план, орієнтований на конкретну ситуацію і визначення відповідного до нього алгоритму дій. По-друге, експериментальна робота підтвердила ефективність селф-коучингу щодо формування таких елементів емоційної компетентності майбутнього менеджера, як самосвідомість, емпатія, самоконтроль та ін. По-третє, технологія коучингу виявилася доволі ефективною в процесі реалізації різних етапів коучингового навчання: вступної сесії (знайомство, визначення стратегії та перспектив діяльності); індивідуальних і групових коуч-сесій (демонстрація навичок, аналіз і пошук нових ресурсів); завершальної сесії (визначення результатів і перспектив навчання та системи мотиваційних заходів тощо). Таким чином, коучинг розглядається як діяльність, що стимулює і мотивує, а не спрямовує на критику та акцентування на недоліках у роботі (Аванесова та ін., 2020).

До подібних висновків спонукає і доволі презентативний досвід використання технік і методик «лінгвістичного коучингу» у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів різних філологічних і нефілологічних спеціальностей (див, напр.: Рахімова, 2021; Резник, 2021; Турчин, Цар, 2021; Цар, 2016; та ін.).

Попри видове різноманіття технік і методик «лінгвістичного коучингу», вони в спільному руслі спрямовують на створення оптимальних умов для

швидкого передавання мовних знань викладачем-коучем та їх засвоєння студентом. Їхня ефективність зумовлюється такими підходами і вимогами: усвідомлення здобувачем освіти цілей і ресурсів навчання, підвищення його відповідальності за результати мовної професійної підготовки, розширення варіативності її напрямів; підвищення рівня методичної культури викладача-коуча, зокрема в аспекті створення чіткого алгоритму дій у процесі організації та проведення занять з іноземної мови, що зазвичай охоплює чотири етапи: мотиваційний, планування, реалізації, рефлексії.

У контексті реалізації стратегічної Концепції «Нової української школи» доволі продуктивною і перспективною є *селф-коучинг* (Self-coaching; самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога. Стрижнем цієї Концепції є компетентнісний підхід, що орієнтує на результат у вигляді формування особистості патріота та інноватора, здатного конкурувати на ринку праці та безперервно навчатися впродовж життя. Для розв'язання цього завдання потрібен педагог нової формації, який перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, а в організації освітнього процесу користується з академічної свободи й виконує роль наставника, коуча, фасилітатора (Нова українська школа, 2016).

Технологія селф-коучингу може стати потужним інструментом формування творчого, вмотивованого педагога з інноваційним типом мислення. Про це свідчить підготовлений відомою українською вченою Вікторією Сидоренко навчальний посібник «Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи». Авторка обґрунтувала основну ідею технології селф-коучингу, згідно з якою кожен педагог неповторний, адже відрізняється власними професійними потребами, цілями, інтересами, мотивами, можливостями і ресурсами, тому він має віднайти індивідуальні способи, підходи, форми власного професійного розвитку. Ефективним засобом досягнення означених цілей може стати використання спеціально адаптованих технік селф-коучингу («Моя професійна мета», «Рефреймінг професійних проблем», «Уявний наставник», «Сім кроків до професійного самонаставництва й успіху», «Портфоліо селф-коуча», «Самокоучинг») та більш універсальних інструментів коучингу («Добре сформульований результат»; «SMART»; «Стратегія Волта Діснея», «EMDR – зміна емоційного стану») (Сидоренко, 2020).

Заслуговують на відзначення розроблені В. Сидоренко чек-листи для професійного розвитку педагога («Мої професійні звички», «Основні «поглиначі» часу», «Чек-лист професійного саморозвитку й самореалізації педагога») та адаптовані до завдань педагогічної діяльності методи селф-

коучингу (емоційне стимулювання; створення ситуації пізнавальної дискусії; професійні проекти; моделювання та ін.). Органічної цілісності такої форми навчально-методичного супроводу надає покладена в його основу формула компетентнісного підходу: «знання – уміння – навички – спосіб мислення – цінності» (Сидоренко, 2020).

Селф-коучинг як технологія педагогічного самонаставництва, самореалізації і самовдосконалення може активно використовуватися і в професійній підготовці майбутніх педагогів та фахівців інших спеціальностей у вищій школі. Вона ґрунтується на прийнятті здобувачами освіти відповідальності за власні думки, дії, звички, учинки та розвиток свого професіоналізму, творчості, майстерності. У широкому сенсі така самореалізація бачиться не як «певний [кінцевий] результат», а як безперервний, циклічний процес, що триває впродовж всієї життєдіяльності. Використовуючи техніки селф-коучингу, майбутній фахівець отримує ефективний засіб для успішного моделювання (спільно з викладачем-коучем) і реалізації індивідуальної траєкторії навчання та бере на себе відповідальність за особистісно-професійний саморозвиток загалом. Важливо відзначити, що така модель передбачає не лише опанувати певну інформацію, а й випрацювати нові алгоритми творчого мислення, орієнтовані на реалізацію інноваційних ідей, освітніх технологій, мобілізацію внутрішніх ресурсів і самовираження внутрішнього «Я».

Насамкінець актуалізуємо перспективність розвитку двох напрямів упровадження педагогічного коучингу в освітній процес України, зокрема вищої школи. Перший стосується підготовки спеціального науково-методичного забезпечення. Про його затребуваність свідчить підготовлений Оксаною Відлацькою методичний посібник «Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку керівника гуртка в системі позашкільної освіти». Показавши сутність коучингу як інноваційної педагогічної технології (його історико-педагогічні аспекти, різновиди, мету і завдання впровадження в систему освіти, функційні обов'язки коуча тощо), авторка запропонувала оригінальну модель використання коучингового підходу в здійсненні науково-методичного супроводу професійного розвитку керівника гуртка. З таких позицій розкриваються чинники впливу коучингу на організацію освітнього процесу в сучасному закладі позашкільної освіти; технології формування коучингової компетентності керівника гуртка, проведення коуч-сесій у закладах позашкільної освіти тощо (Відлацька, 2018).

Більш універсальний характер має підготовлений Оленою Нежинською і Володимиром Тименком навчальний посібник «Основи коучингу», у якому предметно розкривається його сутність як освітньо-педагогічного явища і

процесу. Поряд із теоретичною частиною, найбільш сильним компонентом цієї книги вважаємо предметну характеристику основних технологій та інструментів коучингу у вигляді комплексу методик і технік діагностики та всебічного розвитку особистості (Нежинська, Тименко, 2017). Значення посібника вбачаємо, з одного боку, у можливостях його використання науковцями, педагогами й адміністраторами закладів освіти різних рівнів, спортивними тренерами, консультантами, бізнес-менеджерами, здобувачами вищої освіти різних спеціальностей. З іншого боку, він може слугувати зразком і стимулом для підготовки науково-методичного забезпечення щодо впровадження коучингу безпосередньо в процес професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, завдяки чітко розробленому навчально-методичному апарату (завдання для самостійної роботи, самоконтролю, тести, списки рекомендованої літератури, додатки, що містять прогностичні та інші інструменти коучингу) та іншим позитивним змістовим компонентам.

Другим перспективним напрямом упровадження педагогічного коучингу в освітній процес України вважаємо розвиток досвіду реалізації науково-освітніх проєктів, ініційованих закладами освіти та національними осередками міжнародних коучингових організацій. Заслужують на увагу улаштовані Національним університетом імені М. П. Драгоманова та Міжнародною школою коучингу та менторингу «Master Coach International» серії міжнародних науково-практичних конференцій «Коучинг в освіті: від реформ до еволюції» (2017, 2018, 2019). Їхнім лейтмотивом стало використання коучингу в подоланні глибокої системної кризи у сфері освіти. У процесі обміну думками і досвідом учасники конференцій акцентували на необхідності активного використання теорії і практики коучингу в професійній підготовці майбутніх фахівців для забезпечення переходу від передавання знань і навичок до розвитку творчих талантів та інноваційного мислення на всіх ланках освітньої системи: у дошкільних і позашкільних закладах, загальноосвітній школі, ЗВО. У контексті практичного забезпечення безперервної освіти це передбачає перехід від усталених традицій педагогіки до новітньої парадигми коучингу як максимального розкриття потенціалу людини на всіх вікових етапах її розвитку (Коучинг в освіті, 2019).

Так само багатообіцяючим був започаткований 2017 р. на Полтавщині освітньо-науковий проєкт «TEACH COACHING HUB 2017: Простір освітніх і виробничих інновацій», що стартував у червні у форматі влаштованої на базі ПТУ-50 м. Карлівка науково-методичної конференції. Провідні науковці та професійні коучі України обговорили комплекс проблем щодо використання коучингу в розвитку професійної компетентності та підвищення кваліфікації педагогічних працівників у міжкурсовий період; використання педагогічного

коучингу в підготовці фахівців; організації освіти в стилі «навчання та цікаве проведення часу» (edutainment); формування креативного мислення учасників освітнього процесу засобами інноваційних технологій; розвитку інфографіки в освіті, підтримки професійної мобільності сучасного педагога та ін. (Звіт, 2015). Однак, не вичерпавши свого потенціалу, означені й інші проєкти згасають, не отримавши органічного продуктивного продовження в подальших педагогічних ініціативах.

Отже, можемо констатувати, що коучинг достатньо глибоко вкорінився в наукове й різногалузеве середовище України, у національну систему освіти. Теорія і практика коучингу стала предметом всебічного осмислення в науково-педагогічній та іншій різнопрофільній літературі. Цей досвід дає продуктивне підґрунтя для розроблення і творчої реалізації коучингових моделей і технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців у системі вищої освіти.

5.3 Дворівнева коучингова модель підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільної освіти

Представлені в підрозділі результати науково-дослідницької роботи підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільля в різних форматах репрезентувалися в інших авторських науково-методичних та експериментальних працях (Савчук, Душенко, 2020). Її стрижневий концепт фокусує твердження відомих англійських психологів, педагогів та дослідників і практиків коучингу, згідно з яким теоретичні моделі корисні лише в тому випадку, якщо їхнє використання допомагає сформулювати нові ідеї та розробити нові моделі, які надаються для певної специфічної ситуації та розв'язання завдань саморозвитку особи і її підготовки до професійної діяльності (Parslou, Rei 2003).

5.3.1 Науково-теоретичне обґрунтування експерименту. У науково-теоретичному вимірі експериментальне дослідження ґрунтувалося на двох основних аспектах: усебічному осмисленні феномена «коучинг» та вивченні можливостей його використання в освітньо-виховному середовищі закладів позашкільної освіти (ЗПО). На основі їхнього аналізу розроблялася дворівнева коучингова модель підготовки майбутніх педагогів до роботи в системі позашкільної освіти.

Виходили з розуміння коучингу як унікальної філософії і технології саморозвитку і самовдосконалення людини, яка просувається обраним шляхом до конкретної мети на основі мобілізованого й реалізованого внутрішнього потенціалу. У методологічному вимірі спиралися на дві групи джерел. Першу становлять західноєвропейські дослідження теоретичних засад і досвід практичної реалізації коучингу в різних сферах суспільного життя (Atkinson, Rae 2009; Dilts 2006; Downey 2003; Gelluey 2010; ICF; Leonard, 1998; Parkin 2007; Star 2011; Parslou, Rei 2003; Thorpe, Clifford 2003; Torn, Makkei 2001; Uitvord et al 2004; Uitvord 2005; Whitmore, 2002; та ін.).

З огляду на синтезований аналіз цього доробку в основу науково-дослідницької роботи покладено інтегроване розуміння коучингу як універсального інструмента (ідеї, техніки, процесу), що допомагає людині пройти найкоротшим шляхом у досягненні вищого рівня розвитку, мобілізуючи власні ресурси; свідомо створені партнерські стосунки, які допомагають особистості ефективно діяти, самореалізуватися та навчатися впродовж життя; процес співпраці, орієнтований на саморозвиток особистості через саморефлексію своєї діяльності та застосування здобутих знань, умінь, професійний і особистісний досвід; досягнення позитивних змін завдяки мобілізації внутрішнього потенціалу людини та діяльності команди і чіткій організації процесу навчання; процес підтримки, розвитку, зміцнення знань і умінь за допомогою іншої особи (коуча) на основі визначення конкретних цілей і завдань, постійної рефлексії і саморефлексії, випрацювання нових моделей поведінки, регулярного зворотного зв'язку; створений на принципах партнерства процес, що стимулює мислення і творчість особи та надихає її на максимальне розкриття особистісного і професійного потенціалу, та ін.

У процесі створення дворівневої коучингової моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільної освіти спиралися на принципи коучингу, згідно з якими люди здатні змінюватися лише тоді, коли самі цього прагнуть і готові до цього; учень вчиться лише тоді, коли реально залучений у процес; людина вчиться за допомогою всього, що робить, але навчання відбувається лише тоді, коли вона мислить і будує плани на майбутнє; особа володіє значно більшими внутрішніми здібностями, аніж ті, які реалізує в повсякденному житті; навчання проєктується на основі успіху, а не помилок, орієнтується на розв'язання проблеми, а не перешкоди; процес навчання спрямовується зі сьогодення в майбутнє; усі відповіді – усередині здобувача освіти, який сам себе оцінює та сам шукає і визначає шлях розвитку; у ставленні педагога-коуча до здобувача освіти відсутні жорстка експертна оцінка та нав'язування готових указівок і рішень.

Другу групу джерельних матеріалів становлять науково-теоретичні і

методичні напрацювання українських учених, у яких зарубіжний коучинговий дискурс знайшов продовження і конкретизацію в руслі розвитку освітнього процесу в Україні. Вони стосуються: вивчення науково-теоретичних засад коучину (Голіяд, Чернова, 2016; Кузан, Гордієнко, 2019; Кузан, Гордієнко, 2019; Нежинська, Тименко, 2015); студій із теорії і практики використання коучингу в розвитку загальноосвітньої та вищої школи (Голіяд, Чернова, 2017; Горук, 2015; Зонов, 2021); вивчення коучингу як інноваційної освітньої технології (Захарова, 2020; Ківшик, Чернова, 2015; Мартинець, 2015; Педагогічний коучинг, 2018; Савчук, Душенко, 2020 та ін.). Означені й інші наукові та науково-методичні джерела з різних позицій актуалізують і обґрунтовують сучасну ідеологію гуманізації освітнього процесу, яка змінює уявлення про критерії якості і технології професійної педагогічної освіти та роль педагога і здобувача освіти в освітньому процесі.

5.3.2 Формування організованого на засадах коучингу освітньо-виховного середовища ЗПО та з'ясування підходів і можливостей його використання стало другим науково-теоретичним компонентом дослідницько-експериментальної роботи. Її експериментальним майданчиком став створений у червні 2017 р. на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ) «Університету обдарованої дитини» (УОД). Автор цього унікального для України проекту, Галина Білавич у його основу поклала ідею створення навчально-розвивального середовища, де науково-педагогічні працівники в реальній співпраці готують студентів-волонтерів. Спочатку вони спільно навчають молодших школярів, відтак поступово ініціатива переходить до майбутніх фахівців. Стрижневою засадою такої діяльності стала гармонійна діалогова взаємодія в трикутнику відносин викладач – студент – учень. Таким чином, УОД функціонував як інтерактивне освітнє середовище розвитку особистості, де творчо впроваджується Концепція «Нова українська школа» та міжпредметні зв'язки й інноваційні методи навчання (Університет обдарованої дитини, 2017).

Упродовж п'ятих років оформилися ідейні засади й організаційна структура УОД у вигляді профільних гуртків, що реалізують програму розвитку всебічно обдарованої дитини за сімома основними напрямками: мовно-літературному (Школа мовних екологів, Літературна студія, Школа риторів та ін.); фізично-оздоровлювальному (Школа олімпійського резерву, Школа тенісу та ін.); мистецькому (Школа живопису, Школа вокалу, Школа танцю, Школа рукометництва та ін.); освітньо-розвивальному (Школа навчальних розваг, Школа логіки, Школа цікавої математики та ін.),

загальнотехнічному (ІТ-школа, Екошкола, Клуб винахідників та ін.); соціальному (Школа бізнесу та менеджменту та ін.); духовному (зустрічі з духовенством) (Університет обдарованої дитини, 2017; Університет обдарованої дитини: другий рік, 2018; Університет обдарованої дитини, 2018а; Університет обдарованої дитини, 2019).

Основною формою функціонування УОД стало проведення в червні та січні літніх і зимових двотижневих сесій під загальною назвою «Цікаві канікули». Лише під час п'яти перших сесій 2017 – 2019 рр. у його гуртках (заняття у формі майстер-класів відбувалися з 10 до 13 год.) взяло участь близько 750 учнів 1-4 класів із 15 загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська. До їхньої організації на постійній або тимчасовій основі було залучено близько 25 викладачів, учителів і фахівців з різних галузей знань та 60 студентів і аспірантів ПНУ.

Під час літньої сесії 2018 р. на хвилі зростання популярності УОД та масового напливу учнів актуалізувалося питання щодо визначення загальної стратегії і методології функціонування УОД. Вони мали відповідати його духові та завданням, зокрема забезпечити використання інновацій в організації освітньо-виховного процесу, розв'язання кадрового питання тощо. Зважаючи на набутий досвід і перспективи розвитку, в основу діяльності закладу вирішили покласти коучинг, окремі елементи якого вже використовувалися в практичній підготовці студентів до роботи з обдарованими дітьми.

Коли під час зимової сесії 2018 р. почали цілеспрямовано впроваджувати коучинг в освітньо-виховний процес УОД, вирішили поширити його технологію не лише щодо наставництва в діаді «викладач – студент», а й у процес навчання школярів. Задля цього провели пілотний експеримент, який покладено в основу нашої дослідницько-експериментальної роботи.

«Університет обдарованої дитини» органічно відповідає положенням «Закону про позашкільну освіту» (Закон України «Про позашкільну освіту», 2000) та актуальним завданням її вдосконалення (МОН пропонує..., 2018). Позашкілля має значний потенціал щодо формування в учнівської молоді знань, умінь, навичок за певними програмами, які відповідають їхнім інтересам; забезпечення потреб у творчій самореалізації та інтелектуальному, духовному, фізичному розвитку дитини; підготовки до активної професійної і громадської діяльності; організації змістовного дозвілля. Утім, він використовується неповністю, що потребує проведення моніторингу та побудови цілісної, гнучкої, максимально адаптованої до сучасних реалій системи позашкільної освіти (МОН пропонує..., 2018).

Створюючи оптимальні можливості для досягнення цієї мети, УОД становить унікальне освітньо-виховне середовище для реалізації ідеології і

технології коучингу. Цю особливість представляємо у «трикутнику гармонійних взаємин», у якому спершу педагог-викладач ЗВО працює зі студентом-майбутнім учителем щодо організації роботи фахових гуртків, потім вони розпочинають спільно працювати в них із дитиною-учасником УОД, а далі з використанням коучингових методик співпраця продовжується в діаді «студент – учень УОД» за допомогою (за потреби) викладача.

У процесі розроблення моделі функціонування УОД як коучинг-середовища, акумулювалися здобутки теоретиків коучингу та науковців про освітньо-виховне середовище як умову і чинник формування особистості в різних типах освітніх закладів (Бех, 2008; Биковська, 2006; Братко, 2015; Гонтаровська, 2010; Приходченко, 2008; Семенюк, 2016; та ін.).

Коучинг-середовище УОД визначено як багаторівневу систему умов, що забезпечують гармонійну співпрацю суб'єктів у цільовому, ресурсному, змістовому, процесуальному, результативному аспектах. Її функціонування детермінується чинниками, що реалізуються на *трьох рівнях*: 1) глобальному (впливи інформатизації, інкультурації на розвиток культури, освіти, особистості); 2) національно-державному (актуалізовані освітньою політикою України парадигми формування компетентного фахівця, креативної особистості); 3) локальному (інтегрує особливості середовищ ПНУ, освітніх закладів і сімей, де навчаються і живуть діти та етнокультури Прикарпаття).

В основу формування освітньо-виховного середовища УОД покладена комунікативно-орієнтована модель співпраці на засадах гуманізації, індивідуалізації, позитивної емоційної насиченості, толерантності і взаємопідтримки, рольової нерегламентованості, культивування творчих можливостей і формування особистісно-конструктивних стосунків. Вона створює умови для самореалізації і саморозвитку здобувача освіти та розв'язання проблем, що стоять перед усією системою освіти України. Це увиразнюють три засадничі аспекти. По-перше, в УОД ефективно розв'язується *кадрове питання*. Зважаючи на труднощі щодо залучення викладачів ПНУ до постійної роботи на громадських засадах та об'єктивну плінність студентів як кадрового ресурсу, командний коучинг став стрижнем, що згуртував їх на засадах волонтерства й особистої відповідальності за спільну справу.

По-друге, для майбутніх педагогів УОД став унікальною *творчою лабораторією*, адже органічно відповідає їхній природній мобільності, бажанню займатися цікавою, корисною роботою і створює широкі можливості для набуття досвіду організації роботи у ЗПО, розвитку професійних компетентностей, реалізації власних намірів і самовираження. По-третє, УОД став справжньою *школою лідерства* для викладачів, студентів та учнів, адже,

попри різні соціальний статус і життєвий досвід, вони мають спільні риси і прагнення: налаштованість на самостійне визначення траєкторії особистого розвитку, готовність присвятити себе громадській справі, реалізувати ініціативність, ентузіазм, творчість, організаторські й інші здібності.

Побудоване на засадах коучингу освітньо-виховне середовище УОД формує особистість викладача, майбутнього вчителя і учня, що відповідає сучасним суспільним викликам та виявляється в низці визначальних рис, переваг і характеристик. Вони полягають у такому:

1. Здатність швидко адаптуватися до змін, що дає змогу за будь-яких обставин ухвалювати ефективні рішення і рухатися обраним шляхом до поставленої мети.

2. Збереження рівноваги, упевненості, оптимізму, адже, перебуваючи в побудованій на засадах коучингу атмосфері демократичної співпраці, доброзичливості, безпеки і довіри, учень завжди може розраховувати на емпатію, підтримку, допомогу, не відчуваючи страху покарання за помилки.

3. Висока мотивація та підтримка атмосфери творчості, здорової змагальності, адже побудоване на засадах коучингу креативне середовище стимулює здорову конкуренцію, органічно поєднану зі співпрацею, пошуком нових ідей, самореалізацією особистого потенціалу, усвідомленням потреби в постійному самонавчанні, саморозвитку.

4. Творчий, індивідуальний підхід до організації освітнього процесу, починаючи від його загального планування і наповнення змістом та завершуючи функціонуванням кожного гуртка за напрямками та проведення кожного заняття зокрема.

5. Системний моніторинг на кожному етапі цілеспрямованого просування до мети, що передбачає постійну рефлексію і саморефлексію викладача, студента, учня того, «що зроблено», «що потрібно зробити», внесення за потреби відповідних коректив і визначення реальних змін, досягнень, результатів у вигляді набутих компетенцій і особистісного розвитку.

Отже, актуалізовані наукові положення та характеристики «Університету обдарованої дитини» як унікального освітньо-виховного середовища створили теоретичне і практичне підґрунтя для проведення на його базі педагогічного експерименту з підготовки майбутніх учителів до організації діяльності закладів позашкільної освіти на засадах коучингу.

5.3.3 Стан готовності майбутніх учителів до роботи у ЗПО на засадах коучингу. Професійний стандарт «Вчитель початкової школи» (2018), що інтегрує положення базових нормативно-правових документів (Закон

України «Про позашкільну освіту», 2000; Концепція нової української школи, 2016; Професійний стандарт..., 2018; та ін.), визначає їхні основні трудові функції: планування і здійснення освітнього процесу; створення освітнього середовища; рефлексія та професійний саморозвиток; проведення педагогічних досліджень; надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації учнів; узагальнення та презентація власного педагогічного досвіду; оцінювання роботи колег тощо. Як бачимо, визначені в документі сутність цих функцій та опис компетентностей, необхідних для їхнього виконання (Професійний стандарт..., 2018), є співзвучними з ідеями і засадами коучингу.

Така постановка питання дала підстави розглядати коучинг як одну з компетентностей підготовки майбутніх учителів-початківців та обґрунтовувати потребу визначення стану їхньої готовності до професійної діяльності на засадах коучингу. Для розв'язання цього завдання в зазначеному ракурсі було проаналізовано зміст організації начального процесу в педагогічному ЗВО та розроблено й апробовано відповідний прогностичний інструментарій.

Аналіз навчально-методичного забезпечення показав, що деякі відомості про коучинг студенти-бакалаври могли отримати в процесі вивчення навчальних дисциплін «Дидактика», «Педагогічні технології в початковій школі», деяких фахових методик викладання («Фізична культура з методикою навчання» та ін.). Утім, з означених вище причин вони не передбачали ґрунтовне опанування засадами коучингу. Водночас зміст професійної підготовки і відповідна навчальна література (напр.: Дубяга, 2015; Інноваційні технології в початковій школі, 2008; Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи, 2005; та ін.) створюють підґрунтя для оволодіння інноваційними освітніми технологіями, з-поміж них і коучингом. За такої ситуації розроблено прогностичний інструментарій (анкета, опитувальний лист, тест-вправа; додаток Б), який орієнтує на виявлення кризь призму ідейних засад коучингу загального рівня підготовленості майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності та їхньої готовності до застосування коучингової технології в організації освітнього процесу.

Експериментальною базою науково-дослідницької роботи стали студенти-бакалаври III і IV курсів спеціальності «Початкова освіта» педагогічного факультету ПНУ імені Василя Стефаника (54 особи). З них виокремлено експериментальну групу (ЕГ) із 12 осіб, які були членами наукового гуртка «Стилістика наукового тексту», що діє на педагогічному факультеті ПНУ, та працювали керівниками Школи мовних екологів і Школи риторів УОД. Решта студентів становили умовну контрольну групу, адже

вихідний зріз серед неї не проводився, бо передбачалося, що впродовж тритижневого експерименту їхній стан готовності до роботи в досліджуваних аспектах не змінився.

Метою анкетування у вигляді відкритих запитань (додаток Г.1) було з'ясування загальної обізнаності студентів-бакалаврів з коучингом, освітніми технологіями та змістом і завданнями праці у ЗПО, тож його результати не передбачали формалізації в показниках. Вони засвідчили, що лише близько третини респондентів показали достатньо правильне розуміння суті коучингу, але при цьому лише чотири студенти зуміли визначити його головну ідею і методичну сутність. Водночас 65 % опитаних виявили достатньо виразні уявлення про педагогічні технології та їхні різновиди і можливості використання в організації освітнього процесу в початковій школі

Лише 30,6 % опитаних дали належне чітке визначення позашкільної освіти, вказали основні типи ЗПО та визначили основні завдання їхньої діяльності, а решта виявила «побутовий» рівень знань щодо означених питань. Фактично всі респонденти ствердили, що в майбутній професійній діяльності надаватимуть перевагу роботі у ЗЗСО, хоча 41 % відзначили, що працюватимуть у ЗПО, якщо буде така можливість. Студенти визнали, що не отримують необхідних для роботи у ЗПО спеціальних знань і навичок, але близько 20 % з них вказали, що за необхідності готові набувати їх самостійно. Отже, зважаючи на зміст професійної підготовки майбутніх учителів-початківців, проведене анкетування виявило загалом прогнозований рівень обізнаності з коучингом та пріоритетну орієнтованість на працю у ЗЗСО, але при цьому засвідчило готовність до праці у позашкільлі та подальшого самонавчання для набуття необхідних компетентностей.

Основним компонентом вхідного зрізу щодо визначення стану готовності майбутніх учителів до роботи у ЗПО на засадах коучингу став розроблений на основі коучингової методики (Clutterbuck, 2013; Passmore, Cantore, 2012; Rogers, 2004) та адаптований до наших завдань опитувальний лист (додаток Г.2). Застосування цього прогностичного інструмента передбачало з'ясування стану сформованості знань, умінь, навичок, особистісних рис за шістьма основними компонентами: мотиваційний, когнітивний, морально-вольовий, гностичний, організаційний, комунікативний. У нашій інтерпретації вони дають уявлення не лише про загальний стан готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, а й про володіння ними рисами і властивостями, які відповідають якостям педагога-коуча та засвідчують готовність і спроможність особистості самостійно просуватися шляхом професійного зростання до визначеної мети на засадах коучингу.

Результати цього опитування формалізувалися на основі простих арифметичних підрахунків (додавання балів). Рівні готовності визначалися за такою шкалою: низький (до 40 % від загальної суми балів), середній (41 – 75 %), високий (76 – 100 %). Покладений в основу цього прогностичного інструменту критерій самооцінки відповідає базовим засадам коучингу, Зокрема, Е. Парслоу і М. Рей вважають, що вона найкраще надається для визначення поточного рівня компетентності в галузі наставництва, бо особистісне сприйняття важливіше, аніж враження, які одна людина справляє на іншу. Самооцінка є ефективним способом підвищення самосвідомості та складання плану взаємин з учнями, колегами, наставниками (Parsloe, Wray, 2000).

Подані в таблиці 2.1 результати вихідного зрізу щодо самооцінки студентами готовності до професійної діяльності, згідно із запропонованими критеріями (додаток Г.2), свідчать, що вони мають певний потенціал і рівень готовності (знань, умінь, навичок, особистісних рис) для саморозвитку і наставництва на засадах коучингу. Водночас їхнє вдосконалення і розвиток стали одним із головних завдань формувального експерименту. Особлива увага зверталася на мотиваційний, організацій і комунікаційний компоненти, які відображають особистісні характеристики, необхідні педагогові для реалізації потенціалу коучингу.

Таблиця 2.1

Результати вихідного зрізу щодо визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до саморозвитку і здійснення педагогічної діяльності на засадах коучингу

Рівні	Компоненти і кількість балів					
	Мотиваційний (7-72)	Когнітивний (5-45)	Морально-вольовий (9-81)	Гностичний (17-153)	Організаційний (10-90)	Комунікативний (7-63)
Низький	18 %	-	20 %	22 %	22 %	25 %
Середній	71 %	82 %	66 %	69 %	69 %	69,5 %
Високий	11 %	18 %	14 %	9 %	9 %	5,5 %

Отже, вихідний зріз виявив, що, хоча стан обізнаності майбутніх учителів з коучингом є доволі незначним, вони мають чималий особистісний потенціал для саморозвитку на його засадах та впровадження коучингової технології в освітній процес.

5.3.4 Особливості використання технології коучингу в підготовці майбутніх педагогів для педагогічного супроводу дітей і підлітків у закладах позашкільної освіти. У процесі добору та використання коучингового інструментарію в підготовці майбутніх педагогів до педагогічного супроводу дітей і підлітків у ЗПО спиралися на його презентацію в зарубіжній фаховій літературі (Alexander, Renshaw, 2005; Bartlett, 2017; Cheah, 2018; Fine, Rebecca, 2010; Fine, 2018; Parsloe, Wray, 2000 Whitmore, 2002; та ін.) та українські науково-педагогічні студії, де це питання розкривається в проєкції реалізації коучингу у вищій школі та системі підвищення кваліфікації вчителів (підрозділ 3.2).

У контексті цього науково-дослідницького проєкту коучингова технологія розглядалася як поетапний процес комунікативної взаємодії, коли педагог-коуч (викладач, відтак студент) за допомогою певних інструментів і засобів («сильні запитання» тощо) спрямовує (супроводжує) просування вихованця (студента, відтак учня) визначеним шляхом до досягнення поставлених цілей. У її структурі виокремлюємо два взаємопов'язані складники, які визначають етапність і орієнтири (1) та техніку і методику (2) міжособистісної комунікації в процесі організації і просування шляхом особистісного і професійного зростання.

У нашій дослідницько-експериментальній роботі здійснено спробу адаптації технік і методик коучингу до умов і вимог навчання дітей у ЗПО, тому розглядаємо їх як різновид технології педагогічного супроводу. У категоріях педагогіки процес їхньої реалізації представляємо через окремі етапи і їх змістове наповнення: цілепокладання (визначення цілей); діагностично-прогнозувальний (фіксація і обговорення проблем з позиції здобувача освіти, мотивація на їхнє розв'язання), планувально-проєктувальний (моделювання ситуацій, відповідальність за розв'язання проблем); діяльнісний (самостійне просування учнем за обраним шляхом до мети за опосередкованою допомогою педагога-коуча); рефлексивний (обговорення успіхів, помилок і їхніх причин, визначення перспектив розвитку).

Коучинговий супровід розглядаємо як індивідуально-особистісний тип супроводу і підтримки, коли педагог (коуч, партнер, фасилітатор) не дає вказівок, не радить, не розв'язує «чужих проблем», а актуалізує їх розв'язання за допомогою «сильних» запитань, звернених до внутрішнього «Я» учня, таким чином супроводжуючи його в процесі цілеспрямованого особистісного саморозвитку. Так, у спільній інтелектуальній роботі учень доходить розуміння того, що він самостійно знайшов відповіді і взяв на себе

відповідальність за ухвалені рішення, та, долаючи перешкоди і «страхи», упевнено, охоче просувається до визначеної мети.

Особливість і перевага коучингової технології педагогічного супроводу полягають у виразній особистісній, соціальній, професійній орієнтованості на здобувача освіти, який позитивно мотивується, почувається морально врівноваженим, упевненим, захищеним та виявляє готовність до повної самореалізації, адекватної самооцінки, постійного саморозвитку.

Для ефективної реалізації технології коучингу в системі взаємодії «педагог – здобувач освіти» за умов ЗПО важливе значення має такий її компонент, як уміння слухати і генерувати продуктивний зворотний зв'язок. В експериментальній роботі була використана розроблена Дж. Стар модель рівнів слухання (поверхневий, сфокусований, глобальний (активний), ґрунтовний (підрозділ 4.3.2), яка реалізувалася за допомогою технік т. зв. приєднання (прояв інтересу до учня; повторення слів і фраз; пози і погляди тощо) та вправ, що відповідали цим рівням (Starr, 2008).

Уміння слухати є необхідною передумовою для реалізації одного з головних технологічних інструментів коучингу: уміння ставити «сильні» або «відкриті» запитання, які спонукають учня до самоаналізу і пошуку самостійних рішень та ведуть до «інсайту» у сенсі визначення подальших кроків просування до мети, формування власного бачення навчального результату (очікуваного наприкінці заняття, перебування на сесії УОД тощо).

Технологія постановки «сильних» запитань, поєднувалася з використанням інших описаних у цьому дослідженні (розділ 4) методів і прийомів коучингу: *емоційного стимулювання* (побудований на засадах формування пізнавального інтересу через створення позитивних емоцій і ставлення до обраного виду діяльності, підвищення інтересу і мотивації до навчання); *конкретних ситуацій* (стверджує підхід, згідно з яким шлях до формування професійної компетентності і вдосконалення лежить через розгляд і обговорення реальних проблемних ситуацій); *створення ситуації пізнавальної дискусії* (мобілізує внутрішній потенціал (знання, уміння, креативність, досвід), підвищує самооцінку, стимулює самонавчання і самоствердження особи); *занурення в життяву* (уявну або інсценовану) *ситуацію* (орієнтує на безпосередній емоційний прояв індивідуальних цінностей і відкриття особистого сенсу в тому, що підлягає засвоєнню); *проектів* (служував основною підготовки студентів до занять, коли набуті самостійно знання і навички реалізувалися у процесі роботи з учнями); *«мозайка»* (члени ЕГ самостійно розподіляли обов'язки, обирали напрям роботи з учнями УОД і несли відповідальність за її результати). Ці методи

активізували всіх суб'єктів педагогічної взаємодії: мобілізували їхню волю, мислення, дії та особистісний потенціал у вигляді набутих знань і досвіду.

Таким чином, зважаючи на аналіз і синтез доробку фахівців коучингу і його інтерпретаторів (учених-педагогів), сутнісне представлення ідеології і технології коучингу і особливості освітньо-виховного середовища УОД, розроблено *методику використання коучингових засад у підготовці майбутніх учителів початкових класів до роботи у ЗПО*. В її основу покладено описану в нашому дослідженні (підрозділ 4.1) стрижневу коучингову ступеневу змістовно-функційну модель GROW, яка передбачає організацію і змістовну реалізацію чотирьох етапів навчання (професійного зростання, особистісного розвитку тощо). Сутність і зміст цих етапів виглядає так: перший – *постановка цілей і мотивації*: педагог допомагає учневі усвідомити і сформулювати свої цілі (конкретні, вимірні, досяжні, значущі, регламентовані в часі) у вигляді кінцевого результату; другий – *планування ефективних дій для досягнення цілей* – визначення пізнавальних завдань просування до мети (при вивченні нового матеріалу тощо); третій – *реалізація плану* – закріплення, узагальнення, застосування вивченого на практиці; *моніторинг* – саморефлексія, самооцінка успіху і невдач, з'ясування їхніх причин, усунування перешкод для подальшого зростання.

Головним інструментом цієї методики стали «сильні» запитання, які були розроблені в базових формулюваннях членами ЕГ у процесі підготовки до семінару (про нього йтиметься далі) як навчальні проекти окремо для студентів та для учнів УОД (додатки Г.4, Г.5). Їхня постановка на окремих етапах (майстер-класу, сесії УОД тощо) супроводжувалася, доповнювалася використанням інших методів і технік коучингу.

Отже, проаналізовані ідейні і технологічні засади коучингу та розроблена на їхній основі методика створили необхідне підґрунтя для організації і проведення педагогічного експерименту з підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в ЗПО на засадах коучингу.

5.3.5 Експериментальна роботи з підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільної освіти на засадах коучингу. У процесі планування і організації експериментальної роботи виходили із сучасної парадигми освіти, що орієнтує на зміну компетентностей сучасного педагога, який, замість виконання функцій ментора і організатора фронтальної, знеособленої діяльності учнів, перебудовується на оволодіння вміннями й навичками педагогічного супроводу та підтримки, які передбачають налагодження партнерської, персоніфікованої взаємодії учня і педагога на засадах коучингу.

Формувальний експеримент відбувався у два взаємопов'язані етапи: на першому здійснювалася підготовка членів ЕГ до роботи в УОД на засадах коучингу та другому, коли вони спершу спільно з викладачами-коучами, потім самостійно реалізували і вдосконалювали коучингові знання і вміння в роботі з учнями в профільних гуртках УОД.

Основу першого етапу становив навчально-методичний семінар «Коучинг як технологія підготовки майбутніх педагогів до роботи у позашкільному закладі освіти». Його мета, завдання, основні параметри (цільова аудиторія, засоби, тривалість тощо) та зміст теоретичної і практичної частин, методика і результати діяльності учасників подані в додатку Г.6. Важлива особливість цього заходу полягає в тому, що члени ЕГ виступали не пасивними, а активними творчими суб'єктами, які самостійно опановували теорію і технологію коучингу та в процесі спільного обговорення набували перший досвід їхньої реалізації.

Для цього за два тижні до семінару члени ЕГ отримали його програму з переліком запитань для самостійної підготовки. Перше заняття «Теорія і практика коучингу: дискурс» передбачало п'ять етапів спільного обговорення, дискусії щодо ідейних і технологічних засад коучингу та можливостей їхнього використання в організації занять з учнями молодших класів за умов ЗПО загалом і УОД зокрема (додаток Г.6). Таким чином, студенти органічно поєднували знання і навички, одержані під час навчання в університеті, з набутими в процесі самонавчання уявленнями про коучинг.

Друге заняття семінару відбувалося у форматі представлення членами ЕГ індивідуальних навчальних проєктів та їх спільного обговорення. Цікавою і змістовною виявилася презентація наукового проєкту «Потенціал і переваги коучингу у формуванні готовності майбутніх педагогів до роботи з обдарованими вихованцями в ЗПО» (додаток Г.6). Учасники семінару обговорювали сутність і переваги коучингу, порівнювали його з іншими освітніми технологіями, з'ясовували особливості й труднощі адаптації методик і технік коучингу в освітній процес ЗЗСО та ЗПО.

Важливе значення мали підготовлені членами ЕГ науково-освітні проєкти «Постановка «сильних» коучингових запитань майбутньому вчителю в процесі його професійного зростання» (додаток Г.4) та «Постановка «сильних» коучингових запитань учневі УОД» (додаток Г.5). Їх мета полягала у творчій адаптації розроблених теоретиками і практиками коучингу моделей постановки «сильних» запитань на кожному з чотирьох етапів просування до мети (мотивації, натхнення і постановки мети; планування ефективних дій; реалізації плану; моніторингу результатів), відповідно до завдань і змісту нашої дослідницько-експериментальної роботи.

Презентація і захист цих проєктів відбувалися у форматі рольових ігор, які імітували основні етапи навчальних занять, відповідно зі студентами в освітньому процесі вишу та з учасниками УОД. Таким чином, на основі самонавчання з допомогою викладача-коуча студенти набували знання про коучингові технології та навички їхньої практичної реалізації. Ці проєкти можна вважати реальним внеском у підготовку навчально-методичного забезпечення для організації практичної діяльності в означених напрямках.

Зважаючи на розгалужену структуру різнопрофільних гуртків УОД, в основу другого етапу формувального експерименту покладено пілотний проєкт щодо розвитку мовленнєвої культури учнів у Школі мовних екологів і Школі риторів (додатки Г.9, Г.10). Його авторка і коуч-модераторка професорка Г. Білавич в основу цього проєкту поклала ідею створення для учасників УОД «мовно-екологічного середовища», яке в силу різних причин неможливо створити за умов початкової школи. Ідеться про те, що в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії у «тріаді» взаємин «викладач – студент – учень» створюється «екологічно чисте мовне довкілля», у якому завдяки передачі знань і досвіду в дітей підвищується рівень культури усного мовлення (Університет обдарованої дитини, 2018).

Основні завдання Школи мовних екологів і Школи риторів полягають у збагаченні мовлення учня; розширенні знань про культуру мовлення; попередження і подолання мовленнєвих недоліків; розвиток мотивації учня щодо вдосконалення власного мовлення. Для цього створюється спеціальне мовно-екологічне середовище, у якому молодші школярі можуть виявляти стан мовної культури таких «суспільних носіїв мови», як засоби масової інформації, працівники державних, освітніх, громадських, комерційних, банківських установ, рекламних агенцій, індустрії дозвілля і відпочинку та ін. (Університет обдарованої дитини, 2019).

Запропоновані в підрозділі 2.2 та додатку В методи, техніки і засоби коучингу реалізувалися на практичних заняттях Школи мовних екологів, які відбувалися у формі мовноекологічних експедицій (додаток Г.9). Кожне з них студенти-коучі поділяли на чотири умовні етапи та адаптували до їхніх завдань зміст «сильних» запитань, які в базовому (зразковому) форматі обговорювалися під час навчального семінару. Вони спрямовують на формування нормативного мовлення в процесі опанування учнями знаннями, уміннями і навичками з редагування тексту; виявлення і уникання мовленнєвих негараздів; виправлення помилок і очищення мовного довкілля від мовних покручів (суржику, росіянізмів, англіцизмів тощо); випрацювання початкових навичок написання літературних текстів у вигляді творчих і конкурсних робіт, мініоповідань тощо (додаток Г.9).

Паралельно відбувалися заняття в Школі риторів, де формуються основи культури (початкові знання, навички, техніки) публічного мовлення: діти навчалися долати страх перед аудиторією під час публічних виступів; опановували різні форми монологу і діалогу, зокрема ведення суперечок; випрацьовували індивідуальний ораторський стиль і навички сценічного мистецтва; набували навичок невербальних прийомів мовлення.

Також у роботі з юними мовними екологами і риторами апробувалися коучингові техніки слухання. При цьому студенти-коучі намагалися уникати двох перших рівнів слухання (поверхневого і сфокусованого; додаток В.2) як неприйнятних для налагодження і підтримки діалогової взаємодії. Натомість вона здійснювалася на активному рівні слухання згідно з розробленими в коучингу техніками. Зокрема, «техніка приєднання» або «луна-техніка» допомагала перефразувати висловлювання співрозмовника, які повертаються до нього у вигляді фраз уточнення отриманої інформації. Різні формулювання типових фраз спрямовувалися на встановлення або посилення відповідних аспектів комунікативної взаємодії. До прикладу, фрази на кшталт: «на твою думку...», «як я тебе зрозумів...», «чи правильно я зрозумів, що...», «що ти маєш на увазі», «будь ласка, уточнімо» і т. ін. – сприяють не лише виявленню думок і намірів учня, а засвідчують визнання його особистого «Я», сприяють налагодженню взаємної довіри. Вирази «імовірно, ти відчуваєш...», «можливо, ти дещо засмучений...» тощо є виявом емпатії, адже таким чином педагог (коуч) апелює до внутрішніх почуттів і емоційного стану дитини.

Реалізуючи установку на пріоритетах ґрунтового рівня слухання, на заняттях Школи мовних екологів і Школи риторів активно використовували таке унікальне джерело виховання особистості молодшого школяра, як «Казки про коучинг» М. Паркін (Parkin, 1988). Вони в яскравих образах оповідальних історій навчають правильного ставлення до змін, стимулюють саморозвиток, творчість, прагнення до самореалізації.

Для формування мовного середовища, у якому діти привчалися до самовдосконалення мовленнєвої культури, для учнів шкіл мовних екологів і риторів проводили екологічні експедиції вулицями м. Івано-Франківська. Відвідуючи громадські заклади, крамниці, юні мовні екологи вчилися відстежувати типові мовленнєві помилки. До прикладу, велике пізнавально-виховне значення мало заняття в кав'ярні «Перше-друге», де учасники мовно-екологічної експедиції знайомилися зі старовинною і сучасною лексикою побуту і їжі, випрацьовували етикетні формули вітання, прощання, прохання, подяки, вибачення тощо. Під час проведеного в закладі конкурсу «Хто більше...» уодівці змагалися у фіксації на принесених із собою серветках із написом «Дбаймо про українську мову!» якнайбільшої кількості мовленнєвих

покручів, що лунали з уст їхніх товаришів та працівників і відвідувачів закладу (додаток Г.9).

На наступному аудиторному занятті в УОД на основі цих нотаток укладався спільний мінісловник із типовими порушеннями нормативної лексики та слововживаннями. У продовженні цієї роботи учні виконували домашнє завдання зі складання словничка-довідника для сімейного вжитку з нормативного слововживання в ділянці побутової лексики з-поміж членів родини і своїх однолітків та поширення відповідної інформації через соцмережі (групи, блоги).

Набуті мовленнєві й ораторські уміння і навички демонстрували на влаштовуваних для членів УОД конкурсах читців і під час вікторин. Так, родзинкою урочистого закриття проекту «Цікаві канікули – 2019» став звіт учасників Школи мовних екологів і Школи риторів, які спільно з учасниками Школи акторської майстерності інсценізували одну з казок М. Паркін (Parkin, 1988).

Під час літньої 2019 р. сесії УОД двічі на тиждень із керівниками фахових гуртків проводилися наради, на яких аналізувалася їхня діяльність і за необхідності вносилися корективи для усунення виявлених перешкод і недоліків. Задля цього використовували адаптовані за розробками Е. Парслоу і М. Рей (Parsloe, Gray, 2000) тест-вправи, за якими учасники ЕГ здійснювали моніторингову самооцінку дотримання засад коучингу в роботі з учнями УОД (додаток Г.3).

Зважаючи на ідейні засади коучингу, їх застосовували не для контролю з боку викладачів, а винятково як засіб самоконтролю і самокорекції діяльності студентів.

Для з'ясування результатів педагогічного експерименту були використані два прогностичні інструменти. На основі опитувального листа зіставлено результати вхідного і вихідного зрізів, які подано на рис. 9. Попри низьку репрезентативність вихідного зрізу, яким було охоплено лише 12 членів ЕГ, отримані дані доволі показові. Вони засвідчують істотні зрушення щодо рівня готовності студентів до професійної діяльності, саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності на засадах коучингу. На низькому рівні не залишилося жодного члена ЕГ, а за усередненими показниками 40 % перебувало на середньому та 60 % на високому рівнях готовності до саморозвитку і здійснення педагогічної діяльності на засадах коучингу. Прикметно, що найвищі (по 9-10 балів) показники самооцінки виявилися в тих складниках компонентів, які найбільше відповідали засадам коучингу: у мотиваційному – це почуття обов'язку і відповідальності; допитливість, прагнення до пізнання нового; потреба в самопізнанні і самовдосконаленні;

орієнтованість на використання інноваційних освітніх технологій в освітньому процесі та ін.; у морально-вольовому – це самостійність, цілеспрямованість у досягненні мети; незмінність намірів та здатність корегувати дії на шляху до мети; готовність доводити справу до кінця; у гностичному – це гнучкість і оперативність мислення; здатність до аналізу педагогічної діяльності; уміння слухати, творчо сприймати й опрацьовувати нову інформацію; задоволення від пізнання нового; в організаційному – це уміння планувати свій робочий час і роботу колективу; уміння працювати самостійно; готовність до роботи у ЗПО; здатність до самоорганізації; у комунікативному – це здатність до співпраці, взаємодопомоги; розуміння позиції та інтересів іншого тощо.

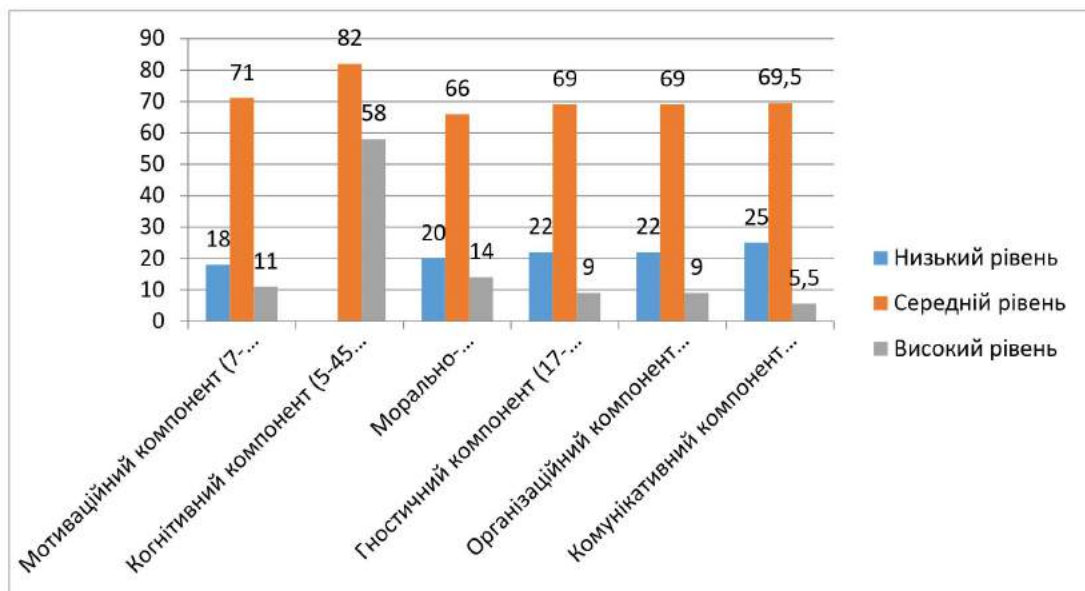


Рис. 9. Результати вхідного (для 54 осіб) та вихідного (для 12 членів ЕГ) зрізів щодо визначення рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до саморозвитку і здійснення педагогічної діяльності на засадах коучингу

По завершенні літньої 2019 р. сесії УОД члени ЕГ заповнили анкету (додаток Г.11) для з'ясування їхньої самооцінки як керівників дитячих гуртків та думок щодо поліпшення діяльності закладу на засадах коучингу. Узагальнення відповідей на неї (додаток Г.12) свідчить, що в студентів зросло позитивне ставлення до педагогічної праці в ЗПО, що вони набули значного практичного досвіду для її здійснення під час роботи в УОД та виявляють готовність до її організації на засадах коучингу.

Отже, результати педагогічного експерименту засвідчили ефективність розробленої методики та доцільність і перспективність організації освітнього процесу у ЗПО на засадах коучингу.

5.4 Використання коучингової технології у формуванні емоційного інтелекту майбутнього менеджера туризму

Результати представленої в цьому підрозділі науково-дослідницької роботи частково оприлюднювалися в статейних публікаціях авторів (Савчук, Ковальчук, 2020; Savchuk et al, 2020; Savchuk, et al, 2021; Savchuk, Kotenko, 2020). Вона побудована на виявленій подібності філософії коучингу, науково-теоретичних засад емоційного інтелекту (ЕІ) та психофізіологічних вимог до підготовки майбутнього менеджера туризму. На цій основі висунули гіпотезу, згідно з якою формування ЕІ як важливого складника професійної компетентності майбутніх фахівців туризму може бути ефективним на основі використання технології коучингу. Для її перевірки організували педагогічний експеримент, результати якого можуть знайти широке використання в підготовці майбутніх фахівців різних галузей знань.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. вимоги до професійної підготовки майбутніх менеджерів туризму зростають на тлі розвитку національної системи освіти, підвищення конкуренції на ринку праці та інтенсивних процесів модернізації глобальної туристичної індустрії. З-поміж сучасних моделей підготовки менеджерів туризму (американська, європейська, австралійська, японська та ін.), за думкою авторитетного в цій галузі японського вченого Інгю Ох, високою ефективністю відзначається японська. Її основу становить холістський підхід до формування менеджера туризму як цілісної особистості, що має відповідати вимогам управлінця і організатора та високим психофізіологічним критеріям (Oh, 2004).

Зростання ступеня відповідальності та психоемоційної напруги в стосунках із суб'єктами галузі туризму вимагає відповідної морально-вольової і фізичної підготовки майбутнього фахівця (Oh, 2004). На наш погляд, у концентрованому вигляді це виявляється в концепції емоційного інтелекту (Emotional Intelligence), що включає такі компоненти, як емоційна стриманість, урівноваженість, емпатія, уміння керувати власними емоціями, стосунками з іншими тощо.

Науково-теоретичне підґрунтя дослідницько-експериментальної роботи становить предметний аналіз, зіставлення та виявлення подібності науково-

теоретичних засад емоційного інтелекту, психофізіологічних вимог до підготовки менеджера туризму та філософії коучингу.

Після появи (1995) книги Данієля Гоулмана «Емоційний інтелект» (Emotional Intelligence), у якій описано розвиток теорії EI та визначено його базові засади (Goleman, 1998), на початку XXI ст. сформувалася доволі цілісна концепція цього феномена (Bar-On, 2005; Govard, 2007; Smith, 2008; та ін.).

Вагомий внесок у її розвиток зробив ізраїльський психолог Роувен Бар Он, який 1996 р. розробив тест «Інвентаризація емоційних коефіцієнтів» (Emotional Quotient Inventory – EQ-i), що містить перелік запитань для визначення показників його коефіцієнта. На цій основі виникла знаменита «Модель Бар-Ону» (Bar-On model), яка слугує однією з методологічних складників нашого дослідження. Вона визначає рівень сформованості EQ-i на основі володіння особою 15 здібностями (abilities): 1) самоповага – усвідомлення і самооцінка своїх можливостей і обмежень, сильних і слабких якостей, сприймання себе «таким як є»; 2) емоційна усвідомленість – розуміння свого емоційного стану та причин його виникнення; 3) самовираження – чітке, конструктивне вираження своїх почуттів, думок, здатність мобілізувати емоційну енергію, виявляти твердість переконань; 4) незалежність – опертя на власні сили, емоційна самостійність; 5) емпатія – розпізнання, розуміння й усвідомлення почуттів іншої людини; 6) соціальна відповідальність – самоідентифікація як члена соціальної групи, конструктивне співробітництво, турбота і відповідальність за себе та інших; 7) міжособистісні стосунки – встановлення взаємовигідних взаємин на основі емоційної близькості, комфортна поведінка в соціальних контактах; 8) стійкість до стресів – ефективне управління своїми емоціями, швидкий вихід зі складних ситуацій; 9) контролювання імпульсів – стримування емоцій; 10) оцінка дійсності – зіставлення почуттів і думок з об'єктивною реальністю; 11) гнучкість – корегування почуттів, думок, уявлень, поведінки відповідно до зміни обставин; 12) розв'язання проблем – з'ясування суті і пошук засобів ефективного розв'язання; 13) самоактуалізація – встановлення цілей та прагнення до їх досягнення на основі власного потенціалу; 14) оптимізм – емоційна рівновага, позитивне ставлення і збереження надії за будь-яких ситуацій; 15) щастя/благополуччя – почуття задоволення собою, іншими, життям загалом (The 15 factors of the Bar-On model, 2006).

Під час обґрунтування науково-теоретичних засад експерименту було здійснено всебічний аналіз концепції емоційного інтелекту. Спираємося на його синтезоване визначення як сукупності навичок і здібностей особи розпізнавати й розуміти емоції, наміри, бажання інших людей і свої власні та здатність управляти ними для розв'язання практичних завдань (Smith, 2008).

На початку XXI ст. концепція ЕІ стала розглядатися як альтернатива традиційному інтелекту, бо, на відміну від нього, відображає єдність інтелектуальних та афективних процесів. Теоретичні ідеї емоційного інтелекту спонукають і уможливають: правильно тлумачити ситуацію і впливати на неї; інтуїтивно вловлювати те, чого хочуть і потребують інші люди; набувати знання про сильні і слабкі риси людського характеру; ніколи не піддаватися стресу й не втрачати особистої привабливості (Govard, 2007).

Чимало науковців вважають, що «емоційний коефіцієнт» (Emotional Quotient EQ) має більшу цінність для керівників і менеджерів та спортсменів й інших осіб, зайнятих різними видами розумової і фізичної праці, аніж коефіцієнт розумового (інтелектуального) розвитку (Intelligence Quotient – IQ). Доводять, що емоційний коефіцієнт (EQ) може справляти більший позитивний або негативний вплив (мобілізувати або дезорієнтувати, гальмувати) на реалізацію психофізіологічного потенціалу людського організму, аніж коефіцієнт розумового розвитку – IQ (Govard, 2007).

У процесі науково-дослідницької роботи було виявлено, що серед методик і технологій формування емоційного інтелекту його концептуальним засадам органічно відповідає філософія і техніка коучингу, який довів свою ефективність у підготовці спортсменів, відтак менеджерів, бізнесменів, педагогів, представників інших професій (про що свідчать проаналізовані вище джерельні матеріали).

З установками теорії емоційного інтелекту співзвучні стрижневі принципи коучингу: люди здатні змінюватися лише тоді, коли самі цього прагнуть і готові до цього; переконання людини щодо своїх можливостей, безпосередньо пов'язані з її досягненнями; людина сама обмежує свій потенціал рамками власних переконань; особа вчиться за допомогою всього, що робить, але навчання відбувається лише тоді, коли вона мислить і будує плани на майбутнє; людина володіє значно більшими внутрішніми здібностями, аніж ті, які реалізує в повсякденному житті; навчання має базуватися на успіху, а не помилках, орієнтуватися на розв'язання проблем, а не перешкоди; усі відповіді – усередині учня, який сам себе оцінює, сам шукає і визначає шлях розвитку; відсутність з боку педагога-коуча жорсткої експертної оцінки та нав'язування готових рішень і вказівок здобувачеві освіти.

Аналіз спеціальних студій також засвідчив, що з ідеями і засадами емоційного інтелекту та коучингу суголосні *психофізіологічні вимоги до менеджера туризму*. Вони виявляються в таких уміннях і здібностях: увалювати оптимально рішення та рішуче й ефективно діяти в стані невизначеності й стресу; активно слухати та ефективно комунікувати;

зберігати психічну й емоційну рівновагу ув мінливих критичних ситуаціях; здійснювати постійну саморефлексію, самооцінку, самоконтроль; виявляти впевненість у собі, прагнення до успіху, силу волі, творче лідерство і харизму. Сучасний менеджер туризму також має володіти трьома групами фундаментальних здібностей: фізичними (активність, рухливість, енергійність, сила і здоров'я), інтелектуальними (розум і розсудливість, креативність, логічне, структурне, системне мислення, інтуїція), управлінськими (уміннями переконувати, стимулювати та мотивувати, розподіляти обов'язки й давати чіткі вказівки, виявляти тактовність і толерантність у спілкуванні) тощо (Психологія туризму, 2015).

На основі означеного доробку визначено емоційний інтелект майбутнього менеджера туризму як здатність керувати власними почуттями і емоціями та спроможність створювати сприятливу емоційну атмосферу в процесі виконання професійних обов'язків. У формуванні ЕІ майбутнього фахівця туризму коучинг розглядаємо як спосіб фасилітації особистісного розвитку задля формування вміння і готовності керувати власним емоційним станом та навичок і здатності впливати на емоційний стан партнерів по взаємодії.

Означені сутнісні характеристики емоційного інтелекту, коучингу та психофізіологічних характеристик менеджера туризму становлять науково-теоретичне підґрунтя експериментальної роботи. Її методологічні основу становлять компетентнісний і особистісно орієнтований підходи та принцип студентоцентризму, що стали концептуальними парадигмами розвитку вищої професійної освіти у Європі на початку ХХІ ст. Вони дають підстави розглядати ЕІ як одну зі стрижневих компетенцій інтегральної професійної компетентності майбутнього менеджера туризму.

Мета експерименту полягає в розробленні та апробації авторської моделі формування ЕІ в майбутніх менеджерів туризму на основі технології коучингу. Експеримент проводили в чотири етапи, на кожному з яких розв'язували відповідні завдання: 1) підготовчий (укладання програми експериментальної діяльності; визначення компонентів, показників, рівнів сформованості ЕІ); 2) констатувальний (проведення діагностики); 3) формувальний (упровадження в освітній процес технології коучингу з формування ЕІ); 4) контрольний (проведення повторної діагностики та визначення ефективності авторської моделі).

Експериментальною базою науково-дослідницької роботи став Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. Експериментальна група (ЕГ) у кількості 25 осіб складалася з магістрантів, що

здобували кваліфікації «Менеджер в туризмі. Професіонал в галузі туризму» та «Професіонал з управління та експертизи освітнього простору».

Для проведення діагностики розроблено *модель вимірювання рівня сформованості ЕІ*, яка інтегрує чотири методичні підходи та концепти: а) вимірювання когнітивних, особистісних, мотиваційних компонентів ЕІ за допомогою опитувальників, що ґрунтуються на самозвітах (Р. Бар-Он, 2005); б) акмеологічна експертиза ЕІ здобувача освіти, що ґрунтується на засадах метакогнітивного моніторингу саморегульованого навчання студентів: (Балашов, 2020; Книш, 2016); в) складання опитувальників із визначення індивідуально-психологічних властивостей та якостей особистості та рівня сформованості культури професійної самоосвіти майбутнього педагога (Діагностика..., 2016); г) теорія і практика коучингу з особистісно-професійного розвитку і самовдосконалення людини (розділи 1, 2, 3, 4).

В основу організації і проведення навчання ЕІ з формування емоційного інтелекту покладено коучингові моделі та техніки (GROW, SMART, SMAC, «структура навичок», «спіраль практики»; «м'які» навичок та ін.). Вони передбачають визначення мети і мотивацію її досягнення; усвідомлення реалій (особистісних ресурсів, можливих перешкод тощо); планування дій; добір, пошук і створення нових ресурсів (методи, форми, засоби просування обраним шляхом); моніторинг результатів, саморефлексію. Стрижневим інструментом стала техніка постановки «сильних» запитань, що становлять квінтесенцію філософії і методології коучингу (підрозділи 4.1, 4.2).

Обрані методи діагностики органічно відповідають означеним 15 здібностям, що окреслюють рівень сформованості ЕІ-і та принципи коучингу щодо саморозвитку і самоконтролю діяльності особистості. Покладений в основу прогностичного інструментарію критерій самооцінки відповідає базовим засадам коучингу. Самооцінка, за словами Е. Парслоу і М. Рей, найкраще надається для визначення поточного рівня компетентності в галузі наставництва, оскільки особистісне сприйняття важливіше, аніж враження, які одна людина справляє на іншу (Parsloe, Wray, 2000).

Для визначення на констатувальному та контрольному етапах експерименту вхідного і вихідного зрізів сформованості емоційного інтелекту у членів ЕІ розробили запитальник, що складається з 46 запитань-тверджень:

- 1. Мені завжди вдається контролювати свої почуття, навіть коли я розгніваний або розгублений.*
- 2. Я завжди зосереджений на почуттях інших.*
- 3. У всіх ситуаціях я завжди відкрито виражаю свої почуття.*
- 4. Я звертаю увагу на емоційним стан особи, з якою спілкуюся.*
- 5. Ухвалюючи важливі рішення, я зважаю на свої відчуття.*

6. Мені важливо знати, що відчуває партнер, коли я висловлюю емоційну підтримку.
7. Для мене важливо зрозуміти, які емоції та відчуття призвели до конфлікту.
8. Мені байдужі почуття та емоції інших, що виникають під час спільної роботи та ін.
9. Я чітко усвідомлюю свої почуття та емоції.
10. Моя спонтанна поведінка не заважає досягати окресленої мети.
11. Я уважно вислуховую партнерів по спілкуванню.
12. Ухвалювати рішення в конфліктній ситуації необхідно одразу.
13. Я намагаюся менше впливати на вчинки та почуття інших людей.
14. Я завжди волю контролювати людей.
15. Я однаково усвідомлюю свою чутливість, уразливість та силу.
16. Мені важлива реакція оточення, якщо я даю волю почуттям та емоціям.
17. Мені вдається контролювати свої емоції, навіть коли я сердитий або засмучений.
18. Під час спілкування з керівництвом я гублюся і думаю тільки про те, щоб швидше закінчилася розмова.
19. Я зосереджений на почуттях інших.
20. Я намагаюся усувати розбіжності відразу, як їх виявив.
21. Я дозволяю іншим взяти на себе роль керівника і при цьому їх не контролюю.
22. Мені властиво використовувати владу, яка належить за посадою.
23. Мені вдається приховувати неприязнь до поганої людини.
24. У спілкуванні з колегами я можу думати про щось своє.
25. У всіх ситуаціях я відкрито виражаю свої почуття та емоції.
26. Побутові дрібниці (як-от вихід з ладу побутової техніки тощо) можуть змусити мене розгубитися, упасти у відчай.
27. Я спілкуюся з іншими так, щоб вони пишалися своїми успіхами.
28. Я не звертаю увагу на психологічні стани колег під час досягнення спільних цілей.
29. Я допомагаю іншим краще зрозуміти себе.
30. У спілкуванні я зосереджуюсь на меті, а не на почуттях.
31. Я щиро висловлюю прихильність, симпатію до іншої людини.
32. Я вільно висловлюю свої почуття.
33. Я відчуваю невпевненість у спілкуванні з людьми.
34. Я розумію чужі почуття, навіть якщо дискусія відбувається на підвищених тонах.
35. Мені байдужі почуття інших, що виникають у процесі спільної роботи.
36. Я підбадьорюю інших, щоб вони робили роботу якнайкраще.

37. Мені складно висловитися прямо про поведінку іншої людини, яка мені заважає.
38. Я довіряю своїм почуттям після ухвалення серйозних рішень.
39. Мені важко дивитися просто в очі малознайомій людині.
40. Я щирий, коли говорю про свої почуття і наміри з іншими.
41. Коли я висловлюю партнерові емоційну підтримку, він цього не сприймає, не відчуває.
42. Мені важливо, які почуття та емоції призвели до конфлікту.
43. Мені однаково, що відчуває неприємна мені людина.
44. Своєю позою, очима, інтонацією я показую своє ставлення до іншої людини.
45. Мені складно вести «критичну розмову», щоб співрозмовник не образився, сприйняв критику.
46. Я усіма силами намагаюся запобігти виникненню конфліктної ситуації.

У процесі формулювання запитань урахували те, що працівники сфери діяльності «людина – людина» зазвичай мають вищі показники ЕІ, аніж представники інших професій. Однак більшість студентів ще не розуміють значення емоцій і почуттів для корегування і управління процесом комунікації, зокрема, для зняття емоційної напруги, гармонізації діалогу тощо. Тому здобуття таких знань, умінь, досвіду є важливим завданням формування емоційної компетенції як складника професійної компетентності.

Під час опрацювання запитальника на констатувальному етапі експерименту члени ЕГ оцінювали ступінь своєї згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою. Самооцінка формалізувалася в таких значеннях: 5 балів – «завжди» (відчуваю, розумію, можу тощо); 4 бали – «переважно, але не завжди»; 3 бали – «іноді», 2 бали – «зрідка»; 1 – «ніколи».

Запитальник поділили на чотири субшкали, що відповідає чотирьом компонентам формування емоційного інтелекту (самосвідомість; самоконтроль; емпатія; управління стосунками) та має три інтегральні індекси, які виражають: 1) внутрішньоособистісний аспект ЕІ (випрацьовується в процесі соціалізації); 2) міжособистісний аспект ЕІ (формується в процесі навчання і професійній діяльності); 3) загальний рівень ЕІ, що акумулює два перші індекси. Усі шкали й компоненти позитивно взаємопов'язані одна з одною та з інтегральним показником – загальним балом ЕІ. Їхня внутрішня узгодженість визначалася на основі кореляційного аналізу загальної вибірки респондентів.

Опрацювання результатів вихідного зрізу здійснювали за ключем, згідно з яким розраховували суму балів за «прямими» і «зворотними» запитаннями, що позначалися за загальною нумерацією запитальника. Зокрема: шкала І

«прямі» запитання № 1, 9, 17, 33 та «зворотні» запитання № 2, 10, 18, 26, 34 запитальника; шкала II «прямі» запитання № 3, 11, 19, 27, 35 та «зворотні» запитання № 4, 12, 20, 28, 36 і т. д. Для кожної шкали розраховували індекс за формулою: $A - B$, що означає: A – сума балів за «прямими» запитаннями, від неї віднімалося B – сума балів за «зворотними» запитаннями. Результати діагностики вимірювали на основі лінійних методів статистики: коефіцієнта кореляції та t -критерію Стьюедента.

Інтегральні індекси з'ясовували так: 1) внутрішньоособистісний аспект ЕІ (здатність до усвідомлення своїх почуттів, самоконтроль) – визначали за сумою балів по 1 і 2 шкалам; 2) міжособистісний аспект ЕІ (здатність розуміти та впливати на емоційний стан інших); 3) інтегральний показник ЕІ – сума балів за всіма шкалами запитальника.

Для інтерпретації результатів діагностики визначено показники ЕІ за чотирма шкалами і компонентами. У таблиці 5.1 уміщено загальні формулювання цих показників.

Таблиця 5.1

Показники визначення рівнів сформованості ЕІ за основними компонентами і шкалами

Компонент і шкала	Основні показники
Самосвідомість – шкала 1: усвідомлення особистих почуттів та емоцій	Розвинутість емоційної самосвідомості; потреба в самопізнанні; адекватність самооцінки; розвинутість рефлексії та інтуїції; здатність до саморефлексії та ін.
Самоконтроль – шкала 2: управління власними почуттями та емоціями	Здатність контролювати, керувати своїми емоціями і почуттями; уміння використовувати свої емоції і почуття для досягнення мети; усвідомлення свого психоемоційного стану «тут і зараз»; розвинутість самоконтролю і толерантності; позитивність мислення; оптимістичність сприйняття себе, оточення, світу та ін.
Емпатія – шкала 3: розуміння почуттів та емоцій інших	Здатність розпізнати емоції особи; спроможність розуміти почуття людини; розвинутість соціального співчуття, співпереживання; здатність до щирих емоційних стосунків із партнерами; уміння прогнозувати процес комунікації залежно від емоційного стану партнера та ін.;
Управління стосунками – шкала 4: вплив на почуття та емоції інших	Здатність адекватно сприймати соціальне оточення; уміння управляти емоційним і психічним станом партнера; здатність ухвалювати оптимальне рішення з урахуванням інтересів своїх та інших; здатність запобігати конфліктним ситуаціям та ефективно їх розв'язувати; уміння використовувати вербальні й невербальні засоби впливу на співрозмовника

Описану прогностичну методику реалізували на першому, констатувальному, і третьому, контрольному, етапах експерименту для визначення і порівняння вихідного та досягнутого рівнів ЕІ. Рівні визначали в таких інтервалах: високий – від 60 до 28 балів; середній – від 27 до 30 балів; низький – від 29 до 0 балів. На вихідному зрізі в осіб ЕГ за чотирма компонентами виявлено такий загальний стан сформованості ЕІ: високий рівень – 7 %; середній рівень – 65 %; низький рівень – 18 %. Це засвідчило доцільність проведення експерименту з підвищення ЕІ студентів.

На другому формуальному етапі експерименту здійснили апробацію авторської програми з формування і розвитку ЕІ майбутніх менеджерів туризму. В основу її розроблення покладено: ідеї Т. Леонарда, викладені в «Програмі Чистої Перемоги» (Leonard, 1998); методичний досвід формування емоційного інтелекту як чинника соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища (Дерев'янку, 2009); інтегрований досвід використання технік і методик коучингу, викладений у працях його теоретиків і фахівців-практиків (Atkinson, 2014; Atkinson, Choise, 2012a; Dilts, 1994; Downey, 2003 Whitmore, 2002; та ін.); положення теоретичних та експериментальних досліджень, що проєктують вплив ЕІ на професійне формування здобувачів вищої освіти та їхню життєдіяльність загалом (Носенко, 1998; Чеботарь, 1999) та ін.

Зважаючи на визначені чотири субшкали та три інтегральні індекси ЕІ розробили побудовану на засадах коучингової технології «Функційна структура авторської програми формування емоційного інтелекту майбутнього менеджера туризму». Вона складається з двох діяльнісних блоків «Я» та «Інші», які визначають вектори стосунків і впливу на основні елементи відповідних компонентів (таблиця 5.2).

Таблиця 5.2

Функційна структура авторської програми формування ЕІ в майбутніх менеджерів туризму

Діяльнісні блоки	Компоненти «Я»	Компоненти «Інші»
Усвідомлення	Самосвідомість: - емоційна самосвідомість; - адекватна самооцінка; - упевненість у собі	Емпатія: - співпереживання; - розуміння взаємин «Я – Ти», «Я – Вони»;
Вплив	Самоконтроль:	Управління стосунками: - сприяння змінам;

	<ul style="list-style-type: none"> - уміння контролювати й управляти своїми емоціями; - відкритість, адаптивність; - орієнтація на результат; - ініціативність; - оптимізм; - пильність 	<ul style="list-style-type: none"> - допомога людям у самопізнанні і саморозвитку; - лідерство, що надихає, вплив на роботу команди; - регулювання конфліктів, співпраця
--	---	---

Основною формою реалізації авторської програми став коучинговий тренінг. Він відбувся в три етапи, на яких по чергово впроваджували зміст та методичний інструментарій діяльнісних блоків «Я» та «Інші». Завдання тематичних занять розв'язували методом дискусій, виконання вправ і тестів тощо. Їхня загальна структура і зміст запропоновані в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Етапи і зміст проведення коучингового тренінгу з реалізації авторської програми формування ЕІ в майбутніх менеджерів туризму

Етапи, блоки та їх завдання з реалізації авторської програми	Зміст занять
<p>I. Блок А: визначення рівня ЕІ та планування членами ЕІ власного розвитку;</p> <p>I. Блок Б: визначення пріоритетів особистого розвитку в процесі взаємодії з оточенням.</p>	<p>Заняття 1. Цілі і завдання тренінгу. Діагностика особистого рівня ЕІ. Індивідуальна програма розвитку.</p> <p>Заняття 2. Пізнання соціального оточення і взаємодія з його суб'єктами.</p>
<p>II. Блок А: реалізація плану особистого зростання;</p> <p>II. Блок Б: оволодіння знаннями і вміннями розуміти і впливати на емоції та почуття інших.</p>	<p>Заняття 3. Формування навичок усвідомлювати і регулювати свої емоції.</p> <p>Заняття 4. Аналіз особистих цінностей.</p> <p>Заняття 5. Пошук способів і засобів досягнення особистої мети.</p> <p>Заняття 6. Ставлення до інших.</p> <p>Заняття 7. Взаємодія з іншими: рефлексія, пізнання емоцій, емпатія.</p>

	Заняття 8. Ресурси поліпшення комунікації з оточенням. Заняття 9. Вплив і управління емоціями і почуттями інших.
III. Блоки А і Б: визначення досягнутого рівня ЕІ та перспектив саморозвитку.	Заняття 10. Моніторинг досягнень. План саморозвитку: мотивація та виявлення власних ресурсів.

Під час тренінгу з формування ЕІ в майбутнього менеджера туризму були адаптовані та апробовані система методів, форм, засобів та завдань і вправ, що становлять практичний досвід організації навчання із саморозвитку й особистісного зростання на засадах коучингу. Наводимо використання окремих типових, оригінальних, ефективних інструментів:

- завдання: «Пізнай свої емоції та почуття» (його виконання передбачало фіксацію в спеціальній таблиці емоцій і почуттів, які відчували й переживали члени ЕГ у певний час доби, у процесі виконання різних видів діяльності, а також обставин їх виникнення, реакцій, які вони викликали); «Рефлексія цінностей» (вибір життєвих цінностей, розмірковування, як вони змінять власне життя, визначення практичних кроків і дій щодо їх набуття);
- техніки з формування умінь і навичок концентрації уваги, слухання співрозмовника, розслаблення і медитації, «звільнення мозку від контролю», звернення до свого «Я» (інтуїції) та ін.
- тести: «Екологія робочого місця»; «Організація робочого дня»; «Турбота про себе» (визначення режиму і характеру фізичної активності, харчування, відпочинку, сну тощо); «Твоє психічне здоров'я» (визначення характеру сприйняття дійсності, взаємин із ближніми, поведінки в соціумі за різних обставин); «Твої життєві цінності та ідеали» (ранжування й інтерпретація основних цінностей та ідеалів, визначення їх впливу на власну поведінку і стосунки з іншими);
- анкетування: «Мета і цілі життя та планування їх досягнення»;
- мінітренінги: «Матриця емоційних компетентностей» (проведення моніторингу за критеріями «дефіцит», «оптимальне», «надлишок» володіння компетенціями, що стосуються емоційної самосвідомості, упевненості в собі, самооцінки, самоконтролю, ініціативності, відкритості, адаптивності, орієнтованості на досягнення результатів, оптимізму, емпатії, керування стосунками та конфліктами, «надихаючого лідерство»; укладання індивідуального плану щодо їх набуття через самонавчання, виконання вправ і завдань, самоконтролю); «Вплив на іншого» (робота в парах і мінігрупах з удосконалення навичок активного слухання, фокусування уваги, використання невербальних засобів спілкування, корегування діалогу);

«Керування емоціями інших: зворотний зв'язок» (робота в парах і мікрогрупах щодо спостереження і розшифрування емоційних реакцій та налаштування на допомогу співрозмовникові; налаштування на позитивний діалог, емпатію, пошук переконливих аргументів і компромісних рішень, уникнення звинувачень, перебільшень, викривлених інтерпретацій тощо);

- вправи: «Колір і настрої» (визначення кольору відповідно до зміни емоцій і психічних станів; пояснення цієї взаємозалежності); «Взаємини з іншими» (система вправ щодо саморефлексії і самоаналізу характеру стосунків із колегами, керівництвом, клієнтами та поведінки в соціумі тощо);

- рольові ігри: «Зрозумій людину» (поділені на підгрупи учасники по чергово зображали і вгадували емоції та почуття, перемагали ті, які їх виразно демонстрували й швидко відгадували); «Розв'язати проблему» (учасники тренінгу розповідали про свої реальні або уявні життєві труднощі, проблеми, їх спільно обговорювали і шукали засоби розв'язання).

Підбиття підсумків тренінгу передбачало здійснення членами ЕГ «Моніторингу особистих досягнень». Він формалізувався у вигляді заповнення спеціальної таблиці, у якій по вертикалі вказували показники, що стосувалися: 1. Існування особистих цілей (на кілька днів, місяців, років); 2. Заходів досягнення цілей; 3. Життєвих пріоритетів; 4. Володіння якостями, які сприяють досягненню цілей або гальмують їх (цілеспрямованість; лінощі тощо); 5. Володіння техніками просування до мети (коучинг, інші). По горизонталі за шкалою від 5 до 1 балів студенти оцінювали своє розуміння суті і значення певного показника; володіння знаннями і вміннями його реалізації на практиці; їх практичне застосування тощо.

Проведення цього моніторингу ставило за мету не лише виявити рівень оволодіння студентами певними компетентностями, а й довести їм важливість здійснення постійного самоаналізу, що надає життєдіяльності впевненості, цілісності, оптимізму. Для цього на основі напрацювань Е. Парслоу і М. Рей (Parsloe, Gray, 2000) кожен член ЕГ склав план саморозвитку, у якому чітко й конкретно визначав: життєву мету (на певний проміжок час); мотивацію досягнення мети; конкретні кроки й особисті ресурси для просування до мети. Основу плану становило вдосконалення ЕІ як засобу досягнення мети. Це передбачало розвиток самосвідомості (емоційна врівноваженість, адекватна самооцінка, упевненість у собі); самоконтроль (уміння управляти емоціями, відкритість, адаптивність, орієнтація на результат, ініціативність, оптимізм, пильність); емпатію (співпереживання, аналіз взаємин); управління стосунками (допомога людям у самопізнанні і саморозвитку, «надихаюче лідерство», регулювання конфліктів тощо).

За підсумками формувального експерименту провели вихідний зріз та зіставили результати констатувального і контрольного експериментів для визначення ефективності авторської програми. Отримані на основі використання того ж прогностичного інструментарію дані у виразнено в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

Результати діагностики за основними компонентами визначення рівнів сформованості ЕІ членів ЕГ, отримані на констатувальному («до») та контрольному («після») етапах експерименту (у %)

Компонент Рівні	Самосвідомість		Самоконтроль		Емпатія		Управління стосунками	
	до	після	до	після	до	після	до	після
Високий	8 %	56 %	4 %	40 %	16 %	72 %	0 %	44 %
Середній	64 %	44 %	52 %	56 %	76 %	28 %	68	48 %
Низький	28 %	0	44 %	4 %	8 %	0 %	32 %;	8 %

Порівняння загального стану сформованості ЕІ у членів ЕГ за її чотирма компонентами на вихідному та вхідному зрізах виявило, що її показники на високому рівні зросли з 7 до 53 % (у 7,5 разів), на середньому зменшилися з 65 до 44 % (у 0,7 разів), а на низькому з 18 – до 3 % (у 6 разів). Це засвідчує ефективність авторської програми з підвищення ЕІ у майбутніх менеджерів туризму. Вона може мати широке застосування за умов творчої адаптації до вимог підготовки фахівців інших спеціальностей.

Отже, у процесі науково-дослідницької роботи встановлено, що емоційний інтелект є важливим складником професійної компетентності майбутнього менеджера туризму та його формування як цілісної особистості. Проведений педагогічний експеримент підтвердив авторську гіпотезу, згідно з якою розвиток ЕІ майбутніх фахівців туризму є ефективним на основі використання технології коучингу. Важливим підґрунтям для цього стала суголосність теоретичних засад ЕІ і коучингу та психофізіологічних вимог до менеджера туризму. Розроблена на основі творчого аналізу міжнародного досвіду організації навчання на засадах коучингу авторська програма виявила свою продуктивність. Про це свідчить істотне підвищення в осіб, які належали до експериментальної групи, загального рівня сформованості ЕІ. Розроблений прогностичний інструментарій для його вимірювання дає підстави стверджувати про валідність та обґрунтованість результатів експерименту. Вважаємо, що запропонований досвід експериментальної роботи може знайти широке практичне використання у формування емоційної компетенції майбутніх фахівців різних галузей знань і спеціальностей.

ПІСЛЯСЛОВО

Уміщені в цьому дослідженні матеріали дають підстави для обґрунтованого висновку: коучинг має величезний потенціал для всебічного особистісного саморозвитку людини, розв'язання значущих для неї проблем та визначення оптимальних засобів і реальних перспектив подальшої життєдіяльності, тому замість традиційного узагальнення представлених у ньому положень акцентуємо на перспективах використання коучингу у вищій школі та інших суспільних сферах, які репрезентативно впливають із результатів авторитетних міжнародних студій (Святенко, 2021; Штурлак, 2021).

Вони чітко артикують постулат, згідно з яким кожна людина має два шляхи: зробити все можливе для досягнення власних цілей і самореалізації або здатися на півшляху й продовжувати прямувати дорогою в нікуди. Щоб зробити свій життєвий шлях усвідомленим, цілеспрямованим, приємним процесом ефективного подолання труднощів та постійного самовдосконалення, варто звернутися до коучингу. Світова статистика (дослідження клієнтів ICF Global Coaching; дослідження Manchester Inc. Та ін.) стверджує:

- 99% людей та компаній, які зверталися до коучингу, залишилися «задоволені або дуже задоволені», тому 96 % опитаних клієнтів виявляли зацікавленість у подальшому навчанні на коучингових сесіях;
- близько 51 % компаній, у яких побутує «висока культура коучингу», мали вищі прибутки, аніж аналогічні галузеві компанії;
- після коучингової підготовки в 67 % працівників підвищувався коефіцієнт «ефективних усвідомлених дій», у 57 % осіб знижувався рівень стресу, у 62% – зростала мотивація щодо висунення і досягнення більш масштабних амбітних цілей, 53 % працівників відкривали в собі невикористаний потенціал

і нові ресурси для кар'єрного зростання, у 48 % зростала якість праці, у 23 % – знижувалися витрати на виконання професійних операцій та обов'язків;

- за даними керівників (адміністраторів, директорів, топменеджерів) та працівників підприємств, після коучингових сесій поліпшувалися взаємини в колективі на 77%, задоволеність роботою зросла на 61%, конфліктність знижувалася на 52 %;
- пандемія COVID-19 спричинила мінімум онлайн-коучингу, популярність якого зросла на 57%, тому саме цей формат онлайн-сесій став найперспективнішим (Штурлак, 2021).

Цілком логічно, обґрунтовано ці дані екстраполювати на процес організації професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, адже коучинг виразно відповідає тенденціям розвитку сучасного соціуму, які істотно впливають на сферу вищої освіти. Це насамперед виявляється у щораз більшому зростанні доступної студентам інформації, тож знання, які передаються їм викладачами, стають «одними із можливих» і не завжди витримують конкуренції з даними, отриманими з інтернету. Водночас, за умов невизначеності ринку праці та варіативності вимог до працівника для здобувача освіти стає життєво необхідним не отримання готових відповідей і «рецептів», а оволодіння здатністю шукати й знаходити їх самостійно, креативно підходити до розв'язання поточних проблем і подолання чергових перешкод.

Таким чином, замість підготовки до «професії на все життя», майбутній фахівець потребує високої адаптивності до різних соціальних і професійних контекстів, тому стрижневими аспектами професійної підготовки у ЗВО стає формування в студентів «суб'єктності» як уміння самостійно і осмислено проєктувати свій розвиток, вибудовувати і гнучко коригувати контури навчальної діяльності та «суб'єктивності» як здатності швидко ухвалювати оптимальні (ефективні) рішення, брати на себе відповідальність за досягнення результату, гармонійно працювати в колективі як «особливе в цілому».

За таких умов і викликів продуктивним способом розв'язання означених завдань стає ефективне використання науково-педагогічними працівниками ЗВО потенціалу коучингу. Для цього вони мають досягнути багатогранності цього феномена в сукупності його двох складників – теоретичного (філософського як сукупності ідейних принципів і етичних норм) та практичного (технологічного як арсеналу ефективних операційних інструментів). Їх використання потребує нового рівня педагогічної майстерності.

Представлений у зарубіжних і вітчизняних фахових та науково-педагогічних студіях досвід, а також результати авторської дослідницько-

експериментальної роботи дають підстави стверджувати, що застосування коучингу уможливорює викладачеві більш індивідуалізовано та екологічно взаємодіяти зі студентами та цілеспрямовано підвищувати рівень їхньої усвідомленого залучення до навчальної діяльності з урахуванням особистих цілей та смислів. Зі свого боку, студенти отримують можливість не тільки ефективно розв'язувати власні навчальні завдання, а й розвивати рефлексивність і прогностичність мислення, навички саморегуляції і відповідального ухвалення рішень.

Результати дослідження підтвердили таку значущу перевагу коучингу, як множинність форм його використання: у межах навчальних курсів, у процесі позааудиторної індивідуальної навчальної роботи (наукове керівництво, консультування), під час реалізації творчих проєктів тощо. У такому контексті підтверджується обґрунтованість його трактування як однієї з педагогічних технологій та як ефективного стилю викладання і взаємин між усіма учасниками освітнього процесу. Не викликає сумніву доцільність використання коучингу для обговорення зі здобувачами освіти широких життєвих і професійних проблем від вибору спеціалізації до обрання шляхів просування кар'єрними сходами після отримання диплома.

Висвітлені в дослідженні питання, безумовно, не вичерпують повноти порушеної теми. Предметом подальших студій має стати розроблення терміносистеми у вимірі «коучинг в системі вищої освіти України» та поглиблене опрацювання технології і методики використання арсеналу коучингових інструментів відповідно до особливостей, потреб і запитів підготовки кваліфікованого фахівця, що відповідає вимогам ринку праці та розуміє потребу самонавчання і саморозвитку впродовж життя. Водночас ниткою Аріадни в нескінченному плетиві коучингових рефлексій мають стати слова геніального Джона Вітмора: «Коучинг – це не просто методика, яку можна ввести та застосовувати в чітко визначених ситуаціях. Це спосіб управління, спосіб поводження з людьми, спосіб мислення, спосіб існування. Настане день, коли слово «коучинг» взагалі зникне з нашого лексикону, воно стане способом наших взаємин у роботі або десь іще».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Аванесова, Н., Гетьман, О., Сергієнко, Ю. (2020). Коучинг як ефективна технологія формування емоційної компетентності майбутніх менеджерів. *Новий колегіум*. № 4. С. 108–113.

Академія Коуч-Майстерності: wpg-logo-final Академія Аккредитовані програми – European Coach Federation: <https://eurocoach.eu> › akkredi.

Академія Коучингового Мастерства W.P.G. URL: <https://www.trn.ua/companies/574>.

Академія коучинга в Києве, Україна. URL: <https://wpg.com.ua> › about-wpg

Активне слухання – ICF Ukraine (2019). URL: <https://www.icf-ukraine.org> ›150131-aktivne-sl.

Актуальні проблеми розвитку вищої освіти: *навч-метод. посіб.* / за ред. В Стинської, Л. Прокопів. Івано-Франківськ, 2021. 430 с

Анжела Яструб – Генеральний директор – WPG – LinkedIn. URL: <https://ua.linkedin.com>

Аніщенко, О. В., Яковець, Н. І. (2007). Сучасні педагогічні технології: курс лекцій: *навч. посіб.* Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. 199 с.

Антонова, Н. В. (2017). Консультування та коучинг персоналу в організації. URL: https://stud.com.ua/75524/menedzhment/konsultuvannya_ta_

Антонова, О. Є. (2015). Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання*. Вип. 2. Київ: НАПН України. С. 8-15.

Аткінсон, М. (2007). Коучинг фокусує на рішеннях [Інтерв'ю]. *Управление компанией*. Київ. № 12. URL: <http://www.management.com.ua/interview/int141.html>.

Аткінсон, М., Чойс, Р. Т. (2009). Наука и искусство коучинга: Внутренняя динамика / пер. с англ. Киев: Companion Group. 208 с.

Аткинсон, М. (2016). Семейный коучинг: помогает людям достичь успеха в одном из самых важных проектов их жизни (Интервью). URL: <https://erickson.atkinson>

Афанасьєва, Н. Є., Перелигіна, Л.А. (2016). Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу: *навч. посіб.* Київ: Освіта України. 257 с.

Балашов, Е. М. (2020). Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів: дис.. док. пед. наук: 19.00.07. Нац. ун-т «Острозька академія», Острог, 2020. URL: <https://www.oa.edu.ua/doc/dis/>

Бабій, І. (2017). На базі Прикарпатського університету відкрили університет обдарованої дитини. *Галицький кореспондент*. 2017. 6 червня.

Бех, І. (2008). Д. Виховання особистості: *підручник*. Київ: Либідь. 848 с.

Биковська, О. В. (2006). Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: *монографія*. Київ: ІВЦ АЛКОН. 356 с.

Бондарєва, Л. І. (2006). Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Київ. 274 с.

Борова, Т. А. (2011). Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу: *монографія* / Харків: Компанія СМІТ, 2011. 384 с.

Борова, Т. А. (2011а). Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. № 12. С. 11–12.

Братко, М. В. (2015). Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 1-2. С. 11-17.

Варецька, О. (2016). Коучинг як технологія розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти. *Вісник Львівського університету ім. І. Франка. Сер. педагогічна*. Львів. Вип. 31. С. 349-360.

Відділення Міжнародної федерації коучингу в Україні. URL: <https://www.icf-ukraine.org>.

Відкрита програма «Школа коучинга Master Coach Ukraine». URL: <http://rost.biz.ua> > otkritiy_tre

Відлацька, О. (2018). Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку керівника гуртка в системі позашкільної освіти: *метод. посіб.* Кам'янець-Подільський: Науково-метод. відділ ЦДЮТ. 54 с.

Волкова, Н. П., Степанова А. А. (2018). Фасилітатор як важлива рольова позиція сучасного викладача вишу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* № 1. С. 228–234.

Гаврилів, Н. (2009). Наставництво як вид професійної діяльності: генеза розвитку та становлення. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum

Гайдученко, К., Прокопенко, О. (2018). Нейрокоучинг. Архитектура дострижений. Київ: Вид-во Ростислава. 82 с.

Голяд, І. С., Чернова, Т. Ю. (2017). Роль коучингової компетентності педагога у розкритті потенціалу суб'єкта освітнього процесу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Сер. Проблеми трудової та професійної підготовки.* Вип. 8. С. 20-25.

Голяд, І. С., Чернова, Т. Ю. (2016). Філософія педагогічного коучингу. *Молодь і ринок.* 3. С. 106-112.

Гонтаровська, Н. Б. (2010). Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини: *монографія.* Дніпропетровськ: Дніпро-VAL. 623 с.

Горук, Н. М. (2015). Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя.* № 11. С. 99–104.

Гоулман, Д. (2018). Емоційний інтелект. Київ: Vivat. 512 с.

Денисова, А., Харагірло, В. (2021). Школа педагогічного коучингу як інноваційна модель підвищення кваліфікації педагогів у системі безперервної професійної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук.* Вип 37(1). С. 281-287.

Дерев'янку, С. П. (2009). Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: дис. канд. психол. наук: 19.00.05: ЧДПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2009. 192 с.

Діагностика індивідуально-психологічних властивостей та якостей особистості (2010): *навч.-метод. посіб /* А. Б. Неурова, О. С. Капінус, Т. Л. Грицевич. Львів: НАСВ, 181 с.

Добре сформульований результат або специфікація цілей. URL: <https://alter-systems.com> ›

Дослідження сфери освіти в Україні. До більшої результативності, справедливості та ефективності (2019). (РЕЗЮМЕЗ). URL: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/790931568661644788/pdf/>

Дубяга, С. М. (2015). Педагогічні технології в початковій школі: *навч.-метод. посіб.* Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького. 160 с.

Енциклопедія освіти (2008). / гол. ред. В. Г. Кремін. Київ: Юрінком Інтер. 1040 с.

Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій (2009). / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: Основа. 176 с.

Задорожна, Л. М. (2017). Ефективність коучингу як інноваційного стилю менеджменту, *Глобальні та національні проблеми економіки*. Вип. 19. С. 71-74.

Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Закон України «Про освіту» (2017). Відомості Верховної Ради, 2017, № 38-39, ст. 380. URL: zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.

Закон України «Про позашкільну освіту» (2000) зі змінами 2017-2019 рр. URL: https://kodeksy.com.ua/pro_pozashkilnu_osvitu.

Захарова, О. В. (2020). Коучинг: технологія розкриття внутрішнього потенціалу дослідника: *навч.-метод. посіб.* / упоряд. Черкаси: ЧДТУ. 65 с.

Звіт експериментального дослідження ПТУ № 50 м. Карлівка (2015). URL: https://www.slideshare.net/ymcmb_ua/50-50211632

Зеленин, В. В. (2015). Между травмой и величием: трактат о селективной психодиагностике в коучинге. Киев: Гнозис. 272 с.

Зонов, Б. С. (2021). Роль педагогічного коучингу у формуванні соціальної культури саморозвитку та самовдосконалення. *Інноваційна педагогіка*. Вип. 35. С. 9-11.

Зотов, А. В. (2021). Підручник по коучингу. Базовий рівень. URL: <https://books.google.com.ua/books>.

Іванович, О. С. (2011). Коучинг як нова модель навчання персоналу підприємства. *Менеджмент*. URL: http://chteinnteu.cv.ua/herald/content/download/archive/2011/v3/NV2011-V3_46.pdf

Інноваційні технології в початковій школі, (2008). Київ: Шкільний світ. 112 с.

Інтерактивні методи навчання в практиці роботи початкової школи (2005). Харків: Основа. 176 с.

ICF (Международная Федерация Коучинга). URL: <https://erickson.ru/coaching>.

Кайдалова, Л. Г., Щокіна, Н. Б., Вахрушева, Т. Ю. (2009). Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. Харків: Вид-во НФаУ. 150 с.

Каліна, Н. Ф. (2010). Психотерапія. Київ: Альма-матер. 288 с.

Ківшик А. І., Чернова Т. Ю. (2015). Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників професійно-технічного навчального закладу: коучинговий підхід: *метод. посіб.* Хмельницький: ФОП Бідюк. 254 с.

Кір'якова, А. (2013). Коучинг та наставництво в управлінні персоналом підприємства. URL: http://rusnauka.com/2_KAND_2013/Economics/5_

становлення і проблеми розвитку. Львів: Вид-во Львівської політехніки. С. 76–81.

Логвиновський, Є. І. (2012). Функціональна та змістовна сутність коучингу на підприємстві. *Європейський вектор економічного розвитку: зб. наук. пр.* Київ. № 2 (13). С. 297–301.

Мартинець, Л. А. (2015). Сучасні моделі освіти: *навч.-метод. посіб.* 2-е вид. Донецьк. 102 с. URL: <https://r.donpu.edu.ua/bitstream/123456789/33/1/%>

Марцінковська, О., Фижик, Н. (2011). О. Роль коучингу в розвитку персоналу. *Економічний аналіз.* Вип. 8. Тернопіль. Ч. 2. С. 257–260.

Матійків, І. М. (2012). Тренінг емоційної компетентності: *навч.-метод. посіб.* Київ: Педагогічна думка. 112 с.

Мендоса, Д. К. (2011). Техніка «Три кнопки» дозволяє керувати негативними емоціями – майстер-клас від коуча. URL: <https://delo.ua/lifestyle/tehnika-tri-knopki-pozvoljaet-upravljat-negativnymi>

Международный Ериксоновский университет коучинга в Украине. Eerikson University Coaching. URL: <http://erickson.university>

Микитюк, С. (2012). Ресурсне забезпечення тьюторської діяльності в системі фахової підготовки майбутніх педагогів. *Зб. наук. пр. Харків. нац. пед. у-ту імені Г. Сковороди «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи».* Вип. 38. С. 72–80.

Миколайчук, І. (2015). Коучинг у системі управління персоналом. *Вісник Київ нац. торгов-економіч. ун-ту.* № 4. С. 50-67.

Миколайчук, І. П., Марняло, А. М., Заболотна, В. В. (2020). Застосування навчальної персонал-технології коучингу в умовах Covid-19. *Specialized and multidisciplinary scientific researches: Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference.* Vol. 2. December 11. С.138-141.

Михайлишин, У. Б. (2018). Соціально-психологічні засади функціонування цінностей студентських групах в умовах освітнього середовища: дис.... док. пед. наук: 19.00.05. Северодонецьк. 525 с.

Москвіна, Н. Б. (2018). Тест «Чи вмієте ви слухати?». Профілактика професійних деформацій учителя. URL: https://stud.com.ua › pedagogika › test_vmiyete_sluhati.

МОН пропонує 5 ключових змін позашкільної освіти (2018). URL: <https://pedpresa.ua › 193645-mon-proponuye-5>.

Мушкевич, М. І. (2011). Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* Т. XIII. Ч. 1. С. 287–294.

Нагара, М. Б. (2009). Роль коучингу в забезпеченні конкурентоспроможності персоналу. *Вісник Донець. нац. у-ту економіки і торгівлі ім. М. Туган-Барановського: зб. наук. пр.* № 4. С. 96–101.

Наставництво як стратегія покращення якості викладання в умовах Нової української школи (2019): *метод. рекомендації*. / укл. О. О. Мілейко. Миколаїв: ОІППО. 32 с.

Національна доктрина розвитку освіти України (2020). Затверджено Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. *Освіта України*. 23 квіт. (№ 33).

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013). Схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

Національний освітній глосарій: вища освіта (2011) / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди». 100 с.

Нежинська, О. О., Тименко, В. М. (2015). Використання коучингу в системі вищої освіти України. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр.* Київ: АТОПОЛ ГРУП. Вип. 15. С. 236–245.

Нежинська, О. О., Тименко, В. М. (2017). Основи коучингу: *навч. посіб.* Київ, Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС». 220 с.

Нейрокоучинг. URL: <https://www.neurocoaching.com.ua/>

Нова українська школа (2016): основи Стандарту освіти / за ред.: Л. М. Гриневич. Львів: Versum. 64 с.

Носенко, Е. Л. (1998). Емоційний інтелект як одна із форм множинності проявів інтелекту. *Вісник Дніпропетров. ун-ту. Серія: Педагогіка і психологія*. Вип. 3. С. 3–10.

Нуржинська, А. (2020). Фідбек у вищій освіті: як створити якісний зворотній зв'язок. URL: <http://gohigher.org> > fidebk-u-vyshchiy-osviti-yak-stvo.

О'Конор, Дж., Макдермотта, І. (2018). Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень. Київ: Наш Формат, 2018. 240 с.

Олейніченко, І. (2018). Коучинг – як педагогічний стиль розкриття потенціалу педагога з метою максимального підвищення його ефективності. URL: <http://metodportal.com/node/66213>.

Олійник, І. В. (2019). Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник ун-ту імені Альфреда Нобеля: Педагогіка і психологія*. № 1. С. 158-167.

Ортинський, В. Л. (2009). Педагогіка вищої школи: *навч. посіб.* Київ: Центр учбової літ. 452 с.

Павлов, В. І. Кушнірук, О. Ю. (2012). Коучинг та наставництво у підприємницькій діяльності України. *Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку: зб. наук. пр.* Львів: Львів. політехніка. С.276–280.

Педагогіка вищої школи (2007): навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид. Київ: Знання. 495 с

Педагогічна техніка вчителя (2007). *Педагогіка вищої школи: навч. посіб.* / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид. Київ: Знання, 2007. С. 242-262.

Педагогічний коучинг (2018). Програма навчальної дисципліни (за вільним вибором студента) з підготовки магістрів галузі знань – 01 Освіта. Спеціальність – 015 Професійна освіта (Охорона праці) / укл. Голяд І. С., Кільдеров Д. Е., Тішук О. А., Чернова Т. Ю. Київ. 11 с.

Передало, Х. С., Процик, І. С. (2012). Роль коучингу в системі мотивування працівників вітчизняних підприємств. *Вісник нац. у-ту «Львівська політехніка». Менеджмент та підприємництво в Україні: етапи становлення і проблеми розвитку.* № 727. С. С.131-135.

Петренко, О. (2018). Педагогічний коучинг у діяльності вчителя в контексті реалізації Концепції «Нова українська школа». *Нова педагогічна думка.* № 1. С. 62–66.

Петровська, І. Р., Бала, Р. Д. (2010). Підвищення ефективності управлінської діяльності керівника за допомогою коучингу. *Науковий вісник НЛТУ України.* № 20. С. 158–161.

Платон. Апологія Сократа. Діалоги. URL: <https://www.yakaboo.ua/ua/apologija-sokrata-dialogi-1580175.html>.

Поберезська, Г. Г. (2018). Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства.* № 4. С. 99–107.

Подпльота, С. В. (2017). Тьюторство: історія та сучасність. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Вип. LXXV. Т. 2. С. 65-69.

Приходченко, К. І. (2008). Педагогічні основи формування творчого середовища в загальноосвітніх навчальних закладах гуманітарного профілю: автореф. дис. ... док. пед. наук: 13.00.07 Східноукраїн. нац. ун-т ім. В. Даля, Луганськ, 2008. 44 с.

Програма підготовки сертифікованих фахівців МВТІ. URL: <https://www.eacademyukraine.com/>

Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи» (16 серпня 2018 р.). URL: <https://www.auc.org.ua/default/files/sectors>.

Проценко, О. С. (2013). Коуч-технології у формуванні життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. 29. С. 330–334.

Психологія туризму (2015). / уклад.: О. П. Крупський, О. В. Шевяков, О.М. Ярошкевич: навч. посіб. Дніпропетровськ. 194 с.

Рахімова, О. (2021). Принципи мовного коучингу у викладанні іноземних мов *Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство.* Вип. 45, Т. 2. С. 93-97.

Результати соціологічного дослідження «Фактори зниження показників успішності НТУ ХП». URL: <http://web.kpi.kharkov.ua> › rezultati-sots-dosl-

Резник, С. М. (2021) Інтерактивні методи у викладанні лідерських дисциплін. *Вісник Черкаського нац. у-ту імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* Вип. № 2. С. 18-23.

Роджерс, К. Р. (2004). Про становлення особистості: психотерапія очима психотерапевта, Київ: <http://psychologis.com.ua/k.rodzhers>.

Романенко, Н. В. (2012). Коучинг емоціональної компетентности. *Управление персоналом – Украина, № 4.* URL: <http://www.mikim.com.ua/mediafolder/articles/68-kouching->

Романова, С. М. (2010). Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія.* Вип. 3. С. 83–86.

Рудницьких, О. В. (2014). Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія.* № 2. С. 173–176.

Рябовол, Л., Гриценко, В., Сокурєнко, О. (2018). Методична система коучинг-навчання юридичних дисциплін у вищій школі. *Наука і освіта.* №2. С. 16-26.

Савчук, Б., Білавич, Г., Душенко, Ю. (2019). Коучинг як філософія і технологія розвитку професійної педагогічної освіти. *Гірська школа Українських Карпат.* №21. С.82-87.

Савчук, Б., Білавич, Г. (2020). Феномен коучингу в зарубіжному дискурсі. *Нова педагогічна думка.* № 2. С. 7–11.

Савчук, Б., Душенко, Ю. (2021). Коучинг в контексті підготовки майбутнього викладача вищої школи. *Інформаційний бюлетень кафедри педагогіки та освітнього менеджменту імені Богдана Ступарика.* № 37. URL: <https://kpibs.pnu.edu.ua> › uploads › sites › 2021/04.

Савчук, Б., Душенко, Ю. (2020). «Університет обдарованої дитини» як коуч-модель підготовки майбутніх учителів до роботи у закладах позашкільної освіти / *навч. посіб.* Івано-Франківськ. 160 с.

Савчук, Б., Ковальчук, В. Формування емоційного інтелекту як компетентності майбутнього фахівця: постановка проблеми. *Молодь і ринок*. 2020. № 5. С. 41-45.

Савчук, Б. П., Слюсаренко, Н. В., Білавич, Г. В. (2021). Коучинг: ідейні витоки в проєкції формування особистості. *Педагогічний альманах*. № 50. С. 210-217.

Савчук, Б., Пантюк, М., Котенко, Р. (2022). Походження назви «коучинг» в руслі науково-педагогічного дискурсу. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Дрогобич. Вип. 47, Т. 4., С. 189-194.

Семинар от основателя бизнес-коучинга Майлза Дауни в Киеве (2017). URL: <https://2event.com> > events.

Святенко, А. (2021), Чому коучинг одна із затребуваних професій найближчого майбутнього. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/>

Семенюк, О. (2016). Освітнє середовище сучасного позашкільного закладу: теоретико-методологічний аспект. *Гірська школа Українських Карпат*. № 14. С. 68-73.

Сидоренко, В. В. (2021). Діяльність школи педагогічного коучингу в умовах управління децентралізацією освіти в Україні. *Вісник післядипломної освіти*. Педагогічні науки. Вип. 16. С. 173-193.

Сидоренко, В. В. (2014). Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк. № 3. С. 13-19

Сидоренко, В. В. (2020). Селф-коучинг (самонаставництво) як технологія професійного розвитку педагога Нової української школи: спецкурс. Київ, Україна: Агроосвіта. 94 с.

Сисоєва, С. О. (2002). Педагогічні технології: визначення, структура, проблеми впровадження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. № 4. С. 69-79.

Сипачевська, Ю. (2017). Практикум по рівням слухання. URL: http://vk.com/topic-36238584_26047576.

Словник термінів і понять сучасної освіти (2020) / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєверодонецьк. 194 с.

Степикіна, Т. В. (2012). Метод коучингу в системі шкільної освіти. *Вісник Луганського нац. у-у імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. № 22. Ч. IV. С. 84–90.

Сурмяк, Ю., Кудрик, Л. (2016). Педагогічний коучинг у підготовці студентів-психологів. *Науковий вісник Львівського держ. у-ту внутрішніх справ*. № 1. С. 187–198.

Тарарина, Е. (2014). ART-коучинг. Техники простих рішень: Восточноукраинская ассоциация арт-терапии: *Электронная Библиотека*. URL: <https://www.litmir.me> > .

Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти (2010): монографія / за ред. Г. В. Єльнікової. Київ, Чернівці: Книги – XXI. 460 с.

Техніки НЛП (2021) – Міжнародна Академія Професійного коучингу. URL: <https://www.coaching-academy.online> >

Тодорцева, Ю. В. (2021). Тьюторинг як процес соціального супроводу в період пандемії. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. Педагогічні науки, реалії та перспективи*. Т. 2. Вип. 79. С. 143-149.

Томашек, Н. (2008). Системный коучинг. Целеориентированный подход в консультировании / пер. с нем. Харьков: Изд-во Гуманитарный центр. 176 с.

Торн К., Маккей Д. (2001) Тренинг. Настольная книга тренера. URL: <http://positum.org.ua> > wp-content > trening_nast..

Трач Р. (2005). Гуманістична психологія. У 3-х томах. Київ. Т. 2. 280 с.

Три базові техніки НЛП – Міжнародна Академія Професійного коучингу. URL: <https://www.coaching-academy.online> > 3-bazovi-texni..

Три кита коучинга в Україні: ICF – ECI – WPG. URL: URL: <https://www.trn.ua> >

Тригуб, О. (2020). Кар'єрний коучинг для студентів, стажистів і молодих фахівців. URL: <https://dailyday.com.ua/hroshi/kar-ernij-kouching-dlya-studentiv-stazhistiv-i-molodikh-fakhivtsiv.html>

Турчин, А., Цар, І. (2021). Коучинг як форма активного навчання на заняттях з іноземної мови. *Наукові записки БДПУ. Педагогічні науки*. Вип. 2. Бердянськ. С. 321-329.

Тютюнник, М. (2012). Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження, Чернівці: Ред-вид. центр ЧНПУ. 270 с.

Університет обдарованої дитини (2017). URL: <https://kidsuniver.blogspot.com/>.

Університет обдарованої дитини: другий рік (2018). URL: <https://pnu.edu.ua> > blog > 2018/06/14 >

Університет обдарованої дитини (2018a). URL: <https://kidsuniver.blogspot.com/search?updated-max=2018-06->

Університет обдарованої дитини, 2019. URL: <https://kidsuniver.blogspot.com>.

Уявлення про світ через коучинг. URL: <https://coachingfederation.org>.

Фарина, А. С., Єрко Г. І., Галан О. М., Ковальчук І. Л., Казмірчук О. А., Курчаба О. Є. (2019). Педагогічний коучинг в сучасному освітньому закладі. *Директор школи, ліцею, гімназії*. № 20. URL: <https://director.npu.edu.ua/index.php/dslg/article/view/260>.

Фісун, О. В. (2010). Педагогічна фасилітація як багатозначний феномен. *Зб. наук. пр. Харків. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди*. Вип. 34. С. 133–139.

Филипська, В. І. (2020). Види зворотного зв'язку між викладачем та студентом у процесі вивчення іноземної мови: *Матер. Всеукр. Наук.-метод. конф. Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти* (7 грудня 2020 р.). Харків: НАНГУ. С. 22-25.

Федорчук, В. М. (2014). Тренінг особистісного зростання: *навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури. 250 с.

Ферреро, Б. (2014). Час дорослішання / пер. О. Мандріка. Київ: Свічадо, 192 с.

Хмельницька, О. С. (2017). Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. *Молодий вчений*. № 6. С. 315–319.

Хоменко, С. (2016). Світова практика зворотного зв'язку. URL: <http://mykma.org> > innovations > svitova-praktyka-zvo..

Хоменко-Семенова. Л. О. (2015). Коучинг як ефективна технологія формування успішного студента. *Вісник нац. авіаційного у-ту. Педагогіка і психологія*. URL: doi.org/10.18372/2411-264X.7.10242.

Хэнди, Ч. (2001). Время безрассудства / пер. с англ. URL: <https://www.phantastike.com> > success > zip

Цар, І. Використання тренінгових форм навчання на заняттях іноземної мови. *Idea przemiany. Zagadnienia literatury, kultury, języka i edukacji*. Т. 6: Red. : E. Sadowska, M. Dus. Wydawnictwo WSL, Czestochowa. 2016. S. 216-225

Чеботарь, А. И. Эмоциональный интеллект как основа успешности жизнедеятельности человека. *Вісник Дніпропетров. ун-ту. Педагогіка і психологія*. 1999. Вип. 4. С. 129–134.

Чепіль, М. М., Дудник, М. М. (2012). Педагогічні технології: *навч. посіб.* Київ: Академвидав. 224 с.

Чернова, Т. Ю., Голяяд, І. С. (2016). Концепт педагогічного коучингу: суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу. *Наукові записки НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук. пр.* Вип. 130. С. 34-40.

Чернова, Т. Ю., Голяяд, І. С., Тіщук, О. А. (2016). Педагогічний коучинг: *навч.-метод. посіб.* Київ: 2016. 166 с.

Чернова, Т. Ю. (2014). Педагогічний коучинг в розвитку управлінської компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів. *Управління розвитком професійно-технічної освіти в сучасних умовах: теорія і практика*: монографія / за ред. В. І. Свистун. Київ: «НВП Поліграфсервіс». С. 245–255.

Чому Коучинг такий популярний на заході і коли це дійде до нас (2018). URL: <https://www.youcoach.com.ua/articles>

Швець, Т. (2017). Тьюторинг. Практики впровадження. Київ: Шкільний світ. 120 с.

Шевченко, К. О. (2014). Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Психологічні науки: зб. наук. пр.*. Вип. 2. С. 258–263.

Шевчук, С. П., Шевчук, О. С. (2016). Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України. *Наук. праці Чорноморського держ. у-ту ім. П. Могили: Педагогіка*. Т. 269, Вип. 257. С. 62–65.

Шеїна Л. (2014) Тьюторство як комплексний соціальний психолого-педагогічний феномен. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 4. С. 231–238.

Школа тьюторської майстерності: здобутки і перспективи (2021). *Матер. Всеукраїн. наук.-практич. конф.* URL: <https://imzo.gov.ua> > 2021/10/18 > vseukrains-ka-nauka.

Шляхи й перспективи тьюторства в Україні (2020). URL: <https://imzo.gov.ua> > 2020/12/24 > shliakhy-y-perspekt.

Штурлак, К. (2021). Світові дослідження щодо ефективності використання коучингу. Блог навчальних закладів. URL: <https://www.education.ua/blog/45796>.

Щоденник емоцій: зразок як вести щоденник почуттів. URL: <https://vcf.vn.ua> > shhodennik-emosij-i-pochuttiv-zrazo...

Яковенко, Ю. Л., Корзюк, О. В. (2020). Нові ролі та функції викладача вищої школи в сучасних умовах. *Інноваційна педагогіка*. Т. 2. С. 139-143.

Якса, Н. В. (2009). Професійна підготовка майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах полікультурності Кримського регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир. 574 с.

Якса, Н. В. (2007). Социально-педагогический словарь. Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко. 192 с.

About Thomas Leonard. Biography (2009). URL: <https://thomasleonardphotos.wordpress.com/about/>

About Us – ICF Ukraine (2022). URL: <https://www.icf-ukraine.org> >

Academy of Leadership Coaching & NLP. URL: <https://www.linkedin.com/company/academy-of-leadership-coaching-&-nlp/about>: https://upload2.aland.edu.vn › ZAFyN_the-art-of-coachin.

Aguilar, E. (2013). *The art of coaching: Effective strategies for school transformation*. John Wiley & Sons. 260 p.

Alexander, G. (2006; 2010). *Behavioural coaching – the GROW model*. Passmore, J. *Excellence in coaching: the industry guide*. London; Philadelphia: Kogan Page. P. 81–93.

Aqeel, M., Kanwar Hamza Shuja, K.H., Abbas, J., Rehna, T., Ziapour, A., (2020), Depression Disorders on Students Mental Health during COVID-19 Outbreak in Pakistan: A Web-Based Cross-Sectional Survey. *Journal of Depression and Anxiety*. URL: DOI: <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-30128/v1>.

Art In Coaching. URL: <https://www.artincoaching.co.uk> › ...

Art Therapy and Coaching. URL: <https://accreditedcoachingassociation.com> ›

Association of Professional Coaches (2021). *Advancing the Art Science and Practice of Professional Coaching*. URL: <https://associationofprofessionalcoaches.org>.

Atkinson, M. (2016). *20 Coaching Niches*. URL: <https://www.coursehero.com>

Atkinson, M. W. (2014). *Do You Want To Play The World Game?* Exalon Publishing. 154 p.

Atkinson, M. W., Rae T. C. (2012). *Flow: The Core of Coaching*: 1st edition. Publishing, LTD. 336 p.

Atkinson, M., Chois, R. T. (2012a). *Step-by-Step Coaching*. Exalon Publishing, LTD. URL: <https://www.findbookprices.com> ›

Atkinson, M. W., Rae T. C. (2007). *The Art and Science of Coaching: The Inner Dynamics of Transformational Conversations*. Vancouver: Exalon Publishing. 209 p.

Atkinson, M. W., Rae, T. C. (2013). *The Art and Science of Coaching: Process and Flow*. Vancouver: Exalon Publishing. 304 p.

Atwater, E (1992). *I Hear You: A Listening Skills Handbook*. Walker & Company: 144 p.

Australian Institute Of Professional Coaches. URL: <https://www.noomii.com>

Banerjee, D., Vaishnav, M., Rao, TS S., Raju, MSVK, Dalal, P.K., Javed, A., Saha, G., Mishra, KK, Kumar, V. & Jagiwala, MP. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on psychosocial health and well-being in South-Asian (World Psychiatric Association zone 16) countries: A systematic and advocacy review from the Indian Psychiatric Society. *Indian J Psychiatry*. Sep; 62(Suppl 3). P. 343–353.

Bar-On, R. (2005). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations. Issues in Emotional. URL: www.eiconsortium.org.

Bartlett, B. (2013). Three Dimensional Coaching: Moving Passion Into Performance. Greenbank Press. URL: <http://www.evercoach.com/>.

Bartlett, B. (2017). The Master Coach Training Program. LobAcademy. URL: <https://lobacademy.com> › the-...

Batista, K. S., Leopoldo P. (2013). Coach : um estudo das competências requeridas para o exercício da profissão. 113 p. URL: <https://www.fpl.edu.br> › mestrado › dissertacoes_2013.

Boger-Mehall, S. R. (1996). Cognitive Flexibility Theory: Implications for Teaching and Teacher Education. In B. Robin, J. Price, J. Willis & D. Willis (Eds.). URL: www.learntechlib.org › primary...

Bogue, R. (2005). Use S.M.A.R.T: goals to launch management by objectives plan. *TechRepublic*. URL: <https://www.techrepublic.com> ›

Bono, E. (2005). Six Thinking Hats technique. URL: <https://www.southampton.ac.uk/~assets/doc/hr/Six%20thinking%20hats.pdf>.

Bozeman, B., Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39 (6). 719-739.

Brock, G. V. (2012). Sourcebook of Coaching History. North Charleston SC: Createspace Independent Publishing Platform. 520 p.

Brock, V. (2012a). Introduction to coaching history. URL: <http://www.vikkibrock.com/wp-content/uploads/2012/06/UTD-Coaching-News-Introduction-to-Coaching-History.pdf>.

Brown, A., Browne, L., Collett, K. Jameson, J. (2012). The role of coaching in vocational education and training, City And Guilds (Centre For Skills Development). London. URL: <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocational-education.pdf>.

Callahan, W.P., Switzer T.J. (2014). Technology as Facilitator of Quality Education: A Model. URL: <http://www.intime.uni.edu/model/modelarticle.html>

Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tutor>.

Cao, W, Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong J, Zheng J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Res.* 287 p.

Cassidy, T., Jones, R. L., Potrac, P. (2009). Understanding sports coaching: The social, cultural, and pedagogical foundations of coaching practice. London, England: Routledge. 193 p.

Centers for Disease Control and Prevention (2020). Cases in the U.S. URL: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/>

Chaban, O. S., Khaustova, O. O. (2021). Mental health during the COVID 19 pandemic (features of psychological crisis, anxiety, fear and anxiety disorders). *NeuroNEWS*, 1, 26-36.\

Cheah, K., L. (2018). A Study of Coaching Models and Principles. *International Coaching Academy*. URL: <https://coachcampus.com/coach-portfolio/research-papers/keng-loong-cheah-a-study-of-coaching-models-and-principles/>.

Chen, J., Lin, J., Jian, L. (2016). Corrective feedback in SLA. *Theoretical relevance and empirical research English language teaching*. № 9. P. 85-94.

Clutterbuck, D. (2008). Coaching eficaz: Como orientar sua equipe para potencializar resultados. São Paulo: Gente. URL: <https://www.scribd.com › Coa>.

Clutterbuck, D., Knight, J. (2007). 5 key points to building a coaching program. *The Learning Professional*, 28(1), 26–31.

Clutterbuck, D. (2013). Time to focus coaching on the team. *Industrial and Commercial Training* 45. URL: doi: 10.1108/00197851311296665.

Coaching, (2013) / Anna Cywińska, Sylwia Majewska, Kamila Pełciak-Kowalska Eliza Szewc. Wydanie pierwsze. Lublin. 190 s.

Coaching. (2020): edited by Kevin L. Smith and Erin L. Ellis. Chicago, IL: ALA Editions. 240 p.

Coaching With Art – A Framework. URL: <https://www.artincoaching>.

Coaching de equipe (2010). URL: <https://www.sbcoaching.com.br/blog/tudo-sobre-coaching/coaching-de-equipe/>

Coaching for teaching and learning, 2010: a practical guide for schools, Guidance report Rachel Lofthouse, David Leat, Carl Towler. CFBT. URL: http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf.

Coaching Model: The S.C.O.R.E. (2019)/ A Coaching Model Created by James Rosseau. URL: <https://coachcampus.com › ja>.

Coaching Techniques To Help Your Team Overcome. URL: <https://www.forbes.com › sites>.

Coaching With Art – A Framework. URL: <https://www.artincoaching.co.uk ›>

Code of Ethic. URL: <https://coachfederation.org/ic...>

Collins, G. R. (2009). *Christian Coaching/ Helping Others Turn Potential into Reality (Walking with God)* 2nd Revised and Updated ed. Edition. NavPress Publishing Group. Colorado Springs, 414 p.

- Connor J.O', Lages, A. (2009). How coaching works: The essential guide to the history and practice of effective coachin. URL: gbooks.google.com
- Connor, J.O', Lages, A. (2016). World Business Executive Coach Summit 2016. World Business Executive Coach Summit. URL: <https://hr.linkedin.com> › worl...
- COVID-19 and Higher Education, (2020): Learning to Unlearn to Create Education for the Future. 4 May. URL: academicimpact.un.org › covi.
- Côté, J., & Gilbert, W. D. (2009). An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. *International Journal of Sports Sciences and Coaching*, 3, 307–323.
- Crisp, G., Cruz, I. (2007). Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature Between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*. Vol. 50, № 6. P. 525–545.
- Cruz, L. (2020). Acclimatic Restorative Coaching: Solving Media: Overload [fragment]. URL: [https://blackwells.co.uk/bookshop/product/Acclimatic-Dictionary of English Synonyms](https://blackwells.co.uk/bookshop/product/Acclimatic-Dictionary%20of%20English%20Synonyms). URL: <http://dictionary.sensagent.com/teacher/en-en/#synonyms>.
- Dilts, R. B. (2003). From Coach to Awakener. California: Meta Publications. 368 p. <https://idoc.pub/documents/robert-dilts-from-coach-to-awakener-meta-publications-2003-jlk9p9wpx545>
- Dilts, R. B., Epstein. T. (1991). Tools for dreamers. Meta Publications, Capitalo California. URL: https://www.goodreads.com/book/show/1718098.Tools_for_Dreamers
- Dilts, R. B. (1994). Strategius of Genius: Aristotle, Sherlock Holmes, Walt Disney, Wolfgang Amadeus Mozart. Vol. I. Meta Publications, Capitalo California. URL: https://www.academia.edu/39219222/Robert_Dilts_Strategies.
- Dingman, M. E. (2004). The effects of executive coaching on job-related attitudes. Dissertation: Ph. D. Regent University. URL: <https://www.worldcat.org/title/effects-of-executive-coaching-on-job-related-attitudes/oclc/58398166>.
- Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T: way to write management's goals and objectives. *Management Review*, Vol. 70, Is. 11. P. 35-36.
- Downey, M. (2003). Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach: Lessons from the Coaches' Coach. 196 p.
- Downey, M. (2015). Effective Modern Coaching: The Principles and Art of Successful Business Coaching. LID Publish Ltd. 240 p.
- Douglas, C.A., Morley, W. H. (2000) Executive Coaching: An Annotated Bibliography. NC : Greensboro, Center for Creative Leadership. 164 p.

Dufren, T., Sandoz, E. (2013). *Living with Your Body and Other Things You Hate*. Harbinger. 185 p.

Edmüller, A., Wilhelm, T (2020). *Manipulation stechniken: 5. Auflage*. 364 p. URL: altairbook.com/go2/990579223.html#formManipulationstechniken

Education. Oxford English and Spanish Dictionary, Synonyms, and Spanish to English Translator. URL: <https://www.lexico.com/synonyms/education>.

Eisenberg, E. B., Eisenberg, B. P., Medrich, E. A., & Charner, I. (2017). *Instructional coaching in action: An integrated approach that transforms thinking, practice and schools*. URL: <https://www.ascd.org/books/instructional-coaching-in-action?variant=117028>

EMCC Global. URL: <https://www.emccglobal.org>.

Emotion Coaching based on the work of John Gottman (2017). North Yorkshire Educational Psychology Service. *Emotion Coaching Notes*. 9 p.

Erickson, M. H. (1991). *My Voice Will Go with You. The Teaching Tales*. Kindle Edition. by Sidney Rosen (Editor). 131 p.

Executive Function Fact Sheet. Learning Disabilities Executive Function Fact Sheet. Learning Disabilities: (NCLD) (2005). URL: [www.nsadhd.org › uploads](http://www.nsadhd.org/uploads).

Fine, A., Rebecca, R. (2010). *You already know how to be great: a simple way to remove interference and unlock your greatest potential*. New York: Portfolio Penguin. 280 p.

Fine, A. (2018). *What is the GROW Model*. InsideOut Development. URL: <https://www.insideoutdev.com/about-us/what-is-the-grow-model/>

Flemming, F. (1995). *Transformational Dialogues. Facilitator Training Manual* Transformational Processing Institute. 278 p.

Gabriele, O. (2014). *The magic of WOOP. Rethinking positive thinking: inside the new science of motivation*. New York. P. 118–140.

Gałązka, A., Jarosz, J. (2021). *The Role of Educational Coaching in Enhancing Teachers' Well-being During Pandemic*. *The New Educational Review*. Vol. 64. No. 2. 29-39.

Gallwey, W.T. (1974 / 2002). *The Inner Game of Work: Overcoming Mental Obstacles for Maximum Performance*, Texere, New York, 318 p.

Gardner R., Nobel, M. M., Hessler, T. (2007) *Tutoring system innovations: Past practice to future prototypes*. *Intervention in School and Clinic*. 43. 2. P. 71-81.

Global Challenge Insight Report (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. URL: <https://www.eduget.com>

Goleman D. (2000) *Leadership that gets results*. *Harvard business review*.. March – April. P. 79-90.

Goleman, D. (1998). Working with emotional intelligence. New York: Bantam Books. 464 p.

Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental Meta-Emotion Philosophy and the Emotional Life of Families: Theoretical Models and Preliminary Data. *Journal of Family Psychology*, 10, 243-268.

Govard, I. B. (2007). A Functional Theory of the Emotions [with discussion by Hughes, McMullen, Cannon, and Wilm]. URL: https://brocku.ca/MeadProject/sup/Howard_1928.html.

Grant, A. M., Cavanagh, M. J. (2004). Toward a Profession of Coaching: Sixty-Five Years of Progress and Challenges for the Future. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 2, 1-16.

Grant, A. M. (2011). Is it time to REGROW the GROW model? Issues related to teaching coaching session structures. *The Coaching Psychologist*. 7. P. 118–126.

Grant, A. M. (2007). Past, Present and Future: The Evolution of Professional Coaching and Coaching Psychology. *Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioners*, Routledge, London. P. 5-39.

Grinder, J., Bandler, R. (1976). The Structure of Magic II: A Book About Communication and Change. Science and Behavior Books. 1976. 198 p.

Haldeman, P. (2015). "The Return of Werner Erhard, Father of Self-Help". *Fashion*. The New York Times. URL: <https://www.nytimes.com/2015/11/29/fashion/the-return-of-werner-erhard-father-Holistic Health Coaching>. URL: holisticwellnesscenter.org.

Huffman, M. H. (2016). Advancing the Practice of Health Coaching. *Workplace Health and Safety*. 64 (9): 400–403.

ICF. URL: <https://coachfederation.org/>

ICF-Certified Coach Training. Erickson Coaching International. URL: <https://erickson.edu>

ICF Credential – International Coach Federation (2012). URL: <https://coachfederation.org › icf-credential>.

ICF Global Coaching Study (2017). International Coaching Federation. URL: <https://coachfederation.org › uploads ›>.

International Association of Coaching. About. URL: <https://certifiedcoach.org/about/mission-and-vision/>

International Coaching Community. URL: <https://www.yumpu.com › view>

Internacional Coaching Federation (IFC) (2019). URL: <http://www.iaf-world.org/>

Institute For Professional Excellence In Coaching. URL: <https://directory.trainingindustry.com> ›

Jacobs, J., Boardman, A., Potvin, A., Wang, C. (2017). Understanding teacher resistance to instructional coaching. *Professional Development in Education*, 44. P. 690–703.

M. R. C o a c h i n g a s a Transformational Leadership Competency. URL: www.coachingedge.com/ctlc

Jenkins, S. (2009). The Impact of the Inner Game and Sir John Whitmore. *Annual Review of High Performance Coaching & Consulting*. P. 1-23.

Joyce, B., Showers, B. (1980). Improving Inservice Training: The Messages of Research. *Educational Leadership* 5. P. 379-385.

Joyce, B., Showers, B. (1995). Student Achievement Through Staff Development: Fundamentals of School Renewal. 2nd ed. White Plains, *New York*: Longman. URL: https://www.unrwa.org/sites/default/files/joyce_and_showers_coaching_a_s_cpd.pdf.

Katz, L. F, Gottman, J. M. (1997). Buffering children from marital conflict and dissolution. *Journal of Clinical Child Psychology*. *Published online June*. P. 157-171.

Kauffman, C., Bachkirova, T. (2008). The Evolution of Coaching: An Interview with Sir John Whitmore, Coaching. *International Journal of Theory, Research and Practice*. 1. P. 11- 15.

Kenyon, C., Hase, S. (2010). Andragogy and heutagogy in postgraduate work. In T. Kerry (Ed.), *Meeting the challenges of change in postgraduate higher education*, London: Continuum Press. URL: https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_

Kimsey-House, H., Kimsey-House, K., Sandahl, P., Whitworth, L. (2018). *Co-active coaching: the proven framework for transformative conversations at work and in life*. Publisher: Boston, MA : Nicholas Brealey Publishing. URL: <https://www.worldcat.org> › oclc

Kise, J. A. G. (2017). *Differentiated coaching: A framework for helping teachers change*. Corwin Press. 256 p.

Kniazzeh, C. R. (2016). Art Therapy: *American Handbook of Psychiatry*. International Psychotherapy Institute. Vol. 7. URL: <https://pdfcoffee.com/art-therapy-13-pdf-free.html>.

Krausz, R. R. (2007). Coaching executivo: A conquista da liderança. São Paulo: Nobel. URL: <http://www.editoranobel.com.br › arquivos>.

Lancia, G. (2021). A Look at Educational Coaching in the Classroom. URL: <https://positivepsychology.com>.

Landsberg, M. (1997 / 2015). The tao of coaching: boost your effectiveness at work by inspiring and developing those around you. London: Profile Books. 156 p.

Law, H., Ireland, S., Hussain, Z. (2007). The Psychology of Coaching, Mentoring and Learning, John Wiley & Sons, Chichester. 264 p.

Life coaching: O coaching de vida (2015). Disponível em. URL: <https://www.slacoaching.com.br/artigos-do-presidente/o-que-e-life-coaching>.

Leber, A. B., Turk-Browne, N. B., Chun, M. M. (2008). Neural predictors of moment-to-moment fluctuations in cognitive flexibility. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 105. 36. URL: DOI:10.1073/pnas.0805423105. PMID18757744.

Leonard, T. (2010). Profiles in Coaching with Thomas Leonard. Fitness Information Technology. 2 edit. 410 p.

Leonard, J. T. (1998). The Portable Coach. Scribner. 183 p.

Lofthouse, R., Leat, D., Towler, C. (2010). Coaching for teaching and learning: a practical guide for schools Guidance report CFBT. URL: http://www.ncl.ac.uk/cflat/news/documents/5414_CfT_FINALWeb.pdf

Longman Dictionary of Contemporary English. LDOCE. URL: www.ldoceonline.com.

Lotecka, L. A project advocating humanistic education: An evaluation of its effect on public school teachers. *Journal of Drug Education*, 4(2), 141-149.

Madson, W. C. (2011). Collaborative helping maps: a tool to guide thinking and action in family-centered services. *Family Process*. 50. P. 529–543.

Marginson, S., Sawir, E. (2016). Ideas for Intercultural Education. The Future of Jobs. Report. URL: www.eduget.com.

Marion, A. (2017). Manual de coaching: guia prático de formação profissional. São Paulo: Atlas, 2017. URL: <https://www.scribd.com> ›

Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

Master Coach Ukraine – Университет профессионального коучинга. URL: <https://mci.academy › ukraine>.

McCarthy, D. (2014). 70 awesome coaching questions using the GROW model. URL: <https://www.thebalancecareers.com> ›

McLean, P., Hudson F. (2012). *The Completely Revised Handbook of Coaching: A Developmental Approach*. 2-nd Edition. Jossey-Bass 288 p. URL: <https://www.goodreads.com>.

McLean, G., Yang, B. Kuo, Ch., Tolbert, A., Larkin, C. (2005). Measuring Managerial Coaching Skills. *Human Resource Development Quarterly*. Vol. 16, No. 2. P. 157–178.

Mentoring and coaching – a central role in professional development. URL: <http://www.curee.co.uk> › men...

Mentoring and Coaching for Professionals (2008): A STUDY OF THE RESEARCH EVIDENCE. URL: www.nfer.ac.uk/nfer/publications

Mindell, A. (2004). *The Quantum Mind and Healing: How To Listen And Respond To Your Body's Symptoms*. Hampton Roads. 320 p.

Moore, M. Tschannen-Moran, B. (2010). *Coaching psychology manual*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health. 170 p.

Morrison, M. (2010). *History of Coaching – A True Insight into Coaching*. URL: <https://rapidbi.com> › history-o...

Nguyen, S. (2018). *The G.R.O.W. Model In Business Coaching – Powerfully*. URL: <https://www.stevenguyenphd.net/the-grow-model-in-business-coaching-powerfully-simple>.

Nicholls, K. (2021). *Couples coaching*. URL: <https://www.lifecoach-directory.org.uk/articles/couples-coaching.html>

Oettingen, G. (2014). *WOOP: a scientific strategy to find and fulfill wishes*. URL: <https://woopmylife.org/>

Oh, I. *Japanese management: past, present, and future*. Singapore: Pearson/Prentice Hall, 2004. 113 p.

Online Etymology Dictionary. URL: www.etymonline.com

Online Coach Training – ICF Coaching Education. URL: https://www.erickson.edu/en/the-art-and-science-of-coaching?utm_

O'Rourke J. (1993). *Roles and Competence in Distance Education*. The Commonwealth of Learning. 35 p.

Our history (2021) – Education Development Trust. URL: <https://www.educationdevelopmenttrust.com> › ...

Palmer, S., Cavanagh, M. (2006). Editorial – Coaching Psychology: Its Time Has Finally Come, *International Coaching Psychology Review*, 1 1-3.

Palmer, S. (2007). Practice A Model Suitable for Coaching, Counselling, Psychotherapy and Stress Management. *The Coaching Psychologist*, 3, 71-77.

Palmer, S., Whybrow, A. (2007). *Handbook of Coaching Psychology: A Guide for Practitioners*, Routledge, London. 488 p.

Parkin, M. (1988; 2001). *Tales for coaching. Using Stories and Metaphors with Individuals & Small Groups*. KOGAN PAGE. 196 p.

Parsloe, E., Wray, M. J. (2000). *Coaching and mentoring: practical methods to improve learning*. London: Kogan Page. 193 p.

Passmore, J., Cantore, S. (2012). *Helping others to set goals: the GROW model. Top business psychology models: 50 transforming ideas for leaders, consultants, and coaches*. London, Philadelphia: Kogan Page. 224 p.

Pedagogical Coaching (2021) – Aberfoyle Hub Primary School Pedagogical Coaching – Aberfoyle Hub Primary School. URL: <https://www.ahs.sa.edu.au> ›

Pedagogical Coaching (2012) – Teacher Development Trust. URL: <https://tdtrust.org> › pedagogic

Pedagogy for coaches (2012). *An Introduction to Sports Coaching Edition*. Publisher: Routledge. Editors: R. Jones, K. Kingston. URL: https://www.researchgate.net/publication/256766640_Pedagogy_for_coaches

Pedder, D., Storey, A., Opfer, V. D. (2008). *Schools and continuing professional development (CPD) – State of the Nation research project, a report commissioned by the Training and Development Agency for Schools, Cambridge University and the Open University*. URL: <http://oro.open.ac.uk> › .

Ravier, L. *Coaching en Colombia* (2016). *Magazine coaching international*. Madrid. Vol. 15, 41-43.

Reference System for Facilitators of Learning, (2007). Grant Agreement Number: 2007-1977/001-001. URL: <http://www.facilitationsystem.eu/>

Rogers, J. (2004). *Coaching skills: A handbook*. New York: Open University Press, 249 p.

Rogers, K. S., Snowden, M. L. (2019). *The Fielding Scholar Practitioner Voices from 45 years of Fielding Graduate University (Fielding Monograph Series)*. URL: <https://issuu.com/fieldinggraduateuniversity/docs>

Rosea, J, McGuire-Snieckusa, R., Gilberta, L. (2015). *Emotion Coaching: A new approach to supporting children's behaviour in schools. The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 13(2):1766-1790.*

Santos, M. R. (2020). *Coaching: A Brief Historical, Conceptual and Practical Analysis of the Method. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 4, 171-195.*

Savchuk, B. P., Dushenko, Y. V. (2019). «University of the gifted child» as the educational environment of the coaching technology implementation. *International periodic scientific journal "Modern engineering and innovative technologies"*. Karlsruhe, Germany. 2019. Issue №10. Part. 3. P. 69-73.

Savchuk, B., Kotenko, R. (2020). *Development of emotional intelligence in future tourism managers. Молодь і рунок.* 2020. No 6–7. С. 33-36.

Savchuk, B., Pantyuk, T., Kotenko, R., Tkachivska, I., Vysochan, L., Pustovit, H., Bilawicz, J., Bilavych, H. and Fedchyshyn, N. (2020). The Usage of Coaching Technology in the Formation of Emotional Intelligence of Future Tourism Managers. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* Vol.9 No.8. PP. 201-210.

Savchuk, B. P., Yehorova, I. V., Fedchyshyn, N. O. (2021). Formation of emotional intelligence of the future education manager on the basis of coaching technology. *Медична освіта.* 2021.№ 1. С. 55-62.

S.C.O.R.E. Model by NLP University Press (2000). URL: <http://nlpuniversitypress.com/html3/SaSe15.html>

Schuman, S. (2014). Creating a culture of collaboration: The International Association of Facilitators handbook. 2006. URL: <https://www.wiley.com › en-us>

Sezer, Ş. (2016). The effects of educational coaching on students' academic motivation, error-oriented motivation and educational stress. *Turkish Online Journal of Educational Technology, 2016,* 850–855.

Showers, B., Joyce B. (1996). The Evolution of Peer Coaching. *Improving Professional Practice.* Vol. 53. N. 6 12-16 p.

Scott, W. A. (1962). Cognitive Complexity and Cognitive Flexibility. *Sociometry, 25,* 405-414.

Shapiro, D., Shapiro, L. (1981). Autonomy and rigid character. New York: Books. URL: <https://books.google.com.ua/books?id=DnZHAAAAMAAJ&hl>

Smith, A. (2013). How To Work With The SCORE Model (Practical Coaching Guides) Kindle Edition. URL: <https://www.goodreads.com>

Smith, M. K. (2008). Howard Gardner and multiple intelligences'. *The encyclopedia of pedagogy and informal education.* URL: <https://www.infed.org/mobi/howard->

Spiritual Coaching – Life Meaning, Purpose, Guidance. URL: <https://coachtrainingworld.com ›>

Spiro, R., Collins, B. P. & Ramchandran, A. R. (2006). Modes of Openness and Flexibility in Cognitive Flexibility. Hypertext Learning Environment. URL: doi: 10.4018/978-1-59904-325-8.ch002

Spiro, R. J., Feltovich, P.J., Jacobson, M., Coulson, R. L. (1991). Cognitive Flexibility, Constructivism And Hypertext: Advanced Knowledge Acquisition In Ill Structured Domains. *Educational Technology, 31(5),* 24-33.

The Future of Jobs 2016. Report. URL: www.eduget.com.

Stanier, M. B. (2016). The Coaching Habit: Say Less, Ask More & Change the Way Your Lead. Toronto, ON : Box of Crayons Press 226 p.

Starr, J. (2008). *The coaching manual: the definitive guide to the process, principles, and skills of personal coaching* (2nd ed.). Harlow, England: Pearson Prentice Hall. URL: <https://www.abebooks.com/9781292084978/Coaching-Manual-Definitive-Guide-Process-1292084979/plp>.

Stein, S. J., Book H. E. (2011). *The EQ Edge: Emotional Intelligence and Your Success*. Kindle Edition. 181 p.

Strozzi-Heckler R. (2014)/ *The Art of Somatic Coaching: Embodying Skillful Action, Wisdom, and Compassion*. North Atlantic Books. 192 p.

Sweeney, D. (2013). *Student-centered coaching at the secondary level*. Corwin Press. 149 p.

The Academic Advisor As Teacher. URL: <http://www.d.umn.edu/>

The Complete Guide to The Wheel of Life (for Coaches) (2022). URL: [com/wheel-of-life-complete-guide-everything-you-need-to-know/](http://www.wheeloflifecoaching.com/wheel-of-life-complete-guide-everything-you-need-to-know/)

The Global Code of Ethics For Coaches, Mentors and Supervisors (2021). URL: <https://www.globalcodeofethics.org>.

The 15 factors of the Bar-On model (2006). URL: [www.reuvenbaron.org > the-5-meta-factors-and-15-sub](http://www.reuvenbaron.org/the-5-meta-factors-and-15-sub)

The hidden history of coaching (2013). Wildflower. URL: books.google.com.

The History of Life Coaching – The Beginner's Guide to Life Coaching. URL: www.lifecoachhub.com.

The NLP S.C.O.R.E. Model. (2008). Part 1: the basics). URL: [https://nlppod.com >](https://nlppod.com)

The role of coaching in vocational education and training (2012) / A. Brown et al, Institute of Education. – London. URL: <http://www.skillsdevelopment.org/pdf/Insights-the-role-of-coaching-in-vocationaleducation.pdf>

The SAGE Handbook of Mentoring and Coaching in Education (2012) / Edited by: S. J. Fletcher, C. A. Mullen. Publisher: SAGE Publications Ltd: DOI:<https://dx.doi.org/10.4135/9781446247549>.

Thorpe, S., Clifford J. (2003). *Coaching Handbook: An Action Kit for Trainers and Managers*. London: Cogan Page. 229 p.

Thyer, B. A., Pignotti, M. G. (2015). *Science and Pseudoscience in Social Work Practice*. Springer Publishing Company. 304 p.

Ting, S., Scisco, P. L. (2007). *The CCL Handbook of Coaching: A Guide for the Leader Coach*. Psychology. Vol. 60. № 1. P. 231-269.

Transform how schools use technology as a Certified Coach. URL: <https://edu.google.com/teacher-center/programs/certified->

Best Life Coaching Schools in the World (2021). URL: <https://worldscholarshipforum.com/best-life-coaching-schools/>

Ukraine – European Mentoring and Coaching Council – EMCC (2021). URL: <https://www.emccglobal.org> ›

Van Nieuwerburgh, C., Barr, M. (2016). Coaching in Education: T. Bachkirova, G. Spence, D. Drake (Eds.). *The SAGE Handbook of Coaching*. London: Sage. 176 p.

Von Bergen, C. W., Gary, B. S., Rosenthal T., Wilkinson L. V. (1997). Selected alternative training techniques in HRD. *Human Resource Development Quarterly*, 8(4), 227-281.

Vries, M. K. (2006). *The Leader on the Couch: A Clinical Approach to Changing People & Organisations*. 1st Edition. Jossey-Bass. 440 p.

Wesley, P.W., Buysse, V. (2006). Making the case for evidence – based policy. In V. Buysse & P.W. Wesley (Eds.). *Evidence-based practice in the early childhood field*. Washington, DC: Zero to Three.

What is Coaching? SkillsYouNeed. URL: www.skillsyouneed.com.

What is a Relationship Coach? (2020) - Somatica Institute. URL: <https://www.somaticainstitute.com> › ...

What is Family Coaching? (2020). URL: <https://pathwaysfamilycoaching>.

Whitmore, J. (2002 / 2009). *Coaching for Performance: Growing People, Performance and Purpose*. Nicholas Brealey. 180 p.

Whitmore, J. (2012). *The GROW Model*. Performance Consultants International. URL: <https://www.performanceconsultants.com/wp->

Whitworth, L., Kimsey-House, H., Sandahl, P. (2007). *Co-Active Coaching: new skills for coaching people toward success in work and life*. Davis black publishing, 305 p.

Wood, C.L., Goodnight, C.I., Bethune, K.S., Preston, A.I., Cleaver, S.L. (2016). Role of professional development and multi-level coaching in promoting evidence-based practice in education. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 14, 159–170.

Worldwide Association of Business Coaches – Official Site. URL: <https://wabccoaches.com>

Zenger, J., Stinnett, K. (2010). *The Extraordinary Coach: How The Best Leaders Help Others Grow*. Publisher: McGraw-Hill. URL: <https://vdoc.pub> › documents

ДОДАДКИ

Додаток А

Мета, принципи, зміст діяльності Міжнародної коучингової федерації (International Coaching Federation, ICF)*

Міжнародна коучингова федерація (International Coaching Federation, ICF) – провідна світова організація, яка покликана підтримувати і розвивати коучинг як професію, задаючи високі професійні стандарти, забезпечуючи незалежну сертифікацію, створюючи глобальну мережу професійно підготовлених коучів.

Як найбільша у світі організація професійних коучів, ICF сприяє зміцненню авторитету та визнанню для своїх членів, надає їм ефективні інструменти та ресурси, необхідні для досягнення успіху в кар'єрі, пропонує єдину визнану у світі незалежну програму підтвердження професійного рівня коучів-практиків (ICF Credentials).

ICF Credentials отримують професійні коучі, які мають відповідний високий рівень професійної підготовки, демонструють належне володіння професійними компетенціями за стандартами ICF.

ICF також акредитує програми професійного навчання коучингу. Програми навчання коучингу, акредитовані ICF, повинні пройти ґрунтовний і вимогливий процес оцінювання, мета якого – продемонструвати, що програма відповідає ключовим професійним компетенціям ICF (ICF Core Competencies: <https://coachfederation.org/co...>) та Кодексом Етики (Code of Ethic <https://coachfederation.org/ic...>).

ICF має світове визнання серед професійних коучів завдяки: розвитку професійних коучингових компетенцій; встановлення кодексу етики та професійних стандартів; створення визнаної у світі програми підтвердження професійного рівня коучів; визначення керівних принципів для акредитації програм навчання коучингу; забезпечення безперервного навчання з допомогою міжнародних подій, професійних спільнот коучів-практиків.

Візія ICF:

Коучинг є невід'ємною складовою розвинутого суспільства і кожен член ICF демонструє найвищу якість професійного коучингу.

Місія ICF:

ICF існує для того, щоб очолювати глобальний розвиток і прогрес коучингу як професії.

Цінності ICF:

Ми прагнемо надійності, відкритості, прийняття й узгодженості та вважаємо, що всі частини спільноти ICF взаємно підзвітні, слідуючи таким цінностям:

1. Цілісність: ми дотримуємося найвищих стандартів у коучинговій професії та нашій організації.
2. Досконалість: ми встановлюємо та демонструємо стандарти досконалості щодо якості, кваліфікації та компетентності у професійному коучингу.
3. Співпраця: Ми цінуємо соціальну взаємодію та формування спільноти, що відбувається завдяки партнерству та спільно створеним досягненням.
4. Повага: Ми всебічно цінуємо різноманіття та багатство, що їх привносять члени глобальної спільноти. Ми передовсім цінуємо людей, не порушуючи стандарти, політики та якість у нашій діяльності.

Визначення коучингу за ICF

ICF визначає коучинг як партнерство з клієнтами, яке провокує творчий процес мислення, що надихає їх для найповнішого розкриття особистого та професійного потенціалу.

Джерело: ICF: <https://coachfederation.org/>

Додаток Б

Коучингові ідеї Томаса Леонарда

Додаток Б.1

Сформульовані Томасом Леонардом 50 принципів, які відображають сутнісно-змістові аспекти філософії коучингу*

1. Будь-яке становище можна поліпшити, навіть якщо воно вже здається добрим. Завжди існує новий ступінь, куди можна підняти свою справу, життя, набір навичок або становище. Сьогодні у ціні лише ідеал. Якщо становище, набір навичок чи середовище ще не ідеальні, наше завдання допомогти клієнтові підняти планку, щоб він міг грати на найвищому рівні.
2. Коли вас розуміють, ви швидко рухаєтеся вперед.
3. Синергія дає найкращі результати набагато простіше.
4. Проблеми зникають, коли є міцна основа.
5. Буває, що клієнт знаходить відповідь, іноді її знаходить коуч.
6. Ідеальне життя чи бізнес можливі.
7. Більшість людей не реалізує свій повний потенціал. Це відбувається з трьох причин: 1) нестача підтримки, щоб по-справжньому рухатися до мети; 2) відсутність цікавих варіантів; 3) відсутність інформації або досвіду, щоб повністю розвинути вроджені таланти, які часто, будучи прихованими, ніколи не знаходять застосування та атрофуються. Коуч допомагає в цих трьох галузях.
8. Люди роблять те, що вони роблять, тому що немає нічого привабливішого.
9. Успіх стає основним правом людини. Тепер у людства з'являється можливість уникнути моделі суспільства, у якій слабкі повинні боротися за існування при домінуванні сильних. Це відбувається завдяки більш вільному доступу до інформації та ринків, які надає інтернет. Коуч допомагає клієнтам досягти свого права на успіх у житті та бізнесі.
10. Більшість людей не знають точно, чого вони хочуть.
11. Толерації коштують набагато дорожче, аніж люди припускають.
12. Ми всі – потенційні Пікассо.
13. Завжди існує більш простий шлях, яким слідувати набагато легше.
14. Визнання відмінностей розвиває людей.
15. Пізнання цінностей приносить самовираження.
16. Егоїзм – справді альтруїстична річ.
17. Навички роботи в інтернеті належать до розряду обов'язкових.

18. Краще зрозуміти страх, аніж намагатися його викорінити чи придушити.
19. Стати привабливим і насолодитися життям.
20. Коучинг – це взаєморозвивальні взаємини.
21. Ідеальна мета сама собою мотивує людину.
22. Клієнт, а не коуч, визначає, що є цінним, а що ні.
23. Скромність зовсім не є обов'язковою.
24. Відхід на пенсію стає пережитком старих часів.
25. Баланс – це інтеграція, поєднана з відповідальністю.
26. Парадигми часто потребують заміни.
27. Люди досягають більшого успіху, коли вони налаштували свої цілі.
28. Клієнти хочуть бути чудовими клієнтами.
29. Ми все ще вчимося коучингу.
30. Правильне запитання миттєво змінює установки людини.
31. Розмова розширює та прискорює розуміння.
32. Стратегія спочатку, план дій згодом.
33. Передчуття – провісник правди.
34. Особисті потреби можна задовольнити завжди.
35. Системи підвищують продуктивність та гарантують успіх.
36. Вибравши нові джерела енергії, ви житимете краще.
37. Стандарти задають тон вашому життю.
38. Експериментування веде до несподіваних знахідок.
39. Бачення можуть бути у всіх.
40. Стиль життя – це ще не життя.
41. Повільність закриває шляхи.
42. Слабкість, що викликає збентеження, часто виявляється ключовою силою.
43. Кожна проблема має просту причину.
44. Ви можете змінити своє середовище так, щоб воно розвивало вас.
45. Клієнт завжди підкаже вам, що робити з ним далі.
46. Відкритість призводить до розуміння; готовність співпрацювати породжує відкритість.
47. Ми реагуємо на те, що ще не ввібрали в себе.
48. Люди противляться всьому новому, якщо воно вимагає від них надто багато.
49. Люди черпають енергію з різних джерел.
50. Люди мають непереборний потяг до самовдосконалення.

Джерело: (Leonard, 1998).

Додаток Б.2

Сформульовані засновником коучингу Томасом Леонардом 28 принципів привабливості*

1. **Станьте егоїстичними у хорошому сенсі.** Рухайтесь до своїх справжніх цілей. Усвідомлюйте, чим ви зайняті – своїми справами чи чужими. Прагніть основний час свого життя витратити на свої справи.
2. **«Відключіться» від майбутнього.** Живіть «тут і зараз». Не чіпляйтеся за майбутнє і водночас не бійтеся його. Будуйте майбутнє своїми руками, щоденними справами поступово наближуйтеся до визначеної мети.
3. **Відгукуйтеся на кожному подію, будьте небайдужими.** Таке уважне ставлення до власного життя дає змогу вчасно помічати, використовувати, а іноді навіть створювати, «щасливі випадки» – сприятливі обставини. Тоді серйозних результатів може бути досягнуто з мінімальним вкладенням ресурсів.
4. **Створіть собі суперрезерв у кожній галузі життя.** Мати достатньо – це замало, щоб бути привабливим.
5. **Додайте радість у свою роботу.** Коли ви робите роботу з радістю, ви, природно, привабливі.
6. **Глибоко впливайте інших людей.** Розвивайте свої лідерські навички.
7. **Сміливо просувайте свої таланти.** Забудьте про те, що нас вчили «не хвалитися». Без сорому пред'являйте світові те, у чому ви дійсно гарні.
8. **Станьте невідворотно привабливим для себе.** Якщо ви не цінуєте себе високо, то як ви можете бути привабливим для інших?
9. **Робіть життя максимально насиченим та змістовним.** Де багато подій, там багато справ. Де багато справ, там багато звершень. Велике життя привабливе, виразний життєвий стиль просто звабливий.
10. **Робіть більше, аніж обіцяєте.** Коли ви даєте більше, аніж обіцяєте, створюєте відмінну репутацію та повагу.
11. **Знайдіть, що важливо, та рухайтесь до цього.** Просуватися вперед привабливо, тільки прагнути рухатися вперед – мало.
12. **Не відкладайте на потім.** Втрата часу – це не дуже привабливо.
13. **Задовольняйте свої потреби.** Щоб багато отримати, треба багато чого хотіти. Потреби – це прихована енергетична пружина будь-якої діяльності. Чим більше потреб, то більше жага життя, то вищим є рівень мотивації та ймовірність досягнення мети.
14. **Не уникайте деталей, будьте точними.** Будьте уважні до деталей та нюансів. Це відрізняє компетентного спеціаліста від дилетанта.

15. **Припиніть рятувати інших, якщо вас не просять.** Часто люди це роблять, щоб не займатися собою та своїми справами.
16. **Показуйте іншим, як вам зробити прismsне.** Будьте відкритими, не змушуйте їх здогадуватися.
17. **Будьте чесними перед собою та іншими, визнавайте свої недоліки.** Знання цих недоліків дасть змогу або спланувати і розпочати роботу з ними, або просто враховувати їх та уникати в процесі досягнення цілей.
18. **Розвивайте чутливість.** Більше відчуваючи, ви миттєво реагуєте на нові можливості і виклики.
19. **Поліпшуйте своє оточення.** Адже саме наше оточення впливає на ефективність і якість життя загалом. Поліпшуйте систему спілкування з іншими людьми.
20. **Розвивайте силу волі та характер, будьте впertими та наполегливими.** Цілісності недостатньо, щоб бути чарівно привабливим.
21. **Усвідомте, наскільки чудове ваше сьогодніня.** У всьому світі у вас має бути багато радості життя – речей чи справ, які приносять вам позитивні емоції.
22. **Будьте конструктивною особистістю – будуйте, а не руйнуйте!** Високий рівень взаємин дуже привабливий.
23. **Ураховуйте свої інтереси та будуйте своє життя навколо них.** Коли ви займаєтеся корисним для себе, ви привабливі.
24. **Спростуйте все.** Вибирайте важливе, відмовтеся від неістотно.
25. **Підвищуйте свою майстерність.** Відкривайте таланти і використовуйте їх. Будьте найкращим у тому, що ви робите, – це найкоротший шлях бути успішним.
26. **Розпізнайте та говоріть правду.** Правда – найпривабливіша річ. Це і необхідна майстерність та обізнаність.
27. **Майте Бачення.** Чітке уявлення про своє майбутнє створює свого роду внутрішній стрижень людини, який легко відчуває оточення. Наявність такого внутрішнього стрижня властиво цілеспрямованим та сильним людям, що притягує до них інших людей.
28. **Будьте людяними.** Коли ви по-справжньому щирі, ви привабливі.

Джерело: (Leonard, 1998).

Додаток В

Рівні слухання як складник технології коучингу (за книгою Джулії Старр «Коучинг. Повне керівництво з методів, принципів та навичок персонального коучингу (Starr, 2008)

Дж. Старр визначила три рівні слухання (поверхневий, сфокусований глобальний (активний), ґрунтовний) та їхнє змістове наповнення:

1. Поверхневий (буденний) – акценти на значенні історії оповідача для слухача, який при цьому концентрується на власному «Я», своїх на почуттях, стереотипах, досвіді, тому часто перебиває його фразою «так, так, а ось у мене ...».
2. Сфокусований – особа (коуч) зосереджений виключно на оповідачеві, переймає його пози, темп і тембр голосу, завдяки чого відбувається «приєднання» Часто це робиться свідомо, щоб встановити довіру і виявити емпатію .
3. Глобальний (активний) – слухання на рівні «інтуїції», за допомогою якої коуч-педагог отримує правильні відповіді не лише зі спостережень, а й за допомогою «шостого чуття». Він отримує інформацію, потім помічає, як впливає на учня його відповідь, як він сприймає його коментар.
4. Ґрунтовний – слухання відбувається на рівні розуміння змісту висловленого або невисловленого завдяки перебуванню учня у специфічному стані свідомості (підсвідомості), що виявляється у процесі (під час) виконання ним певних завдань. Завдяки цього педагог-коуч може краще зрозуміти ціннісно-мотиваційну сферу учня та встановити з ним зворотній зв'язок, що дозволяє оцінити процес і результат його діяльності, виявити помилки, визначити шляхи їхнього подолання на основі мобілізації особистісних ресурсів учня для зміни його поведінки, мислення тощо.

Додаток Г

Матеріали дослідницько-експериментальної роботи з формування дворівневої коучингової моделі підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах позашкільної освіти

Додаток Г.1

Зразок анкети щодо виявлення рівня обізнаності студентів-бакалаврів з коучингом, освітніми технологіями та змістом і завданнями праці у ЗПО

Шановні студенти!

Це анкетування проводиться в межах виконання студентського наукового проекту, що стосується розробки коучинг-моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в закладах позашкільної освіти.

Просимо дати відповіді на запропоновані запитання
(прізвище вказувати не потрібно)

1. Що таке коучинг? Визначте його головну ідею і методичну сутність.

2. Що таке освітня (педагогічна) технологія? _____

3. Визначте різновиди освітніх технологій.

4. Визначте суть основних технологій, що використовуються в роботі з учнями молодших класів. _____

5. Що таке позашкільна освіта? _____

6. Укажіть основні типи закладів позашкільної освіти та завдання їхньої діяльності. _____

7. У майбутній професійній діяльності чому Ви надаватиме перевагу: роботі в закладі загальної середньої освіти чи закладі позашкільної освіти? _____

8. Чи працюватиме Ви в закладі позашкільної освіти, якщо буде така можливість? Чи готові Ви до такої роботи? Чи набуваєте відповідні компетентності під час навчання у виші?

Дякуємо за допомогу!

Додаток Г.2

Зразок розробленого на основі коучингової методики (Clutterbuck, 2013; Passmore, Cantore, 2012; Rogers, 2004) опитувального листа щодо визначення рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності

Згідно із запропонованими критеріями, визначте за 9-бальною шкалою стан сформованості знань, умінь, навичок, особистісних рис, які стосуються Вашої готовності до здійснення професійної діяльності

	<i>I. Мотиваційний компонент (8-72 бали)</i>	123456789
1	Суспільне усвідомлення значущості праці педагога	
2	Особистісне усвідомлення значущості педагогічної праці	123456789
3	Володіння стійкими пізнавальними інтересам в галузі педагогіки і психології	123456789
4	Почуття обов'язку і відповідальності	123456789
5	Допитливість, прагнення до пізнання нового	123456789
6	Потреба в самопізнанні і самовдосконаленні	123456789
7	Упевненість у своїх силах	123456789
8	Орієнтованість на використання інноваційних освітніх технологій в освітньому процесі	
	<i>II. Когнітивний компонент (5-45 балів)</i>	
1	Загальноосвітні знання і вміння	123456789
2	Психолого-педагогічні знання і вміння	123456789
3	Методичні знання і вміння	123456789
4	Спеціальні знання	123456789
5	Знання освітніх технологій	123456789
	<i>III. Морально-вольовий компонент (9-81)</i>	
1	Позитивне ставлення до процесу навчання	123456789
2	Самостійність в освітньому процесі	123456789
3	Самостійність у приватному житті	123456789
4	Цілеспрямованість у досягненні мети	123456789
5	Воля (незмінність намірів) у просуванні до мети	123456789
6	Працездатність	123456789
7	Готовність доводити справу до кінця	123456789
8	Самокритичність, готовність (здатність) корегувати дії на шляху до мети	123456789

9	Сміливість	123456789
	<i>IV. Гностичний компонент (17-153)</i>	123456789
1	Уміння, здатність ставити і розв'язувати пізнавальні завдання	
2	Гнучкість, оперативність мислення	123456789
3	Здатність до аналізу педагогічної діяльності (ситуації)	123456789
4	Спостережливість (за оточенням, товаришами, педагогами)	123456789
5	Здатність до аналізу, синтезу, узагальнення	123456789
6	Творчість і здатність до її прояву в педагогічній діяльності	123456789
7	Пам'ять та її оперативність	123456789
8	Уміння слухати	123456789
9	Задоволення від пізнання нового	123456789
10	Уміння творчо сприймати і обробляти нову інформацію	123456789
11	Уміння систематизувати, узагальнювати, класифікувати інформацію	123456789
12	Уміння доводити, аргументувати свою позицію	123456789
13	Уміння побачити, зрозуміти суперечності в ситуації	123456789
14	Уміння використовувати набутий досвід у новій ситуації (вчитися на власних помилках)	123456789
15	Незалежність поглядів (думок, переконань)	123456789
16	Здатність до сприйняття нових ідей	123456789
17	Уміння використовувати освітні технології в педагогічній діяльності	
	<i>V. Організаційний компонент (10-90)</i>	
1	Уміння планувати свій робочий час (процес)	123456789
2	Уміння працювати в колективі (групі)	123456789
3	Уміння працювати самостійно (індивідуально)	123456789
4	Уміння планувати роботу колективу	123456789
5	Уміння користуватися банком комп'ютерної інформації	123456789
6	Уміння (звичка) працювати за графіком (визначеним порядком, алгоритмом)	123456789
7	Готовність до роботи в закладі позашкільної освіти	123456789
8	Здатність до самоорганізації та мобілізації	123456789
9	Здатність до самоаналізу	123456789
10	Здатність використовувати інноваційні методи в організації освітнього процесу	123456789
	<i>VI. Комунікативний компонент (7-63)</i>	
1		

	Здатність до співпраці (координації дій) у професійній діяльності	123456789
2	Здатність до взаємодопомоги у професійній діяльності	123456789
3	Здатність уникати конфліктів у процесі комунікації	123456789
4	Здатність відстоювати свої погляди, позицію	123456789
5	Здатність змінювати свої погляди, позицію	123456789
6	Здатність розуміти позицію, інтереси іншого	123456789
7	Емпатія	123456789

Дякуємо за щирі відповіді!

Додаток Г.3

Тест-вправи, за якими учасники ЕГ здійснювали моніторингову самооцінку дотримання засад коучингу в роботі з учнями УОД (адаптовані за матеріалами: Parsloe, Wray, 2000)

- | | |
|--|---|
| Ви точно визначаєте майбутні цілі учня в галузі його професійної компетентності і досягаєте позитивної взаємодії з у процесі співпраці з ним | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |
| Ви погоджуєте з учнем можливості навчання та найбільш оптимальний для нього індивідуальний план просування до мети | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |
| Ви погоджуєте методи регулярної оцінки професіоналізму на робочому місці і вибираєте можливості для здійснення навчання | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |
| Ви надаєте учневі максимальні можливості управління його власним розвитком і прийняття відповідальності за досягнення власних цілей | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |
| Ви організуєте учневі необхідний час і простір для практичного тренування навичок та структурованого набуття досвіду | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |
| Ви погоджуєте з учнем необхідний рівень його підтримки або сприяєте йому | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |
| Ви забезпечуєте можливість здійснення практики зворотного зв'язку та обговорення з учнем нагальних проблем вашої взаємодії | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |
| Ви забезпечуєте необхідну комунікацію з іншими особами, включеними в процес розвитку | <input type="checkbox"/> Дуже добре
<input type="checkbox"/> Задовільно
<input type="checkbox"/> Необхідна допомога |

- Ви регулярно оцінюєте досягнення цілей і відповідність стандартам, досліджуєте всі чинники, які заважають навчанню
- Дуже добре
 - Задовільно
 - Необхідна допомога
- Ви забезпечуєте учневі підтримку і заохочення в практичному застосуванні вивченого
- Дуже добре
 - Задовільно
 - Необхідна допомога
- Ви мотивуєте учня ставити нові цілі розвитку і погоджуєте будь-яку необхідну йому підтримку
- Дуже добре
 - Задовільно
 - Необхідна допомога
- Ви аналізуєте бажаний стиль навчання учня і виявляєте будь-які бар'єри навчання
- Дуже добре
 - Задовільно
 - Необхідна допомога
- Використовувані вами техніки заохочують учня до всебічного розвитку себе і свого соціального оточення
- Дуже добре
 - Задовільно
 - Необхідна допомога

Додаток Г.4

Фрагмент науково-освітнього проєкту «Постановка «сильних» коучингових запитань майбутньому вчителю в процесі його професійного зростання», підготовленого учасниками навчального семінару

1. Етап натхнення:

1. Яким кожен з Вас бачить ідеального вчителя, на якого Ви хотіли би бути подібними?
2. Уявіть, що Ви стали таким учителем. Яким тепер Ви бачите себе наприкінці цієї сесії УОД?
3. Яким тепер бачать Вас Ваші товариші зі студентської групи? Батьки?
4. Наскільки Ви тепер будете задоволений собою? Відзначте ступінь своєї задоволеності на шкалі від 1 до 10.

2. Етап постановки цілей і мотивації:

1. Чого Ви хочете досягти завдяки участі в роботі УОД?
2. Наскільки від Вас залежить досягнення визначеної мети?
3. Які конкретні кроки Ви маєте (будете) здійснювати для досягнення цієї мети?
4. Чи маєте Ви власні можливості для досягнення мети? Якщо ні, то які особистісні або зовнішні ресурси потрібно залучити для досягнення мети?
5. Чи реально досягти мети за відведений час? Якщо ні, то ...?
6. Чому ця мета для Вас важлива?
7. Які конкретні переваги досягнення цієї мети мають значення для Вас, для УОД загалом та його учнів зокрема?
8. Які можливі труднощі, перешкоди до досягнення мети? Чи готові Ви їх подолати: самостійно або за сторонньою допомогою?

3. Етап планування ефективних дій для досягнення мети:

1. Які дії, заходи Ви готові здійснити заради досягнення висунених цілей прямо зараз (?), на цьому занятті (?), на цьому тижні?
2. Що конкретно будете робити? Якими будуть перші (?), найбільш прості (?), раціональні(?), ефективні(?) кроки.
3. Якими будуть наступні кроки? А що далі?

4. Етап завершення (рефлексії):

1. Як Ви зрозумієте, що досягли мети?
2. Які найважливіші кроки на цьому шляху були зроблені?

3. Які перші і найкращі кроки потрібно було зробити, щоб почати рухатися до результату?
4. Якими були найлегші(?) та найважчі(?) кроки до досягнення мети і чому?
5. Якими будуть Ваші подальші кроки щодо професійного та особистого зростання.

Додаток Г.5

Фрагмент науково-освітнього проекту «Постановка «сильних» коучингових запитань учневі УОД», підготовленого учасниками семінару

1. Етап перший (організаційний) мотивації, натхнення і постановки мети заняття:

1. Уявіть собі ідеального учня (фахівця, музиканта тощо), на якого кожен з Вас хотів би бути подібним завдяки заняттям (з певного виду діяльності...)?
2. Уявіть тепер, що Ви стали таким, як він.
3. Яким Ви тепер бачите себе наприкінці цього заняття?
4. Наскільки Ви будете задоволені собою?
5. Поміркуйте, що би Ви хотіли (чого очікуєте) під час цього заняття, щоб потім сказати: «Воно мені сподобалося»?
6. У чому конкретно полягає Ваша мета щодо відвідування цього заняття (?), чому вона важлива для Вас (?), наскільки від кожного з Вас залежить її досягнення?
7. Як Ви дізнаєтеся, що досягли мети? Чи маєте Ви для цього необхідні можливості (бажання, здібності тощо), а якщо їх немає, тоді де їх можна взяти?
8. Що буде, якщо раптом Ви не досягнете певної мети (не отримаєте очікуваного результату)?

2. Етап другий – планування ефективних дій для досягнення результату, цілей:

1. Які дії Ви готові зробити прямо зараз на цьому занятті (?), на цьому тижні(?) для досягнення поставлених цілей?
2. Поміркуймо разом, які найперші (?), найпростіші(?), найраціональніші(?) кроки будемо (варто) робити на цьому занятті, щоб досягти поставлених (...) цілей?
3. Як, якими способами Ви думаєте (пропонуєте) це зробити?
4. Як ми дізнаємося, що ці способи (дії) будуть ефективними для досягнення очікуваного результату? А які способи можна використовувати ще?
5. Якби Ви були на місці вчителя (керівника гуртка тощо), то які дії б зробили (запропонували зробити) для покращення нашої діяльності?

3. Етап третій – реалізація плану та закріплення, узагальнення, застосування вивченого на практиці:

1. За шкалою від 1 до 10 визначте, де ми (кожен з нас) перебуваємо на шляху до досягнення мети (конкретне опанування певними знаннями, уміннями тощо);

2. Якщо до цього додати один, два, три бали, то в чому (яким чином) зміниться те, що досягнуто вже, і тим, що ще можна досягнути?

4. Етап четвертий завершення роботи і підбиття підсумків:

1. Як Ви можете оцінити досягнення поставлених цілей за шкалою від 1 до 10?

2. Які найважливіші кроки привели кожного з Вас до досягнення мети?

3. Які найперші кроки потрібно було зробити, щоб почати рухатися до мети?

4. Які ще необхідно зробити кроки, щоб досягти результату в 10 балів?

Додаток Г.6

Коучинг-семінар «Коучинг як технологія підготовки майбутніх педагогів до роботи в позашкільному закладі освіти»

Мета: підготовка майбутніх учителів початкових класів до роботи в закладі позашкільної освіти на основі засад коучингу.

Завдання:

- формування у студентів, майбутніх педагогів, базові знання, уміння, навички щодо використання потенціалу коучингу в роботі в ЗПО;
- вироблення комунікативних умінь і навичок роботи з дітьми у ЗПО на засадах коучингу;
- стимулювання у студентів прагнення підвищувати свій професійний рівень на основі теорії і практики коучингу.

Цільова аудиторія: студенти-волонтери (12 осіб), що працюють в «Університеті обдарованої дитини» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника».

Термін проведення: 2 заняття по 1 год. 20 хв.

Засоби проведення: комп'ютер, екран.

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

Теоретична частина передбачає визначення основних засад філософії і технології коучингу, які окреслюють потенційні можливості формування в майбутніх педагогів базових знань і навичок роботи в позашкільному закладі освіти із використання технологій коучингу.

Коучингову компетенцію розглядаємо як важливий складник формування професійної компетентності майбутнього педагога, яка сприяє виробленню його активної, свідомої особистісно орієнтовної позиції в коучинговій взаємодії з учнями та іншими суб'єктами освітнього процесу.

Коучинг як інноваційний підхід і технологія формування і розвитку професійної компетентності майбутнього педагога до діяльності у ЗПО відповідає сучасним вимогам Закону України «Про освіту» (2017), Концепції «Нова українська школа» (2016) та іншим базовим освітнім документам.

Коучинг передбачає активізацію науково-методичної підготовки студентів до роботи в закладах позашкільної освіти у двох напрямках. Перший стосується розвитку знань і навичок з розвитку партнерської співпраці як базової основи виявлення, розкриття і розвитку внутрішнього потенціалу дитини та реалізації її особистісних інтересів, потреб, прагнень. Другий напрям стосується підготовки майбутніх педагогів до здійснення системного методичного

супроводу учнів, що спрямований на ефективну організацію їхнього просування особистою траєкторією до поставлених цілей у визначені терміни та забезпечення оперативного взаємозв'язку у діаді «педагог – учень».

Коучинг є ефективною формою підготовки студентів, майбутніх педагогів, до роботи з обдарованими вихованцями у ЗПО, адже забезпечує визначення оптимальних шляхів їхнього особистісного зростання і розвитку в обраних ними сферах (напрямах) позашкільної дозвіллевої діяльності.

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Практична частина відображає хід проведення коучинг-сесії за керівництва викладача-коуча.

Заняття 1. Теорія і практика коучингу: дискурс.

Вступ (5 хв). Знайомство. Проведення коучинг-сесії передбачає спільне дослідження, експериментування і пошук відповідей на питання, як коучинг може допомогти розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя загалом та в організації діяльності і проведенні занять у ЗПО, зокрема в «Університеті обдарованої дитини».

Важливою передумовою розв'язання цього завдання є спільне обговорення потенційних можливостей коучингу як філософії і технології організації діяльності щодо зростання і розвитку особистості на основі тих знань, уявлень, вражень, які отримали майбутні фахівці в процесі навчання та передусім самостійного ознайомлення з коучинговою літературою.

Коучинг-семінар відбувається у вигляді низки взаємопов'язаних етапів, які передбачають розв'язання конкретних завдань на основі використання відповідних методів.

Етап перший – з'ясування суті та узгодження основних уявлень про коучинг (10 хв). Методи: діалог, фронтальна бесіда (зазвичай не передбачає дискусій). Слухачі дають короткі відповіді (за необхідності доповнюють один одного) на запитання коуча: що таке коучинг(?), де, коли він з'явився (?), від якого слова походить (?), чим коучинг відрізняється від класичного тренінгу і психологічного консультування(?), яка основна спрямованість коучингу(?), на що насамперед спрямована робота коуча(?).

Етап другий – з'ясування ідейних основ і принципів коучингу (15 хв.).

Двоє студентів представляють на екрані результати навчального проекту: «Сім «золотих правил» коучинг-підходу»: 1. Коучинг – це можливість для самореалізації і середовище для нових творчих ідей. 1. Усе, що людина (тут і далі – це передусім здобувач освіти) говорить, важливо для неї і оточення. 3. Кожна людина відповідає за свої думки і слова перед собою і оточенням. 4. Слід бачити особистість і цінність у кожній людині. 5. Мотивування і

стимулювання людини до діяльності в напрямі досягнення мети через постановку запитань – суть методики коучингу. 6. Активне слухання, використання метафор, пауз, «уважної тиші» тощо – специфічні ефективні засоби і прийоми реалізації коучингових технік і методик. 7. Базовий арсенал коучингу – це постановка класичних запитань: «що ти хочеш?», «чому це важливо для тебе?», «яким чином ти зможеш це зробити?», «як ти зрозумієш, що досяг бажаного результату?».

Обговорення цих правил учасниками коучинг-семінару, які висловлюють своє розуміння їхнього змісту.

Коуч-викладач: на звершення прокоментуйте з позиції коучингу слова німецького філософа Дістервега: «Ти лише до того часу здатний сприяти освіті інших, поки продовжуєш працювати над своєю освітою».

Етап третій – з'ясування положень Закону України «Про освіту» (2017), які визначають запровадження трьох форм здобуття освіти (10 хв.)

Учасники заходу висловлюють своє ставлення (переваги, обмеження, недоліки тощо) щодо трьох основних форм здобуття освіти в Україні: 1) формальна – офіційне підвищення рівня освіти; 2) неформальна – підвищення кваліфікації поза офіційної системи освіти (тренінги, гуртки, курси); 3) інформальна – самоосвіта.

Етап четвертий – з'ясування на прикладі УОД потенційних можливостей використання коучингу в розвитку науково-методичної роботи в ЗПО (15 хв.):

Коучинг передбачає два перспективні напрями розвитку професійної компетентності педагога в ЗПО: 1) комунікативне партнерське співробітництво, яке стимулює постійний саморозвиток, самовдосконалення і розкриття особистісного потенціалу керівника гуртка та спонукає до ефективного розв'язання проблем через використання інноваційних освітніх технологій; 2) цілеспрямований методичний супровід педагога, що вказує ефективні підходи, засоби, методи, форми розв'язання чергових фахових завдань і досягнення стратегічних цілей на основі пошуку власних рішень, розвитку творчості, особистої самореалізації.

За такого підходу «Університет обдарованої дитини» становить сприятливе коучинг-середовище для забезпечення ефективної взаємодії керівника гуртка, який виступає в ролі коуча, створює на заняттях гуртків «природну ситуацію навчання», у якій дитина самостійно (за непомітною реальною участі наставника-коуча) рухається індивідуальною траєкторією до визначеної мети (набуття певних компетентностей).

Етап п'ятий – з'ясування потенціалу освітньо-виховного середовища УОД як форми підвищення готовності педагогів (керівників гуртків) до праці з обдарованими дітьми (20 хв.).

В основу формування освітньо-виховного середовища УОД покладена комунікативно-орієнтована модель співробітництва на засадах гуманізації, індивідуалізації, позитивної емоційної насиченості, толерантності і взаємопідтримки, рольової нерегламентованості, культивування творчих можливостей і формування особистісно-конструктивних взаємин. Вона створює умови для самореалізації і саморозвитку здобувача освіти та розв'язання проблем, що стоять перед усією системою освіти України.

Заняття 2. Презентація і захист індивідуальних навчальних проєктів.

Учасники семінару презентують для загального обговорення результати наукового проєкту «Потенціал і переваги коучингу у формуванні готовності майбутніх педагогів до роботи з обдарованими вихованцями в ЗПО». Виходячи з аналізу теорії і практики використання коучингу в освіті й інших суспільних сферах та перспектив розвитку і вдосконалення системи позашкільної освіти в Україні, були визначені такі переваги і характеристики технології коучингу, що забезпечують розв'язання означеного завдання: 1) адаптація керівника гуртка до особливостей роботи з обдарованими вихованцями завдяки ефективним коучинговим технологіям, зокрема методиці «сильних запитань» та ін.; 2) озброєння педагога методами і навичками коуча, які дозволяють за кожної конкретної ситуації знаходити оптимальні рішення та обирати оптимальні педагогічні підходи і технології для роботи з обдарованими дітьми в гуртках за інтересами; 3) безпосереднє використання переваг коучингу як педагогічної технології навчання і виховання обдарованих дітей, адже вона мобілізує внутрішні ресурси як педагога, так і учня, надає їм через діалогову взаємодію високу мотивацію до праці, вивільняє їхню креативність, підвищує відповідальність за результат; 4) універсальне необмежене використання коучингу як унікальної філософії та ефективного інструментарію для розв'язання не лише тактичних, поточних завдань організації освітньо-виховного процесу у ЗПО, а й реалізації перспективних стратегій підвищення професійної компетентності педагога.

Презентація науково-освітніх проєктів «Постановка «сильних» коучингових запитань майбутньому вчителю у процесі його професійного зростання», «Постановка «сильних» коучингових запитань учневі УОД», «Казки про коучинг» Маргарет Паркін як унікальне джерело виховання особистості молодшого школяра». (Презентації цих проєктів супроводжувалися демонстраціями слайдів та діловими іграми членів семінару, які виконували

ролі викладачів, студентів, учнів. У допрацьованих варіантах вони використовувалися під час формувального експерименту).

Підсумки семінару. Налаштування на роботу в УОД.

Додаток Г.7

Участь студентів-волонтерів у роботі «Університету обдарованої дитини»





Додаток Г.8

Сторінка «Університету обдарованої дитини»



УОД

Юний друже!

Запрошуємо Тебе
та Твоїх рідних і друзів
на святкове дійство
«Цікаві канікули - 2019»,
яке відбудеться
3 червня 2019 року
об 11.00 год.
у читальній залі
Наукової бібліотеки
ДВНЗ «Трикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника».

3 повагою
Університет
Обдарованої
Дитини

Додаток Г.9

Діяльність Школи мовних екологів





Додаток Г.10

Діяльність Школи риторів





Додаток Г.11

Запитання анкети, запропонованої членам ЕГ по завершенні літньої 2019 р. сесії УОД для з'ясування їхньої самооцінки як керівників дитячих гуртків та думок щодо поліпшення діяльності закладу на засадах коучингу

1. Що корисного Ви отримали для свого професійного зростання під час роботи з учнями УОД?
2. Чи досягли Ви очікуваних результатів у процесі керівництва гуртками?
3. Які знання, уміння, навички стали найбільш важливими в роботі з дітьми?
4. Які знання, уміння, навички Вам необхідно передусім набути/вдосконалити для подальшої професійної діяльності?
5. Чи є доречним використання засад коучингу в організації роботи закладів позашкільної освіти? У чому їхні переваги і недоліки?
6. Які методики і техніки коучингу, з Вашого погляду, є найбільш ефективними в організації роботи позашкільних гуртків? Чи потребують вони вдосконалення/спеціальної адаптації для такої діяльності?
7. Що потрібно зробити для подальшого вдосконалення діяльності УОД на засадах коучингу?

Дякуємо за щирі відповіді!

Додаток Г.12

Узагальнення відповідей членів ЕГ на запропоновану по завершенні літньої 2019 р. сесії УОД анкету щодо з'ясування їхнього самооцінки як керівників дитячих гуртків та думок щодо поліпшення діяльності закладу на засадах коучингу

Під час роботи з учнями УОД найбільш корисним для професійного зростання стало: набуття практичного досвіду роботи з дітьми в гуртковій системі УОД; уміння планувати й організувати їхню діяльність; усвідомлення необхідності розуміти інтереси і прагнення дитини; розуміння необхідності враховувати всі «дрібниці» в роботі з гуртківцями, бути готовими діяти за різних непередбачуваних ситуацій тощо;

У процесі керівництва гуртками не завжди вдавалося досягати очікуваних результатів, іноді не вистачало часу на виконання запланованих занять, часто доводилося відволікатися на додаткові пояснення, докладати значних зусиль, щоб зацікавити всіх дітей змістом навчального матеріалу,

Найбільш важливими в роботі з дітьми стали знання, уміння, навички, отримані під час навчання у виші про фізіологічні особливості молодшого школяра, інноваційні освітні технології та загальне розуміння змісту і функцій діяльності педагога. Велике значення в цьому сенсі мав і проведений семінар.

Для подальшого вдосконалення професійної майстерності варто передусім навчитися добре контактувати з дітьми, розуміти їхні інтереси і запити. Потрібно весь час шукати щось нове, цікаве, корисне, щоб зацікавлювати учнів. Для цього варто насамперед постійно вчитися самому.

Використання засад коучингу в організації роботи закладів позашкільної освіти, безумовно, є доречним. Їхні переваги виявляються в оригінальності самого змісту філософії коучингу і його технологій (мотивація до дії, ненав'язування волі вчителя, покрокове просування до мети тощо). Водночас їхнє використання в роботі з молодшими школярами має органічно відповідати їхньому рівню розвитку. У цьому сенсі подальшого вдосконалення потребує формування «сильних» запитань та ін.

Для подальшого вдосконалення діяльності УОД на засадах коучингу потрібно організувати більш ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку студентів і самих викладачів. Доречним є викладання коучингу в університеті як однієї з освітніх технологій у роботі в початковій школі.