

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ОСВІТИ

Дічек Н. П., Іванюк Г. І., Гоголь Н. В. Сучасна українська молодь у діалозі із Григорієм Сковородою: деякі результати польових досліджень .. 3

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Myhovich I. V. English Medium Instruction Methodology with regard to International Education 17

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

Кечик О. О., Байдик В. В., Буряк О. О. Формування громадянської та соціальної компетентностей у шкільній освіті: інструментарій педагога 27

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Спіхіна М. А. Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі37

Желанова В. В. Реалізація коучингового підходу в професійній підготовці майбутнього педагога: аспект рефлексіогенезу 47

№ 2 (180) 2022

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 18722-7522ПР видано
Міністерством юстиції України
18.01.2012 року

Журнал внесено до переліку наукових фахових видань України (категорія «Б») з педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта, 013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта (за предметними спеціальностями), 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями) – Наказ МОН України № 886 від 02.07.2020 р. (додаток № 4)
Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних „Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю № 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до бази **European Reference Index for Humanities and Social Sciences (ERIH PLUS)**:
<https://kanalregister.hkdir.no/publiseringsskanaler/erihplus/periodical/info.action?id=502395>

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази даних **Index Copernicus**
(<https://journals.indexcopernicus.com/search/details?id=69373&lang=pl>)

Журнал має електронну версію (розміщено на сайті: <http://eps.luguniv.edu.ua/index.php/eps>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Бутенко Л.Л., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Заступник головного редактора

Караман О.Л., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Відповідальний секретар

Юрків Я.І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Члени редакційної колегії

Бабич В.І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Брей М., ВА (м. Ньюкасл-апон-Тайн, Великобританія), MSc, PhD (м. Единбург, Великобританія), заслужений професор (Китай, м. Шанхай)

Ваховський Л.Ц., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Жучок А.В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Жучок Ю.В., доктор фізико-математичних наук, професор (Україна, м. Полтава)

Заблюцький В.В., доктор наук з державного управління, професор (Україна, м. Полтава)

Кравченко О.І., доктор педагогічних наук, доцент (Україна, м. Полтава)

Курило В.С., доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (Україна, м. Полтава)

Лобода С.М., доктор педагогічних наук, професор (Україна, м. Київ)

Лов'янова І. В., доктор педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Кривий Ріг)
Максимчук Б. О., доктор педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Ізмаїл)
Максимчук І. А., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Київ)
Мигович І. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)
Отравенко О. В., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Полтава)
Прошкін В. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Київ)
Починкова М. М., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)
Саснюк В. Г., кандидат наук з фізичного виховання та
спорту, доцент (Україна, м. Полтава)
Смудка Л., доктор педагогічних наук
(Польща, м. Краків)
Шехавцова С. О., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Полтава)

Журнал «Education and Pedagogical Sciences»
(«Освіта та педагогічна наука») № 2 (180) 2022
підписаний до друку рішенням

Вченої ради ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 2 від 30.09.2022 року)

Видавництво ДЗ «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»,
вул. Ковалів, 3, м. Полтава., 36003,
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com

Свідчення суб'єкта видавничої справи
ДК № 3459 від 09.04.2009 р.
Формат 60x84 1/8. Друк офсет. Папір офсет.
Ум. друк. арк. 10,63

Наклад 100. Зам. № Ціна вільна
Надруковано: ТОВ «ТАЛКОМ»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел. (044) 424-40-69, 424-56-26.

E-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідчення суб'єкта видавничої справи
ДК № 4538 від 17.05.2013.

Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як
метод формування сприятливого соціально-
психологічного клімату та партнерства в за-
кладі вищої освіти 59

Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М.
Формування інфомедійної грамотності май-
бутніх учителів засобами педагогічних дис-
циплін..... 70

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Ваховський Л. Ц. Особливості соціального
захисту дитинства в Україні (20-ті роки ХХ
століття)..... 87

Відомості про авторів 91

До уваги авторів. Оформлення списку джерел
та References 92

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

До друку приймаються статті, які публікуються авторами вперше. Стаття повинна містити виклад проміжних або кінцевих результатів наукової роботи, фіксувати науковий пріоритет автора.

Структура статті: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями (**Постановка проблеми**); аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття (**Аналіз актуальних досліджень**); формулювання цілей статті (**Мета статті**); визначення методології та методики дослідження (сукупність методів дослідження, їх основний зміст, характеристики і показники, які вони фіксують, та одиниці вимірювання) (**Методологія та методи дослідження**); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів (**Виклад основного матеріалу**); висновки та перспективи подальших досліджень (**Висновки та перспективи подальших досліджень**).

Рукопис статті друкується у форматі А4, кегль 14, гарнітурою Times New Roman, поля: верхнє, нижнє – 2 см, ліве – 3 см, праве – 1,5 см, міжрядковий інтервал – полуторний. Обсяг статті – 12-20 сторінок (без списку джерел).

Інформація про УДК розташовується після назви статті у верхньому лівому кутку без відступів. Перед текстом статті вказується інформація про автора: прізвище, ім'я, по батькові; науковий ступінь, вчене звання; посада; місто, країна; електронна адреса; ORCID ID.

Покликання на джерела подаються в круглих дужках, включаючи прізвище автора та рік видання (Кремень, 2012) або (Кремень, 2012; Роменець, 2013). Якщо використовуються цитати, статистика тощо, то вказується номер сторінки покликання (Кремень, 2012, с. 24).

Список використаних джерел подається наприкінці статті після слова **Література** й оформлюється відповідно до ДСТУ 8302:2015. Бібліографічний опис джерела подається з абзацу в алфавітному порядку без нумерації; ім'я автора (або перше слово назви) виділяється жирним.

До статті також додається перелік використаних джерел латиницею (**References**). Для оформлення References обов'язковим є АРА-стиль.

Наприкінці статті подається 2 **анотації**, кожна обсягом 22 рядки, українською та англійською мовами. Кількість ключових слів – 5-8. Текст анотації має відповідати загальним вимогам щодо стилістики анотації.

Для публікації статті необхідно надіслати електронною поштою на адресу lbutenko@gmail.com такі матеріали: **інформація про автора** українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по-батькові, посада, науковий ступінь, учене звання, поштова адреса для розсилки журналу, контактний телефон, електронна адреса); **стаття**. Приклад підпису файлів: Іванов_Інформація_про_автора, Іванов_стаття.

Статті, подані до журналу, проходять процедуру рецензування. Статті, що не відповідають установленим вимогам оформлення й подання, не розглядаються й не публікуються. Редакція зберігає за собою право на редагування та скорочення статей.

РЕАЛІЗАЦІЯ КОУЧИНГОВОГО ПІДХОДУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА: АСПЕКТ РЕФЛЕКСІОГЕНЕЗУ

УДК 378. 011.3-051

DOI: 10.12958/2227-2747-2022-2(180)-47-58

Желанова Вікторія В'ячеславівна,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри освітології та
психолого-педагогічних наук
Київського університету імені Бориса Грінченка,
м. Київ, Україна
v.zhelanova@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0001-9467-1080>

Для цитування: Желанова В. В. Реалізація коучингового підходу в професійній підготовці майбутнього педагога: аспект рефлексіогенезу. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 2 (180). С. 47–58. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-47-58](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-47-58).

References (стандарт APA): Zhelanova, V. V. (2022). Realizatsiia kouchynhovooho pidkходу v profesiinii pidhotovtsi maibutnoho pedahoha: aspekt refleksiogenezu [Implementation of Coaching Approach in the Professional Training of Future Teacher: Aspect of Reflexogenesis]. *Osvita ta pedahohichna nauka – Education and Pedagogical Sciences*, 2 (180), 47–58. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-47-58](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-47-58) [in Ukrainian].

Постановка проблеми. Євроінтеграційні орієнтири сучасного суспільства, набуття Україною статусу кандидата на вступ до Європейського Союзу, а також виклики сьогодення, пов'язані з повномасштабною війною й уведенням військового стану в нашій країні, об'єктивно детермінують розширення функційних векторів вищої освіти. Сучасний заклад вищої освіти має забезпечити не тільки якісну освіту, а й гарантувати безпеку та максимально можливий морально-психологічний комфорт здобувачам вищої освіти. Такий освітній формат посилює аксіологічні, смислові, людиноцентровані, парт-

нерські виміри вищої освіти, що мають рефлексивні витoki й базуються на такій наскрізній метаякості особистості викладача, як рефлексивна компетентність. Отже, сучасна стратегія освіти базується на поліпарадигмальному синтезі кількох освітніх парадигм (особистісної, смислової, аксіологічної), ідеї яких акумулюються в рефлексивній парадигмі освіти. Провідну місію рефлексивної парадигми освіти вбачаємо у створенні

певних умов щодо самопізнання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього педагога. Для з'ясування динамічних та трансформаційних механізмів формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога нами було введено до наукового обігу поняття «рефлексіогенез» (Желанова, 2013). Ураховуючи, що вміння керувати своїм станом та своїми ресурсами, підвищувати особистісну ефективність, розвивати навички комунікації, допомагати іншим у визначенні й розвитку особистісного потенціалу мають рефлексивну природу та є прерогативою коучингового підходу до освіти, наша наукова гіпотеза полягає в припущенні, що впровадження коучингового підходу в процес професійного рефлексіогенезу майбутнього педагога буде дієво сприяти його ефективності

Аналіз актуальних досліджень. Різні аспекти коучингової проблематики в міждисциплінарному вимірі достатньо широко представлено в науковій літературі. Засновником коучингового підходу прийнято вважати У. Тімоті Голві (W. Timothy Gallwey), автора книги «Внутрішня гра в теніс» (Gallwey, 1974). Сутність коучингового підходу як ефективного інструменту розвитку іншомовної компетентності здобувачів вищої освіти висвітлено в студіях Ю. Дідківської. Коучинговий підхід у контексті підвищення мотивації студентів ЗВО до навчальної діяльності розкрито в працях Л. Ніколаєва, Н. Романенко. Різні аспекти коучингу в галузі менеджменту, бізнесу, психології розробляли М. Аткінсон, М. Доуней, К. Дуглас, П. Зеус, Дж. О'Коннор, А. Лейджес, Т. Леонард, Д. Пітерсон, Л. Уїтворт. Ґрунтовним щодо висвітлення сутності й особливостей процесу коучингу, а також його основних інструментів є дослідження О. Нежинської, В. Тищенко. Сутність і роль коу-

чингової компетентності педагога в розкритті потенціалу суб'єкта освітнього процесу обґрунтували І. Голяд та Т. Чернова.

Технологічний контекст коучингу досліджували і зарубіжні вчені (А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колет), і вітчизняні науковці (Т. Борова, О. Бородієнко, Н. Горук, С. Романова). Так, Н. Горук вивчала коучинг як ефективну технологію формування самоосвітньої компетентності студентів. С. Романова репрезентувала коучинг як нову технологію в професійній освіті. О. Хмельницька дослідила коучинг як технологію підвищення ефективності освітнього процесу.

Сучасний науковий дискурс проблеми рефлексії представлений різними науковими напрямами, а саме: обґрунтування рефлексивно зорієнтованої парадигми освіти (І. Колесникова, М. Ліпман, Н. Юліна) та визначення її доцільності (Н. Бібік, М. Марусинець, О. Савченко); розробка рефлексивно-діяльнісного (А. Карпов, А. Хуторської, Г. Щедровицький), рефлексивно-гуманістичного (О. Поліщук, І. Семенов, С. Степанов), рефлексивно-контекстного (В. Желанова) наукових підходів; впливу професійної рефлексії на продуктивність педагогічної діяльності (А. Деркач, І. Семенов, С. Степанов). Отже, не зменшуючи значущості окресленого доробку щодо різних аспектів коучингової та рефлексивної проблематики, відзначимо, що в контексті проблеми поданої статті базовим є науковий напрям, у межах якого вивчення професійної рефлексії пов'язане з рефлексивною компетентністю педагога (О. Анісімов, А. Деркач, О. Поліщук, І. Ульянич) та його професійним рефлексіогенезом (авторське поняття). Проте при такій широкій розробленості реалізації коучингового підходу в освіті та проблеми педагогічної рефлексії питання, пов'язані з упровадженням

ідей коучингового підходу в процесі професійного рефлексіогенезу майбутнього педагога, залишаються дослідженими лише аспектно.

Мета статті – визначити сутність та потенціал коучингового підходу в контексті формування рефлексивної компетентності в межах професійного рефлексіогенезу майбутнього педагога.

Методологія та методи дослідження: дефініційний аналіз, парадигмальний синтез, порівняння, узагальнення наукових джерел для визначення сутності коучингового підходу до освіти та його потенціалу щодо формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога в межах його професійного рефлексіогенезу.

Виклад основного матеріалу.

Науковий тезаурус коучингової проблематики представлений такими поняттями, як: «коуч», «коучинг», «коучинговий підхід», «педагогічний коучинг», «освітній коучинг», «коучингова компетентність», «коучингові технології» та ін. У контексті нашого дослідження базовими будемо вважати *«коучинговий підхід»*, *«коучинг»*. При цьому, урахувавши усталені позиції наукової методології щодо тлумачення підходу як засобу концептуалізації знань, що ґрунтується на певних ідеях та категоріях, які є для нього основними, у структурі коучингового підходу будемо виділяти *теоретичний (концептуальний) складник*, що зумовлює його *технологічний складник*, спрямований на практичну реалізацію певних положень цього підходу.

Представимо *концептуальний складник коучингового підходу*, що базується на понятті «коучинг». Існує досить широкий варіатив трактувань поняття «коучинг». Так, Сер Джон Уїтмор (засновник коучингу, бізнес-коуч номер один у світі) визначає коучинг як процес розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її ефективності. Відомий коуч

уважає, що коучинг не вчить, а допомагає навчатися (Уїтмор, 2005). На думку Роберта Ділтса, одного з фундаторів сучасного нейролінгвістичного програмування (НЛП), що працює в багатьох галузях (моделювання людської досконалості, створення комп'ютерних програм, що стосуються взаємодії людини та комп'ютера, бізнес-консультування, проведення семінарів з практичної психології), сутність коучингу полягає в тому, щоб запропонувати «засіб пересування», що дозволяє особі або групі осіб перейти з певного стану в будь-який інший бажаний стан, використовуючи найкоротший шлях. У цій подорожі треба визначити основні реальні ресурси, а також виявити та нейтралізувати можливі перешкоди (Dilts, 2006). Суголосно Т. Голві (викладач Гарвардського університету, тренер з тенісу), коучинг – це методика розкриття потенціалу особистості для максимізації власної продуктивності та ефективності (Gallwey, 1974). Схожою є позиція М. Аткинсон (учениця М. Еріксона, відома канадська бізнес-тренерка й письменниця), яка теж вважає, що коучинг здійснює позитивні зміни за рахунок внутрішнього потенціалу людей, команд, організацій (Аткинсон, 2009). А. Цивінська дає визначення коучингу як процесу підтримки розвитку й закріплення вмій за допомогою другої особи – коуча – через спостереження, постановку цілей і завдань, регулярне надання зворотного зв'язку і тренування нових моделей поведінки (Coaching, 2013).

У вітчизняній науці коучингова проблематика є відносно новою, проте вже накопичено певний досвід її розробки. Відома вітчизняна дослідниця О. Пометун вважає, що коучинг є навчальною взаємодією, яка унеможливорює неучасть студента в «колективному взаємодоповнюючому, базованому на взаємодії всіх його учасників процесі на-

вчального пізнання» (Пометун, Пироженко, 2004, с. 19).

О. Нежинська та В. Тименко (автори одного з перших вітчизняних навчальних посібників з основ коучингу) вважають, що коучинг – це сучасна технологія, яку створили для розвитку потенціалу людей і команд, задля досягнення заздалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до розкриття внутрішнього потенціалу особистості (Нежинська, Тименко, 2017, с. 5). Майже аналогічною є позиція Т. Борової, яка вважає коучинг технологією професійного розвитку, професійного зростання особистості, що має в пріоритеті особистість, яка самостійно приймає рішення щодо методів, форм досягнення поставленої мети та визначає ймовірні наслідки власної траєкторії розвитку тих чи тих значущих компетентностей (знань, умінь і навичок), якими необхідно оволодіти для забезпечення успіху в певній діяльності (Борова, 2007). В. Сидоренко, використовуючи поняття педагогічний коучинг, визначає його як систему «андрагогічних, акме-синергетичних принципів, прийомів», які гарантують вільний, керований розвиток внутрішнього та зовнішнього особистісного потенціалу учасників освітньої діяльності (Сидоренко, 2014, с. 2 – 3).

Відтак, узагальнюючись на позиціях зазначених зарубіжних і вітчизняних науковців та імплементуючи їх до проблеми поданої студії, маємо констатувати, що головними характерними ознаками коучингового підходу є такі:

- коучинг є зовнішньою та внутрішньою мотивацією до власного самопізнання, самоусвідомлення й самоаналізу, що є базовими рефлексивними механізмами особистості;
- провідним вектором коучингу є максимізація ефективності реалізації рефлексивного потенціалу особистості;

- суттєве функційне навантаження коучингу полягає в супроводі процесу професійного рефлексіогенезу;

- коучинг є засобом забезпечення переходу особистості та групи з формування одного типу рефлексії до іншого найбільш оптимальним шляхом при нейтралізації можливих бар'єрів;

- коучинг здійснює розвиток рефлексивної компетентності майбутнього педагога за рахунок використання внутрішніх ресурсів на основі інтелектуальної та особистісної рефлексії;

- коучинг базується на взаємодії, взаємоповазі, взаємодовірі партнерів, а також на активній реалізації механізму зворотного зв'язку в засіб кооперативної рефлексії та комунікативної рефлексії;

- практична реалізація коучингу відбувається за рахунок його технологічного складника.

Окреслені сутнісні ознаки коучингового підходу конкретизуються в певних принципах освітнього коучингу, що є авторською модифікацією загальних принципів коучингу, представлених у дослідженні О. Нежинської та В. Тименка (Нежинська, Тименко, 2017, с. 24), а саме:

- віра у внутрішні здібності студента, які є значно більшими за тих, що актуально реалізуються; віра у рефлексивний та інші потенціали здобувача освіти;

- оптимістична позиція щодо віри в наявність у кожного студента ресурсів для досягнення успіхів у процесі самопізнання й самоаналізу, а також у пізнанні й аналізі «іншого»;

- концентрація на «сильних» сторонах особистості; позитивна орієнтація освітнього середовища університету, реалізація освіти на успішних прикладах, а не на помилках;

- орієнтація не на проблему, а на її розв'язання; «суб'єкт-суб'єктний» формат стосунків у системах «викладач – студент»;

«викладач – студенти», «студент – студент» на основі взаємоприйняття, відкритості та довіри;

- опора на рефлексивно-антиципаційні механізми особистості в контексті визначення перспектив студентів на майбутнє.

Звернемося до *типів коучингу* й зауважимо, що існує і його узагальнена типологія (бізнес-коучинг, коучинг для керівників, коучинг лідерства, коучинг кар'єри, коучинг на робочому місці, коучинг спорту, коучинг освіти, сімейний коучинг, коучинг особистої ефективності), і більш деталізована класифікація типів коучингу, а саме: фрістайл-коучинг, процесуальний коучинг (за стильовими ознаками); поведінковий, коучинг розвитку, трансформаційний за (рівневими характеристиками змін); індивідуальний, груповий, командний, сімейний, корпоративний (за кількістю учасників); очний, дистанційний, змішаний (за форматом); інтенсивний, екстенсивний (за інтенсивністю впливу); розовий, періодичний, довготривалий (за періодичністю проведення); професійно-діловий, адміністративно-організаційний, особистісний, соціально-психологічний (за характером і метою розвитку); маркетинговий, кадровий, освітній, виробничий, усний, ілюстративний (за сферою використання) (Нежинська, Тименко, 2017, с. 26 – 35).

Відзначимо, що найбільш суттєвими в контексті нашого дослідження є такі типи коучингу:

- *освітній коучинг* (сферою впровадження коучингового підходу є процес професійної підготовки майбутнього педагога в закладах вищої освіти);

- *рефлексивно зорієнтований коучинг* (метою впровадження коучингового підходу є формування рефлексивної компетентності та інших рефлексивних конструктів майбутнього педагога);

- *процесуальний коучинг* (упровадження коучингового підходу пов'язане з рефлексіогенезом, що є динамічним процесом становлення рефлексивних конструктів майбутнього педагога, зокрема його рефлексивної компетентності);

- *трансформаційний коучинг розвитку* (пов'язаний з етапами рефлексіогенезу);

- *індивідуальний та командний коучинг* (залежно від конкретних освітніх ситуацій у ЗВО та типів рефлексії коуч може працювати і з командою, і окремо зі здобувачами освіти, якщо вони потребують індивідуальної підтримки);

- *інтенсивний коучинг* (спрямований на якісні зміни рефлексивних конструктів майбутнього педагога);

- *особистісно-професійний коучинг* (зумовлений трансформацією особистісної рефлексії майбутнього педагога в професійну).

Оскільки перераховані типи коучингу є певною конкретизацією освітнього коучингу, наведемо основні ідеї концепції освітнього коучингу (за Т. Боровою): «1. Розвиток людини як пріоритетний напрям в освіті. 2. Розкриття потенціалу людини для максимального його використання. 3. Допомога людині розвивати компетенції й усунути обмеження для досягнення особистісно значущих та стійких змін у професійній та особистій сферах життя. 4. Допомога людині вчитися. Коуч залучається для того, щоб у співпраці з клієнтом виробити та відокремити цілі та завдання й розробити план дій щодо досягнення цих цілей. 5. Ґрунтується на природі коучингових відносин, основою яких є плідна, активна співпраця коуча та клієнта. Ці відносини – альянс між двома рівними партнерами, що спрямований (мета якого) на досягнення потреб науково-педагогічного працівника. 6. Синтезує елементи коучингу та само-

коучингу задля прискорення бажаних та очікуваних змін у результатах професійного розвитку науково-педагогічного працівника вищого навчального закладу» (Борова, 2011).

Отже, концептуальний складник коучингового підходу визначений нами суголосно відомим дефініціям коучингу, його принципам, видам та концептуальним засадам освітнього коучингу.

Далі розглянемо *технологічну компоненту* коучингового підходу відповідно до рефлексіогенезу майбутнього педагога, але попередньо розставимо певні наголоси щодо його сутності, змісту та етапів.

Зауважимо, що поняття рефлексіогенезу було обґрунтовано й розроблено в попередніх працях з метою визначення динамічного складника процесу формування *рефлексивної компетентності майбутнього педагога*. З'ясовано, що *рефлексіогенез майбутніх педагогів* є процесом поступового розвитку складників рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії (Желанова, 2013). Тому далі є доцільним розглянути складники рефлексивної компетентності майбутнього педагога, що тлумачимо як метакомпетентність, яка представлена сукупністю компонентів, адекватних рефлексивній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний компонент є сукупністю мотивів, установок, ціннісного ставлення до рефлексивної діяльності. При цьому мотиви рефлексивної діяльності відбивають потребу майбутнього фахівця в самопізнанні та самоусвідомленні, у розумінні підстав власного мислення; установка до рефлексивної діяльності – стан схильності майбутніх педагогів до неї; ціннісне ставлення до педагогічної рефлексії – вибірково емоційно-позитивну значущість для майбутнього педагога рефлексивної діяльності.

Когнітивний компонент є теоретичною базою рефлексивної компетентності, що містить рефлексивні знання, поняття й уявлення, які пов'язані із самопізнанням, самоусвідомленням, розумінням і сприйняттям особистості, взаємодії з учнями та учнів між собою, що відбивають різні типи рефлексії, а саме:

- знання підстав власного мислення та інтроспективного аналізу своєї інтелектуальної діяльності (інтелектуальна рефлексія):

- знання про рефлексію в контексті самопізнання; знання власного «Я» (особистісна рефлексія);

- знання щодо внутрішнього світу іншої людини; знання щодо детермінант поведінки інших та ставлення інших до себе (комунікативна рефлексія);

- знання щодо координації спільних дій учасників групової взаємодії (кооперативна рефлексія).

Операційно-діяльнісний компонент рефлексивної компетентності представлений рефлексивними вміннями, що є усвідомленою послідовністю дій, спрямованих на реалізацію особистісних, міжособистісних, когнітивних, діяльнісних аспектів рефлексії, що відбивають її типи, а саме:

- уміння оцінювати свої інтелектуальні якості, визначати межі свого знання (незнання), відоме від невідомого (інтелектуальна рефлексія);

- уміння аналізувати слабкі й сильні сторони своєї особистості (особистісна рефлексія);

- уміння критично оцінювати думки й дії інших, оцінювати власні дії й поведінку з позиції інших (комунікативна рефлексія);

- уміння аналізувати різні аспекти спільної діяльності, зіставляти власний доробок з досягненнями інших людей (кооперативна рефлексія).

Відтак з'ясуємо сутність процесу професійного *рефлексіогенезу майбутніх педагогів* і виокремимо певні його напрями, що відповідають поданим вище складникам рефлексивної компетентності та логіці їх формування.

Доведено, що мотиваційні аспекти рефлексивної компетентності трансформуються в напрями: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до рефлексії.

Когнітивний та операційно-діяльнісний складники рефлексивної компетентності змінюються в напрямі розширення знань і вмінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – знаннями та вміннями, що пов'язані з кооперативною та комунікативною рефлексією. Тобто рефлексивний аналіз «себе» доповнюється рефлексією «інших». За спрямованістю до інтрапсихічної рефлексії додається інтерпсихічна. За часовою ознакою рефлексія розвивається від ретроспективної та ситуативної – до перспективної, що базується на антиципаційних процесах.

Отже, розглянемо реалізацію *технологічного складника коучингового підходу* відповідно до певних етапів рефлексіогенезу.

Початковий етап рефлексіогенезу збігається з першим курсом професійної підготовки у ЗВО. Цей етап освіти спрямований на формування рефлексії як базового особистісного утворення, що реалізується у зверненні студента до себе, у формуванні мотивації до рефлексивної діяльності, а також знань щодо сутності феномену рефлексії та вмінь, суголосних особистісній та інтелектуальній рефлексії. Тобто на цьому етапі пріоритет має особистісний тип рефлексії, утім вже з'являються й елементи комунікативної рефлексії. За часовою ознакою пріоритет мають ситуативна й ретроспективна рефлексія; за спрямованістю –

інтрапсихічна. Отже, безсумнівно, що основою формування рефлексивної компетентності є рефлексія «себе».

Наведемо приклади використання коучингових технік, метою яких є формування особистісної рефлексії студента. Зауважимо, що їх використання може бути доцільним і в межах аудиторних занять, і в процесі позааудиторного виконання студентами завдань рефлексивної спрямованості в супроводі методів коучингу. Так, у процесі вивчення різних педагогічних дисциплін при обговоренні проблеми особистості сучасного педагога, зокрема аспекту його професійної рефлексії, такими завданнями можуть бути:

«Мій портрет у променях сонця».

Зміст завдання: у центрі сонячного кола необхідно написати своє ім'я або намалювати (наклеїти) свій портрет, а потім написати на променях свої позитивні та негативні якості;

«Який Я».

Зміст завдання: записати у два стовпчики якості, що характеризують студентів як майбутніх педагогів, а саме: у перший стовпчик – якості, що, на вашу думку, будуть сприяти професійному зростанню та успішності майбутньої професійної діяльності; у другий – якості, що можуть перешкоджати професійному розвитку;

«Що я хочу змінити? Яким хочу стати?».

Зміст завдання: розділити аркуш паперу за вертикаллю на дві колонки. У першій колонці необхідно позначити якості, від яких ви бажаєте позбавитися, у другій – якості, яких, на вашу думку, бажано набути.

Виконання зазначених рефлексивно зорієнтованих завдань доцільно завершити використанням коучингової техніки «воронка запитань», що передбачає використання певної послідовності питань,

яка нагадує воронку, а саме: 1) загальні відкриті запитання; 2) альтернативні запитання; 3) закриті вузькі запитання. Тобто кожне наступне запитання є більш вузьким, а їх логіка вибудовується в такому напрямі: отримання загальної інформації; подальше її уточнення; узагальнення інформації; з'ясування потреб студента; ухвалення рішення; його оцінка студентом.

Доцільною на першому етапі рефлексіогенезу буде також упровадження коучингової техніки перефразування, повторення або інтерпретації, наприклад, викладач, коментуючи виконання зазначених вище завдань, може використати фразу: «Якщо я правильно зрозумів, Ви ...».

Отже, рефлексивні й коучингові техніки на цьому етапі рефлексіогенезу зорієнтовані на формування рефлексії як базового особистісного утворення.

У межах наступного етапу рефлексіогенезу (другий, третій роки професійної підготовки у ЗВО) відбувається формування педагогічної рефлексії вже як професійно-особистісної якості вчителя. Характерними ознаками цього етапу є більша усвідомленість і стійкість мотивації до рефлексивної діяльності, мотиви набувають характеру фіксованої установки; спрямованість когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів на сферу міжособистісного пізнання, при перевазі комунікативної рефлексії; реалізація прогностичної рефлексії. Відтак рефлексія на «себе в минулому» поширюється рефлексією «на інших та себе в майбутньому». Тобто на цьому етапі рефлексіогенезу відбувається формування рефлексії вже як професійної якості.

На цьому етапі професійної підготовки суттєвим у контексті рефлексіогенезу майбутнього педагога є навчальний курс «Теорія і методика розв'язання професійно-педагогічних задач», який може бути складником і обов'язкового, і

вибіркового блоку освітніх та освітньо-професійних програм. Звертаючись до тезаурусу коучингового підходу, маємо констатувати, що саме цей навчальний курс виводить студентів із «зони комфорту» й уводить їх до «зони дискомфорту», а саме: від усталених канонів семіотичної до імітаційної навчальної моделі, коли студенти вже самостійно, за підтримки викладача, аналізують певні педагогічні ситуації, визначають їх основні протиріччя, проблеми, формулюють завдання, гіпотези та проєктують варіанти їх розв'язання. Тобто створення «зони дискомфорту» є ефективним методом коучингу, що є моментом невизначеності, коли люди максимально відкриті новому. І саме цей момент є найкращою можливістю подивитися на речі по-новому, побачити різні способи вирішення проблем і, можливо, вирости в особистісному й професійному плані (Рейнольдс, 2003).

Така діяльність студентів зорієнтована на формування таких складників рефлексивної компетентності, як: знання внутрішнього світу іншої людини, детермінант її поведінки та ставлення інших до себе; уміння критично оцінювати думки й дії інших, оцінювати власні дії й поведінку з позиції інших, що є прерогативою комунікативної та кооперативної рефлексії.

Третій етап рефлексіогенезу збігається з четвертим курсом навчання у ЗВО, коли вже відбувається формування рефлексивної компетентності як професійно-особистісної якості майбутнього педагога, що характеризується ціннісним ставленням до рефлексивної діяльності, пріоритетом знань і вмінь, що відбивають вищі типи педагогічної рефлексії, які реалізуються в процесі аналізу, проєктування, моделювання, прогнозування своєї рефлексивної діяльності, а також рефлексивної діяльності інших.

Беручи до уваги зазначені позиції, вважаємо, що ефективними в межах третього етапу рефлексіогенезу з пріоритетом соціальної навчальної моделі будуть групові форми роботи, що дозволяють реалізувати весь цикл рефлексивного процесу, наприклад, технологія формування рефлексивної діяльності голландського вченого Ф. Кортхагена (Korthagen, 2005), рефлексіотехніка «рефлексивна команда» (ідея норвезького фахівця Тома Андерсона) (Томашек, 2008).

На цьому етапі рефлексіогенезу, на нашу думку, було б доцільним з'ясувати, наскільки реалізовані цілі, що ставились на першому етапі рефлексіогенезу, які нові перспективні цілі ставить здобувач освіти щодо подальшого формування й удосконалення своєї рефлексивної компетентності. Для розв'язання цього питання можливе використання техніки SMART, що становить критерії, яким мають відповідати цілі.

Відомий такий варіант запитань для визначення мети:

• **S:** «Що саме ви хотіли би мати на виході?»

• **M:** «Як можна це виміряти? Як ви дізнаєтеся, що досягли мети?»

• **A:** «Наскільки ця мета досяжна?»

• **R:** «Наскільки реально досягти цього за певний проміжок часу?»

• **T:** «За який термін ви хотіли би досягти цієї мети?» (Нежинська, Тименко, 2017, с. 64).

Відтак маємо констатувати, що рефлексивні й коучингові техніки, що використовуються на цьому етапі рефлексіогенезу, спрямовані на формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога з пріоритетом вищих типів педагогічної рефлексії, а саме: кооперативної, комунікативної, тобто соціальної, а також інтерпсихічної, перспективної.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Доцільність упровадження ідей рефлексивної парадигми освіти в сучасну вищу освіту об'єктивно детермінована викликами сьогодення, пов'язаними посиленням її аксіологічних, смислових, людиноцентрованих вимірів, що мають рефлексивне коріння й актуалізують необхідність формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога. Цей процес відбувається протягом всього терміну освіти в університеті й має певну логіку та етапність, що акумулюються в процесі рефлексіогенезу майбутнього педагога. Кожний етап рефлексіогенезу має свої завдання, що реалізуються в засіб використання певних методів і форм рефлексивної спрямованості та коучингових технік, що базуються на ідеях коучингового підходу.

Подальшого студіювання потребує аспект проблеми, пов'язаний з упровадженням ідей коучингового підходу в процесі формування рефлексивно детермінованих конструктів майбутнього педагога, якими вважаємо мотиваційну, смислову та суб'єктну сфери особистості.

Література

Аткінсон М., Чоис Т. Рае. Наука и искусство коучинга: Внутренняя динамика / пер. с англ. Киев : Companion Group, 2009. 208 с.

Борова Т. А. Коучінг – новітня технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. *Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* Одеса, 2007. Вип. 7. С. 33–37.

Борова Т. А. Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2011. №12. С. 12–16.

Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія : монографія. Луганськ : «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.

Нежинська О. О., Тименко В. М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность / пер. с англ. Центра поддержки корпоративного управления и бизнеса. Москва : Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 112 с.

Сидоренко В. В. Педагогічний коучинг як інноваційна технологія науково-методичного супроводу професійно-особистісного розвитку вчителя в системі післядипломної освіти. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк. 2014. № 3 (14). С. 13–19.

Томашек Н. Системный коучинг: целеориентированный подход в консультировании / пер. с нем. О. А. Шипиловой. Харьков : Гуманит. центр, 2008. 174 с.

Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, развитие людей, высокая эффективность / пер. с англ. Москва : Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. 168 с.

Coaching. Anna Cywicska, Sylwia Majewska, Kamila Rkpiak-Kowalska, Eliza Szwec. Wydanie pierwsze. Lublin, 2013. 190 p.

Dilts R. Od przewodnika do inspiratora, czyli coaching przez duże «С». Warszawa : PINLP, 2006. 444 s.

Gallwey W. Timothy. The Inner Game of Tennis. 1st. New York : Random House, 1974. 141 p.

Korthagen F. Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional

growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2005. №11 (1). P. 47–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.

References

Atkinson, M., & Choys, T. Rae. (2009). Nauka y yskusstvo kouchynha [The science and mastership of coaching]. Kyiv: Companion Group [in Russian].

Borova, T. A. (2007). Kouchinh – novitnia tekhnolohiia profesiinoho rozvytku naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vyshchoho navchalnoho zakladu [Coaching – modern technology of professional development of scientific-pedagogical worker of higher educational establishment]. *Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho – Science and Education. South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky*, 7, 33–37 [in Ukrainian].

Borova, T. A. (2011). Kontsepsiia osvitnoho kouchynhu [The conception of educational coaching]. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu – Pedagogy, Psychology and Medical-biological Problems of Physical Education and Sport*, 12, 12–16 [in Ukrainian].

Zhelanova, V. V. (2013). Kontekstne navchannia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i tekhnolohiia [Contextual studies of the future primary teacher: theory and technology]. Luhansk: «LNU imeni Tarasa Shevchenka» [in Ukrainian].

Nezhynska, O. O., & Tymenko, V. M. (2017). Osnovy kouchynhu [The basis of coaching]. Kharkiv: TOV «DІSA PЛIUS» [in Ukrainian].

Pometun, O. I., & Pyrozhenko, L. V. (2004). Suchasnyi urok: interaktyvni tekhnolohii navchannia [Modern lesson:

interactive technologies of studying]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian].

Reinolds, M. (2003). Kouchynh: emotsyonalnaia kompetentnost [Coaching: the emotional competence]. Moscow: The support center of corporate management and business [in Russian].

Sydorenko, V. V. (2014). Pedagogichniyi kouchynh yak innovatsiina tekhnolohiia naukovo-metodychnoho suprovodu profesiino-osobystisnoho rozvytku vchytelia v systemi pislidyplomnoi osvity [Pedagogical coaching as an innovative technology of scientific-methodical support of the professional-personal teacher development in the system of postgraduate education]. *Naukova skarbnitsia osvity Donechchyny – The Scientific Treasury of Donechchyna*, 3 (14), 13–19 [in Ukrainian].

Tomashek, N. (2008). Sistemnyj kouching: celeorientirovannyj podhod v konsul'tirovannii [The systemic coaching: the focused approach to the consultation]. Kharkov: Humant. tsentr [in Russian].

Uytmor, Dzh. (2005). Kouching vysokoj jeffektivnosti. Novyj stil' menedzhmenta, razvitiie ljudej, vysokaja jeffektivnost' [Coaching of high effectiveness. New style of management, people development, high effectiveness]. Moscow: Mezhdunarodnaja akademija korporativnogo upravlenija i biznesa [in Russian].

Cywicka, A., Majewska, S., Pkpiak-Kowalska, K., & Szvec, E. (2013). Coaching. Wydanie pierwsze. Lublin [in Polish].

Dilts, R. (2006). Od przewodnika do inspiratora, czyli coaching przez duze «C». Warszawa: PINLP [in Polish].

Gallwey, W. Timothy. (1974). *The Inner Game of Tennis*. 1st. New York: Random House.

Korthagen, F. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11 (1), 47–71. DOI: <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>.

Желанова В. В. Реалізація коучингового підходу в професійній підготовці майбутнього педагога: аспект рефлексіогенезу

У поданій статті розглянуто сутність та структуру коучингового підходу, що містить концептуальний (пов'язаний з тлумаченням феномену «коучинг», його типів та принципів) та технологічний (передбачає впровадження коучингових технік у процесі формування рефлексивної компетентності майбутнього педагога) складники.

Розкрито сутність та структуру рефлексивної компетентності майбутнього педагога, що є метакомпетентністю особистості, яка містить мотиваційно-ціннісний (сукупність мотивів, установок, ціннісного ставлення до рефлексивної діяльності); когнітивний (рефлексивні знання, поняття й уявлення) та операційно-діяльнісний (сукупність рефлексивних умінь) компоненти.

Проаналізовано логіку, напрями рефлексіогенезу як процесу поступового розвитку складників рефлексивної компетентності в напрямі їх ускладнення й поширення діапазону реалізації різних типів педагогічної рефлексії (особистісної, інтелектуальної, комунікативної, кооперативної).

Доведено, що мотиваційні аспекти рефлексивної компетентності трансформуються в напрямі: мотиви, потреби в рефлексивній діяльності, рефлексивна установка, ціннісне ставлення до рефлексії. Когнітивний та операційно-діяльнісний складники рефлексивної компетентності змінюються в напрямі розширення знань і вмінь, що відбивають особистісний, інтелектуальний типи рефлексії, – знаннями та вміннями, що пов'язані з кооперативною та комунікативною рефлексією.

Ключові слова: коучинг, коучинговий підхід, освітній коучинг, рефлексіогенез, рефлексивна компетентність.

Zhelanova V. V. Implementation of Coaching Approach in the Professional Training of Future Teacher: Aspect of Reflexogenesis

The article examines the essence and structure of the coaching approach, which contains conceptual (related to the interpretation of the «coaching» phenomenon, its types and principles) and technological (implies the introduction of coaching techniques in the process of forming reflective competence of future teacher) components.

The essence and structure of the reflexive competence of future teacher, which is the meta-competence of an individual, which contains motivational-value (a set of motives, attitudes, value attitudes towards reflective activity); cognitive (reflective knowledge, concepts and ideas) and operational-activity (a set of reflective skills) components, has been revealed.

The logic and directions of reflexiogenesis as the process of gradual development of the components of reflective competence in the direction of their complication and range expansion of implementation of pedagogical reflection various types (personal, intellectual, communicative, cooperative) have been analysed. It has been proved that the motivational aspects of reflective competence are transformed in the direction of: motives, needs for reflective activity, reflective attitude, value attitude towards reflection. The cognitive and operational components of reflective competence are changing in the direction of expanding knowledge and skills that reflect personal, intellectual types of reflection – knowledge and skills related to cooperative and communicative reflection.

Keywords: coaching, coaching approach, educational coaching, reflexiogenesis, reflective competence.

Creative Commons Attribution 4.0
International (CC BY 4.0)

