

## КОУЧИНГ У СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У США

УДК 373:091.12:005.963 (73)

Правдівцева Ю. С.

*У статті здійснено аналіз досвіду організації підвищення кваліфікації вчителів США за допомогою коучингу, представлено визначення цього педагогічного явища. На основі соціально-психологічного аспекту виділено дві моделі: директивний та недирективний коучинг. Установлено, що директивний коучинг спрямовано на надання педагогу відповідних знань та умінь, тоді як основним завданням недирективного коучингу є становлення психологічного контакту з учителем, допомога у покращенні професійних якостей через призму самоаналізу.*

**Ключові слова:** учителя, коучинг, директивний коучинг, недирективний коучинг.

## КОУЧИНГ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В США

Правдівцева Юлия

*В статье представлен анализ опыта организации повышения квалификации учителей США при помощи коучинга, дано определение этого педагогического явления. На основе социально-психологического аспекта выделены две модели: директивный и недирективный коучинг. Установлено, что директивный коучинг направлен на предоставление педагогу соответствующих знаний и умений, тогда как основным заданием недирективного коучинга является установка психологического контакта с учителем, помощь в улучшении профессиональных качеств через призму самоанализа.*

**Ключевые слова:** учителя, коучинг, директивный коучинг, недирективный коучинг.

## COACHING IN THE USA TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Pravdivtseva Yulia

*The analysis of the experience of teachers' professional development in the USA with the help of coaching is presented in this article; the definition of this pedagogical phenomenon is given. On the basis of social and psychological aspects two models (direct and indirect coaching) are distinguished. It is found that the direct coaching tends to provide teachers with corresponding knowledge and skills, the aim of the indirect coaching is to establish psychological contact with teachers to help him to improve professional skills via self-analysis.*

**Keywords:** teachers, coaching, direct coaching, indirect coaching.

Питання підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл є одним із ключових у галузі освіти. Адже від рівня кваліфікації вчителя, його спроможності доступно пояснити новий матеріал, прищепити учням любов до навчан-

ня залежить формування особистості дітей, їхнього світогляду, оцінки цінностей, менталітету, характеру, поведінки. Саме тому освіта педагога не завершується у стінах педагогічного університету, а триває протягом усього життя. Це надає вчителю можливість регулярно оновлювати свої знання, ознайомлюватися з новими методиками викладання навчальної дисципліни.

Водночас, необхідно зазначити, що змістом навчання у процесі підвищення кваліфікації педагога має бути не тільки можливість опанування новітніх методик викладання, але й розвиток самосвідомості вчителя, покращення його емоційних станів у професійній діяльності, набуття звички до сприйняття і прагнення нового в роботі. Тому курс підвищення кваліфікації педагога має бути особистісно зорієнтованим, спрямованим на пізнання його особистості.

Відомо, що в різних країнах існують своєрідні системи підвищення кваліфікації вчителів, які якомога краще враховують особливості менталітету та культури цієї країни. Водночас запозичення окремих елементів може бути корисним для української моделі підвищення кваліфікації вчителів.

Деякі особливості функціонування систем підвищення кваліфікації вчителів у різних країнах вже висвітлювалися в науковій літературі. Зокрема, було проведено аналіз основних компонентів, структури і програм підвищення кваліфікації вчителів у Данії (А. Роляк), вивчення досвіду Франції з цього питання (К. Бабкіна, О. Матієнко), дослідження деяких аспектів підвищення кваліфікації вчителів в Англії (Н. Муқан) тощо. Проте необхідно зазначити, що особливості американської системи підвищення кваліфікації вчителів, зокрема такого явища, як коучинг, є недостатньо висвітленими в науковій літературі.

Отже, метою дослідження є вивчення досвіду підвищення кваліфікації вчителів США за допомогою коучингу.

Реформування галузі шкільної освіти у США у 80-х роках ХХ ст. зумовило перегляд системи підвищення кваліфікації вчителів. Це пояснювалось недостатньою ефективністю методик, які застосовувались під час перепідготовки педагогів. Як указували американські фахівці в галузі освіти Б. Джейс та К. Шауерс, традиційні моделі підвищення кваліфікації надавали вчителям знання, тоді як у системі підвищення кваліфікації акцент необхідно перенести на вміння і навички. Тому науковці наголошували на тому, що першочерговим завданням курсів підвищення кваліфікації вчителів мало бути не стільки надання нових знань, скільки допомога в організації ефективного навчання школярів, застосуванні сучасних технічних засобів, педагогічних технологій, формування вмінь і навичок роботи як з нормальними дітьми, так і з дітьми з девіантною поведінкою [7].

Порівняно низька ефективність традиційних форм післядипломної освіти зумовила пошук нових, більш продуктивних технологій підвищення кваліфікації учителів. Тому надання ефективної допомоги педагогу в межах нових на той час концепцій розглядалось не тільки як процес підвищення кваліфікації на відповідних курсах, семінарах та при застосуванні інших стандартних форм роботи. Зокрема, значна роль приділялася позакурсним формам підвищення кваліфікації, в тому числі коучингу.

Ефективність застосування цього методу на практиці виявилась настільки високою, що на теперішній час «коучинг» розглядається в більшості програм

післядипломної освіти як один із найважливіших та найінтенсивніших за змістом компонентів навчання. В американській педагогічній літературі коучинг визначається як процес взаємодії між учителем і фахівцем-інструктором (тренером), що допомагає педагогу практично застосовувати набуті на курсах підвищення кваліфікації вміння під час проведення уроків в школі [4; 7].

Практичне застосування «коучингу» в системі підвищення кваліфікації учителів у США реалізується головним чином як двоетапний процес взаємодії між педагогом та його наставником – коучем. Перший етап – це спостереження наставника-консультанта за уроком вчителя, в ході якого наставник-консультант спостерігає за його педагогічними прийомами, техніками, методами та за результатами цього спостереження формулює цілі, визначає завдання й методикку надання допомоги педагогу.

На другому етапі наставник-консультант практично реалізує заплановані на першому етапі завдання для підвищення кваліфікації педагога. При цьому найпоширенішою формою «коучингу» залишається співбесіда або дискусія, в ході якої вчитель і наставник-консультант спільно аналізують урок, адекватність застосування конкретних прийомів та оцінюють ефективність усього уроку. Наставник-консультант допомагає інтегрувати набуті вміння в єдину навчальну діяльність, враховуючи індивідуальні особливості вчителя, учнів, а також цілі та зміст уроку [4, с. 2].

У практичній діяльності фахівці з коучингу дотримуються двох основних «стратегічних» схем, зорієнтованих на надання допомоги вчителю у проведенні аналізу уроку, розвитку його індивідуальних професійних якостей, формування нових концептуальних схем педагогічної діяльності. Так, перша з них зорієнтована на оцінювання якості організації навчального процесу безпосередньо під час уроку. Одним із центральних пунктів аналізу та обговорення між учителем та консультантом виступає складання, дотримання та виконання плану уроку. Схема професійної поведінки вчителя на уроці та підбір педагогічних технологій спираються передусім на використання вже існуючого навчального досвіду учнів. Оскільки вважається, що вміння стимулюють навчальну діяльність учнів, саме вони розглядаються передусім у контексті цілей уроку, а також змісту та очікуваних результатів уроку.

Другий варіант практичної роботи наставника-консультанта зорієнтований насамперед на аналіз міжособистісних відносин між учнями та вчителем. Предметом обговорення стають інтелектуальна й емоційна складові діяльності вчителя, а також береться до уваги загальна атмосфера уроку та характерні особливості взаємодії між учасниками навчального процесу. Особливе значення приділяється здатності вчителя реагувати на незмінно унікальні ситуації в класі, також враховуються спроможність педагога пристосуватись до емоційного стану класу та окремих учнів. Таким чином, за цією схемою коучер допомагає вчителю зрозуміти самого себе та через це розуміння отримати можливість адекватно й неупереджено оцінити навчальний процес [5; 6].

Слід відзначити, що ці два вищезазначених підходи принципово відрізняються не тільки за формою, але й за поставленими цілями. У першому випадку ми бачимо надання наставником-консультантом допомоги у формуванні суто формальної моделі поведінки вчителя, який вже має необхідну компетентність

та відповідно повинен організувати процес навчання належним чином. У іншому випадку мова йде про гуманістичну модель поведінки педагога, який налагоджує взаємодію з класом не тільки як процес передання необхідної навчальної інформації, а передусім як процес виявлення та використання з навчальними цілями міжособистісних відносин.

Зазначимо, що методи роботи наставника-консультанта мають чітко виражений евристичний характер. Обговорення результатів, оцінювання якості уроку спрямовані передусім на стимулювання самостійного мислення вчителя. Для ефективного вирішення цього завдання викладач-інструктор формулює запитання, які підлягають обговоренню, в такій формі, щоб їх вирішення вимагало неоднозначної відповіді, прояв педагогом своїх аналітичних і пізнавальних якостей. Характерно, що наставник-консультант при цьому не стільки ставить запитання та вимагає їх вирішення шляхом обговорення, скільки пропонує для розгляду окремі гіпотези, залучаючи таким чином педагога до пошуку та вирішення практичних проблем на рівноправній основі в психологічно комфортних умовах. Вважається, що така модель поведінки наставника-консультанта дозволяє краще налагодити ефективний діалог з учителем та безпосередньо сприяє підвищенню практичних результатів його роботи [3; 4; 5].

Зрозуміло, що такий спосіб дидактичної взаємодії може ефективно працювати виключно у специфічному комунікативному контексті. Аналізуючи соціально-психологічний аспект «коучингу», слід також звернути увагу на те, що зазвичай наставники-консультанти займають одну з двох позицій: директивну або недирективну. При директивному стилі взаємодії коучер займає позицію людини з набагато більшим, ніж у вчителя, досвідом, і йому як експерту відводиться вирішальна роль у взаємовідносинах з педагогом. Дотримуючись такої лінії поведінки, фахівець-інструктор враховує у своїй роботі як переваги, так і недоліки в роботі вчителя. Результат спільного спілкування передбачається в заохоченні вчителя до розвитку власних позитивних якостей та виключенні з педагогічної практики негативних якостей професійної поведінки. Безпосередньо робота наставника-консультанта полягає в тому, щоб спираючись на факти і спостережувані дії, аргументовано пропонувати варіанти вирішення проблем, що виникають на уроці.

Необхідно зазначити, що концепція директивного «коучингу» зорієнтована насамперед на наставника, який здатен продемонструвати щире високу оцінку людських якостей педагога. Вважається, що така манера поведінки дозволяє вчителю довіритися та взяти до уваги запропоновані рекомендації, поради і, в разі наявності, аргументовану критику невдалих моментів уроку. Критикуючи недоліки, наставник для встановлення якісного діалогу з учителем передусім дає йому зрозуміти, що невдача не означає професійну некомпетентність, а навпаки вона повинна розглядатись як випробування, що дозволяє мобілізувати професійні ресурси [2, с. 10; 6, с. 2].

Недирективний «коучинг» зорієнтований в більшій мірі на внутрішній світ учителя, оцінка суто професійних якостей педагога займає при цьому підпорядковану позицію. Фахівець-інструктор враховує неповторний індивідуальний педагогічний досвід учителя. Діалог відбувається в дружній, відкритій атмосфері повної взаємної довіри. Фахівець-інструктор приймає свого коле-

гу таким, яким він є, з усіма його позитивними та негативними рисами. Для недирективного коучингу характерне прагнення фахівця психологічно опинитися на місці вчителя, побути в його ролі для того, щоб правильно зрозуміти та оцінити його думки і почуття. Зазначеній манері суперечить роль експерта, більш досвідченого фахівця, ментора, яку бере на себе інструктор при директивній манері. Віддзеркалюючи думки, емоції, манеру поведінки та педагогічні прийоми вчителя як ефективні, так і невдалі, фахівець-інструктор дає можливість учителю побачити себе з іншого боку. Результатом цього вважається досягнення учителем неупередженої оцінки власних дій та визначення шляхів покращення професійних якостей після критичного самоаналізу [2; 4].

Отже, на основі вищесказаного можна дійти висновку, що індивідуальний підхід до кожного педагога під час коучингу, гнучкий набір професійних стилів і методик зумовлює налагодження рівноправного, дієвого діалогу з кожним вчителем та, відповідно, підвищення його професійного рівня. Орієнтуючись безпосередньо на умови, в яких працює вчитель, наставник має можливість досягти більших результатів, ніж при використанні стандартних методик післядипломної освіти – курсів, семінарів тощо. Водночас слід зазначити, що коучинг не заміняє, а лише ефективно доповнює стандартні методи роботи системи підвищення кваліфікації вчителів, позитивно впливаючи на якість застосування новітніх педагогічних технологій безпосередньо в школах.

У подальшому планується продовжити дослідження системи підвищення кваліфікації вчителів у США, що дозволить визначити перспективи творчого використання виявлених ідей та практичного досвіду з цього питання у вітчизняній післядипломній педагогічній освіті.

### **Література**

1. Aguila E. How teachers Can Build Emotional Resilience / E. Aguila // Education Week [електронний ресурс] // [http://www.edweek.org/tm/articles/2011/01/05/tln\\_resilience.html?r=447067307](http://www.edweek.org/tm/articles/2011/01/05/tln_resilience.html?r=447067307)
2. Hooreman R. W. Synchronous Coaching of Trainee Teachers- an experimental Approach / R. W. Hooreman. – Eindhoven : Fontys. – 163 p.
3. Instructional Coaching. Professional Development Strategies that Improve Instructions [ред. Balch-Gonzalez and others]. – Annenberg : Brown University. – 17 p. – (Annenberg Institute for School Reform).
4. Ladyshevsky R. Peer Coaching and Professional Development / R. Ladyshevsky. – Perth : Curtin University of Technology. – 18 p. – (A Learning Support Strategy for Students).
5. Lloyd C. M. Coaching as a Key Component in Professional Development / C. M. Lloyd, E. L. Modlin. – New York : MDRC. – 32 p. – (OPRE Report)
6. MacCan J. Professional Development and Executive Coaching Capability [електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.orgpsych.com.au/pdf/Executive\\_Coaching\\_for\\_Professional\\_Development\\_V2.pdf](http://www.orgpsych.com.au/pdf/Executive_Coaching_for_Professional_Development_V2.pdf)
7. Showers B. Evolution of Coaching / B. Showers, B. Joice // Educational Leadership. – 1996. – V. 53. – N. 3. – p. 12-17.