



Мельничук Андрей Степанович, доцент кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Института общественных наук Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС), кандидат психологических наук, melnichook@rambler.ru

КОУЧИНГ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: СПЕЦИФИКА, ИНСТРУМЕНТЫ, ТРУДНОСТИ ВОСПРИЯТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются особенности коучинга (наличие множества определений коучинга, размытость соотношения с психологией и обучением, отсутствие явно поставленной цели «научить» и т.д.), способные затруднить его понимание и принятие преподавателями. Обсуждаются трудности реализации принципов коучинга (равенство с клиентом, отсутствие привязки к его результату, безоценочность, отсутствие советов), связанные со спецификой профессиональной роли преподавателя. Рассмотрены назначение и виды коучинговых вопросов (расширяющие, сужающие, шкалирующие, продвигающие и т.д.), показаны особенности их использования для повышения осознанности студентом своей учебной деятельности. Выделены установки педагогов (ориентация на контрольную функцию вопросов и правильный ответ; склонность больше спрашивать, чем слушать), снижающие эффективность использования коучинговых техник.

Ключевые слова: коучинг, вопросы в коучинге, обучение, преподаватель, рефлексивность, студенты, субъектность.

Ярко проявляющиеся в современном социуме тенденции оказывают существенное воздействие и на сферу высшего образования. Первая заключается во взрывном росте доступной студентам информации, в силу чего передаваемое преподавателями знание становится «одним из возможных», вступая в конкуренцию с далеко не всегда достоверными данными. При этом студенты предпочитают делать упор не столько на возможностях более широкого освещения или глубокого анализа того или иного вопроса, сколько на лёгкости получения

готового «ответа». Такая ориентация вступает в противоречие с другой тенденцией — динамичностью сферы профессий. Время появления новых видов деятельности, существенного изменения их содержания или социальной востребованности порой приближается к периоду обучения в вузе. Поэтому студент, привыкший к «ответам» и «рецептам», неизбежно столкнётся с существенными трудностями в условиях неопределённости рынка труда и вариативности требований к сотруднику. Согласно третьей тенденции, вместо «профессии



на всю жизнь» обычной становится неоднократная смена не только специализаций, но и сфер деятельности (также требующая от будущего специалиста высокой адаптивности к разнообразным социальным и профессиональным контекстам).

В силу указанных обстоятельств важнейшим аспектом вузовской подготовки становится формирование у студентов субъектности, прежде всего — умения самостоятельно и осмысленно проектировать своё развитие, выстраивать и гибко корректировать «контур деятельности». Одним из продуктивных способов решения данной задачи может стать использование коучинга. Сегодня всё чаще появляются публикации, в которых отмечается его значимость для решения ряда образовательных задач, описываются его основополагающие положения и приёмы [4, 5, 10]. Однако при этом редко рассматриваются конкретные способы применения коучинга педагогами, а также некоторые потенциально проблемные моменты, связанные с восприятием преподавателями сущности коучингового подхода и особенностями его включения в деятельность. Первый из указанных аспектов затрагивался в нашей работе посвящённой применению коучинга в процессе научного руководства¹. Второму посвящена настоящая статья (в контексте которой мы также обратимся к некоторым «технологическим» моментам коучинговой работы).

Начиная знакомиться с коучингом, преподаватель наверняка столкнётся с отсутствием его общепринятого определения. Разными авторами, а часто и в рамках одной работы он рассматривается как средство (совокупность техник, умений), стиль менеджмента, система мировоззренческих установок, искусство, процесс, услуга и т.

Даная тенденция отражает многогранность феномена коучинга, который включает в себя две неразрывно связанные составляющие — «идеологическую» (совокупность принципов и этических норм) и «операциональную» (конкретные инструменты, использование которых порой сродни искусству). Кроме того, говоря о коучинге, могут иметь в виду отдельную профессию или же применение его подходов в рамках иных форм деятельности. Вместе с тем, большинство пишущих о коучинге сходятся в его понимании как одного из «недирективных» видов помогающей деятельности, базирующегося на диалоговом взаимодействии и направленного на содействие в более эффективном решении жизненных и профессиональных задач (в силу чего термин «клиент» стал достаточно устоявшимся обобщённым названием человека, с которым работает коуч).

Проблемным для восприятия коучинга часто становится его достаточно распространённое «негативное» позиционирование (как «не-психотерапии», «не-консультирования», «не-преподавания» и т.д. [3, с. 14; 7, с. 7]). По нашему мнению, такие формулировки отчасти связаны с вполне понятным стремлением представителей коучинга «обособиться» от иных помогающих практик. Однако они отражают и реальную сложность «разведения» коучинга с иными видами деятельности по оказанию поддержки в затруднительных ситуациях или ориентированных на расширение возможностей человека. Прояснение этого вопроса представляется важным, ведь опираясь на тот или иной ответ, педагог будет делать выводы о том, является ли коучинг чем-то новым (или это «модное» название уже известного)², будет ли коучинг полезен

¹ Мельничук А. С. Использование коучинга в научном руководстве выпускными квалификационными работами студентов // Акмеология. — 2016. — № 3. — С. 43–49.

² Актуальность этого повышается использованием в контексте образования ряда пересекающихся понятий (подробный анализ ситуации представлен в статье Е.И.Соколовой [8]).



в его профессиональной сфере, стоит ли лично «погружаться» в его освоение и в какой мере использовать.

Так, принципиальное значение может приобрести вопрос о том, в какой мере коучинг относится к психологическим практикам и может ли его применять непсихолог. По нашему мнению, коучинг в данном аспекте занимает особое положение. С одной стороны, большинство задач, с которыми работает коуч, внешне не имеют психологического «звучания» (повышение эффективности работы сотрудника, освоение спортсменом определённых техник или же подготовка студентом доклада на научную конференцию), а осуществлять их могут люди, не обязательно являющиеся психологами — руководители, тренеры, педагоги (из этого посыла как раз исходили основоположники коучинга).

С другой стороны, коучинг имеет существенную психологическую составляющую (так как реализуется через межличностное взаимодействие, а итогом выступают влияющие на поведение клиента изменения в его мышлении, убеждениях, эмоциях и т. д.). Кроме того в ходе обсуждения непсихологической задачи объективно могут быть затронуты её аспекты, имеющие явно психологическую или даже психотерапевтическую нагрузку. Из этого следуют несколько важных положений.

Во-первых, использующий коучинг преподаватель должен хорошо осознавать свою зону компетентности и проявлять разумную осторожность. Во-вторых, согласно одному из этических правил коучинга, при возникновении «нештатной ситуации» следует корректно «переадресовать» клиента профильному специалисту. В-третьих, наличие у коуча определённой психологической подготовки является несомненным преимуществом, позволяющим более успешно и экологично работать с разнообразными запросами (часто имеющими несколько «граней»).

Не менее важным выступает вопрос о соотношении коучинга и образовательной деятельности. Изучая литературу, педагог может столкнуться с тезисом, что коучинг как особый вид деятельности «не является» в том числе преподаванием [7, с. 7]. Данная формулировка весьма парадоксальна в свете того, что коучинг «генетически» связан с проблемами обучения и развития. Так, уже с XIX века термин «коуч» применялся в Англии для обозначения преподавателя (репетитора), который готовил студента к экзаменам [6, с. 15; 8, с. 128], а затем им обозначался спортивный тренер. Кроме того одним из важных результатов коучинга часто становится появление у клиента новых знаний и умений, формирование навыков их применения (что объективно обуславливает наличие между коучингом и образованием точки соприкосновения).

Чтобы разобраться в отмеченной ситуации, надо учесть, что коучингу в данном контексте противопоставляется не любое обучение, а его определённая форма. Её характерными чертами являются, с одной стороны — передача учителем ученику готового знания («ответов»), исходя из своего понимания предмета и традиций, а с другой — заранее заданная программа подготовки, ориентированная, как правило, на группу, не допускающая вариативности в содержании, логике изложения и в методах [7, с. 225; 9, с. 364].

Базовые подходы коучинга, действительно, прямо противоположны. Прежде всего, это, как правило, индивидуальная работа, в ходе которой именно клиент сам «создаёт» для себя новое знание и модели поведения, а коуч оказывает помощь в самостоятельном нахождении ответов (его «главная обязанность — не учить, а содействовать обучению» [3, с. 43]). С данной ориентацией неразрывно связан ряд принципиальных для коучинга положений.

С одной стороны, это ответственность самого человека за разрабатываемый в ходе

совместной работы «проект» и его воплощение в жизнь (в то время как коуч обеспечивает качество процессуальной стороны развития). С другой стороны, это тезис о том, что именно клиент является «экспертом в собственной ситуации и знает ответы на свои вопросы». Он способен ставить такие цели и находить такие пути их достижения, которые будут в максимальной степени учитывать уникальность его жизненного контекста и в силу этого будут субъективно значимыми. Обязанностью коуча (который не обладает универсальной истиной, и чья точка зрения не всегда подходит клиенту) в этом случае становится содействие в том, чтобы человек наиболее полно смог принять во внимание все нюансы ситуации и свои особенности.

В свете сказанного нам кажется достаточно интересной параллель с прежним пониманием коуча как репетитора. В отличие от педагога, работающего с группой для достижения единого результата, репетитор-профессионал внимательно изучает запрос учащегося (часто обсуждая и корректируя его реалистичность), старается понять сильные и слабые стороны человека (как в учебном, так и в личностном плане). В итоге он не обучает всему «заново», а разрабатывает план действий, позволяющий в нужный срок продемонстрировать требуемые результаты (с обязательной «поправкой» на мотивированность и ответственность ученика).

Определённым аргументом в пользу тезиса «коуч не учит» являются две следующие особенности коучинговой работы. Во-первых, начиная её, клиент, как правило, формулирует запрос на содействие в достижении определённой цели, а не на обучение чему-то определённому. Поэтому, как это ни парадоксально, расширение знаний и умений выступает «побочным» следствием коучинга (например, при обсуждении в таком формате стратегии подготовки дипломной работы этим результатом может

выступать овладение приёмами проектной работы, хотя такая цель изначально студентом не ставилась). Исходя из сказанного, к числу особенностей, отличающих коучинг от более привычных форм обучения, следует отнести интеграцию решения конкретных задач с процессом развития.

Во-вторых, парадоксальность работы коуча состоит в том, что он (в отличие от экспертного консультанта) не обязательно должен досконально разбираться в предметной области, относительно которой клиент испытывает трудности. Более важную роль в этом случае играет компетентность в коучинговых технологиях, создающих основу для нахождения клиентом своего собственного «ответа» [3, с. 73–74]. Наличие же экспертных знаний, наоборот, может провоцировать на подсказку «правильного решения», и тем самым мешать непредвзятому совместному анализу ситуации [11, с. 45]. Данная особенность коучинга способна помочь преподавателю корректно и продуктивно выстроить свои действия в ситуации обращения студента за содействием по «непрофильному» вопросу.

Отметим, что многие гуманистически ориентированные образовательные практики близки коучингу по мировоззренческим установкам (убеждение в наличии у любого человека потенциала развития и ресурсов для его реализации, акцент на индивидуализацию педагогического процесса, необходимость равноправного сотрудничества учителя и учащегося на основе взаимного доверия и открытости и т. д.). Поэтому в рамках таких подходов преподаватели успешно используют методы и приёмы, которые по своему «духу» отвечают коучинговым интенциям или же содержательно с ними совпадают. Это обстоятельство способно, с одной стороны — облегчить принятие коучинга педагогами, но с другой — порой невольно «смазать» понимание и учёт его специфики.



Отталкиваясь от сказанного, попробуем обозначить основные функции, которые выполняет преподаватель-коуч. Если использовать широко распространённые в коучинге формулировки, то — это содействие **повышению осознанности** и **принятию ответственности** за решение конкретной задачи и своё развитие в целом. Отметим, что в рамках коучинга эти аспекты неразрывно связаны (только полностью осознав ситуацию и себя, человек может осознанно принять на себя ответственность). Важным направлением работы коуча становится помощь учащемуся в инициации и углублении рефлексии предпринимаемой им активности. Речь идёт, прежде всего, о выработке более многомерного и реалистичного взгляда на различные аспекты деятельности (смыслы, цели, способы и условия их достижения, требуемые ресурсы, возможные трудности и т. д.) и на себя как её субъекта (сильные и слабые стороны, накопленный опыт).

Не менее значимо второе направление — помощь учащемуся в устранении внутренних препятствий для повышения и реализации потенциала (неуверенности в себе, боязни ошибок, отвлечения на «побочные» цели, деструктивные убеждения). Так, «сопровождая» учащегося в процессе достижения целей, коуч фокусирует его внимание на признаках успеха (что значимо для поддержания мотивации и веры в себя) и организует рефлексии проблемных ситуаций и неудач (с точки зрения их развивающего значения). Представляется, что в данном случае термин «коучинг» («coaching») можно трактовать как установку на совместное с учеником достижение успеха («co-achieving»).

Базовым инструментом коучинга, позволяющим реализовать указанные функции, являются вопросы. Этот «жанр» общения, казалось бы, хорошо знаком преподавателям и освоен ими. Однако данное обстоятельство (как ни парадоксально это звучит)

может затруднять освоение коучинговых подходов. В традиционной педагогической практике вопросы выполняют, прежде всего, контрольную функцию (на них нужно дать правильный ответ). Кроме того они применяются для того, чтобы выявить, что именно не понятно учащимся, и на этой основе также изложить правильную информацию. В силу этого учащийся часто боится вопросов со стороны преподавателя (особенно если они носят «риторически-ехидный» или обвинительный характер).

В рамках коучинга вопросы играют иную роль и должны «работать», в первую очередь, на интересы самого учащегося. Основной целью коучинговых вопросов является содействие ученику в более глубоком и всестороннем изучении проблемы, ситуации и самого себя, а не в «снабжении» информацией преподавателя. «Вопросы похожи на прожектор, который высвечивает тёмные места, — отмечают известные специалисты по коучингу. — Хороший вопрос высветит новую область. Задавая клиенту “провокационный” вопрос, вы даёте ему возможность по-иному «просеять» свой опыт и ресурсы и найти ответы, которые прежде ему и в голову бы не пришли» [7, с. 111]. Поэтому речь в коучинге идёт об «обучающих» («развивающих») вопросах, на которые в принципе нельзя ответить «правильно» или «неправильно». Важно подчеркнуть, что ответы самостоятельно сформулированы учащимся человеком (а не заданы «извне»), в силу чего зафиксированные в них положения приобретают личностную значимость и не вызывают отторжения.

Ведущую роль в коучинге играют «открытые вопросы», дающие человеку возможность без ограничений отразить своё понимание проблемы и отношение к ней, и при этом «заставляющие думать самостоятельно» [11, с. 47]. Они могут быть ориентированы как на побуждение учащегося к изложению своей позиции, так и на уточнение

(прояснение) формулировок. Кроме того в коучинге используется «Т-модель»³, предполагающая последовательное сочетание в ходе диалога двух типов вопросов — *«расширяющих»* и *«сужающих»* (конкретизирующих).

На первом этапе применяются расширяющие вопросы, нацеленные на максимально полное выявление точек зрения и исходящие из того, что первоначально сказанное не является «исчерпывающим». Например, спросив «Как может развиваться ситуация при написании дипломной работы?» и выслушав ответ студента, преподаватель несколько раз задаёт вопросы: «А что ещё может случиться?», «А что ещё кроме уже сказанного?» и т. д. Это даёт возможность студенту обнаружить варианты, не лежащие «на поверхности», а педагогу — адекватно оценить представления студента о возможных трудностях. Далее задаются «сужающие» вопросы, ориентированные на конкретизацию высказанных положений и их более детальный анализ («Какой из перечисленных вариантов ты считаешь наиболее вероятным?», «Что даёт основание думать именно так?»). После этого возможен новый цикл вопросов, например затрагивающих особенности выбранного варианта и определение его аспекта, требующего внимания.

Как отмечал Дж. Уитмор, «вопросы сначала должны быть широкими и постепенно концентрироваться на деталях. Такое стремление к большей детализации поддерживает концентрацию и интерес подопечного» [11, с. 49]. При этом техника «Т-вопросов» даёт возможность «не упустить» значимую информацию, о наличии которой у себя студент даже не подозревал (что в полной мере отвечает принципу коучинга «Клиент является экспертом в своей проблеме»).

Достаточно хороший эффект способно дать применение типичных для коучинга

«шкалирующих вопросов». Так, преподаватель просит студентов оценить по шкале от 1 до 10 баллов, насколько им понятен рассмотренный на занятии материал. Ответы студентов позволяют получить более дифференцированную обратную связь (в отличие от чрезмерно общего варианта «понятно—непонятно», к тому же порой травматичного для не вполне разобравшихся в материале учащихся, не желающих признавать, что они чего-то не поняли («в принципе»). Однако более значимыми могут стать следующие вопросы: «Что помешало получить более высокую оценку?», «Что нам нужно сделать, чтобы степень понятности возросла на 1 балл?», «А ещё на 1?». Отвечая на них, учащиеся выявляют субъективные и объективные препятствия для обучения, обозначают аспекты содержания, вызвавшие у них затруднения, начинают думать в категориях «возможности» преодоления затруднений, формулируют лично приемлемые и субъективно доступные варианты действий (по сути становясь субъектами выстраивания программы освоения данной части курса).

Задачей преподавателя в данной ситуации становится сопровождение такой работы через фокусировку студентов на реалистичности их оценок («На сколько баллов вы уверены, что удастся повысить понимание на такую величину?», «Что можно сделать, чтобы повысить такую вероятность?») и на требуемых ресурсах. Следующее занятие может быть начато с просьбы оценить актуальный уровень понимания материала. Сравнив его с зафиксированным ранее, преподаватель может обсудить факторы, обусловившие динамику (как позитивную, так и негативную), и затем вновь наметить пути повышения данной оценки. Отметим, что начало рефлексии субъективных критериев

³ Данное название было дано на основе вида буквы «Т», где горизонтальная черта олицетворяет «расширяющие» вопросы, а вертикальная — «сужающие».



качества освоения дисциплины и степени их корректности может содействовать необычный вопрос: «Как вы узнаете, что поняли материал и именно на такой балл?»

В коучинге часто используется термин *«эффективные (продвигающие) вопросы»*. Они позволяют в максимальной степени добиться существенного изменения в трактовке проблемы или увидеть «точку опоры» для её решения. Так, при сомнениях учащегося в своей способности справиться с задачей продвигающим может стать вопрос «Сколько времени тебе может потребоваться для преодоления затруднений?» (в формулировке которого уже заложена мысль о том, что проблема в принципе разрешима и остаётся найти соответствующий вариант). Поскольку мысли о своей неспособности часто носят «автоматический» характер, иногда продуктивно обратиться к их рефлексии и спросить «Что даёт тебе основание считать, что ты не справишься?», обсудив далее правомерность такого убеждения и пути его практического опровержения.

В ситуации поиска вариантов часто эффективным будет вопрос, ориентирующий на выход за пределы привычного взгляда («А как похожие задачи решают знакомые тебе люди / любимые литературные или сказочные персонажи?»). Сходными по воздействию являются вопросы в формате «если бы» («Если бы у тебя было достаточно времени, то как бы ты его распределял?», «Что бы ты посоветовал другому человеку, оказавшемуся в сходной ситуации?»). Порой продвигающими оказываются вопросы, являющиеся парадоксальными и именно поэтому помогающими преодолеть стереотипизированное мышление («Чему может научить эта неудача?»).

При этом желательно избегать использования *неэффективных («деструктивных») вопросов*. В коучинге к ним относят начинающиеся с «почему». Эта формулировка «зачастую подразумевает критику

и провоцирует защитную реакцию» [11, с. 49], не позволяя полноценно определить нюансы ситуации. При необходимости прояснить реальные (а не стереотипно называемые) причины каких-либо поступков уместным является переформулировка вопроса (например, вместо «Почему ты поступил именно так»? более корректным будет «Что побудило поступить..?» или «Какие факторы побудили..?»). Также в коучинге неприемлемы явно критические вопросы, например «Зачем ты вообще это сделал?» [11, с. 49, 50, 65].

Отметим, что кроме владения вопросами не меньшее значение для успеха коучинга имеет умение слушать клиента (согласно одному из неписаных коучинговых правил, слушанию должно быть отдано не менее 80% времени общения). По точному замечанию Т. Голви, «научиться задавать вопросы, которые помогают клиенту всё больше и больше открывать для себя, — это естественный результат... слушания» [2, с. 218–219]. Кроме того, внимательное слушание — это существенный показатель уважения к студенту и фактор установления доверительных коучинговых отношений. Умелое использование преподавателем вопросов в сочетании с техниками активного слушания (резюмирования, уточнения, группировки) помогает учащемуся научиться лучше структурировать своё мышление.

Использование преподавателем слушания также может быть сопряжено с определёнными трудностями. В силу специфики профессиональной роли педагог привык в большей степени к «говорению», а не слушанию. По той же причине у многих преподавателей часто доминирует «оценочное» слушание. Однако при первоочередном восприятии сказанного, как правильного или неправильного, резко повышается риск пропустить что-либо содержательно важное из сказанного студентом или субъективно значимое для него. Соответственно, условием продуктивного задавания вопро-

сов и слушания является «любопытство» — искренний интерес к тому, что говорит учащийся⁴.

Также в ходе диалога важно не торопить и дать возможность учащемуся достаточно времени для размышления (в данном случае негативную роль может сыграть экспертная позиция педагога, когда, ему «уже всё ясно...», а медлительность студента раздражает). Наконец, особую роль играет стиль, в котором задаётся вопрос. Так, по мнению Дж. Стар, «великолепный вопрос может быть погублен неверным тоном» [9, с. 123].

Говоря о преимуществах использования коучинга в обучении, следует затронуть и некоторые аспекты данного процесса, связанные со спецификой ролевой позиции преподавателя⁵. Так, одним из базовых принципов коучинга является равенство сторон коучингового взаимодействия. Но даже если преподаватель искренне стремится занимать по отношению к студенту партнёрскую позицию, он объективно оказывается включён в отношения типа «старший—младший» (связанные с возрастным фактором и с различием социальных статусов в рамках учебного заведения). Это способно повлиять как на учащегося, так и на педагога. В результате собственно коучинг может подменяться наставничеством («делай как Я»).

Вероятность этого повышается при актуализации более привычной для педагога роли транслятора эталонных сведений о проблеме. Под её воздействием преподаватель может сконцентрироваться на передаче «готового» знания (причём своего) и советов «как надо делать» (вместо того, чтобы помогать студенту самому его вырабатывать), не обращая внимания на собственные «находки» учащегося.

Включённость в организационные отношения имеет ещё ряд следствий, способных осложнить выполнение преподавателем функций коуча.

Во-первых, коуч не должен стремиться во что бы то ни стало получить определённый позитивный результат больше клиента, так как именно последний и несёт ответственность за достигаемый результат. Однако в современной образовательной практике за результаты учеников часто «спрашивают» не с них самих, а с преподавателя. Следствием этого оказываются: со стороны студентов — падение ответственности, а со стороны преподавателя — стремление форсировать процесс коучинга вопреки естественной динамике изменений у студента (что также является существенной коучинговой ошибкой) или же отказ от коучинга в пользу наставничества.

Во-вторых, отметим сложность прямолинейной реализации принципа «коуч не даёт советы» (поскольку преподаватель обладает в своей предметной сфере экспертными знаниями, а в силу своей роли — не может устраниваться от их передачи). С одной стороны, мы считаем, что коучинг — это лишь одна из составляющих преподавательской деятельности, не препятствующая применению иных форм обучения (тем более, если «переключение» является осознанным и сбалансированным). С другой стороны, педагог не должен подходить к указанному принципу формально, поскольку в коучинге признаётся допустимость более «прямого» обучающего воздействия («инструктирования»). Это могут быть ситуации разного плана: когда преподаватель обладает важной информацией (например о существовании редкой научной публикации) или способом преодоления затруднения, принципиально неизвестного студенту; когда

⁴ Мы не рассматриваем наиболее одиозную ситуацию, связанную с установкой преподавателя «Эти ученики в принципе не могут сказать ничего важного и осмысленного».

⁵ Рассмотренные далее ситуации будут проявляться далеко не всегда, однако мы считаем важным учёт их принципиального наличия.



студент испытывает существенные затруднения в самостоятельном поиске решения или оно потребует чрезмерно много времени; когда человек устал или испытывает выраженные негативные переживания [3, с. 127]. Действуя таким образом, но желая остаться в рамках коучингового подхода, преподаватель должен не навязывать «своё» знание («надо делать так-то»), а с его помощью расширять пространство выбора для студента. При этом, как подчёркивает Дж. Уитмор, «любое предложение коуча должно оцениваться так же, как и все остальные из списка возможностей» [11, с. 79].

В-третьих, может возникнуть вопрос о применимости в образовательном коучинге принципа «клиент сам формулирует свои цели» (если, например, речь идёт об улучшении успеваемости студента или написании им выпускной работы). Мы полагаем, что в данном случае речь должна идти не о цели как таковой, а о её личностно значимых параметрах. Так, в контексте коучинга уместен вопрос «На какую оценку ты хочешь написать диплом?» (поскольку вряд ли продуктивно напрямую ориентировать учащегося на подготовку «отличной работы» при субъективно приемлемой оценке «удовлетворительно»). Если, с точки зрения преподавателя, уровень притязаний студента является заниженным, то дальнейшая работа может быть направлена на «мягкую» коррекцию данной позиции — прояснение причин ситуации (неверие в свои способности, нежелание тратить усилия на завершение обучения по субъективно ненужной специальности и т.д.), помощь в осознании последствий такой «игры на понижение» и проработку наиболее эффективных (и при этом реалистичных для самого студента) способов получения более весомого учебного результата.

Возможна и обратная ситуация, например, когда студент заявляет о желании получить высокую оценку при отсутствии для этого достаточных оснований. В этом

случае вопросы преподавателя должны помочь студенту сфокусироваться на оценке реалистичности его позиции («Какой должна быть работа, чтобы соответствовать твоим притязаниям?», «На сколько баллов ты уверен, что сможешь её подготовить (в нужном качестве / к нужному сроку?)»), выявлении и оценке возможных препятствий и требуемых ресурсов.

В-четвертых, преподаватель (в отличие от собственно коуча или сотрудника психологической службы вуза) в силу своих обязанностей должен контролировать учащихся и выставлять им оценки (что входит в определённое противоречие с таким принципом коучинга, как безоценочность). С одной стороны, это может оказывать воздействие на восприятие педагогом учащегося, препятствуя объективности взгляда на него. С другой стороны, в силу той же причины, студент может бояться откровенно обсуждать с преподавателем свои проблемы. Содержательно близкую и ещё более острую ситуацию мы можем наблюдать в рамках коуч-менеджмента. Даже использующий коучинговые подходы управленец должен проводить аттестацию сотрудников, наказывать за недостижение поставленных целей и т. д. Поэтому «подчинённому очень сложно быть откровенным со своим руководителем, от которого зависит его вознаграждение, продвижение и другие аспекты благополучия в организации, особенно при обсуждении собственных проблем, недостатков, сомнений, желаний, которые и составляют содержание коучинга» [12, с. 157–158].

Несомненно, в образовании ситуация менее драматична. Однако это не отменяет важности выработки у преподавателей ролевой гибкости (способности оптимально сочетать исполнение ролей «эксперта», «наставника», «контролёра» с ролями «фасилитатора» и «проблематизатора»). Второе положение заключается в необходимости организационно-методической

«увязки» использования коучинга в учебном процессе с его более традиционными формами и технологиями оценки качества подготовки.

Подводя итог сказанному, отметим, что применение коучинга позволяет преподавателю более индивидуализированно и экологично взаимодействовать со студентами, повысить степень их осознанной вовлечённости в учебную деятельность на базе их собственных целей и смыслов. В свою очередь, студент получает возможность не только эффективного решения собственно учебных задач, но также развития рефлексивности и прогностичности мышления, навыков саморегуляции и ответственного принятия решений (то есть речь идёт об акмеологических инвариантах [1, с. 42–43], создающих основу будущей успешности во множестве сфер деятельности).

Достоинством коучинга является множественность форм его использования — непосредственно в рамках учебных курсов⁶, в ходе внеаудиторной индивидуальной учебной работы (например, научного руководства или консультаций), при осуществлении творческих проектов и т.д. В данном контексте нам представляется достаточно точной трактовка коучинга как одной из педагогических технологий или же стиля

преподавания. Кроме того, нельзя исключать использование коучинга в ситуации обращения учащегося для обсуждения более широких жизненных проблем (например, выбора специализации или варианта действий после получения диплома). При этом реальная продуктивность работы во многом будет зависеть от самого преподавателя — не только владения навыками задавания вопросов и слушания, но и *осознанности* включения им коучинга в свою деятельность и *ответственности* при реализации его техник на практике.

Также следует сказать о том, что обсуждение рассмотренных в статье вопросов далеко не исчерпывает темы «коучинг в образовании», включающей в себя ряд важных аспектов. С одной стороны, это использование коучинга руководством образовательных структур в работе с педагогами и иными категориями персонала (что потенциально может влиять и на оценку коучинга педагогами). С другой — речь может идти о специфике коучинга, который проводит не преподаватель, а сотрудник психологической службы вуза или иного подразделения по работе со студентами. Все эти аспекты, несомненно, требуют специального анализа в рамках отдельных публикаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / Под общ. ред. А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2004. — 161 с.
2. Голви Т. Максимальная самореализация: Работа как внутренняя игра / Перевод с англ. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. — 264 с.
3. Дауни М. Эффективный коучинг: Уроки коуча коучей / Перевод с англ. — М.: Добрая книга, 2008. — 288 с.
4. Голованова И.И. Понятие коучинга в контексте деятельности вузовского преподавателя // Образование и саморазвитие. — 2013. — № 1 (29). — С. 65–69.

⁶ В зависимости от специфики дисциплины, подготовленности и предпочтений педагога это может быть проведение занятий полностью в формате коучинга или же включение его отдельных техник в более привычные формы работы (лекции, семинары, тренинги).



5. Дмитриева Е.Н., Тренькаева Н.А. Возможности использования методов и приёмов коучинга в профессионально-личностном становлении студентов // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. — 2008. — № 3 (4). — С. 144–147.
6. Максимов В.Е. Коучинг от А до Я. Возможно всё. — СПб.: Речь, 2004. — 272 с.
7. О'Коннор Дж., Лейджес А. Коучинг с помощью НЛП: Практическое руководство по достижению поставленных целей / Перевод с англ. М. Котельниковой. — М.: ФАИР, 2008. — 288 с.
8. Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. — 2013. — № 4. — С.124–135.
9. Стар Дж. Коучинг. Полное руководство по методам, принципам и навыкам персонального коучинга / Перевод с англ. — М.: Бизнес Психологи, 2011. — 359 с.
10. Трушевская А.А. Развитие технологий коучинга в образовательном пространстве вуза // Проблемы современной экономики. — 2013. — Вып. № 1 (45). — С. 227–231.
11. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности / Перевод с англ. — М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса. — 2005. — 168 с.
12. Шекшня С. Как эффективно управлять свободными людьми: Коучинг. — 2-е изд. — М.: Альпина Паблишерз, 2011. — 206 с.