

Възможности за прилагане на коучинг подхода за професионалното развитие на педагогическите специалисти

Лъчезар Африканов

Резюме

В статията се въвежда темата за коучинга в училищното образование. Фокусът е върху прегледа и анализ на чуждестранни практики по отношение на използването на коучинг в професионалната подготовка и продължаващо обучение на педагогическите специалисти. Идентифицирането на ползите от прилагане на коучинг подхода във водещи образователни системи като САЩ и Великобритания очертава потенциални възможности за пренасяне на този опит в българската образователна система.

Ключови думи: коучинг, педагогически специалисти, професионално развитие.

Introducing Coaching Approach in Continuous Professional Development of Pedagogical Specialists

Author: Lachezar Afrikanov, PhD Student in Educational Management at Plovdiv University "Paisii Hilendarski" and lecturer at Department for Qualification and Professional Development of Pedagogical Specialists, Plovdiv University "Paisii Hilendarski", Bulgaria, e-mail: lafrikanov@gmail.com and lafrikanov@uni-plovdiv.bg

Summary

In the article the author introduces the topic of coaching in school education. The research focuses on a review and analysis of foreign practices regarding the use of coaching in the preparation and continuous training of pedagogical specialists. Outlining the benefits of applying the coaching approach in leading educational systems such as the United States and Great Britain, the author highlights potential opportunities for transferring this experience in the Bulgarian educational system.

Key words: coaching, pedagogical specialists, professional development

Коучингът е сравнително ново понятие за българската образователна система. Нормативно разпознатият термин и практика е наставничеството, което е насочено основно към подкрепа за развитието на младите учители. През последните пет години редица обучителни организации и фондации, между които „Америка за България“ и „Заедно в час“, правят опити за включване на учители в различни по формат и продължителност програми за развитие на техните коучинг умения. На академично ниво в тази посока работят Пловдивския университет „Паисий Хилендарски“ и Тракийския университет, Стара Загора. В настоящата публикация е представено обобщение на опита на водещите образователни системи като САЩ и Великобритания по систематично използване на коучинга като инструмент за професионално развитие на педагогическите специалисти. Целта е да се допринесе за неговото популяризиране и по-широко внедряване в български контекст.

Терминът „коуч“ възниква през средата на XVI век от унгарската дума „kocsi szeker“ и френската дума „coche“, в значението на карета (превозно средство). В началото на XVIII век терминът навлиза в английския език със значението на учител, инструктор и треньор (The Concise Oxford Dictionary of English Etymology, 1996). Започва да се използва, както за означаване на треньорите в спорта, така и на частни възпитатели и обучителите, които подпомагат подготовката на ученици за съответен изпит. Терминът добива широка популярност в програмите за развитие на персонала в САЩ през 1974 г. с излизането на книгата „Вътрешната игра на тенис“ от Тим Галуей (Gallwey, 1974). Философията на „вътрешната игра“ се пренася във Великобритания от Джон Уитмор, който е и автор на термина „коучинг за високи постижения“ (performance coaching). Основният принцип на този вид коучинг е „самонасочващото учене“ (self-directed learning) или още „учене на хората как да учат“.

Коучингът интегрира наставничество, управленско консултиране, психология и личностно развитие (Wilson, 2011). Коучингът се дефинира като партньорство между коуч и клиент (индивидуален или екип) в процес, който провокира размисъл и креативност и вдъхновява клиента да развие своя личен и професионален потенциал, което е от особена важност в днешната сложна и несигурна среда (Международна коучинг федерация –

България, 2017). Коучингът се разглежда и като индивидуален подход, чрез който всеки може да открие вътрешния си потенциал и да се справи с предизвикателствата в живота си. Водещият в коучинг процеса не предлага готови решения и подходи, а помага на клиента сам да достига до тях (Александрова, 2012).

Съществуват различни класификации на видовете коучинг от гледна точка на различни деноминатори като брой участници, теми/области, използвани инструменти. Според преглед извършен от български изследователи (Витанова и Митева, 2017) от гледна точка на броя на участниците се разграничават три основни вида коучинг:

- Индивидуален коучинг, при който коучът работи с един клиент.
- Групов коучинг (group coaching), при който коучът работи с група по даден проблем, като се допуска групата да излезе с общо решение или всеки отделен участник да търси и открие индивидуално решение за себе си. Основното предимство на този вид коучинг е, че членовете на групата представляват различни гледни точки и опит.
- Екипен коучинг (team coaching), ориентиран към работа с екип, който заедно трябва да намери общо решение на даден казус. Чрез тази форма се формулират ценностите на екипа, установява се неговия потенциал и се поддържа високо ниво на мотивация за професионална реализация.

След разпространението си в сферата на организационното развитие в бизнес средата коучингът постепенно започва да намира приложение и в други сектори, сред които и образователната система. Коучингът в училищното образование привлича вниманието на образователните общности и взимашите политически решения в САЩ през 80-те години на XX век в резултат на изследователската дейност на Джойс и Шауърс (Joyce and Showers, 1996). Те първи изследват хипотезата за позитивното влияние на коучинга върху професионалната квалификация на учителите в комбинация със стандартната педагогическа подготовка. Резултатите от ранните им проучвания показват, че учителите, които са имали коучинг взаимоотношения, разбирани като споделяне на аспекти от педагогическата дейност, съвместно планиране и обмен на опит, са практикували по-често нови умения и стратегии и са ги прилагали по-адекватно, отколкото техните колеги, които са избрали самостоятелната форма на подготовка (Baker and Showers, 1984).

Изследване на един от съвременните водещи автори в САЩ по темата - Джим Найт потвърждава, че за ефективното усвояване на дадена техника на преподаване е необходимо професионалното учене да бъде подсилено с педагогическа подкрепа (Knight, 2007). Учители, които ползват услугите на коуч (instructional coach) след преминаването на обучение по дадена тема е много по-вероятно да интегрират новото знание в своята преподавателска дейност (Knight, 2007). Коучингът може да развива знания, умения, воля и капацитет, защото успява да достигне там, където нито една друга форма на професионално обучение не може, а именно: в интелекта, действията, практиките, вярванията, ценности и чувствата на педагога (Aguilar, 2013).

В друго изследване, проведено от Института за училищна реформа „Аненберг“ към университета Браун през 2004 г., относно прилагането на коучинг в градски училища се също се очертават редица предимства от коучинга за учителите и училищната организация (Annenberg Institute, 2004). Установява се, че коучингът насърчава учителите да размишляват повече върху своето преподаване. Училищната култура се подобрява. Насърчава се събирането и анализирането на данни. Учителят има достъп до постоянна подкрепа от страна на своя коуч. Учителите се насърчават да работят заедно, както и да бъдат отговорни един към друг. Коучингът подкрепя положителните взаимоотношения между администрацията и учителите.

В разработен от Джим Найт модел за коучинг на учители, наречен цикъл на въздействие (Impact Cycle), в центъра на коучинг процеса се поставя постигането на цели, свързани с академичните резултати на учениците (Knight, 2017). Моделът включва три фази:

Фаза 1: Идентифициране. В тази фаза учителят получава ясна картина на текущата реалност, като гледа видеоклип от своя урок или се запознава с данните от наблюдението на коуча на дадения урок (видеозаписът е най-добрата форма). Коучът задава въпроси за идентифициране на цел за развитие. Учителят определя цел, фокусирана върху ученика. Учителят идентифицира стратегия на преподаване за постигане на целта.

Фаза 2: Учение. В тази фаза коучът споделя с учителя списък с елементи на избраната стратегия на преподаване. Коучът насърчава учителя да модифицира практиката си, ако желае. Учителят избира подход, който би искал да наблюдава, и определя времето за наблюдение от страна на коуча. Коучът демонстрира (моделира) избрания подход в един

или повече формати. Учителят определя време за прилагане на практиката в своето работно ежедневие.

Фаза 3: Подобрение. Учителят прилага показаното от коуча на практика. Събират се данни (от учителя или коуча чрез наблюдение в клас или по време на гледане на видеозапис) за напредъка на ученика към целта. Събират се данни (от учителя или коуча чрез наблюдение в клас или по време на гледане на видеозапис) за изпълнението на практиката от учителя. Коучът и учителят се срещат, за да потвърдят посоката и да проследят напредъка. Коучът и учителят правят корекции и планират следващи действия, докато целта не бъде изпълнена.

Коучингът навлиза по-широко в образователната система на Великобритания в края на 90-те години на ХХ век (Lofthouse et al., 2010). През 2005 година се приема национална рамка за прилагане на коучинг и менторство в образованието. Рамката е разработена от изследователски център CUREE по поръчка на Департамента за образование (National Framework for Mentoring and Coaching, 2005). Документът очертава принципите на менторството и коучинга в образователен контекст, както и основните компетентности на три групи свързани професионалисти- ментори, коучинг специалисти и колеги коучове (co-coaches). Към момента рамката се прилага от Англия и Уелс. Тя дефинира основните форми на работа на коучинг специалистите, които могат да се обобщят в следните две направления:

- Колегиален коучинг (peer coaching). Този вид коучинг включва структуриран, устойчив процес между двама или повече педагогически специалисти в процес на обучение, който им помага да внедрят нови знания и умения в тяхната ежедневна практика. Учителите, участващи в такъв тип коучинг, влизат в ролята едновременно на „ко-коучове“ и клиенти. Всеки участник в коучинг процеса внася придобитата информация и умения от други източници (външни консултанти, обучения, професионална литература), за да се обогати взаимното учене. Коучинг процесът включва дейности, които насърчават и подобряват рефлексията чрез: развиване на взаимно разбиране на конкретни цели; поддържане на контрола на учащите над тяхното обучение; активно слушане; наблюдение, артикулиране и обсъждане на дадена практика; споделяне на учебен опит; съвместно планиране на

педагогическа дейност; взаимно планиране на дейности; споделено анализиране на учебния опит- доказателства, изследвания или алтернативни примери от практиката.

- Индивидуален коучинг (specialist coaching). Този вид коучинг представлява структуриран устойчив процес за подпомагане развитието на определен аспект от професионалната практика на педагогическия специалист чрез обучение. Използва се от училища и учители за: преглед и усъвършенстване на установената практика; разработване и разширяване на преподавателския и учебен репертоар; въвеждане и експериментирание с алтернативно преподаване и учебни стратегии. Коучовете (коучинг специалисти) са колеги професионалисти със знания и експертиза, свързана с целите на педагогическия специалист, който иска да усъвършенства даден професионален аспект. Коучовете подпомагат участниците в процеса да поемат контрола върху собственото си обучение чрез неосъждащи въпроси и подкрепа. Коучът може да е от същата образователна институция или външен за организацията. Включват се дейности, които насърчават и подобряват развитието на специфичен аспект на преподаване и учене или лидерска практика, включително: подкрепа за изясняване на учебните цели; подсилване на контрола на учащите върху тяхното обучение; активно слушане; моделиране, наблюдение, артикулиране и обсъждане на практика за повишаване на осъзнаването; споделени учебни преживявания; споделено планиране на обучение и преподаване или лидерство; преглед и планиране на дейности; рефлексия и дебрифинг на споделен опит.

В изследванията си върху практиката във Великобритания проф. Рейчъл Лофтхауз, един от водещите учени в разглежданата област, обобщава следните четири нива на протичане на коучинг процеса между коуча и съответния педагогически специалист (Lofthouse, et al., 2010):

Ниво 1: Възникване на коучинг взаимоотношение. Коучът задава въпроси, които карат учителя да разкаже за протичането на даден урок. Разговорът е до голяма степен описателен. Урокът, който се обсъжда, обикновено не се разглежда във връзка с по-широк образователен контекст или професионалното развитие или обучението на учителя. Въпреки това може да се направи сравнение с неговия/нейния минал опит. Коучинг

процесът е „воден“ от коуча, подтикващ учителя да си припомни елементи от урока. Коучинг въпросите водят до описания и обяснения, може би с известна оценка на конкретна практика и споделени резултати. Дискусията обикновено се фокусира върху урока като цяло или върху ключовите епизоди в него, а позоваването на минали или бъдещи моменти в преподавателската практика е относително ограничено.

Ниво 2: Развиване на коучинг взаимоотношение. Коучът кани учителя да обмисли въздействието на своето преподаване върху академичните резултати на учениците. Учителят описва решенията, които е взел преди или по време на урока и как учениците са реагирали, очертавайки връзките между преподаването и ученето. Същевременно се обсъждат установени специфични предизвикателства. Урокът може да се разгледа във връзка с по-широкия образователен контекст или професионалното развитие или обучението на учителя. Коучинг процесът насърчава педагогическия специалист да обоснове своята практика или постигнатите образователни резултати чрез изясняване на намерението. Това може да бъде подтикнато от наблюдението на коуча на дадения урок, видео запис на урока или друг доказателствен материал. Конкретни разгледани епизоди в рамките на урока са свързани с фокуса и целите на преподаване, поставени в предварителния коучинг разговор, които от своя страна могат да бъдат свързани с предишен опит. Може да се правят предложения за развитие на педагогическата практика.

Ниво 3: Прецизиране. Коучът и учителят обсъждат преподаването и ученето, като изрично използват доказателства, събрани по време на урока, като се фокусират върху образователния напредък на учениците. Въпросите на коуча подтикват учителя да започне да решава проблеми, да излага хипотези и да разсъждава върху значимостта на своите действия или убеждения. Коучът започва да оспорва предположенията на треньора за преподаване и учене, което води до критична рефлексия и анализ на опит, знания и по-широк образователен контекст. Коучът и учителят участват в диалог, по време на който те заедно преглеждат резултатите от урока, размислите на учителя и / или видео доказателства от урока. Проверката на редица „доказателства“ на различни нива в рамките и извън конкретния урок им позволява да предизвикат текущата педагогическа практика и да започнат да извеждат обобщения. Фокусът върху бъдещата практика е продуктивен и се основава на критична рефлексия.

Ниво 4: Сътрудничество. Коучът и учителят съвместно разработват идеи. Налице е значителен фокус върху подобряване на възможностите за учене. Въпросите, които си задават един на друг, им позволяват успешно да изследват собствените си разбирания. Чрез рефлексия и реагиране на приноса на всеки един от тях, те могат да идентифицират алтернативни педагогически подходи. Това води до изследователски разговори, свързани с възможностите за професионално обучение и развитие и с начините, по които може да се анализира въздействието на това обучение върху напредъка на учениците, което е процес на създаване на знания. И коучът, и учителят са вещи в навигацията на разговора, така че да обсъждат връзките между критични моменти, епизоди, урока като цяло и съответните педагогически рамки. Разговорът е такъв, че ролята на коуч и учител се размива при изследването на практиката, разпознаването и разрешаването на различията, така че чрез техния диалог за сътрудничество да се родят нови идеи. Това създава кръгова обратна връзка, която насърчава бъдещото планиране.

Направеният преглед на съществуващи модели и практики в две водещи образователни системи (САЩ и Великобритания) потвърждава ползите от внедряване на коучинга като елемент от програми за професионална подготовка и продължаващо развитие на педагогическите специалисти. В българското училищно образование са налице положителни предпоставки, които да улеснят тази посока на развитие. На първо място това е наличието на сходни на описаните коучинг практики, които в български контекст се свързват основно с нормативно признатия и утвърден термин наставничество. Това, което представените коучинг модели добавят към инструментариума и принципите на наставничеството, е акцентът върху равнопоставеността между коуч и педагогически специалист, насърчаването на педагогическия специалист сам да търси отговори на своите професионални предизвикателства и не на последно място, дългосрочност на взаимоотношението, което позволява устойчиво професионално развитие. Друга предпоставка за въвеждане на коучинг подхода в програмите за професионално развитие на българските учители се свързва с дейността на споменатите в уводната част академични и други обучителни организации, които организират първите програми по обучение в коучинг умения.

Подобряването на разбирането за ползите от коучинга посредством тези програми формира капацитет по места в училищните организации, който да постави основата за вътрешни квалификационни програми на база описаните в настоящата разработка практики и модели.

Литература

Aguilar, E. (2013). *Instructional Coaching: How Coaching Can Impact Teachers, Principals, and Students*, EDUTOPIA

Annenberg Institute for School Reform. (2004). *Instructional coaching – Professional Development Strategies That Improve Instruction*

Baker, R. G., and B. Showers. (1984). *The Effects of a Coaching Strategy on Teachers' Transfer of Training to Classroom Practice: A Six-Month Follow-Up Study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Gallwey, W. Timothy (1974). *The Inner Game of Tennis* (1st ed.). New York: Random House. ISBN 0-394-49154-8.

Hoad, T. F. (1996). *The Concise Oxford Dictionary of Etymology*, Oxford University Press

Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*, Corwin Press

Knight, J. (2017). *The Impact Cycle: What Instructional Coaches Should Do to Foster Powerful Improvements in Teaching*, Corwin Press

Lofthouse, R., D., Leat, C., Towler et al. (2010). *Improving Coaching: Evolution not revolution – Research report*, National College for Leadership of Schools and Children's Services

National Framework for Mentoring and Coaching (2005). CUREE

Showers, B., & Joyce, B. (1996). *The Evolution of Peer Coaching*. *Educational Leadership*, 53, 12-16.

Wilson, C. (2011). *Best Practice in Performance Coaching: A Handbook for Leaders, Coaches, HR Professionals and Organizations*, Kogan Page Publishers

Александрова, Н. (2012). *Личностнопсихологически и приложнопсихологически аспекти в управлението на човешките ресурси, Предизвикателства пред съвременната икономика*, Издателство на МВБУ

Витанова, Н. и Митева, Н. (2017). Коучинг. Образователен коучинг, *Strategies for Policy in Science and Education*, Volume 25, Number 4

Международна коучинг федерация – България. (2017). Въпроси и отговори за коучинга, <https://icfbulgaria.org/tyrsite-kouhove/vyprosi-i-otgovori-za-coachinga/>

References

Aguilar, E. (2013). *Instructional Coaching: How Coaching Can Impact Teachers, Principals, and Students*, EDUTOPIA

Annenberg Institute for School Reform. (2004). *Instructional coaching – Professional Development Strategies That Improve Instruction*

Baker, R. G., and B. Showers. (1984). *The Effects of a Coaching Strategy on Teachers' Transfer of Training to Classroom Practice: A Six-Month Follow-Up Study*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.

Gallwey, W. Timothy (1974). *The Inner Game of Tennis* (1st ed.). New York: Random House. ISBN 0-394-49154-8.

Hoad, T. F. (1996). *The Concise Oxford Dictionary of Etymology*, Oxford University Press

Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*, Corwin Press

Knight, J. (2017). *The Impact Cycle: What Instructional Coaches Should Do to Foster Powerful Improvements in Teaching*, Corwin Press

Lofthouse, R., D., Leat, C., Towler et al. (2010). *Improving Coaching: Evolution not revolution – Research report*, National College for Leadership of Schools and Children's Services

National Framework for Mentoring and Coaching (2005). CUREE

Showers, B., & Joyce, B. (1996). *The Evolution of Peer Coaching*. *Educational Leadership*, 53, 12-16.

Wilson, C. (2011). *Best Practice in Performance Coaching: A Handbook for Leaders, Coaches, HR Professionals and Organizations*, Kogan Page Publishers

Aleksandrova, N. (2012). *Lichnostnopsihologicheski i prilognopsihologicheski aspekti w upravlениeto na choveshkite resursi, Predizwikatelstva pred savremennata i ekonomika*, Izdatelstvo na MVBVU

Vitanova, N. i Miteva, N. (2017). Kouching. Obrazovetelen couching, Strategies for Policy in Science and Education, Volume 25, Number 4

Международна couching federacia – Bulgaria. (2017). Vaproshi i otgovori za kouchinga, <https://icfbulgaria.org/tyrsite-kouhove/vyprosi-i-otgovori-za-coachinga/>