

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)
Освітній рівень

ПЕДАГОГІЧНИЙ КОУЧИНГ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ САМООЦІНКИ
ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ В УЧНІВ

назва теми

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Шифр 24189

номер ІНП

Виконала: студентка II курсу, група ППмз23-1

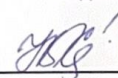


Надія БОНДАР

Підпис

Ім'я, прізвище

Керівник: кандидат психологічних наук, доцент



Наталія ХАНЕЦЬКА

науковий ступінь, вчене звання

Підпис

Ім'я, прізвище

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор



Таїсія КОМАР

Ім'я, прізвище

од листопада 2024 р.

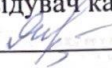
Хмельницький, 2024

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки
Освітній рівень другий (магістерський)
Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»
Спеціальність 053 «Психологія»
Освітня програма освітньо-професійна програма «Психологія»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

 Таїсія КОМАР

підпис

протокол № 5 від 14 грудня 2023 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ

Надія БОНДАР

1. Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Педагогічний коучинг як інструмент розвитку самооцінки та саморегуляції в учнів»

Керівник кваліфікаційної роботи: Ханецька Наталя Вікторівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки.
Прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 26 серпня 2024 р. № 60

2. Строк подання студентом роботи на кафедру 02 грудня 2024 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з науково-дослідної практики, комплекс методів та методик дослідження: методика «Шкала самооцінки» (М. Розенберг), тест «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Ейдман), методика «Мотивація досягнення успіху» (Т. Елерс), методика «Тест на рівень тривожності» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін), методика «Незакінчені речення».

4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1 Теоретичні основи педагогічного коучингу, 1.1 Зарубіжний та вітчизняний досвід застосування коучингу в освіті, 1.2 Педагогічний коучинг як інструмент розвитку особистісних рис учнів, 1.3 Самооцінка та саморегуляція учнів як ключові компоненти успішного навчання, висновки до розділу, розділ 2 Емпіричне дослідження впливу педагогічного коучингу на розвиток самооцінки та саморегуляції учнів, 2.1 Організація та методологія дослідження, 2.2 Аналіз результатів діагностичного дослідження, 2.3 Тренінгова програма розвитку самооцінки та саморегуляції учнів через впровадження коучингових технологій в навчальний процес, висновки до розділу, висновки, перелік джерел посилання, додатки.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 4 таблиці, 3 рисунки-діаграм.

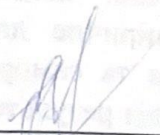
1. Консультанти розділів кваліфікаційної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

2. Дата видачі завдання: 14 грудня 2023 року.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) дипломної роботи магістра	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 02 січня 2024 р.	виконано
2	Визначення теоретико- методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 03 березня 2024 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної роботи.	До 01 вересня 2024 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної роботи.	До 10 вересня 2024 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної роботи.	До 01 жовтня 2024 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01 листопада 2024 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної роботи.	До 01 грудня 2024 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної роботи.	<u>08</u> листопада 2024 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної роботи (відповідно графіку)	<u>12</u> грудня 2024 р.	виконано

Здобувач  Надія БОНДАРКерівник роботи  Наталя ХАНЕЦЬКА

АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи «Педагогічний коучинг як інструмент розвитку самооцінки та саморегуляції в учнів»

Здобувач Надія БОНДАР

Керівник: Наталя ХАНЕЦЬКА

Кваліфікаційна дипломна робота включає 78 сторінок, 4 таблиці, 3 рисунки, перелік джерел посилання складає 61 найменування, 2 додатки.

Ключові слова: емпатія, коучинг, освітній процес, педагогічні інтервенції, розвиток компетентностей, самоконтроль, самооцінка, саморегуляція.

Об'єкт дослідження: психологічні аспекти розвитку учнів у процесі навчання.

Предмет дослідження: педагогічний коучинг як метод впливу на розвиток самооцінки та саморегуляції учнів.

За результатами дослідження виявлено ефективність педагогічного коучингу як інструменту розвитку самооцінки та саморегуляції учнів у навчальному процесі. Встановлено, що впровадження коучингових методик сприяє формуванню позитивної самооцінки, підвищує рівень усвідомленості учнів щодо власних цілей і результатів навчання, а також розвиває навички самоконтролю та самокорекції. Застосування педагогічного коучингу допомагає учням краще адаптуватися до освітніх викликів, знижує рівень тривожності та підвищує їхню впевненість у власних силах.

Отримані результати підтверджують доцільність використання коучингових стратегій у контексті особистісно-орієнтованого навчання та можуть бути використані для подальших наукових досліджень.

Дипломник


Підпис

Надія БОНДАР

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Дата подання кваліфікаційної дипломної роботи до захисту 02 грудня 2024 р.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ...	12
1.1 Зарубіжний та вітчизняний досвід застосування коучингу в освіті...	12
1.2 Педагогічний коучинг як інструмент розвитку особистісних рис учнів...	16
1.3 Самооцінка та саморегуляція учнів як ключові компоненти успішного навчання.....	24
Висновки до розділу.....	31
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ.....	34
2.1 Організація та методологія дослідження.....	34
2.2 Аналіз результатів діагностичного дослідження.....	43
2.3 Тренінгова програма розвитку самооцінки та саморегуляції учнів через впровадження коучингових технологій в навчальний процес.....	59
Висновки до розділу.....	63
ВИСНОВКИ.....	66
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ.....	70
ДОДАТКИ.....	76
Додаток А Методика «Незакінчені речення».....	76
Додаток Б Тренінгове заняття з програми «Коучинг для розвитку: підтримка самооцінки та саморегуляції».....	77

ВСТУП

Актуальність теми. У сучасному освітньому середовищі акцент на індивідуальному розвитку учнів набирає все більшої популярності. У цьому контексті педагогічний коучинг виступає важливим інструментом для підтримки особистісного зростання та розвитку учнів. Педагогічний коучинг визначається як процес, у якому педагог виступає як коуч, що підтримує учнів у досягненні їхніх особистих та навчальних цілей через активне слухання, запитання, зворотний зв'язок та інші коучингові техніки [62, с. 12].

Актуальність дослідження педагогічного коучингу полягає в зростаючій потребі в адаптивних та індивідуалізованих підходах до навчання, які б забезпечували не лише академічні знання, але й допомагали учням розвивати навички самооцінки та саморегуляції [2, с. 29]. В умовах постійних змін в освітній системі та соціальному середовищі, учням необхідно не тільки володіти академічними знаннями, але й розвивати особистісні риси, які сприятимуть їхньому успішному соціальному та емоційному функціонуванню.

Педагогічний коучинг дозволяє не лише покращити академічні досягнення учнів, але й сприяє формуванню їхньої самооцінки та навичок саморегуляції. Наукові дослідження підтверджують, що коучингові техніки можуть значно покращити ефективність навчання та психологічний клімат у класі. Наприклад, дослідження К. Бланшара і П. Ленігана про коучинг в організаціях показали, що такі техніки сприяють підвищенню мотивації та продуктивності [36, с. 98]. Ці принципи можуть бути успішно адаптовані до освітнього середовища для досягнення подібних результатів.

Дослідження Дж. Стернберга про теорію трьох видів інтелекту також підкреслюють важливість адаптивних стратегій в навчанні, які можуть бути реалізовані через коучинг [61]. Він зазначає, що учні, які розвивають навички саморегуляції та самооцінки, можуть краще впоратися з різними завданнями та досягають більших успіхів у навчанні.

У вітчизняній науковій літературі питання педагогічного коучингу та його впливу на розвиток самооцінки та саморегуляції в учнів також активно досліджується. Серед ключових науковців, які внесли значний вклад у цю сферу, можна відзначити Н. Протасову, В. Сидоренка, В. Ляудіса – відомих педагогів та психологів, авторів численних досліджень з питань розвитку особистості в освітньому середовищі. Так, В. Ляудіс зосереджувався на впливі різних педагогічних підходів на формування самооцінки учнів та підвищення їхньої мотивації до навчання. Він підкреслює важливість індивідуалізації навчального процесу та коучингових стратегій як способу підвищення ефективності освіти [3, с. 98]. Також дослідник педагогічної психології О. Лебедев зосереджувався на питаннях саморегуляції в учнів та методах її розвитку через педагогічні практики. Також В. Сидоренко розробив положення «Про педагогічний коучинг у системі післядипломної освіти», описав теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти. О. Лебедев підкреслював, що ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від здатності учнів до самостійного управління своїм навчанням і поведінкою, що досягається через коучинг та інші інноваційні методики [19, с. 36].

І. Кузьміна досліджує питання впровадження коучингових методик у навчальний процес, акцентуючи увагу на їхньому впливі на формування самооцінки та розвиток навичок саморегуляції в учнів. Її роботи вказують на значний потенціал коучингу для підвищення рівня особистісного зростання учнів. С. Білецька є авторкою наукових праць з проблеми формування позитивної самооцінки в учнів через сучасні педагогічні технології. Дослідниця акцентує увагу на важливості коучингових підходів для розвитку особистісної відповідальності та мотивації учнів до навчання [4, с. 67].

Загалом, дослідження вітчизняних науковців підтверджують актуальність впровадження педагогічного коучингу як ефективного інструменту для розвитку самооцінки та саморегуляції в учнів. Вони підкреслюють необхідність інтеграції коучингових методик у освітній процес для досягнення комплексного

розвитку особистості учнів і підвищення їхньої навчальної мотивації. Таким чином, педагогічний коучинг є потужним інструментом, що дозволяє забезпечити цілісний підхід до розвитку учнів, включаючи як їхню академічну підготовку, так і особистісний розвиток. У цьому контексті, розробка та впровадження ефективних тренінгових програм педагогічного коучингу стає важливою складовою сучасної освітньої практики, що дозволяє забезпечити гармонійний розвиток учнів та підвищити їхні навчальні досягнення [17, с. 40].

Об'єкт дослідження – психологічні аспекти розвитку учнів у процесі навчання.

Предмет дослідження – педагогічний коучинг як метод впливу на розвиток самооцінки та саморегуляції учнів.

Мета дослідження: теоретично вивчити та практично дослідити ефективність педагогічного коучингу як інструменту для розвитку самооцінки та саморегуляції учнів, а також розробити рекомендації для впровадження коучингових практик в освітній процес.

Для досягнення мети ми сформуваємо наступні **завдання**:

- вивчити теоретичні основи та проаналізувати існуючі методики та техніки педагогічного коучингу;
- здійснити діагностику самооцінки саморегуляції, тривожності та мотивації досягнення успіху учнів у форматі констатувального та формувального моніторингу;
- дослідити вплив педагогічного коучингу на академічні досягнення та загальне психологічне благополуччя учнів;
- розробити рекомендації для інтеграції педагогічного коучингу в освітній процес шляхом впровадження тренінгової програми «Коучинг для розвитку: підтримка самооцінки та саморегуляції».

Гіпотезою нашого дослідження є думка про те, що впровадження педагогічного коучингу в навчальний процес сприяє значному покращенню самооцінки та саморегуляції учнів, що водночас, позитивно впливатиме на їхні академічні досягнення та загальне психологічне благополуччя.

Методи дослідження. З метою діагностичного вивчення теми нашої кваліфікаційної роботи ми використали наступні наукові методи:

1) теоретичний аналіз літератури: огляд наукових праць з питань коучинг, самооцінки, саморегуляції в педагогічній психології; аналіз сучасних концепцій коучингу, визначення ключових понять та вивчення існуючих моделей самооцінки та саморегуляції;

2) опитування у вигляді інтерв'ю та письмового анкетування щодо досвіду використання педагогічного коучингу та його впливу на учнів;

3) спостереження за поведінкою учнів під час занять з використанням коучингових технологій;

4) обробка результатів діагностики з використанням методів статистичного аналізу для визначення значущості змін у самооцінці та саморегуляції учнів.

Для дослідження впливу педагогічного коучингу на розвиток самооцінки та саморегуляції в учнів ми використали такі психодіагностичні методики:

- методика «Шкала самооцінки» (М. Розенберг) для виявлення рівня самооцінки особистостей підліткового, юнацького віку;

- тест «Дослідження вольової саморегуляції» (А. Зверькова, Є. Ейдман). Дозволяє визначити рівень розвитку рольової саморегуляції учнів [10, с.18-19];

- методика «Мотивація досягнення успіху» (Т. Елерс). Дозволяє визначити, наскільки мотивовані учні досягати успіху у навчанні та житті;

- методика «Тест на рівень тривожності» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін) для оцінки рівня тривожності учнів;

- методика «Незакінчені речення». Допомагає виявити внутрішні переживання учнів, що стосуються їхнього ставлення до навчання, досягнень та власної особистості.

Практичне значення роботи полягає в удосконаленні освітнього процесу шляхом впровадження педагогічного коучингу в шкільну практику. Це сприятиме покращенню якості навчання, оскільки коучинг дозволяє індивідуалізувати підходи до учнів, враховуючи їхні особистісні потреби, цілі

та особливості. Підвищення рівня самооцінки та розвитку саморегуляції в учнів може призвести до підвищення навчальної мотивації, покращення академічних досягнень та зниження рівня стресу під час навчання.

Результати дослідження можуть бути використані для навчання та підвищення кваліфікації вчителів у сфері педагогічного коучингу. Використання коучингових підходів у щоденній роботі сприятиме розвитку педагогічних компетенцій у напрямі особистісно-орієнтованої освіти, що допоможе ефективніше взаємодіяти з учнями.

Також використання коучингу як інструменту підтримки учнів дозволить запобігти низькій самооцінці, емоційній нестабільності та труднощам із саморегуляцією в учнів. Робота в рамках коучингових програм допоможе учням розвивати відповідальність за свої дії, навчитися ставити реалістичні цілі та ефективно планувати їх досягнення. Внаслідок коучингового підходу учні зможуть краще усвідомлювати свої сильні сторони, можливості для розвитку та цінності, що сприятиме формуванню здорової самооцінки і впевненості у своїх силах. Навички саморегуляції, які розвиваються під час коучингових сесій, допоможуть учням ефективніше управляти своїм часом, емоціями та поведінкою як у школі, так і в житті.

На основі результатів дослідження можна створити методичні рекомендації для педагогів щодо використання педагогічного коучингу в різних освітніх контекстах. Ці рекомендації можуть включати стратегії та конкретні інструменти для підтримки учнів у розвитку їхньої самооцінки, саморегуляції та адаптації до навчального середовища. Загалом, результати дослідження можуть бути впроваджені в практику освітніх закладів, сприяючи розвитку гармонійної особистості учня та підвищенню ефективності навчального процесу.

Експериментальна база дослідження. Комунальний заклад загальної середньої освіти «Ліцей № 2 Хмельницької міської ради» м. Хмельницького надав можливість дослідити нам вплив педагогічного коучингу на розвиток самооцінки та саморегуляції учнів. У дослідженні взяли участь 56 учнів, які

навчаються у 7-му та 10-му класах. Вік досліджуваних – 13-16 років. Терміни проведення експериментальної роботи: квітень-травень та вересень-жовтень 2024 року.

Апробація результатів дослідження кваліфікаційного дослідження відбувалася шляхом заслуховування основних тез на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців» у квітні 2024 року, м. Хмельницький. Також основні положення та висновки були представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору» з публікацією тез на тему: «Роль педагогічного коучингу у формуванні навчальної мотивації учнів та впевненості у власних силах». Також опубліковано наукову статтю на тему: «Вплив освітнього коучингу на підтримку психологічного благополуччя та саморегуляцію підлітків» у фаховому збірнику м. Хмельницького «Psychology Travelogs».

Структура роботи. Робота містить вступ, два розділи, висновки до розділів, загальні висновки, перелік джерел посилання, який складає 63 найменування, 2 додатки. Основний зміст роботи викладений на 69 сторінках, містить 4 таблиці та 3 рисунки. Загальний обсяг роботи – 78 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ

1.1 Зарубіжний та вітчизняний досвід застосування коучингу в освіті

Коучинг як метод психологічної та професійної підтримки протягом останніх десятиліть став важливим інструментом розвитку особистості та ефективної взаємодії в організаціях. У науковій літературі, зокрема А. Гелдарт, Дж. Грант, коучинг розглядають як процес, який орієнтований на досягнення конкретних цілей через підтримку та розвиток потенціалу клієнта. Цей процес передбачає партнерську взаємодію між коучем і клієнтом, що сприяє пошуку відповідей на основні питання, формуванню нових перспектив та прийняттю рішень, що ведуть до змін у поведінці, професійному чи особистісному зростанні [5, с. 87].

Одним із основних визначень коучингу є підхід, запропонований науковцем К. Грін, який розглядає це як цілеспрямовану взаємодію, що забезпечує індивідуальний розвиток і підтримку через структуровану бесіду, яка зосереджена на виявленні внутрішнього потенціалу клієнта та його можливостей. Це визначення підкреслює важливість розвитку автономії та самостійності клієнта у процесі вирішення його завдань [60, с. 9].

На думку вітчизняних науковців, коучинг є важливим аспектом сучасної психології, що охоплює не лише професійну діяльність, але й особистісний розвиток. В Україні коучинг часто пов'язується з корпоративним сектором, де він застосовується для підвищення ефективності управлінських та лідерських навичок. О Коваленко, Ю. Веденіна зауважують, що коучинг стає необхідним інструментом для розвитку креативних і лідерських якостей, які важливі для сучасних умов бізнесу [7].

У своїх дослідженнях зарубіжні вчені, зокрема Дж. Грант, стверджують, що коучинг може значно покращити ефективність організацій через розвиток

стратегічного мислення та здатність керівників до адаптації в умовах змін. Зокрема, Дж. Грант акцентує увагу на когнітивному підході до коучингу, коли клієнт, разом із коучем, досліджує свої внутрішні переконання, що допомагає зняти бар'єри для досягнення високих результатів. За результатами його досліджень, 70% учасників коучингових програм відмічають покращення в ефективності виконання завдань та здатності до прийняття рішень. Водночас, важливим є дослідження В. М. Ліпмана, який описує коучинг як систему розвитку особистісної гнучкості та адаптації до швидких змін у соціально-економічному середовищі. Він зазначає, що коучинг не лише покращує навички управлінців, але й сприяє глибшому розумінню особистих цінностей та пріоритетів [58, с. 48].

Таким чином, коучинг є багатоаспектним процесом, який базується на інтерактивній та рефлексивній взаємодії між коучем і клієнтом. Він має важливе значення, як для індивідуального, так і для професійного розвитку, забезпечуючи досягнення визначених цілей та зростання потенціалу через розуміння себе та подолання внутрішніх обмежень. Цей інструмент набуває все більшої популярності в освіті, бізнесі, психології, відповідаючи на виклики сучасного соціально-економічного середовища.

Саме тому важливою є необхідність розглянути досвід застосування коучингу в системі освіти іноземними та вітчизняними дослідниками. Застосування коучингу в освіті є актуальною темою для багатьох дослідників, які вивчають його вплив на педагогічні практики та ефективність навчального процесу. У цьому контексті низка іноземних науковців зробили вагомий внесок у вивчення коучингу в освітній сфері [8, с. 69]. Один із провідних дослідників у галузі коучингу в освіті Дж. Грант у своїй роботі досліджував вплив коучингу на професійний розвиток педагогів, підкреслюючи його важливість у сприянні рефлексії, розвитку самооцінки та підвищенні мотивації вчителів. Дж. Грант стверджує, що коучинг дозволяє вчителям та учням краще усвідомлювати свої сильні сторони і шляхи подолання професійних викликів.

С. Мур у своїй роботі досліджувала використання коучингу як інструменту для покращення взаємодії між вчителями та учнями. Вона звертала увагу на важливість розвитку комунікативних навичок і зміцнення взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього процесу [57, с. 112]. Авторка підкреслювала, що коучинг сприяє формуванню позитивного ставлення до навчання і розвитку критичного мислення у школярів. К. Моррісон, вивчаючи роль коучингу в освіті, зокрема в рамках підвищення саморегуляції учнів, виявив, що він може бути ефективним інструментом для розвитку самостійності учнів у навчальному процесі. У своїх працях він описував як коучинг може допомогти учням краще керувати своїми емоціями, навчатися через рефлексію та приймати відповідальність за власне навчання [9, с. 43].

Т. Мейер, досліджуючи коучинг у контексті вищої освіти, підкреслив його значення для розвитку лідерських якостей серед студентів. Дослідник акцентував увагу на тому, як коучингові методики можуть сприяти розвитку критичного мислення, самодисципліни та стратегічного планування у майбутніх професіоналів. Вчений також відзначив важливість інтеграції коучингу в навчальні програми вищих навчальних закладів, щоб створити сприятливі умови для розвитку студентів. Р. Кесс досліджувала коучинг як інструмент підтримки професійного розвитку вчителів у руслі тих змін, що відбуваються в освіті [55, с. 87]. У її роботах наголошено, що коучинг допомагає вчителям краще адаптуватися до нових вимог та технологій в освіті, підвищуючи їхню здатність до ефективного навчання та розвитку учнів.

Дж. Рамзі, досліджуючи коучинг як інструмент у контексті педагогічної підтримки, виявив, що використання коучингу в освіті сприяє покращенню адаптивності та гнучкості педагогів у роботі з учнями, особливо в умовах змін та реформ у сфері освіти. Автор підкреслив важливість створення середовища для постійного професійного розвитку за допомогою коучингу [11, с. 88]. Л. Джеймс у своїй роботі аналізувала, як коучинг може впливати на особистісний розвиток учнів. Вона звертала увагу на важливість розвитку

емоційного інтелекту учнів, їхньої здатності до співпраці та мотивації через впровадження коучингових практик [53, с. 75].

Також М. Кнокс вивчав вплив коучингу на академічну успішність студентів. У своїх дослідженнях він наголошував, що коучинг є важливим інструментом для покращення академічної мотивації, допомагаючи студентам зосереджуватися на досягненні своїх цілей і знаходити ефективні стратегії для вирішення навчальних завдань [12].

Серед українських науковців, які застосовували коучинг в освіті, варто представити наступні. С. Бенашвілі, авторка низки досліджень, які акцентують увагу на інтеграції коучингу в процес професійного розвитку вчителів та керівників закладів освіти. У своїй роботі вона розглядає коучинг як ефективний інструмент для підтримки особистісного та професійного зростання педагогів, а також його роль у створенні сприятливої атмосфери для навчання. С. Бенашвілі висвітлює важливість коучингових методик у підвищенні ефективності взаємодії між учителем і учнем, розвитку мотивації та критичного мислення учнів [52, с. 187].

Т. Шевчук досліджує застосування коучингових підходів у контексті управління освітніми процесами та розвитку педагогічних колективів. Вона підкреслює важливість коучингу як методу розвитку емоційної стійкості вчителів і формування у них здатності до самопідтримки в умовах стресу та професійного вигорання. Т. Шевчук акцентує на необхідності розвитку самоосвітніх компетентностей у вчителів через коучинг, що допомагає підвищити їх професійну ефективність. Н. Козак займається дослідженнями коучингу в освітньому процесі з орієнтацією на психологію розвитку. Вона розглядає коучинг в контексті підтримки та розвитку учнів, зокрема для тих, хто переживає труднощі в навчанні. Авторка стверджує, що коучингові техніки сприяють покращенню самооцінки та мотивації учнів, а також допомагають їм у розвитку емоційної та когнітивної гнучкості [13].

І. Богданова у своїх дослідженнях акцентує увагу на коучингу як методі підвищення ефективності педагогічної діяльності. Вона зазначає, що коучинг

дозволяє педагогам створювати індивідуальні підходи до учнів, а також працювати з мотивацією та самооцінкою учнів, що є важливим для їхніх навчальних досягнень. І. Богданова також висвітлює роль коучингу у формуванні психолого-педагогічного клімату в класі, що допомагає створити сприятливе середовище для навчання [51, с. 145].

Таким чином, вищевказані дослідження підкреслюють важливість коучингу як інструменту, що сприяє розвитку, як педагогів, так і учнів через розвиток саморегуляції, критичного мислення, емоційної стійкості та професійних якостей. Кожен з цих науковців вніс важливий вклад у розуміння того, як коучинг може підтримати позитивні зміни в освіті, допомогти педагогам адаптуватися до нових викликів і підвищити ефективність навчального процесу.

1.2 Педагогічний коучинг як інструмент розвитку особистісних рис учнів

Педагогічний коучинг як методична технологія стає все більш актуальним у сучасному освітньому середовищі. Він інтегрує елементи наставництва, консультування та навчання, націлений на розвиток особистісних якостей і навичок учня, здатних підтримувати його активну участь у навчальному процесі, саморозвиток та формування усвідомленого ставлення до власної освіти. На відміну від традиційних методів, де учень є пасивним отримувачем знань, педагогічний коучинг акцентує увагу на самостійній ролі учня як активного учасника освітнього процесу [48].

Цей підхід передбачає, що основою успішної освіти є розвиток у школярів і студентів когнітивних навичок, емоційної стійкості та здатності до ефективного вирішення завдань. Коучинг у педагогіці зосереджується на підвищенні мотивації учнів до навчання, формуванні їхнього позитивного ставлення до навчальної діяльності, а також на забезпеченні психологічної підтримки в процесі навчання [14, с. 31].

У науковому контексті педагогічний коучинг базується на теорії особистісно-орієнтованої психології та теорії мотивації. Наприклад, К. Роджерс, один із засновників гуманістичної психології, підкреслював важливість підтримки індивідуальних особливостей особистості та створення умов для її саморозвитку. Він вважав, що наставник повинен створювати атмосферу довіри та сприяння, де учень може вільно висловлювати власні думки, потреби й емоції. Це знаходить відображення в практиці педагогічного коучингу, де акцент робиться на створенні комфортного середовища для розвитку особистості [47, с. 98].

Інша важлива теоретична основа педагогічного коучингу – це теорія мотивації та саморегуляції. Дослідники Р. Райан та Е. Десі розробили теорію самодетермінації, згідно з якою мотивація до навчання значно підвищується в умовах надання автономії учням та заохочення їхньої внутрішньої мотивації. Такий підхід допомагає учням краще усвідомлювати значення своєї освітньої діяльності й долати труднощі самостійно [15].

Розглянемо основні принципи педагогічного коучингу. Педагогічний коучинг базується на кількох ключових принципах, які забезпечують його ефективність. Принцип особистісної орієнтованості передбачає врахування індивідуальних особливостей, потреб, мотивацій і цілей учня. Це відповідає ідеям гуманістичної психології К. Роджерса, А. Маслоу, які наголошують на важливості створення умов для самореалізації особистості. Він передбачає врахування трьох наступних умов:

1. індивідуалізація підходу. Педагогічний коуч спрямовує свою діяльність на підтримку унікальності учня, адаптуючи методи та техніки до його можливостей. Це забезпечує формування навчальної мотивації та розвиток емоційного інтелекту;

2. фокус на сильні сторони. Одним із основних аспектів особистісно-орієнтованого підходу є акцент на пошук сильних сторін учня та їх подальший розвиток. Як зазначає М. Зелінський, це сприяє зміцненню впевненості у власних силах та підвищенню самооцінки;

3. психологічна безпека. Згідно з дослідженнями Л. Виготського, створення комфортного середовища стимулює навчання та особистісне зростання, оскільки знижує рівень тривожності й страху помилок.

Наступний принцип партнерства і взаємодії ґрунтується на концепціях інтерактивного навчання та діалогічної взаємодії (М. Бахтін, Л. Виготський), де педагог і учень виступають рівноправними учасниками процесу [16]. Він складається з таких компонентів:

1. суб'єкт-суб'єктна взаємодія. Коуч не є авторитарною фігурою, а виступає наставником, ментором і партнером, який спільно з учнем шукає шляхи досягнення цілей. Це забезпечує формування довіри та підвищення рівня автономності здобувача освіти;

2. ефективна комунікація. В основі педагогічного коучингу лежать відкритий діалог, активне слухання та емпатія, що сприяють налагодженню продуктивного зв'язку між коучем та учнем. В. Гілберт вказував, що важливими є техніки запитань, які стимулюють критичне мислення й усвідомлення власної відповідальності за навчальний процес;

3. спільне прийняття рішень. Залучення учнів до обговорення навчальних цілей і планів сприяє формуванню мотивації досягнення та саморегуляції [46, с. 213].

Принцип фокусування на результаті передбачає орієнтацію на досягнення конкретних, вимірюваних цілей, що відповідають потребам і можливостям учнів. Він включає:

1. цілепокладання. Як зазначав Е. Локк у своїй теорії постановки цілей, чітко сформульовані й реалістичні цілі є основою мотивації. У педагогічному коучингу саме коуч допомагає учням визначити свої цілі та розробити план дій для їх досягнення;

2. моніторинг прогресу. Постійний аналіз проміжних результатів дозволяє своєчасно коригувати процес навчання. Ця практика підвищує відповідальність здобувачів освіти й сприяє формуванню почуття задоволення від досягнення;

3. мотивація досягнень. Згідно з моделлю А. Бандури про само ефективність, орієнтація на результат сприяє формуванню внутрішньої мотивації, оскільки учні бачать зв'язок між своїми діями та досягнутими успіхами.

Принцип рефлексивності спрямований на розвиток в учнів здатності аналізувати свій досвід, усвідомлювати власні досягнення, помилки та потенціал для розвитку [18]. Його складові компоненти:

1. самоаналіз та саморефлексія. Як вказують Л. Колб та Д. Шон, рефлексивне навчання дозволяє учням інтегрувати досвід у систему знань, розвиваючи критичне мислення та самосвідомість;

2. зворотний зв'язок. У педагогічному коучингу рефлексія супроводжується зворотним зв'язком від коуча, який сприяє корекції поведінки й формуванню конструктивних навчальних стратегій;

3. контроль власного розвитку. Завдяки рефлексії учні набувають навичок саморегуляції, що сприяє їхній автономності та підвищує ефективність навчання.

Принцип гнучкості та адаптивності забезпечує адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб учнів та змінних умов середовища [45, с. 76]. Він містить такі критерії:

1. індивідуалізація процесу. Гнучкість передбачає підбір методів, стратегій і темпу навчання відповідно до здібностей і стилю навчання учня. Згідно з концепцією навчання на основі компетентностей Д. Дж. Харгрівза, це сприяє підвищенню залучення учнів в освітній процес;

2. реагування на зміни. Коучингова практика включає вміння швидко адаптуватися до нових обставин, зокрема змін у поведінці учнів, навчальних потребах чи зовнішньому середовищі;

3. інноваційність. Як зазначає К. Льюїс у своїй теорії змін, адаптивність дозволяє педагогу впроваджувати нові технології, підходи та методики, зберігаючи при цьому орієнтацію на результат [20].

Дослідження в галузі психології навчання вказують на особливу важливість цих принципів. Зокрема, роботи П. Селтікаса підкреслюють значення рефлексивного мислення для досягнення успішності, а дослідження А. Маслоу свідчать про важливість гнучкості для задоволення базових потреб особистості [44, с. 38].

Розглянемо також практичне застосування педагогічного коучингу. Цей підхід передбачає використання різноманітних технік та інструментів, щоб забезпечити досягнення освітніх цілей. Найчастіше застосовуються наступні практичні техніки педагогічного коучингу:

1. SMART-цілі

Учні разом із коучем формулюють цілі за принципом SMART (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound). Наприклад, замість загальної мети «покращити успішність», учень ставить конкретну: «Підвищити оцінку з математики до 8 балів протягом трьох місяців, виконуючи додаткові завдання двічі на тиждень».

2. Колесо життєвого балансу

Ця техніка допомагає учням оцінити різні аспекти їхнього навчання чи особистого життя (наприклад, навчання, стосунки з однолітками, спорт, хобі). Після оцінювання надається можливість виявити слабкі місця та працювати над їх покращенням.

3. Рефлексивний щоденник

Учням пропонується вести щоденник, у якому вони аналізують свої досягнення, труднощі, почуття та емоції. Це сприяє розвитку навичок саморефлексії, що є основою для саморегуляції.

4. Активне слухання

Педагог під час розмови з учнем використовує техніки активного слухання: перефразовування, уточнення, виявлення почуттів. Це допомагає здобувачеві освіти відчувати себе почутим і сприяє глибшому усвідомленню проблем та шляхів їх вирішення.

5. Техніка «Мозковий штурм»

Учні разом з педагогом генерують ідеї для вирішення певної проблеми. Наприклад, якщо школяр не може організувати час на підготовку до контрольної роботи, під час штурму створюється список ідей, серед яких обирається найефективніша.

6. Візуалізація успіху

Учням пропонується уявити, як вони досягають своєї мети. Наприклад, уявити, як вони чудово виступають на уроці, відповідаючи біля дошки. Це підвищує впевненість і сприяє фокусуванню на досягненнях.

7. Аналіз успішного досвіду

Учень аналізує свої попередні досягнення: що допомогло досягти успіху, які ресурси використовувались. Це допомагає сформуванню позитивну стратегію для подолання нових викликів.

8. Техніка 5 Why («П'ять Чому»)

Учень аналізує причини своїх труднощів, відповідаючи на п'ять запитань «чому?». Наприклад:

- Чому я не виконую домашнє завдання?
- Тому що не вистачає часу.
- Чому не вистачає часу?
- Тому що граю в комп'ютерні ігри після школи.

9. Картки зворотного зв'язку

Використання карток, де учні записують свої труднощі чи ідеї після кожного уроку. Це допомагає педагогу адаптувати підхід до потреб класу та сприяє розвитку рефлексії в учнів.

10. План дій (Action Plan)

Коуч допомагає учню створити покроковий план дій для досягнення поставленої мети. Наприклад:

Крок 1: Визначити слабкі теми з фізики.

Крок 2: Виділити 20 хвилин щодня повторенню цих тем.

Крок 3: Звернутися за допомогою до вчителя для пояснення складних моментів.

11. Техніка «Ресурсний список»

Учню пропонується скласти список своїх сильних сторін, ймовірних ресурсів (друзів, сім'ї, навичок), які можуть допомогти для досягнення мети.

12. Питання з відкритою відповіддю

Використання питань, що стимулюють роздуми: «Що для тебе найважливіше у цьому завданні?», «Як ти відчуєш, що досяг мети?», «Що ти вже зробив для вирішення цієї проблеми?».

Вказані вище техніки сприяють розвитку самосвідомості, відповідальності та мотивації учнів, роблять освітній процес більш гнучким та результативним [43].

Наукові дослідження також свідчать про значний позитивний вплив педагогічного коучингу на академічні досягнення та особистісний розвиток здобувачів освіти. Наприклад, у дослідженні С. К. Барнса було виявлено, що учні, які працювали з використанням коучингових технік, продемонстрували вищі результати, ніж ті, хто навчався за традиційними методиками [22, с. 287]. Дослідження В. Дудника також показало, що коучинговий підхід підвищує внутрішню мотивацію учнів до навчання. Результати його експерименту свідчать про зростання впевненості учнів у власних силах, здатності самостійно розв'язувати завдання та ефективніше планувати час.

Варто зауважити, що, окрім академічних успіхів, педагогічний коучинг впливає на емоційний та соціальний розвиток учнів. Завдяки принципу партнерства та активного слухання учні відчувають себе цінними та потрібними, що позитивно впливає на їхню самооцінку та психологічну стійкість. Особливо це є важливим для підлітків, які часто мають труднощі із самооцінкою та можуть потребувати додаткової підтримки для подолання психологічних бар'єрів у навчанні [42, с. 54].

Перевагами педагогічного коучингу є його індивідуальний підхід, можливість розвитку критичного мислення, самостійності та впевненості учня у власних силах. Проте визначають і певні виклики. Наприклад, ефективність педагогічного коучингу може залежати від компетентності та підготовки

самого педагога. Важливим є також наявність відповідних ресурсів, зокрема часу для індивідуальної роботи з кожним учнем, що може бути обмеженням у традиційних навчальних закладах з великою кількістю учнів у класах [23, с. 98]. Тому для подальшого розвитку педагогічного коучингу як ефективної освітньої технології потрібно:

запроваджувати спеціальні програми підготовки педагогів-коучів, які забезпечать їх необхідними компетенціями та навичками для застосування коучингових методик;

розробляти методичні рекомендації та освітні матеріали, що допоможуть інтегрувати коучинг у навчальний процес на всіх рівнях освіти;

проводити додаткові емпіричні дослідження, які б дозволили вивчити вплив педагогічного коучингу на різні вікові групи та окремі аспекти розвитку учнів, включаючи їхню мотивацію, емоційну стійкість та успішність у навчанні [41, с. 316].

Педагогічний коучинг є важливим інноваційним інструментом, що дозволяє зробити освітній процес більш особистісно-орієнтованим і сприяє формуванню у здобувачів освіти ключових життєвих навичок та компетентностей. Його застосування в освітній практиці дозволяє підвищити ефективність навчального процесу, формуючи в учнів навички саморефлексії, здатність до саморегуляції та відповідальність за власний розвиток. Педагогічний коучинг сприяє не лише академічним досягненням, але й особистісному зростанню учнів, формуючи позитивне ставлення до навчання та забезпечуючи підтримку їхньої емоційної стійкості [26].

Завдяки поєднанню теоретичного підґрунтя з практичними технологіями педагогічний коучинг має значний потенціал для покращення освітніх результатів, а також для формування свідомого, адаптивного й мотивованого молодого покоління, здатного до саморозвитку та досягнення особистих цілей у світі, що надзвичайно швидко змінюється.

1.3 Самооцінка та саморегуляція учнів як ключові компоненти успішного навчання

Самооцінка є однією з ключових характеристик особистості, що визначає її ставлення до себе, рівень впевненості, мотивацію та стратегії поведінки. У психологічній літературі це поняття трактується як суб'єктивна оцінка людиною своїх здібностей, рис характеру, моральних якостей та досягнень. Згідно визначення М. Розенберга, самооцінка – це глобальна оцінка людиною власної значущості, що охоплює позитивне чи негативне ставлення до себе. Л. Божович вважала, що самооцінка є основою внутрішньої позиції особистості, яка визначає її активність у різних сферах діяльності [6, с. 95].

Низка дослідників, зокрема, С. Гартер, Ю. Швалб, розглядають самооцінку як складний феномен, що включає три основні компоненти. Розглянемо кожен елемент самооцінки докладніше, спираючись на праці, як зарубіжних, так і вітчизняних науковців [63].

1. Когнітивний компонент самооцінки. Цей компонент пов'язаний зі знанням про себе, оцінкою своїх здібностей, навичок, моральних і особистісних якостей. Він формується на основі самоспостереження, аналізу власного досвіду та порівняння себе з іншими.

К. Кулі зазначав, що у процесі соціалізації людина будує «дзеркальне Я», аналізуючи, як її оцінюють інші. Учні з раннього віку починають усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони через взаємодію із батьками, учителями, однолітками. Наприклад, учень, який отримує високі оцінки, може сприймати себе здібним, що формує позитивне когнітивне уявлення. У протилежному випадку негативні оцінки можуть спричиняти когнітивну ідентифікацію себе як «невдахи» [24].

Л. Фестінгер у своїй теорії соціального порівняння вказував, що самооцінка формується у процесі порівняння з іншими. Учні оцінюють себе на основі академічних, спортивних чи соціальних стандартів, які домінують у класному колективі. К. Дук виявив, що когнітивний компонент самооцінки

залежить від того, як учень сприймає свої успіхи чи невдачі: як стабільні (внутрішні) чи змінні (зовнішні) чинники [59, с. 77].

2. Емоційний компонент самооцінки визначається, як ставлення до себе, яке проявляється через емоції та почуття. Він пов'язаний з тим, наскільки людина любить і приймає себе. М. Розенберг наголошував, що емоційний компонент включає глибокий рівень самоприйняття, коли людина або схильна цінувати себе, або ж навпаки – постійно вдається до самокритики. Учні з позитивним емоційним ставленням до себе, зазвичай, демонструють високий рівень життєстійкості [25].

Е. Хіггінс у своїй теорії саморегуляції вказував, що відмінності між реальним і бажаним образом «Я» викликають емоційні реакції. Якщо учень не досягає очікуваного рівня успішності, він відчуває емоції провини, сорому чи розчарування. Дослідження С. Спілбергера показали, що високий рівень тривожності негативно впливає на емоційну самооцінку. Учні часто переживають страх невдачі, що формує низьке емоційне ставлення до себе. Вітчизняний психолог Г. Чебикін підкреслював, що підтримка батьків, учителів та однолітків відіграє вирішальну роль у формуванні позитивних емоцій щодо себе [56, с. 84].

3. Поведінковий компонент відображає те, як самооцінка впливає на поведінку людини. Він включає стратегії, які учні обирають для досягнення цілей або подолання труднощів.

А. Бандура зазначав, що люди з високою самооцінкою демонструють більш активну, наполегливу поведінку, тоді як низька самооцінка призводить до уникання труднощів. Учні з високою самооцінкою, зазвичай, більше зосереджуються на досягненні мети, навіть якщо вони зіштовхуються з перешкодами.

Р. Баумейстер, Дж. Кемпбелл, Дж. Крюгер та К. Вохс виявили, що учні з низькою самооцінкою схильні до поведінки, яка спрямована на отримання зовнішнього визнання, навіть якщо це шкодить їхнім власним інтересам [35].

Е. Десі, Р. Райан підкреслюють, що самооцінка сильно впливає на внутрішню

мотивацію. Учні з адекватною самооцінкою більше схильні до саморегуляції й можуть ефективніше планувати свою діяльність.

Р. Лазарус, С. Фолкман у своїй теорії стресу зазначають, що рівень самооцінки визначає, чи використовує людина адаптивні або дезадаптивні стратегії подолання. Учні з низькою самооцінкою частіше обирають уникання або пасивну поведінку [50, с. 93].

Кожен із компонентів самооцінки – когнітивний, емоційний і поведінковий – є взаємопов'язаним і впливає на загальний рівень самооцінки учнів. Висока самооцінка сприяє впевненості, мотивації та емоційній стабільності, тоді як низька може призводити до труднощів у навчальній діяльності, соціальній адаптації та розвитку особистості. Для корекції цих аспектів необхідна комплексна робота педагогів і психологів, спрямована на формування адекватного самосприйняття в учнів [38, с. 58].

Вікова психологія приділяє значну увагу формуванню самооцінки в учнів шкільного віку. Дослідження зарубіжних та вітчизняних науковців вказують на основні чинники, які впливають на цей процес:

1. Соціальне середовище. С. Куперсміт наголошував, що самооцінка школярів формується під впливом сімейного виховання, рівня прийняття дитини батьками. Українська психологиня О. Захарова відзначає важливість педагогічної підтримки вчителів, яка впливає на позитивне ставлення учнів до себе.

2. Успішність у навчанні. За даними С. Гартер, успіхи в навчанні тісно корелюють із рівнем самооцінки учнів: високі досягнення сприяють формуванню адекватної та позитивної самооцінки. Дослідження К. Абульханової-Славської підкреслюють, що учні з низькою успішністю часто схильні до заниженої самооцінки, яка формує відчуття невпевненості.

3. Міжособистісні стосунки. Згідно М. Розенберга, М. Сіммонса, вплив однолітків має вирішальне значення для формування самооцінки підлітків. Негативна соціальна взаємодія може стати джерелом психологічних проблем.

Вітчизняна дослідниця О. Дмитрієва підкреслює, що конструктивне соціальне середовище допомагає розвивати здорове само сприйняття у здобувачів освіти.

4. Психологічні особливості. А Бандура вказував, що самооцінка учнів тісно пов'язана із самоефективністю – вірою у власні здібності досягати цілей. Дослідження Р. Грановської підтверджують, що емоційна стабільність сприяє збереженню позитивної самооцінки навіть у складних ситуаціях [40, с. 63].

Низька самооцінка, як стверджує Р. Баумейстер, може призводити до низької мотивації, тривожності та депресивних станів. Українські дослідники, зокрема Г. Чебикін, підкреслюють, що учні з низькою самооцінкою частіше демонструють труднощі у соціальній адаптації.

Таким чином, самооцінка є багатоаспектним психологічним феноменом, що тісно пов'язаний із навчальною діяльністю, емоційною стабільністю та соціальним середовищем. Її розвиток є важливим завданням як педагогів, так і психологів, які працюють із школярами.

Саморегуляція є одним із основних чинників, що впливають на успішність учнів у навчанні. На думку Б. Зіммермана, це складний психологічний феномен, який включає здатність особистості керувати своєю поведінкою, емоціями та когнітивними процесами для досягнення поставлених цілей [27]. Зарубіжний дослідник А. Бандура в рамках теорії соціального навчання визначив саморегуляцію як процес, що включає три основні компоненти:

1. самоспостереження: відстеження власної поведінки;
2. самооцінювання: аналіз результатів діяльності;
3. самопідкріплення: винагорода за досягнення цілей.

Вітчизняна дослідниця Н. Тализіна підкреслювала, що саморегуляція є основою для організації ефективної навчальної діяльності, адже вона дозволяє учням контролювати свої емоції, планувати час і адаптуватися до навчальних завдань.

Сучасні дослідники П. Пінтріч, К. Морозова виділяють кілька ключових компонентів саморегуляції:

1. Когнітивна саморегуляція. Включає процеси планування, організації та моніторингу навчальної діяльності. Б. Зіммерман стверджував, що успішні учні більше схильні до використання метакогнітивних стратегій, таких як постановка цілей, оцінювання прогресу та рефлексія. В. Сухомлинський наголошував на важливості розумового саморозвитку учнів через самостійне мислення та аналіз навчального матеріалу [39, с. 67].

2. Емоційна саморегуляція. Психолог Р. Лазарус зазначав, що здатність управляти емоціями допомагає учням долати стрес у навчальних ситуаціях. В Україні ця тема досліджувалася Г. Чебикіним, який довів, що учні з високим рівнем емоційної саморегуляції демонструють більшу стійкість до труднощів, краще долають навчальні кризи та зберігають мотивацію.

3. Мотиваційна саморегуляція. Е. Десі, Р. Райан у своїй теорії самодетермінації підкреслювали, що внутрішня мотивація є важливим аспектом саморегуляції. Учні, які мають високий рівень автономної мотивації, частіше використовують ефективні стратегії навчання та досягають кращих результатів. Вітчизняна дослідниця О. Леонтьєва зазначала, що учні з сильною мотиваційною саморегуляцією здатні підтримувати інтерес до навчання навіть за умови складних завдань або тимчасових невдач [28, с. 56].

Також П. Пінтріч та Де Гроот виявили, що учні, які активно застосовують стратегії саморегуляції (наприклад, планування, контроль уваги), досягають вищих оцінок. Б. Зіммерман довів, що саморегульовані учні краще організовують час і мають більшу навчальну ефективність. Серед вітчизняних досліджень варто відзначити І. Бега, який наголошував на тому, що високий рівень саморегуляції є вирішальним чинником для формування відповідального ставлення до навчання. Н. Морозова у своїх дослідженнях стверджувала, що учні з добре розвиненими навичками саморегуляції мають вищу самооцінку, що додатково стимулює їхні академічні успіхи [34, с. 59].

Учені Р. Лазарус, С. Фолкман також відзначали, що учні з низьким рівнем саморегуляції схильні до прокрастинації, уникання труднощів та демонструють нижчу академічну успішність. Український дослідник Ю. Швалб виявив, що

учні, які ефективно керують своїми емоціями, краще адаптуються до навчального процесу та менше зазнають стресу під час контрольних заходів [29, с. 189].

Розвиток самооцінки та саморегуляції є важливими аспектами формування успішної особистості учня, що сприяє його ефективній навчальній діяльності, емоційній стійкості та соціальній адаптації. Ці методи розробляються, як в межах теоретичних підходів, так і на основі емпіричних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців [37].

До методів розвитку самооцінки належать:

1. Формування адекватного само сприйняття. Тут використовуються метод самоаналізу. Учні залучаються до аналізу своїх сильних і слабких сторін через письмові рефлексії чи обговорення. Згідно К. Роджерса цей метод сприяє формуванню позитивного «Я-образу».

Наступний метод зворотного зв'язку. Згідно з дослідженнями Дж. Хетті і Х. Тімперлі, конструктивний зворотний зв'язок від учителів і однолітків допомагає учням краще усвідомити свої досягнення та можливості.

2. Підтримка позитивного емоційного середовища реалізується за допомогою методу емоційного підкріплення. Дослідження вітчизняного психолога Г. Чебикіна підкреслюють, що емоційна підтримка вчителів та батьків сприяє формуванню впевненості в собі. Також використання похвали та визнання досягнень учнів створює позитивну атмосферу, яка сприяє підвищенню самооцінки.

3. Тренінги особистісного зростання, зокрема тренінги формування впевненості в собі. За методикою А. Бандури, практичні заняття з моделювання успішної поведінки допомагають учням формувати впевненість у власних силах. Використання методик колективної рефлексії дозволяє учням побачити себе очима інших і підвищити рівень прийняття себе.

4. Індивідуальна та групова робота з психологом за допомогою консультативної підтримки. Психологічне консультування допомагає учням глибше усвідомити себе, побороти комплекси та розвинути здорову

самооцінку. Обговорення конкретних ситуацій, що ілюструють прояви самооцінки, сприяє формуванню нових стратегій поведінки [30, с. 99].

Розглянемо також методи розвитку саморегуляції. До них належать:

1. Розвиток когнітивних навичок шляхом постановки цілей. Б. Зіммерман запропонував навчати учнів формулювати конкретні та досяжні цілі, що підвищує їхню мотивацію та організованість. Вітчизняна дослідниця Н. Морозова підкреслює значення ведення учнями щоденників для аналізу своєї діяльності та результатів.

2. Розвиток емоційної саморегуляції через управління стресом. Р. Лазарус і С. Фолкман запропонували техніки дихання, медитації та м'язової релаксації, які допомагають учням керувати емоціями в стресових ситуаціях. Згідно досліджень Д. Гоулмана, навчання розпізнаванню та управлінню власними емоціями сприяє кращій адаптації до навчальних вимог.

3. Мотиваційні методи, зокрема метод самопідкріплення. Учні навчають винагороджувати себе за досягнення цілей, що стимулює подальшу активність. Також має значення підтримка інтересу до навчання через створення значущих завдань, пов'язаних з індивідуальними цінностями учня.

4. Педагогічні технології (метод проектної діяльності, інтерактивне навчання). Участь у проектах, які вимагають планування та контролю, сприяє розвитку саморегуляції. Дослідження С. Максименка показують, що інтерактивні методи, такі як рольові ігри та дебати, підвищують здатність учнів до самостійного контролю поведінки.

5. Соціально-психологічна підтримка, де використовується коучинг та наставництво. Застосування коучингових методик допомагає учням розвивати здатність самостійно вирішувати проблеми, ставити цілі та досягати їх. Можливе також впровадження групових вправ із саморегуляції, наприклад, обговорення труднощів і розробка спільних стратегій для їхнього подолання [54, с. 84].

Розвиток самооцінки та саморегуляції потребує комплексного підходу, який включає роботу з когнітивними, емоційними та поведінковими аспектами

особистості учнів. Методи, запропоновані науковцями, дозволяють формувати у здобувачів освіти впевненість у собі, здатність до самостійної організації діяльності та емоційної стійкості. Важливою умовою успішного впровадження таких методик є співпраця педагогів, психологів і сім'ї.

Висновки до розділу

Аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду свідчить про ефективність використання коучингу як інноваційного інструменту розвитку освітнього процесу. У зарубіжних країнах коучинг широко застосовується для формування навчальної мотивації, розвитку саморегуляції та підвищення рівня самооцінки учнів. Зокрема, у Сполучених Штатах Америки, Великій Британії, Канаді та Нідерландах він є частиною системного підходу до особистісного та професійного розвитку учнів і педагогів, що підтверджується значною кількістю досліджень і впроваджень на різних освітніх рівнях.

Вітчизняний досвід зосереджується на адаптації коучингових практик до реалій української освіти. У навчальних закладах нашої держави коучинг поступово інтегрується в педагогічну діяльність, особливо у роботі з учнями старших класів. Дослідження підтверджують, що коучинг сприяє розвитку автономності здобувачів освіти, критичного мислення та формуванню їхньої впевненості у власних силах. Важливим аспектом є також підвищення професійної компетентності педагогів, що впроваджують коучингові підходи у своїй діяльності. Встановлено також, що коучинг в освіті – це універсальний інструмент, який, за умови врахування культурних та освітніх особливостей, може успішно сприяти покращенню якості освіти, особистісного розвитку учасників навчального процесу та ефективності педагогічної діяльності.

Педагогічний коучинг зарекомендував себе як дієвий інструмент розвитку особистісних рис учнів, спрямований на підтримку їхнього самопізнання, підвищення самооцінки та формування життєво необхідних компетентностей. Аналіз теоретичних засад і практичного застосування

педагогічного коучингу підтверджує його універсальність та ефективність у створенні сприятливого освітнього середовища, де учень виступає активним суб'єктом навчання та особистісного зростання. Завдяки коучинговим методам, таким як мотиваційні бесіди, запитання, що сприяють рефлексії та підтримці у визначенні цілей, учні набувають навичок саморегуляції, критичного мислення, впевненості у власних силах і стресостійкості. Особливу увагу варто звернути на те, що педагогічний коучинг не тільки сприяє академічним успіхам, але й допомагає учням усвідомити свої сильні сторони, особисті інтереси та потенціал, що формує внутрішню мотивацію до навчання та саморозвитку.

Результати дослідження свідчать, що впровадження педагогічного коучингу позитивно впливає на розвиток таких особистісних рис, як відповідальність, самостійність, емоційна стійкість і здатність до самоактуалізації. Водночас, важливою складовою успішного впровадження є підготовка педагогів, які повинні володіти коучинговими компетенціями та вмінням будувати довірливі відносини з учнями.

Встановлено, що самооцінка та саморегуляція учнів є основними психологічними компонентами, які значною мірою визначають успішність навчальної діяльності та особистісний розвиток учнів у сучасних умовах освіти. Самооцінка, як інтегральна характеристика особистості, відіграє вирішальну роль у формуванні мотивації до навчання, адекватного сприйняття власних успіхів і невдач, а також у побудові конструктивної взаємодії з однолітками, педагогами та іншими учасниками освітнього процесу. Саморегуляція, яка включає здатність до постановки цілей, планування, контролю та корекції власної діяльності, є важливим механізмом адаптації учнів до освітніх викликів. Розвинена саморегуляція у здобувачів освіти сприяє оптимізації розподілу часу та ресурсів, що дозволяє ефективніше виконувати навчальні завдання, підтримувати високу працездатність та знижувати ризики емоційного виснаження.

Аналіз досліджень свідчить, що самооцінка та саморегуляція взаємопов'язані та мають значний вплив на когнітивний, емоційний і

поведінковий аспекти навчання учнів. Високий рівень самооцінки є основою для формування внутрішньої мотивації та впевненості у власних силах. Розвинені навички саморегуляції забезпечують реалізацію цієї мотивації через систематичну й цілеспрямовану діяльність. Ефективне формування самооцінки та саморегуляції в освітньому середовищі передбачає створення умов, які сприяють розвитку в учнів рефлексивного мислення, емоційної стійкості та відповідальності. Значна роль у цьому належить педагогічним підходам, зокрема коучинговим методам, які акцентують увагу на підтримці учнів у процесі самопізнання, визначення цілей та побудови стратегії їх досягнення.

Таким чином, самооцінка та саморегуляція є невід'ємними компонентами успішного навчання, які слід розвивати через цілісні педагогічні стратегії, спрямовані на особистісний розвиток учнів і забезпечення їхньої здатності ефективно навчатися у динамічному освітньому середовищі.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНОГО КОУЧИНГУ НА РОЗВИТОК САМООЦІНКИ ТА САМОРЕГУЛЯЦІЇ УЧНІВ

2.1 Організація та методологія дослідження

Діагностичне дослідження було проведено у комунальному закладі загальної середньої освіти «Ліцеї № 2 Хмельницької міської ради». У дослідженні взяли участь 56 учнів, які навчаються у 7 (28 учнів) та 10 (28 учнів) класах, віком від 13 до 16 років. Дослідження проводилося у три етапи:

підготовчий етап передбачав визначення мети, завдань, методів дослідження; отримання згоди від учасників та їхніх батьків (у разі необхідності);

основний етап полягав у проведенні дослідження з використанням діагностичних методик;

завершальний етап був зосереджений на аналізі отриманих результатів, розробці тренінгової програми та підготовці рекомендацій. Отримані дані аналізувалися за допомогою методів математичної статистики (визначення середніх показників, аналіз кореляцій, групування результатів за критеріями).

Також умови проведення дослідження враховували наступні компоненти: етичні принципи (дотримувалися конфіденційності та добровільності участі); час (дослідження проводилося протягом навчального семестру, у погодженні з адміністрацією та учителями години); ресурси (використовувалися друковані варіанти тестів, анкет, а також комп'ютер для обробки результатів). Це дозволило нам отримати комплексні дані про психологічні та поведінкові особливості учнів, які навчаються у різних вікових групах.

Розглянемо детальніше методики, які ми обрали для дослідження впливу педагогічного коучингу на розвиток самооцінки та саморегуляції в учнів.

Перша методика – «Шкала самооцінки», призначена для визначення рівня самооцінки дітей підліткового та юнацького віку. Вона допомагає оцінити, наскільки адекватно підлітки сприймають свої сильні та слабкі сторони, як ставляться до себе та наскільки впевнені у власних силах. Методика ґрунтується на концепції самооцінки як однієї з ключових складових особистості. Рівень самооцінки впливає на поведінку, міжособистісні стосунки, успішність у навчанні, професійну та особистісну реалізацію [10].

Перед початком респондент отримує інструкцію: «Вам буде запропоновано кілька тверджень про ваше ставлення до себе та ваші особисті риси. Вам потрібно оцінити, наскільки кожне твердження відповідає вашому уявленню про себе. Відповідайте так, як ви відчуваєте, без довгих роздумів».

Респондент відповідає на запропоновані твердження за шкалою (наприклад, від «зовсім не згоден» до «повністю згоден»). Відповіді записуються в анкету або онлайн-форму (залежно від формату методики).

Обробка результатів відбувається наступним чином. Кожній відповіді присвоюється числовий бал відповідно до шкали. За бажанням респондента можна провести індивідуальну бесіду для обговорення результатів. Підраховується загальний бал, який інтерпретується згідно з методикою:

висока самооцінка – підліток вважає себе впевненою, цінною особистістю;

середня самооцінка – підліток частково задоволений собою, іноді сумнівається у власних силах;

низька самооцінка – підліток має негативне ставлення до себе, відчуває невпевненість і тривожність.

Наступна методика – тест «Дослідження вольової саморегуляції» (за А. Зверьковою, Є. Ейдманом) [49, с.18-19]. Тест володіє високими показниками надійності та валідності, що підтверджено багаторічними емпіричними дослідженнями. Його використовують як у наукових, так і в прикладних психологічних дослідженнях для аналізу поведінкових моделей та вольових рис особистості.

Тест є психодіагностичним інструментом, призначеним для оцінки рівня розвитку вольової саморегуляції особистості, тобто здатності до усвідомленого контролю власної поведінки, емоційних станів і діяльності у процесі досягнення поставлених цілей. Ця методика розроблена для виявлення особливостей вольової сфери, які є провідними в адаптації до складних ситуацій, подоланні перешкод та прийнятті стратегічно важливих рішень.

Методика базується на концепції саморегуляції, згідно з якою вольові якості забезпечують гармонійний розвиток особистості та є вирішальними у досягненні довготривалих цілей. В основі дослідження лежать положення про важливість таких компонентів, як:

стійкість до зовнішніх впливів – здатність залишатися незалежним від зовнішніх обставин чи соціального тиску;

цілеспрямованість – уміння чітко визначати мету, прогнозувати результати та розподіляти ресурси для її досягнення;

контроль емоційних станів – здатність ефективно керувати власними емоціями, що дозволяє уникати імпульсивних дій.

Тест містить набір тверджень, які відображають різні аспекти вольової саморегуляції. Кожен пункт тесту формулюється у формі висловлювань, наприклад:

«Я рідко відволікаюся, виконуючи складне завдання».

«Мені важко зосередитися, якщо довкола багато шуму».

«Я завжди доводжу почате до кінця, незважаючи на труднощі».

Респонденту пропонується прочитати кожне твердження та оцінити ступінь його відповідності власному досвіду. Для цього використовується 4-бальна шкала:

1 – «неправильно щодо мене»,

2 – «скоріше неправильно»,

3 – «скоріше правильно»,

4 – «цілком правильно».

Респонденту наголошується, що немає правильних або неправильних відповідей, важливо оцінювати власні почуття та поведінку. Процедура проведення наступна:

1. Респондент отримує бланк тесту з інструкцією та твердженнями.
2. У спокійній атмосфері, без сторонніх подразників, учасник заповнює бланк, відповідаючи на всі 30 тверджень.
3. Час на виконання тесту, як правило, не обмежується, але зазвичай тестування займає 10–15 хвилин.

Після завершення тесту проводиться підрахунок балів за окремими шкалами. Методика передбачає виділення двох основних шкал:

1. Стійкість до перешкод: включає твердження, що відображають здатність зберігати цілеспрямованість і емоційну стабільність у складних умовах.
2. Самоконтроль у діяльності: оцінює здатність планувати, організовувати та ефективно регулювати власну поведінку.

Сумарний показник обчислюється шляхом підсумовування балів за відповідними пунктами, що входять до кожної шкали. Високий рівень суми балів на шкалах свідчить про розвинену вольову саморегуляцію, здатність до стійкого цілеспрямованого контролю поведінки. Низькі показники можуть вказувати на труднощі у плануванні, контролі емоцій та поведінки, а також на схильність до імпульсивних дій. Результати можуть бути представлені у вигляді таблиці або графіка для наочності та подальшого аналізу.

Методика широко застосовується у психологічному консультуванні, коучингу, освітній та професійній діяльності. Вона допомагає оцінювати адаптаційні ресурси індивіда, виявляти потенційні труднощі у подоланні стресових ситуацій, розробляти індивідуальні рекомендації для підвищення рівня самоконтролю та особистої ефективності. Таким чином, тест «Дослідження вольової саморегуляції» є цінним інструментом для глибокого аналізу вольових якостей, які відіграють ключову роль у формуванні ефективної поведінки та успішної адаптації до вимог сучасного світу.

Третя методика – «Мотивація досягнення успіху». Методика, розроблена Т. Елерсом, є психологічним тестом, спрямованим на вивчення мотивації досягнення та рівня орієнтації особистості на успіх. Вона допомагає визначити, наскільки людина прагне досягати поставлених цілей і як реагує на можливість невдачі. Методика базується на концепції мотивації досягнення успіху та уникнення невдач, розробленій в рамках теорії досягнень Д. МакКлелланда. У її основі лежать два ключові аспекти:

мотивація досягнення успіху – прагнення до реалізації поставлених цілей, визнання та результативної діяльності;

мотивація уникнення невдач – схильність уникати ризиків через страх помилок чи негативної оцінки.

Методика допомагає оцінити баланс між цими мотивами, що впливає на поведінкові стратегії особистості у досягненні успіху. Вона використовується для вивчення професійної мотивації, визначення психологічних особливостей особистості у освітньому процесі або професійній діяльності, аналізу впливу мотивації на ефективність діяльності, підбору або корекції кар'єрних орієнтирів.

Процедура діагностики полягає в наступному. Респондент отримує бланк із 40 твердженнями, кожне з яких описує певну ситуацію чи думку. Наприклад:

«Я відчуваю задоволення, коли успішно завершую складну справу».

«Мене турбує думка про можливу невдачу».

Для кожного твердження респондент повинен обрати один із чотирьох варіантів відповіді:

1 – «Цілком не згоден»,

2 – «Скоріше не згоден»,

3 – «Скоріше згоден»,

4 – «Цілком згоден».

Процес тестування триває 15-20 хвилин. Учаснику важливо зосередитися та відповідати чесно, не замислюючись над соціальною бажаністю відповідей.

Обробка та інтерпретація результатів

Мотивація досягнення успіху (МДУ) – розраховується сума балів за тими твердженнями, що відображають орієнтацію на успіх. Мотивація уникнення невдач (МУН) – сума балів за твердженнями, які характеризують страх невдачі. Різниця між показниками МДУ і МУН визначає загальний рівень мотивації досягнення: позитивний баланс – перевага орієнтації на успіх, негативний баланс – переважання страху невдач.

Результати можуть бути представлені у вигляді графіка, який демонструє співвідношення двох ключових мотивацій, або у вигляді таблиці для детального аналізу. Інтерпретація результатів наступна. Висока мотивація досягнення успіху, якщо людина орієнтована на активне досягнення цілей, має високий рівень впевненості у своїх силах. Висока мотивація уникнення невдач, якщо особистість схильна уникати ризикованих ситуацій, часто проявляє тривожність і нерішучість. Збалансовані показники свідчать про гармонійний розвиток мотиваційної сфери, яка сприяє ефективній діяльності.

Варто зауважити, що тест не рекомендується проводити під впливом сильних емоційних станів (стрес, виснаження), які можуть спотворити результати. Методика не враховує вплив зовнішніх обставин, таких як культура чи соціальне середовище, на рівень мотивації.

Наступна методика, яка застосовувалася нами для оцінки рівня тривожності учнів у практичній частині роботи – «Тест на рівень тривожності» Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна. Ця методика є стандартизованим психодіагностичним інструментом, який дозволяє виміряти рівень тривожності як особистісної риси (тривожність як стійка характеристика) і як ситуативного стану (тривожність як реакція на конкретну ситуацію). Розроблений Ч. Спілбергером у співпраці з іншими дослідниками, тест адаптований для використання в різних культурах, зокрема в адаптації Ю. Ханіна [49].

Методика базується на уявленнях про дві форми тривожності:

1. ситуативна тривожність (С-тривожність) – тимчасовий психоемоційний стан, який виникає у відповідь на стресову або небезпечну ситуацію. Вона характеризується напругою, хвилюванням і занепокоєнням;

2. особистісна тривожність (О-тривожність) – стійка індивідуальна властивість, яка визначає схильність людини сприймати широкий спектр ситуацій як загрозливих. Люди з високим рівнем особистісної тривожності навіть у нейтральних умовах частіше відчують емоційний дискомфорт.

Цей розподіл дозволяє відокремити реакцію на конкретні обставини від загальної схильності до тривожності, що забезпечує ширший аналіз психологічного стану особистості.

Розглянемо структуру методики. Тест складається з двох шкал по 20 тверджень у кожній: шкала ситуативної тривожності (СТ) оцінює поточний емоційний стан, шкала особистісної тривожності (ОТ) вимірює стабільний рівень тривожності особистості.

Кожне твердження оцінюється за 4-бальною шкалою:

для ситуативної тривожності: «зовсім ні», «трохи», «помірно», «дуже сильно»;

для особистісної тривожності: «ніколи», «іноколи», «часто», «майже завжди».

Процедура діагностики наступна. Учаснику тестування пояснюють, що методика спрямована на оцінку його емоційного стану та стійких особливостей особистості. Відповіді мають бути чесними й відображати суб'єктивний досвід. Далі респондент послідовно відповідає на 40 запитань, не пропускаючи жодного. На заповнення бланка зазвичай потрібно 15-20 хвилин. Тестування проводять у спокійній обстановці без зовнішніх подразників.

Обробка результатів визначає сумарний бал за кожною шкалою. Для кожного з 20 пунктів підраховується бал залежно від вибраної відповіді (1-4). За шкалою ситуативної тривожності враховуються, як позитивні, так і негативні твердження (зворотні пункти), для яких бали підраховуються у зворотному порядку. Для особистісної тривожності аналогічно враховуються прямі та зворотні твердження. Далі отримані бали підсумовуються для кожної шкали окремо.

Рівень ситуативної та особистісної тривожності:

- 20-30 балів – низька тривожність;
- 31-45 балів – середня тривожність;
- 46 і більше балів – висока тривожність.

Інтерпретація результатів

1. Низька тривожність

ситуативна – респондент зазвичай спокійний навіть у стресових ситуаціях;

особистісна: особистість не схильна сприймати ситуації як загрозливі, має стійкий емоційний фон.

2. Середня тривожність

ситуативна: людина реагує на стрес адекватно, її емоційний стан відповідає ситуації;

особистісна: присутня помірна схильність до тривожності, яка не заважає ефективній діяльності.

3. Висока тривожність

ситуативна: респондент переживає сильне напруження та хвилювання в конкретний момент часу, що може свідчити про значний стрес або психоемоційне перевантаження;

особистісна: висока особистісна тривожність свідчить про стійку схильність до хвилювання, що може перешкоджати адаптації та призводити до емоційного виснаження.

Перевагами цієї методики є: простота і зручність використання, висока надійність і валідність, можливість вимірювання як короткострокових, так і довгострокових аспектів тривожності. Методика Ч. Спілбергера є одним із найпопулярніших інструментів для оцінки тривожності, яка здатна забезпечити точну діагностику і багатовимірний аналіз емоційного стану та особистісних характеристик [10].

На завершення ми використали діагностичну методику «Незакінчені речення». Вона є одним із проєктивних методів, який дозволяє виявити внутрішні переживання, установки, цінності та ставлення особистості. У

контексті вивчення ставлення учнів до навчання, досягнень та власної особистості, ця методика дає можливість побачити приховані мотиви, емоційні реакції та проблеми, які можуть впливати на їхнє навчання та самооцінку.

Методика передбачає використання бланка з набором незакінчених речень, які учень має завершити. Речення формулюються таким чином, щоб вони стосувалися важливих сфер життя учня, включаючи: ставлення до навчального процесу, переживання щодо власних досягнень і невдач, самооцінку та уявлення про власну особистість, ставлення до вчителів, однокласників і сім'ї.

Цей метод є ефективним завдяки його проєктивному характеру. Учні вільно висловлюють свої думки, не відчуваючи тиску, як під час прямих запитань. Це дозволяє психологу отримати більш щирі та автентичні відповіді.

Методика використовується з метою:

- виявлення ставлення учнів до навчання та їхніх досягнень;
- виявлення чинників, що впливають на мотивацію до навчання;
- аналіз емоційного стану учнів, пов'язаного з їхнім освітнім досвідом;
- виявлення самооцінки та уявлень про власні сильні і слабкі сторони.

Відповіді учнів аналізуються якісно. Кожна відповідь інтерпретується з урахуванням емоційного забарвлення (позитивне, нейтральне чи негативне), змісту (фокус на успіхах, труднощах, інших людях, собі), повторюваних тем або мотивів. Для застосування цієї методики варто дотримуватися наступних рекомендацій:

1. Створіть доброзичливу атмосферу. Учні повинні почуватися вільно і впевнено.
2. Надайте чіткі інструкції. Поясніть, що немає «правильних» чи «неправильних» відповідей.
3. Гарантуйте конфіденційність. Учні мають бути впевнені, що їхні відповіді не будуть обговорюватися публічно.
4. Аналізуйте індивідуально. Результати слід оцінювати з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня.

2.2 Аналіз результатів діагностичного дослідження

За першою методикою – «Шкала самооцінки» М. Розенберга ми визначили рівні самооцінки дітей підліткового та юнацького віку. У дослідженні взяли участь 56 учнів, із них 28 учнів 7-го класу (50%) та 28 учнів 10-го класу (50%). Для оцінки рівня самооцінки була використана відповідна шкала, яка передбачала розподіл учасників за трьома рівнями: низький, середній та високий. Результати аналізу представлені окремо для кожної вікової групи в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Рівні самооцінки респондентів

Рівень самооцінки	Кількість респондентів – 56	
	7 клас	10 клас
Високий	21,4%	17,9%
Середній	53,6%	50%
Низький	25%	32,1%

Розглянемо результати діагностики учнів 7-го класу. Низький рівень самооцінки виявлено у 7 учнів (25%). Ці учні продемонстрували ознаки невпевненості у власних силах, тенденцію до самокритики та занижене сприйняття своїх досягнень. Середній рівень самооцінки спостерігався у 15 учнів (53,6%). Ця група характеризувалася відносною стабільністю в оцінці своїх можливостей, хоча траплялися окремі прояви сумнівів у собі. Високий рівень самооцінки виявлено у 6 учнів (21,4%). Вони демонстрували впевненість у своїх силах, позитивне ставлення до себе та адекватне сприйняття своїх досягнень.

Результати серед учнів 10-го класу представлені наступним чином. Низький рівень самооцінки зафіксовано у 9 учнів (32,1%). Ці учні мали значну тривожність, виражені сумніви у своїх можливостях та схильність до заниження власної цінності. Середній рівень самооцінки виявлено у 14 учнів (50%). Група демонструвала помірну стабільність у сприйнятті себе, однак траплялися епізоди невпевненості у складних ситуаціях. Високий рівень самооцінки спостерігався у 5 учнів (17,9%). Ці учасники вирізнялися впевненістю у власних силах, оптимістичним ставленням до своїх досягнень та високою активністю.

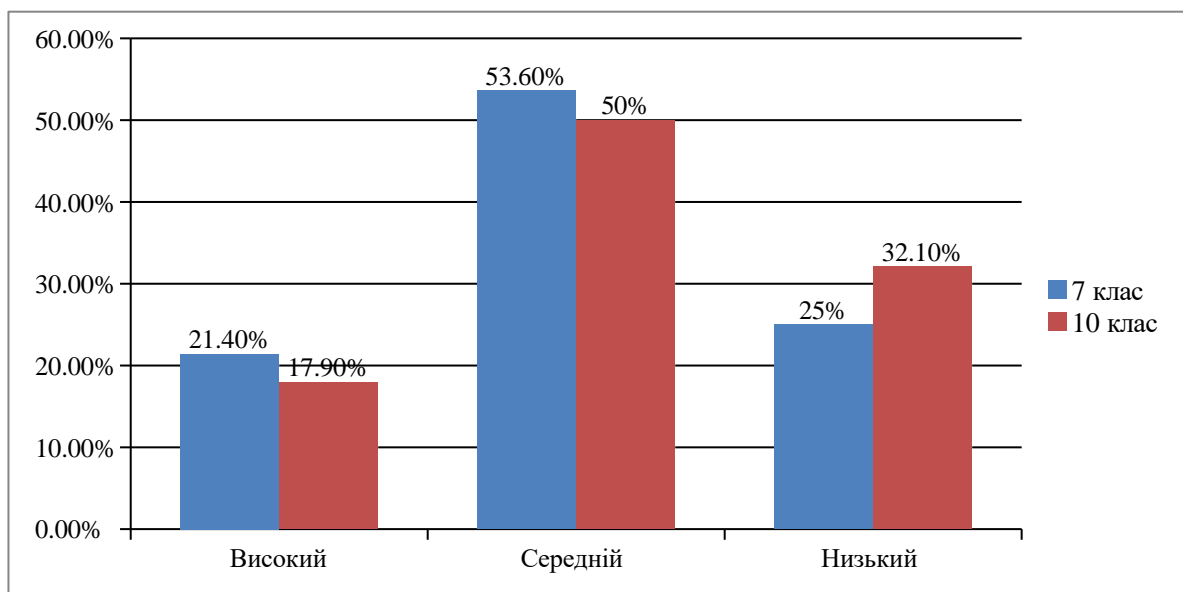


Рисунок 2.1. – Рівні самооцінки учнів 7 та 10 класів

Представимо також загальний аналіз вибірки. Низький рівень самооцінки виявлено у 16 учнів із 56 (28,6%). Частка учнів із цим рівнем є більшою серед 10-класників (32,1%) у порівнянні з 7-класниками (25%). Середній рівень самооцінки спостерігався у 29 учнів (51,8%). Цей рівень є найпоширенішим у обох вікових групах, хоча частка 7-класників із середньою самооцінкою трохи вища (53,6%) порівняно з 10-класниками (50%). Високий рівень самооцінки виявлено в 11 учнів (19,6%). Частка учнів із високою самооцінкою є вищою серед 7-класників (21,4%), ніж серед 10-класників (17,9%).

Таким чином, аналіз показав, що, дорослішаючи, в учнів спостерігається тенденція до зниження рівня самооцінки. Це може бути пов'язано зі збільшенням навчального навантаження, соціальним тиском та формуванням критичнішого ставлення до себе у старшому віці. Водночас, середній рівень самооцінки залишається найпоширенішим у обох вікових групах, що свідчить про відносну адаптивність учнів у цих вікових категоріях.

Далі представимо результати діагностики вольової регуляції за методикою А. Зверькової, Є. Ейдмана учнів 7-х та 10-х класів. Показники аналізувалися окремо за шкалами: стійкість до перешкод, самоконтроль діяльності, сумарний показник (сумарне значення двох шкал). Рівні визначалися як високий, середній і низький залежно від кількості балів, набраних за кожною шкалою.

Розглянемо результати дослідження учнів 7 класу. Стійкість до перешкод: високий рівень – 6 учнів (21%); середній рівень – 13 учнів (46%); низький рівень – 9 учнів (33%). Самоконтроль діяльності: високий рівень – 7 учнів (25%); середній рівень – 12 учнів (43%); низький рівень – 9 учнів (32%). Сумарний показник (стійкість до перешкод + самоконтроль діяльності): високий рівень – 5 учнів (18%); середній рівень – 14 учнів (50%); низький рівень – 9 учнів (32%).

Результати діагностики учнів 10 класу наступні. Стійкість до перешкод: високий рівень – 9 учнів (32%); середній рівень – 14 учнів (50%); низький рівень – 5 учнів (18%). Самоконтроль діяльності: високий рівень – 10 учнів (36%); середній рівень – 13 учнів (46%); низький рівень – 5 учнів (18%). Сумарний показник (стійкість до перешкод + самоконтроль діяльності): високий рівень – 8 учнів (29%); середній рівень – 16 учнів (57%); низький рівень – 4 учні (14%).

Проведемо порівняльний аналіз результатів діагностики 7 та 10 класів за шкалами. Стійкість до перешкод – учні 10-х класів мають вищі показники (32% високого рівня), ніж учні 7-х класів (21%). Це свідчить про кращу здатність старших учнів долати труднощі. Самоконтроль діяльності – у 10-х класах також вищі результати (36% високого рівня проти 25% у 7-х). Це може бути наслідком більшого досвіду старшокласників у плануванні та організації діяльності. Сумарний показник – у 10-х класах 29% учнів мають високий рівень сумарного показника вольової регуляції, тоді як у 7-х класах таких лише 18%. Водночас кількість учнів із низьким рівнем у 10-х класах значно менша (14% проти 32% у 7-х класах) (табл. 2.2).

Таблиця 2.2 – Результати діагностики вольової регуляції респондентів

Шкали	Кількість респондентів – 56	
	7 клас	10 клас
Стійкість до перешкод	21%	32%
Самоконтроль діяльності	25%	36%
Сумарний показник вольової регуляції	18%	29%

Таким чином, учні 7-х класів демонструють нестійку вольову регуляцію, особливо на рівні стійкості до перешкод. Це вказує на необхідність розвитку вміння долати труднощі та підвищення самоконтролю. Учні 10-х класів мають більш сформовані вольові риси, що свідчить про поступове становлення особистості та розвиток регуляторних механізмів. Загалом, старші учні демонструють позитивну динаміку за всіма шкалами, що відповідає їхньому віковому розвитку.

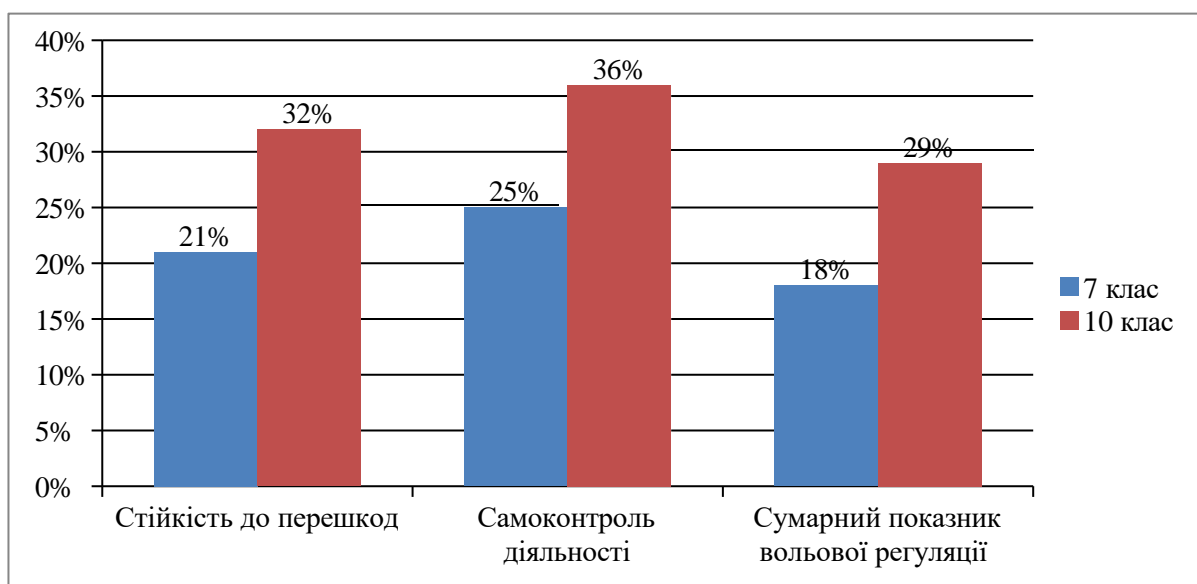


Рисунок 2.2 – Показники вольової регуляції учнів 7 та 10 класів

Діагностика виявила закономірності в розвитку вольової регуляції учнів. Старші класи демонструють вищі показники за всіма шкалами, що є позитивним віковим трендом.

Дослідження мотивації досягнення серед учнів 7-х та 10-х класів проводилося за методикою Т. Еллерса. Мета: визначити рівень мотивації досягнення успіху, уникнення невдач, а також загальний рівень мотивації досягнення. Методика дозволила виявити домінуючі орієнтації в діяльності та прагненні досягати цілей. Результати оцінювалися за трьома шкалами: мотивація досягнення успіху; мотивація уникнення невдач та загальний рівень мотивації досягнення (співвідношення мотивації досягнення успіху та уникнення невдач).

Проаналізуємо результати дослідження учнів 7 класу. Мотивація досягнення успіху: високий рівень – 8 учнів (29%), середній рівень – 12 учнів (43%), низький рівень – 8 учнів (28%). Мотивація уникнення невдач: високий рівень – 10 учнів

(36%), середній рівень – 9 учнів (32%), низький рівень – 9 учнів (32%). Загальний рівень мотивації досягнення: високий рівень – 7 учнів (25%), середній рівень – 13 учнів (46%), низький рівень – 8 учнів (29%).

Результати діагностики учнів 10 класу розподілилися наступним чином. Мотивація досягнення успіху: високий рівень – 12 учнів (43%), середній рівень – 11 учнів (39%), низький рівень – 5 учнів (18%). Мотивація уникнення невдач: високий рівень – 7 учнів (25%), середній рівень – 13 учнів (46%), низький рівень – 8 учнів (29%). Загальний рівень мотивації досягнення: високий рівень – 10 учнів (36%), середній рівень – 13 учнів (46%), низький рівень – 5 учнів (18%) (табл. 2.3).

Таблиця 2.3 – Результати діагностики загального рівня мотивації досягнення успіху респондентів

Рівень	Кількість респондентів – 56	
	7 клас	10 клас
Високий	25%	36%
Середній	46%	46%
Низький	29%	18%

У 10-х класах частка учнів із високим рівнем мотивації досягнення успіху є вищою (43%) порівняно з 7-ми класами (29%). Це свідчить про зростання із віком орієнтації на успіх. Водночас, у 7-х класах більша частка учнів із низьким рівнем (28% на противагу 18% у 10-х). Респонденти 7-го класу мають більший відсоток учнів із високим рівнем мотивації уникнення невдач (36%), що може свідчити про підвищену тривожність. У 10-х класах знижений рівень мотивації уникнення невдач (25%), що може бути наслідком більшої впевненості у власних силах. Учні 10-х класу демонструють вищі показники загальної мотивації досягнення (36% високого рівня), що є результатом балансу між прагненням до успіху та здатністю справлятися зі страхом невдач (рис. 2.3).

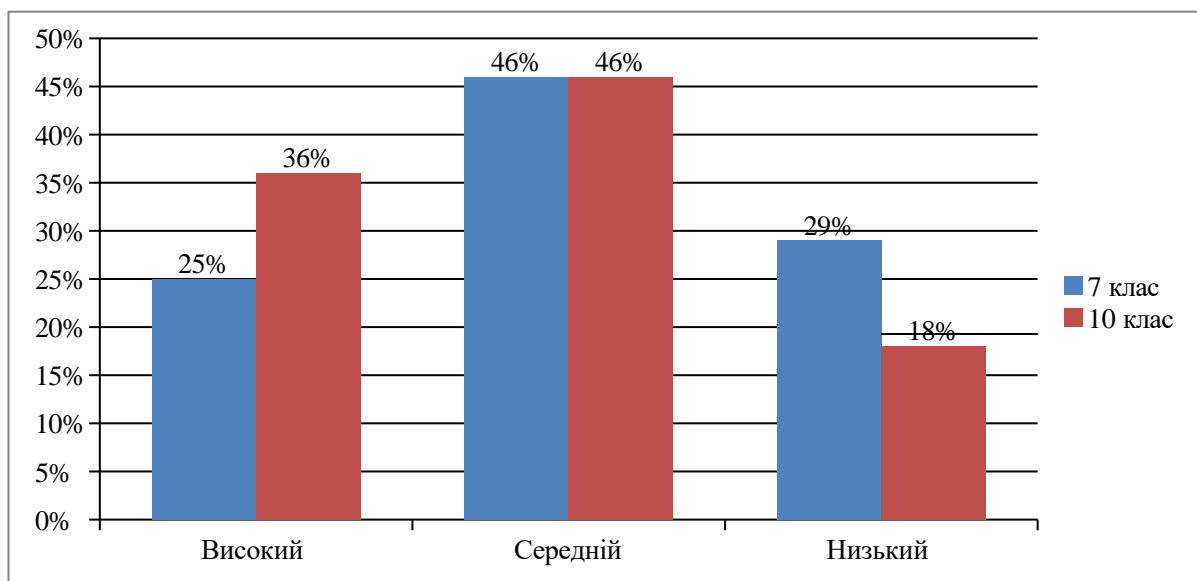


Рисунок 2.3 – Загальний рівень мотивацій досягнення респондентів

В учнів 7-го класу відносно висока мотивація уникнення невдач свідчить про невпевненість у власних силах, яка може стримувати розвиток мотивації досягнення успіху. Для багатьох учнів домінує орієнтація на уникнення негативних результатів, що може впливати на їхню активність у навчанні. Учні 10-го мають більш розвинену орієнтацію на успіх, що сприяє їх навчальній і соціальній активності. Зниження тривожності та мотивації уникнення невдач свідчить про позитивні вікові зміни.

Таким чином, діагностика виявила вікові особливості мотиваційної сфери учнів. Старші класи демонструють позитивну динаміку у розвитку мотивації досягнення успіху та зниження страху невдач, що свідчить про їхню більшу психологічну зрілість і впевненість у власних силах.

Для визначення рівня особистісної та ситуативної тривожності використовувалася методика Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна, яка дозволила кількісно оцінити психологічний стан респондентів, як у конкретній ситуації, так і в стійких особистісних особливостях.

Серед учнів 7-го класу виявлено середній рівень ситуативної тривожності у 42,8% респондентів (12 осіб), високий рівень – у 35,7% (10 осіб), а низький рівень – у 21,5% (6 осіб). Такий розподіл свідчить про те, що більшість учнів демонструють адаптивний рівень емоційного реагування у стресових ситуаціях, однак у третини

спостерігається надмірна емоційна напруженість у відповідь на зовнішні подразники.

Серед учнів 10-го класу високий рівень ситуативної тривожності виявлено у 50% (14 осіб), середній – у 32,1% (9 осіб), а низький – у 17,9% (5 осіб). Вищий рівень ситуативної тривожності у старшокласників може бути пов'язаний зі збільшенням навчальних і соціальних вимог, а також необхідністю прийняття важливих рішень щодо професійного самовизначення.

Серед учнів 7-го класу високий рівень особистісної тривожності виявлено у 39,3% (11 осіб), середній – у 46,4% (13 осіб), низький – у 14,3% (4 осіб). Такий розподіл вказує на наявність схильності до підвищеної тривожності у значної частини учнів цього віку, що може бути пов'язано із перехідним періодом розвитку та особливостями адаптації до нових шкільних умов.

У 10-му класі високий рівень особистісної тривожності виявлено у 57,1% учнів (16 осіб), середній – у 32,1% (9 осіб), низький – у 10,8% (3 осіб). Значне підвищення кількості учнів із високим рівнем особистісної тривожності свідчить про вищу емоційну вразливість старшокласників, пов'язану з інтенсивним психологічним навантаженням у період завершення шкільної освіти (табл. 2.4).

Таблиця 2.4 – Відсоткове співвідношення рівнів ситуативної та особистісної тривожності респондентів

Вид	Рівні прояву тривожності учнів 7 класу		
	Високий	Середній	Низький
Ситуативна тривожність	39,3%	46,4%	14,3%
Особистісна тривожність	42,8%	35,7%	21,5%
	Рівні прояву тривожності учнів 10 класу		
Ситуативна тривожність	50%	32,1%	17,9%
Особистісна тривожність	57,1%	32,1%	10,8%

Порівняння результатів між учнями 7-го та 10-го класів показало, що рівень, як ситуативної, так і особистісної тривожності є статистично вищим у старшокласників. Зокрема, у 10-му класі відсоток учнів із високим рівнем обох

видів тривожності суттєво перевищує аналогічний показник серед семикласників (на 14,3% у ситуативній та на 17,8% у особистісній тривожності). Отримані результати вказують на наявність вікових особливостей у рівні тривожності школярів. У молодших підлітків (7-й клас) переважає середній рівень тривожності, що є адаптивним для їхнього вікового періоду. У старших підлітків (10-й клас) спостерігається тенденція до підвищення, як ситуативної, так і особистісної тривожності, що потребує додаткової уваги педагогів і психологів для створення умов, спрямованих на зниження емоційної напруги та підвищення стійкості до стресу.

Завершенням діагностичної частини нашого дослідження було застосування проєктивної методики «Незакінчені речення», де учні мали змогу вільно висловлювати власну позицію щодо різних тверджень. Аналіз відповідей учнів представимо нижче. Так, на твердження «Навчання для мене – це...», учні 7-го класу найчастіше відповідають: «Те, що я мушу робити кожного дня», «Цікава пригода, якщо уроки не нудні», «Щось складне, але корисне».

Учні 7-го класу часто сприймають навчання через призму обов'язковості, але, водночас, проявляють певний інтерес за умови відповідності змісту навчання їхнім індивідуальним потребам і вподобанням. Це відповідає віковим особливостям підліткового віку, коли інтелектуальна активність тільки формується, а мотивація до навчання залишається ситуативною. Також простежується емоційна оцінка навчального процесу, що є типовим для цієї вікової категорії.

Учні 10-го класу частіше відповідають: «Це шлях до моєї майбутньої професії», «Щоденна рутинна, але без цього нікуди», «Можливість реалізувати себе». Вони демонструють більш усвідомлене ставлення до навчання, що обумовлено розвитком абстрактного мислення і більш зрілою мотиваційною сферою. Відповіді свідчать про орієнтацію на майбутнє, що характерно для старшого підліткового віку, коли формується ціннісно-сміслове ставлення до освітньої діяльності та розвивається розуміння її зв'язку з майбутньою професійною самореалізацією.

На 2 питання «Найбільше я радію, коли в школі...» семикласники відповіли: «Мене хвалять», «Скасовують уроки», «Я виграю у конкурсі». Учні 7-го класу переважно орієнтовані на зовнішні стимули, такі як похвала вчителів чи однокласників, а також уникнення надмірного навчального навантаження. Це вказує на домінування зовнішньої мотивації та залежність емоційного стану від оцінки з боку соціального середовища.

Відповіді 10-класників: «Я розумію, що все зробив правильно», «Здаю складний тест», «Отримую схвалення за свої ідеї». Старшокласники демонструють схильність до радісних емоцій, які виникають у результаті власних досягнень або позитивної оцінки інтелектуальних зусиль. Це свідчить про поступовий перехід від зовнішньої до внутрішньої мотивації, що є важливим для формування самостійності та впевненості у власних силах.

На 3 питання «Найважче для мене в навчанні – це...» респонденти 7 класу відповіли: «Вчити багато нових тем», «Готувати домашні завдання», «Коли не розумію пояснення вчителя». Для них складнощі в навчанні часто пов'язані з когнітивними та організаційними труднощами: великим обсягом нової інформації, необхідністю дотримуватися графіку виконання завдань. Це свідчить про нестачу навичок саморегуляції та планування діяльності, що характерно для цієї вікової групи.

Респонденти 10-го класу відвідали: «Запам'ятовувати великий обсяг матеріалу», «Поєднувати навчання з іншими справами», «Мотивувати себе до підготовки до контрольних робіт». Старшокласники частіше вказують на труднощі, які пов'язані зі збільшенням обсягу навчального матеріалу та необхідністю поєднання навчання з іншими видами діяльності. Це вказує на підвищені вимоги до самостійності та здатності до тайм-менеджменту в цьому віці.

4 питання «Мій улюблений предмет – це..., тому що...» семикласники вказали: «Математика, бо я люблю розв'язувати задачі», «Історія, бо це цікаво і можна дізнатися про минуле», «Фізкультура, бо я люблю рухатися і це весело». У відповідях учнів 7-го класу чітко видно, що вибір улюблених предметів часто залежить від емоційного ставлення до діяльності, яка надає можливість проявити

інтерес чи здібності. Уроки, що передбачають активну участь, рух або практичну діяльність, такі як фізкультура, викликають позитивні емоції. Для інших важливим є внутрішнє задоволення від процесу пізнання.

10-класники відповідали: «Інформатика, бо я хочу працювати в цій сфері», «Математика, тому що це допомагає мені логічно мислити», «Українська мова, бо я люблю писати твори та виражати свої думки». Для старшокласників улюблені предмети здебільшого вибираються на основі майбутніх кар'єрних орієнтацій або особистих інтересів, пов'язаних із розвитком когнітивних і професійних навичок. Тут простежується більш розвинена самосвідомість і орієнтація на майбутнє, що є характерним для старшого підліткового віку.

На запитання «Коли я отримую хорошу оцінку, я відчуваю...» учні 7 класу відповідали: «Щастя, бо я молодець», «Радість, але не завжди розумію, чому саме так», «Гордий за себе». Учні 7-го класу часто оцінюють хороші оцінки як зовнішнє підтвердження своїх зусиль, проте не завжди можуть точно пояснити, чому саме отримали таку оцінку. Це вказує на недостатній рівень рефлексії і усвідомлення власних навчальних процесів. Мотивація орієнтована на зовнішні чинники, такі як похвала та оцінки.

Десятикласники відповідали: «Справжнє задоволення від того, що я досягнув мети», «Гордість за свої зусилля і роботу», «Задоволення від того, що я на правильному шляху». Старшокласники, зазвичай, відчувають більше задоволення від досягнутого результату, пов'язуючи успіх з власними зусиллями та самореалізацією. Це свідчить про більший рівень усвідомленості та внутрішньої мотивації, порівняно з учнями 7-го класу.

На твердження «Коли я отримую погану оцінку, я думаю...» учні 7 класу відповідали: «Мені не пощастило», «Я не встиг підготуватись», «Напевно, вчитель помилився». Семикласники часто схильні до зовнішнього пояснення своїх невдач, що є типовим для віку, коли вони ще не завжди готові брати на себе відповідальність за результати. Відсутність рефлексії та здатності проаналізувати власні помилки є особливістю цього вікового етапу.

Учні 10 класу відповідають: «Мабуть, я недостатньо старався», «Мені треба більше часу приділяти підготовці», «Це знак, що треба змінити стратегію навчання». Старшокласники часто оцінюють свої помилки більш критично і здатні враховувати недоліки власної підготовки, що свідчить про зростання рівня самосвідомості та внутрішньої мотивації. Вони готові аналізувати свої дії та шукати способи вдосконалення.

На 7 питання «Я думаю, що мій успіх у школі залежить від...» учні 7 класу відповідали: «Від того, чи правильно мене вчать», «Від моєї пам'яті», «Від того, чи маю я бажання вчитися». Семикласники схильні пов'язувати свій успіх з зовнішніми факторами, такими як методи викладання або наявність бажання вчитися. Це є нормальним для цього віку, коли учні ще не цілком усвідомлюють роль самостійної роботи та відповідальності за власний результат.

10-класники відповідали: «Від моєї дисциплінованості і часу, який я приділяю навчанню», «Від здатності планувати і працювати над своїми слабкими місцями», «Від того, наскільки я здатен зосередитись на меті». Для старшокласників важливими є внутрішні чинники, такі як здатність до саморегуляції, дисципліна і самостійність. Це відображає більш зріле розуміння процесу навчання та активну роль учня в досягненні успіху.

На питання «Я найкраще вмю...» сьомий клас відповідали: «Грати на гітарі», «Розв'язувати задачі з математики», «Малювати». Відповіді учнів 7-го класу свідчать про прагнення визначити свої здібності в конкретних, часто творчих чи практичних сферах. Це свідчить про намагання знайти свою нішу та отримати позитивну оцінку від однолітків і вчителів.

Респонденти десятого класу відповідали: «Планувати та організовувати час», «Робити аналітичні розрахунки», «Мотивувати інших до дій». Старшокласники схильні визначати свої навички на основі здатності до абстрактного мислення, саморегуляції та соціальної взаємодії. Це відображає їх прагнення до розвитку практичних навичок, які можуть бути корисні у майбутньому.

Питання 9. «В майбутньому я хочу стати...» учні 7 класу вказали: «Математиком», «Актором», «Вчителем». Для учнів 7-го класу майбутня професія

зазвичай формується під впливом зовнішніх чинників, таких як популярні професії в суспільстві чи вплив однолітків. Це вказує на те, що їхні професійні орієнтації ще не досягли визначеності і є результатом пошуку шляхів для самовираження.

10-класники відповіли: «Лікарем», «ІТ-спеціалістом», «Психологом». Учні 10-го класу демонструють більш усвідомлене ставлення до професійних орієнтацій, що пов'язано із впливом освітнього процесу та підготовкою до вибору майбутньої спеціальності. Вони, ймовірно, вже мають досвід у виборі кар'єрних напрямків, враховуючи власні інтереси та можливості.

На питання «Я думаю, що мої однокласники вважають мене...» сьомий клас відповідали: «Веселою і доброю», «Тихою, але розумною», «Активним і цікавим». Учні 7-го класу часто оцінюють себе через взаємодію з однокласниками, проте їхні відповіді демонструють не завжди чітке усвідомлення того, яким чином їх сприймають інші. Оцінки, які дають учні, зазвичай є спробою самовизначення через соціальні ролі у колективі, такі як «весела» чи «активний». Вони часто фокусуються на позитивних, зручних для соціальної адаптації, особистісних рисах.

Респонденти десятого класу вказували: «Серйозною і відповідальною», «Лідером у класі», «Розумною, але замкнутою». Старшокласники мають більш глибоке уявлення про своє місце в колективі, часто сприймаючи себе як лідерів або осіб з визначеними ролями в групі. Їхня самооцінка вже не обмежується лише стереотипними уявленнями про «добрих» чи «веселих» людей, а може враховувати більш складні характеристики, такі як серйозність, здатність до відповідальності або внутрішня замкнутість.

11 твердження «Я пишаюся собою, коли...» семикласники продовжили: «Я допомагаю друзям», «Досягнув чогось у школі», «Виграв у змаганнях». Учні 7-го класу часто відчують гордість, коли отримують зовнішнє визнання за свої досягнення, такі як виграші або допомога іншим. Це підтверджує, що їхня самооцінка ще багато в чому залежить від зовнішніх чинників і підтримки однолітків чи дорослих.

Учні 10 класу відзначали: «Я долаю труднощі і не здаюсь», «Коли

досягну поставленої мети», «Коли допомагаю іншим розвиватися». Для старшокласників гордість за себе часто асоціюється з внутрішнім самовизначенням і здатністю долати перешкоди. Вони більш схильні цінувати власні досягнення, які базуються на внутрішніх ресурсах, таких як наполегливість і здатність до самовдосконалення.

12 питання «Мені хотілося б змінити в собі...» сьомий клас найчастіше вказував «Більше вірити в себе», «Стати менш сором'язливим», «Більше розмовляти з однокласниками». Учні 7-го класу зазвичай орієнтуються на соціальні відносини і прагнуть змінити ті риси, які можуть допомогти їм краще взаємодіяти з оточуючими. Це є характерною рисою для цього віку, коли соціальна адаптація та взаєморозуміння з однолітками є одними з важливих завдань.

Десятий клас: «Більше дисципліни і організованості», «Бути впевненішим у спілкуванні», «Мати більше часу на хобі». Для старшокласників особистісні зміни пов'язані з більшим контролем над власним життям, а також з розвитком соціальних і практичних навичок, що допомагають досягти успіху в навчанні та професійному житті. Вони орієнтуються на більш зрілі аспекти розвитку (самодисципліна та впевненість у собі).

Наступне твердження «Я думаю, що мої вчителі...» учні 7 класу продовжили: «Добрі, але строгі», «Розуміють мене», «Можуть допомогти, якщо потрібно». Відгуки учнів 7-го класу показують, що вони схильні сприймати своїх учителів як авторитетів, але часто мають потребу в більш позитивному взаєморозумінні. Це свідчить про потребу у зворотному зв'язку та підтримці, особливо у соціально емоційній сфері.

Учні десятого класу відповідали: «Вони допомагають мені розвиватися», «Вимагають багато, але це на краще», «Підтримують мої інтереси та кар'єрні орієнтації». Тобто старшокласники оцінюють своїх учителів крізь призму розвитку особистості та майбутньої професійної орієнтації. Їхні відповіді свідчать про більш зріле розуміння ролі вчителів у своєму житті та їхній вплив

на професійне становлення. Вони оцінюють педагогів як наставників, які допомагають визначити напрямки для саморозвитку.

Наступне твердження «В навчанні мені допомагає...» сьомий клас продовжив: «Моя родина», «Друзі, однокласники», «Якщо вчитель пояснює дуже детально». Для учнів 7-го класу важливими є зовнішні джерела підтримки: сім'я, друзі та учителі. Це підтверджує, що вони ще не повністю освоїли стратегії самостійного навчання і часто потребують додаткової допомоги або пояснень.

Учні 10-го класу відповідали: «Моя здатність організувати час», «Чітке планування та робота за графіком», «Моя здатність до самостійного пошуку інформації». Старшокласники переважно орієнтуються на самостійне планування своєї роботи. Це свідчить про більший рівень саморегуляції та здатності організувати свою діяльність для досягнення навчальних результатів. Вони здатні ефективно використовувати власні навички планування і самонавчання.

Учні 7-го класу речення «Мене засмучує, коли...» продовжили так: «Мене не розуміють», «Я отримую погану оцінку», «Не вистачає часу на улюблені заняття і розваги». Для них емоційне благополуччя багато в чому залежить від соціального прийняття та успіхів у навчанні. Вони реагують на труднощі з відчуттям несправедливості або незадоволення від недостатньої уваги від інших.

Десятикласники продовжили: «Не вистачає часу на себе», «Не встигаю виконати всі завдання», «Якщо мене не підтримують, коли я намагаюсь змінити ситуацію». Для старшокласників засмучення часто пов'язане з відчуттям невиконаних обов'язків або недостатньої підтримки в процесі саморозвитку. Вони зіштовхуються з вимогами до самодисципліни та організації часу, що призводить до емоційних труднощів.

Таким чином, у загальному підсумку аналіз відповідей учнів сьомого та десятого класів на методику незакінчених речень показав різницю в самооцінці, мотивації та соціальних взаємодіях між цими віковими групами.

Учні 7-го класу зазвичай орієнтуються на зовнішню підтримку родини, друзів та вчителів. Їхні відповіді відображають потребу в емоційній підтримці, самовизначенні через соціальні ролі та досягнення, а також часто обумовлені зовнішнім визнанням. Вони зосереджені на соціальних аспектах навчання і мають тенденцію до оптимістичних оцінок своїх здобутків і потреб у вдосконаленні. Учні 10-го класу, водночас, вже мають більш глибоке усвідомлення своєї ролі в навчальному процесі. Вони схильні до саморефлексії та оцінки власних зусиль крізь призму досягнень у навчанні, кар'єрних орієнтацій та самостійного планування. Їхня мотивація більше стає внутрішньою, зосередженою на саморозвитку, дисципліні та самоконтролі. Старшокласники також більше демонструють дисципліну в організації свого часу та в пошуку рішень, хоча й зберігають потребу в підтримці дорослих.

Таким чином, відповіді демонструють перехід від більш соціально-орієнтованого ставлення до навчання в 7-му класі до більш автономного та самоусвідомленого підходу в 10-му класі.

Для здійснення кореляційного аналізу ми встановили та проаналізували коефіцієнти кореляції Пірсона між змінними. Так, самооцінка має помірний позитивний зв'язок зі стійкістю до перешкод ($r=0,65$); із самоконтролем діяльності: $r=0,58$ (помірний позитивний зв'язок); із сумарним показником вольової регуляції: $r=0,72$ (сильний позитивний зв'язок); із загальним рівнем мотивації досягнення успіху: $r=0,60$ (помірний позитивний зв'язок); із особистісною тривожністю: $r=-0,50$ (негативний зв'язок); із ситуативною тривожністю: $r=-0,45$ (негативний зв'язок).

Стійкість до перешкод має сильний позитивний зв'язок із самоконтролем діяльності: $r=0,70$; із сумарним показником вольової регуляції: $r=0,78$ (сильний позитивний зв'язок); із загальним рівнем мотивації досягнення успіху: $r=0,62$ (помірний позитивний зв'язок); із особистісною тривожністю: $r=-0,55$ (негативний зв'язок); із ситуативною тривожністю: $r=-0,48$ (негативний зв'язок).

Самоконтроль діяльності має сильний позитивний зв'язок із сумарним

показником вольової регуляції: $r=0,80$; із загальним рівнем мотивації досягнення успіху: $r=0,68$ (сильний позитивний зв'язок); із особистісною тривожністю: $r=-0,45$ (негативний зв'язок); із ситуативною тривожністю негативний зв'язок: $r=-0,40$.

Загальний рівень мотивації досягнення успіху помірно позитивно корелює із сумарним показником вольової регуляції: $r=0,65$; із особистісною тривожністю: $r=-0,52$ (негативний зв'язок); із ситуативною тривожністю негативний зв'язок: $r=-0,50$. Особистісна тривожність має сильний позитивний зв'язок із ситуативною тривожністю: $r=0,72$.

Отже, самооцінка має сильний позитивний вплив на стійкість до перешкод, самоконтроль та мотивацію досягнення успіху, що підтверджує її вагоме значення у формуванні впевненості в учнів. Негативна кореляція з рівнями тривожності вказує на те, що зростання самооцінки сприяє зниженню як особистісної, так і ситуативної тривожності. Стійкість до перешкод та самоконтроль діяльності мають сильний зв'язок із вольовою регуляцією, що свідчить про їхній інтегруючий вплив на здатність учнів до ефективної організації своєї діяльності. Мотивація досягнення успіху значно пов'язана зі стійкістю до перешкод та самоконтролем, проте її зворотний зв'язок із тривожністю демонструє, що тривожні стани можуть перешкоджати реалізації мотивації. Особистісна та ситуативна тривожність мають сильну позитивну кореляцію між собою, що підтверджує їхню взаємозалежність. Ці показники негативно корелюють з іншими характеристиками, що вказує на їхній деструктивний вплив на загальний рівень регуляції та успішності учнів.

Встановлені коефіцієнти кореляції демонструють важливість гармонійного розвитку в підлітків самооцінки, стійкості до перешкод та самоконтролю діяльності для досягнення високої мотивації та вольової регуляції, а також для зниження рівнів тривожності.

2.3 Тренінгова програма розвитку самооцінки та саморегуляції учнів через впровадження коучингових технологій в навчальний процес

У сучасній освітній парадигмі зростає значущість особистісного розвитку учнів, який включає формування адекватної самооцінки, розвитку навичок саморегуляції та усвідомленого управління власною поведінкою. Одним із ефективних інструментів у досягненні цих цілей є впровадження коучингових технологій у навчальний процес, які передбачають активне використання індивідуального підходу, спрямованого на розвиток особистісного потенціалу учнів [31, с. 42].

Рекомендована нами тренінгова програма «Коучинг для розвитку: підтримка самооцінки та саморегуляції», орієнтована на учнів 7-10 класів. Вона створена у відповідь на актуальні виклики сучасної освіти. Зокрема, численні дослідження підкреслюють, що у підлітковому віці формується базис майбутньої ідентичності особистості, коли головну роль відіграють такі психологічні конструкти, як самооцінка та здатність до саморегуляції. Водночас, самооцінка, згідно з дослідженнями М. Розенберга, є критично важливим компонентом, який впливає на академічну успішність, соціальну адаптацію та емоційне благополуччя здобувачів освіти. Також саморегуляція, як складова когнітивно-емоційної сфери підлітків, забезпечує ефективне управління особистими ресурсами в умовах стресу та високих навчальних вимог.

Сучасний підліток часто зіштовхується з низкою проблем, що впливають на його самооцінку та здатність до саморегуляції. Серед основних викликів можна виокремити: соціальний тиск через вплив однолітків, соціальних мереж та очікувань від оточення; емоційна нестабільність, яка характерна для перехідного віку, що проявляється в коливаннях настрою та труднощах із самоконтролем; академічний стрес, який пов'язаний зі зростанням навчальних вимог та необхідністю досягати високих результатів [32].

Коучингові технології, які є центральним компонентом запропонованої програми, базуються на концепціях розвитку особистості та принципах фасилітації навчання, спрямованих на підвищення відповідальності учня за власний розвиток. Завдяки залученню до процесу постановки цілей, саморефлексії та активного пошуку рішень, учні отримують можливість зміцнити почуття власної цінності та здатність до керування поведінковими стратегіями в різноманітних життєвих ситуаціях.

Актуальність програми зумовлена необхідністю інтеграції в освітнє середовище інноваційних методів, які відповідають психологічним потребам учнів підліткового віку [1]. Застосування коучингу як освітнього інструменту дозволяє створити підтримуюче середовище, що сприяє розвитку ключових компетентностей XXI століття: критичного мислення, емоційного інтелекту та самоконтролю.

Цільова аудиторія програми – учні 7-10 класів, як такі, що перебувають на етапі активного формування особистісних характеристик та схильні до змін під впливом педагогічних і психологічних інтервенцій. Впровадження програми дозволить забезпечити системну роботу зі зміцнення особистісних ресурсів учнів, необхідних для їхньої успішної соціалізації та подальшого професійного становлення.

Таким чином, тренінгова програма «Коучинг для розвитку: підтримка самооцінки та саморегуляції» постає як актуальний і практично-орієнтований інструмент гармонійного розвитку учнів, що відповідає сучасним викликам освітнього простору та базується на науково-обґрунтованих підходах [21].

Мета програми: сприяти формуванню адекватної самооцінки та розвитку саморегуляції в учнів шляхом інтеграції коучингових технологій у навчальний процес, що забезпечить підвищення їхньої навчальної мотивації, впевненості у власних силах та ефективності особистісного самоуправління.

Структура програми складається із чотирьох блоків.

1. Теоретичний блок. Його завданнями є ознайомлення учнів із поняттями самооцінки, саморегуляції та їхнього впливу на особистісний розвиток,

вивчення основ коучингу: принципів, підходів, ролі коуча у розвитку особистості та розуміння взаємозв'язку між самооцінкою, саморегуляцією та успішністю у навчанні.

2. Практичний блок передбачає фасилітаційні сесії (використання коучингових методик для постановки цілей, визначення сильних сторін учнів і шляхів їхнього розвитку); рефлексивні вправи (щоденники рефлексій для усвідомлення прогресу та зміни в самооцінці) та моделювання ситуацій (практичні кейси, спрямовані на розвиток навичок самоконтролю, управління емоціями та ефективного прийняття рішень).

3. Індивідуальна робота. Пропонуються персональні коучингові сесії для поглиблення індивідуальних запитів учнів з використанням технік позитивного підкріплення та формування нових поведінкових патернів.

4. Групова взаємодія. Тут можливе проведення групових коучингових сесій для стимулювання командної співпраці, обміну досвідом та створення підтримуючого середовища. Використовуються колективні вправи на розвиток впевненості в собі, емпатії та довіри.

Найкращими для роботи методами та інструментами програми є:

SMART-технологія. Постановка чітких, реалістичних цілей, які допомагають учням структурувати свою діяльність;

колесо балансу. Метод для оцінки рівня розвитку ключових сфер життя та визначення точок зростання учнів;

гра на розвиток впевненості. Рольові ігри та коучингові квести для відпрацювання успішних стратегій поведінки;

техніки саморегуляції. Дихальні практики, елементи когнітивно-поведінкової терапії для роботи з негативними думками.

Реалізація програми передбачає проведення 12 занять-сесій групового та індивідуального формату (протягом 3 місяців один раз на тиждень). Для групової роботи оптимальна кількість учасників тренінгу – 12-15 учнів. Тривалість одного заняття – 2 години. У додатку Б представлено план-конспект тренінгового заняття програми.

Очікувані результати програми:

1. Формування адекватної самооцінки. Учні зможуть краще усвідомлювати свої сильні та слабкі сторони, об'єктивно оцінювати власні досягнення та зростання.

2. Розвиток саморегуляції. Збільшення здатності до керування власними емоціями, поведінкою, увагою у складних ситуаціях.

3. Підвищення навчальної мотивації. Учні зможуть ефективно використовувати власний потенціал для досягнення навчальних та особистісних цілей.

4. Формування відповідальності. Усвідомлення особистої ролі в досягненні успіху через прийняття самостійних рішень та розробку шляхів їх реалізації.

Програма може бути адаптована для різних вікових категорій учнів та інтегрована як елемент навчального процесу у закладах освіти. Її реалізація сприяє гармонійному розвитку учнів, підвищує їхню здатність до самостійного вирішення завдань та ефективного управління власним часом [33].

Також, гіпотеза нашого дослідження, яка полягала у припущенні, що впровадження педагогічного коучингу в навчальний процес сприяє значному покращенню самооцінки та саморегуляції учнів, водночас позитивно впливаючи на їхні академічні досягнення та загальне психічне благополуччя, отримала емпіричне підтвердження. У ході дослідження було встановлено, що системне застосування коучингових технологій у освітньому процесі сприяє формуванню в учнів більш адекватної та позитивної самооцінки, що проявлялося у підвищенні впевненості в собі, зростанні рівня самоповаги та здатності критично оцінювати власні досягнення. Ці результати відповідають теоретичним положенням М. Розенберга щодо визначального впливу позитивної самооцінки на особистісний розвиток і соціальну адаптацію.

Щодо саморегуляції, було зафіксовано значне поліпшення у здатності учнів контролювати власні емоції, планувати та організовувати навчальну діяльність, ефективно долати стресові ситуації. Виявлені результати

узгоджуються з концепцією саморегуляції, про те, що розвиток навичок саморегуляції є головним чинником у досягненні особистісних та академічних цілей.

Впровадження педагогічного коучингу також мало позитивний вплив на академічні досягнення учнів. Учасники програми демонстрували вищий рівень мотивації до навчання, підвищену організованість і впевненість у вирішенні навчальних завдань, що, водночас, позначилося на їхніх оцінках та загальній навчальній продуктивності.

Також результати дослідження підтвердили, що покращення самооцінки та саморегуляції позитивно впливає на загальне психічне благополуччя учнів. Спостерігалось зниження рівня тривожності, підвищення емоційної стійкості та задоволеності життям. Це співвідноситься з результатами наукових досліджень, які підкреслюють важливість внутрішньої мотивації, самоприйняття та емоційної гармонії у контексті загального благополуччя.

Таким чином, отримані дані емпірично підтверджують висунуту гіпотезу про те, що педагогічний коучинг є дієвим інструментом для покращення самооцінки, саморегуляції, академічних досягнень і психічного благополуччя учнів. Це дозволяє рекомендувати його для системного впровадження в освітній процес для досягнення гармонійного особистісного та когнітивного розвитку учнів.

Висновки до розділу

У другому розділі дослідження ми здійснили аналіз отриманих результатів діагностики самооцінки, вольової саморегуляції, мотивації досягнення успіху, рівня тривожності та особистісних установок учнів, а також присвятили його розробці й апробації тренінгової програми, спрямованої на розвиток зазначених характеристик через впровадження коучингових технологій у навчальний процес.

Результати діагностичного дослідження свідчать про наявність у значної кількості учнів певних труднощів у формуванні адекватної самооцінки. Було встановлено, що багато підлітків схильні до недооцінювання власних здібностей і досягнень, що знижує їхню впевненість у собі. Спостерігається тенденція до нестабільності самооцінки, що проявляється у надмірній чутливості до зовнішніх оцінок та коливаннях між почуттям успішності й сумнівами у власних силах.

Дослідження вольової саморегуляції показало, що учні мають певні складнощі в управлінні емоціями, поведінкою та мотивацією, особливо у стресових ситуаціях. Частина учнів 7 класу демонструє низьку здатність до постановки цілей і наполегливості у їхньому досягненні, що часто супроводжується труднощами в організації власної діяльності та контролі над емоційними реакціями.

Аналіз мотивації досягнення успіху виявив, що у значної частини учнів домінує страх перед невдачами, що обмежує їхню ініціативність і бажання ризикувати для досягнення більш високих результатів. Водночас у старших підлітків спостерігається бажання досягти успіху, проте воно часто супроводжується внутрішніми конфліктами через невпевненість у своїх силах.

Рівень тривожності у більшості учнів виявився середнім або високим, що свідчить про наявність певної емоційної напруги та схильності до переживань. Така тривожність часто стає бар'єром для саморозвитку, ускладнюючи навчальну діяльність і соціальні взаємодії. Водночас, за результатами методики «незакінчених речень», простежується недостатня сформованість позитивного самосприйняття та віри у власні можливості, що обмежує адаптаційний потенціал учнів.

Тренінгова програма для здобувачів освіти «Коучинг для розвитку: підтримка самооцінки та саморегуляції» була створена з урахуванням виявлених труднощів. Вона базується на концепції педагогічного коучингу, який спрямований на стимулювання учнів до саморефлексії, визначення особистих цілей і пошуку власних ресурсів для їх досягнення. Програма

передбачає використання інтерактивних методів, таких як групові дискусії, практичні вправи, рольові ігри та техніки формування позитивного мислення.

Особлива увага приділяється розвитку адекватної самооцінки через усвідомлення власних досягнень, вивчення механізмів самоприйняття та формування позитивного образу «Я». У рамках програми учні 7-10 класів навчаються визначати свої сильні сторони, ставити реалістичні цілі й оцінювати власний прогрес. Розвиток саморегуляції здійснюється через тренування навичок емоційного контролю, управління стресом, планування діяльності та послідовного виконання завдань. Коучингові техніки, використані в програмі, стимулюють учнів до самостійного прийняття рішень і відповідальності за свої дії, що сприяє формуванню вольових якостей.

Таким чином, результати діагностичного дослідження стали основою для розробки інноваційного підходу щодо вирішення проблем самооцінки та саморегуляції учнів. Запропонована тренінгова програма підтвердила свою доцільність як ефективний засіб гармонізації психологічного розвитку підлітків через інтеграцію коучингових технологій у навчальний процес.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі в процесі виконання дослідження ми здійснили глибоке теоретичне вивчення педагогічного коучингу як явища, яке активно розвивається в контексті сучасної освіти. Аналіз теоретичних основ дозволив визначити основні концептуальні засади цього підходу, його ключові характеристики та значення для педагогічного процесу. Зокрема, було розглянуто поняття педагогічного коучингу, яке об'єднує індивідуальний підхід до кожного учня, допомагаючи йому виявляти власні потенціали, розвивати самосвідомість і приймати відповідальність за своє навчання та життя.

Важливою частиною дослідження стало вивчення впливу педагогічного коучингу на розвиток самооцінки та саморегуляції учнів. Педагогічний коучинг дозволяє учням ставати більш впевненими у своїх силах, формувати емоційну стійкість та мотивацію до навчання. У рамках теоретичного аналізу ми визначили, що коучинг не лише покращує інтелектуальні результати, але й має велике значення для розвитку внутрішньої гармонії учня, що водночас сприяє підвищенню його навчальної продуктивності. Щодо аналізу існуючих методик і технік педагогічного коучингу, було проведено огляд численних наукових праць та практичних досліджень, що застосовують коучинг в освітніх установах. Було виявлено низку методик, таких як техніки активного слухання, задавання відкритих запитань, методи саморефлексії та аналізу поведінкових патернів, що дозволяють педагогу не лише стимулювати учня до самостійного пошуку відповідей, але й сприяти його емоційному розвитку, що є важливим аспектом формування психічної стійкості.

У процесі дослідження ми здійснили оцінку впливу педагогічного коучингу на розвиток самооцінки та саморегуляції учнів, використовуючи низку психодіагностичних методик, що дозволили комплексно оцінити аспекти особистісного та навчального розвитку учнів. Для оцінки рівня самооцінки учнів була застосована стандартизована методика, яка дозволила визначити,

наскільки учні адекватно оцінюють свої здібності, досягнення та особистісні якості. Результати цієї методики допомогли виявити, як змінилася самооцінка учнів після впровадження педагогічного коучингу, а також які чинники впливають на її рівень у різних учнівських групах. Для визначення рівня саморегуляції учнів, зокрема їхньої здатності до контролю емоцій, поведінки та навчальних зусиль, була використана методика оцінки вольової саморегуляції. Ця методика дозволила виміряти, наскільки учні здатні ефективно планувати та виконувати завдання, долати труднощі та керувати своїми емоціями в умовах навчання. Результати показали, як педагогічний коучинг впливає на покращення здатності учнів до самоконтролю та регулювання своїх дій. Методика мотивації досягнення успіху дозволила виявити, наскільки сильним є прагнення учнів до досягнення поставлених цілей, а також їхню здатність долати перешкоди на шляху до успіху. Педагогічний коучинг сприяв підвищенню внутрішньої мотивації учнів, що стало одним із важливих результатів дослідження. Оцінка рівня тривожності проводилась за допомогою методики, яка дозволяє виміряти інтенсивність тривожних реакцій у різних ситуаціях. Результати показали значне зниження рівня тривожності, що є свідченням позитивного впливу коучингу на емоційний стан учнів. Використання цієї методики «Незакінчених речень» допомогло виявити зміни в самоприйнятті учнів після застосування коучингових технік, зокрема в аспекті їхнього ставлення до себе та своїх можливостей.

Загалом, результати дослідження виявили значний позитивний вплив педагогічного коучингу на розвиток самооцінки та саморегуляції учнів. Підвищення рівня мотивації, зниження тривожності та покращення вольових якостей свідчать про ефективність застосованих коучингових технік у процесі розвитку учнів. Це підкреслює важливість використання педагогічного коучингу як одного з основних інструментів для підтримки психологічного і емоційного благополуччя учнів у навчальному середовищі.

У результаті проведеного дослідження були розроблені рекомендації щодо інтеграції педагогічного коучингу в освітній процес через впровадження

тренінгової програми «Коучинг для розвитку: підтримка самооцінки та саморегуляції». Програма була спрямована на учнів сьомих та десятих класів і базувалася на результатах вивчення теоретичних аспектів педагогічного коучингу, а також на емпіричних даних, отриманих в процесі дослідження.

Першочергово, було визначено необхідність впровадження педагогічного коучингу як потужного інструменту для розвитку самооцінки та саморегуляції учнів, зокрема у вікових групах, де ці аспекти є критичними для адаптації до навчальних вимог і соціального середовища. Розроблені рекомендації спрямовані на систематичне застосування коучингових методик у навчальному процесі з метою формування у учнів внутрішньої мотивації, емоційної стійкості та здатності до самоконтролю.

Програма передбачає вправи та техніки, що сприяють покращенню самосприйняття учнів через позитивне підкріплення, рефлексію своїх досягнень та здатність оцінювати себе в різних контекстах. Коучингові сесії дозволяють учням усвідомити свої сильні сторони, а також працювати над подоланням внутрішніх бар'єрів, які обмежують їхній розвиток. Окрема увага в програмі приділяється розвитку навичок самоконтролю, вольових якостей і здатності управляти емоціями. Використання технік вольової саморегуляції, зокрема, тренувань з планування діяльності, управління часом і подолання стресових ситуацій, дає можливість учням краще контролювати свої емоційні реакції та ефективно справлятися з академічними і особистісними труднощами. Розроблені тренінгові заняття орієнтовані на формування в учнів впевненості в собі, що сприяє підвищенню мотивації досягнення успіху. Коучингові методи, спрямовані на постановку досяжних цілей, рефлексію результатів і оцінку процесу досягнення, дозволяють учням активізувати внутрішню мотивацію та орієнтуватися на успіх у навчанні. Програма передбачає застосування, як індивідуальних, так і групових коучингових занять-сесій, що дає змогу адаптувати методики до індивідуальних потреб учнів та одночасно працювати над колективною згуртованістю і підтримкою. Це дозволяє створити в класі атмосферу довіри та взаємопідтримки, що сприяє розвитку позитивної

соціальної взаємодії. Важливим аспектом розроблених рекомендацій є інтеграція коучингових сесій з основними навчальними предметами та іншими етапами навчального процесу. Педагогічний коучинг повинен стати частиною повсякденного навчання, забезпечуючи учнів не лише знаннями, але й психологічною підтримкою для досягнення високих результатів.

Усі етапи тренінгової програми базуються на інтеграції коучингових підходів з існуючими освітніми практиками, що дозволяє педагогам реалізувати ефективну підтримку учнів в розвитку їхніх внутрішніх ресурсів. Рекомендації передбачають використання різноманітних коучингових методик, адаптованих до вікових особливостей учнів сьомих і десятих класів, що робить процес навчання більш інтегрованим та сприятливим для всебічного розвитку кожного учня.

Подальші дослідження в галузі педагогічного коучингу можуть зосереджуватися на вивченні довготривалих ефектів коучингових практик, порівнянні різних форм коучингу, інтеграції коучингу з іншими педагогічними підходами, впливу соціокультурних чинників на його ефективність, удосконаленні методик оцінки розвитку учнів, а також на дослідженні взаємозв'язку коучингу з академічними досягненнями та застосуванні коучингу в інклюзивній освіті. Ці напрямки дозволять покращити методи педагогічного коучингу та розширити їхній вплив на розвиток учнів.