



<http://LLL21.petrso.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК

Выпуск 4.
Winter 2013

Главный редактор
И. А. Колесникова

Редакционный совет

О. Грауманн
Е. В. Игнатович
В. В. Сериков
С. В. Сигова
И. З. Сковородкина
Е. Э. Смирнова
И. И. Сулима

Редакционная коллегия

Т. А. Бабакова
Е. В. Борзова
А. Виегерова
С. А. Дочкин
А. Клим-Климашевска
Е. А. Маралова
А. В. Москвина
А. И. Назаров
Е. Рангелова
А. П. Сманцер

Служба поддержки

А. Г. Марахтанов
Е. Ю. Ермолаева
Т. А. Каракан
Е. В. Петрова
Ю. Ю. Васильева
Е. Н. Воротилина

ISSN 2308-7234

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33, каб. 254а
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

КОУЧИНГ КАК ФОРМА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ НАЧИНАЮЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы эффективной организации повышения квалификации в духе непрерывного профессионального роста научных работников вузов и университетов. Показано, каким образом следует внедрять консультирование в систему мероприятий по повышению квалификации, чтобы поддержать у научного персонала стремление добиться хороших результатов. Особое внимание уделено анализу коучинга как консультационной формы, ориентированной на процесс и результат. Коучинг в ходе повышения квалификации начинающих преподавателей вуза облегчает им усвоение обширного и сложного дидактического материала. Коучинг способствует внедрению в практику университетского преподавания основополагающих дидактических инноваций в духе перехода от обучения к учению («Shifts from Teaching to Learning»¹). В данном случае речь идет о развитии компетенций преподавателя в рамках дидактики высшей школы и непрерывного образования. В статье раскрываются понятие «коучинг» и его основные цели, представлен эскиз программы коучинга для молодых преподавателей вузов. Коучинг понимается как цикл обучения, где на первый план выдвигаются центральные аспекты обучения и выработка профессиональных компетенций.

Ключевые слова: непрерывное образование, дидактические инновации, компетенция, развитие компетенций, коучинг, повышение квалификации.

Vildt B. (Dortmund)

COACHING AS A FORM OF JUNIOR UNIVERSITY TEACHERS CONSULTING

Abstract: in this article the effective organization of continuing professional development of university scientific staff is analyzed. The author discusses the implementation of consulting in the system of continuing professional development so as to support a desire to achieve good results among scientific staff. The emphasis is placed on the analysis of coaching as a consulting form that is both process- and result-oriented. Coaching helps junior university teachers learn complex didactic material. In terms of the shift from teaching to learning, coaching promotes the implementation of didactic innovations in university teaching. This refers to the development of teacher's competencies in the context of higher education and continuing education didactics. The term «coaching» and its main objectives are examined in the article. In addition to that, the draft of the coaching program for junior university teachers is outlined. Coaching is defined as the learning cycle with the particular attention to the core aspects of education and to the development of professional competencies.

Key words: continuing education, didactic innovations, competency, competency development, coaching, continuing professional development.

¹ Vgl. Johannes Wildt (2004): «The Shift from Teaching to Learning». Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen // Heinz Ehlert; Ulrich Welbers (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf, S. 168–178; vgl U. Welbers / O. Gaus (Hrsg.) The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

1. Повышение качества обучения за счет развития дидактических программ вузов

Для развития качества научного обучения в Германии в последние пятнадцать лет почти в каждом вузе или университете выпускались дидактические программы для разных целевых групп, содержащие многообразные задачи обучения, форматы экзамена и консультаций. В этой связи релевантным с точки зрения дидактики высшей школы становится отход от сквозной «инструктирующей парадигмы», в которой предметно-содержательные импульсы исходили от обучающего (преподавателя). И хотя инструктирующая форма обучения не может стать полностью избыточной, ее необходимо дополнять всем многообразием активирующих, индивидуальных и кооперативных форм отношений между студентами и преподавателями. При этом надо учитывать самостоятельность и ответственность, которую берут на себя взрослые учащиеся¹. Обучение в вузе является одной из ступеней непрерывного образования. В связи с этим важна дидактическая ориентация преподавателя (экзаменатора) на компетенции учащихся «на выходе». В современном вузе наряду с классическими формами экзаменов развиваются альтернативные, которые должны соответствовать новым формам (об)учения². Именно такие формы рекомендуются на курсах повышения дидактической квалификации работников вузов. Студенты также проявляют к ним повышенный интерес. В результате развиваются различные формы консультирования в процессе учебы и перед экзаменами. Они призваны поддерживать процесс обучения и пользуются значительным спросом³.

Созданные в последние годы программы повышения квалификации соответствуют ступеням модульного обучения, где речь идет о задачах, решаемых преподавателями в процессе обучения, экзаменов и консультирования. Программы предлагают основные, углубленные и дополнительные модули, которые востребованы на добровольной основе учащимися и обучающими. После их освоения выдаются сертификаты о частичном или полном окончании обучения в модуле, которые признаются другими вузами. Курсы повышения квалификации организуются также в форме мастер-классов, которые содержат как теоретические, так и практические элементы (например, в формате тренингов). Слушатели могут дополнительно посещать занятия (на добровольной основе), сопровождаемые предваряющей и заключительной консультацией. Подспорьем здесь могут быть и многообразные виды так называемых обучающих портфолио⁴, описывающих и классифицирующих обучающие, экзаменационные и консультационные достижения участника курсов повышения квалификации.

¹ Vgl. Ralf Schneider; Birgit Szczyrba; Ulrich Welbers; Johannes Wildt (Hrsg.) (2009): Wandel der Lehr-Lernkulturen. W. Bertelsmann, Bielefeld; vgl. Isa Jahnke; Johannes Wildt (Hrsg.) (2011): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. W. Bertelsmann, Bielefeld.

² Vgl. Beatrix Wildt & Johannes Wildt: Lernprozess orientiertes Prüfen im Constructive Alignment. Neues Handbuch Hochschullehre // Berendt, B.; Szczyrba, B.; Wildt, J. (hrsg.), Berlin, Griffmarke H6.1.

³ Vgl. Johannes Wildt; Birgit Szczyrba; Beatrix Wildt (Hrsg.) (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. W. Bertelsmann, Bielefeld.

⁴ Vgl. Beatrix Wildt & Johannes Wildt: a.a.O. S. 35–3 (Portfolio als lernprozessintegriertes Prüfungsformat).

Представление таких портфолио приветствуется на разного рода собеседованиях, особенно для преподавателей с большой учебной нагрузкой.

2. Программа, нацеленная на долгосрочную перспективу и эффективность: коучинг в рамках повышения квалификации

Преподаватели (с тем или иным опытом работы) не должны остаться в одиночестве перед вызовами смены парадигм обучения и собственной роли в образовательном процессе. Поддержка их процесса обучения в системе повышения квалификации предполагает адекватную оценку индивидуальной ситуации и опыта. Различные курсы программы повышения методической квалификации проходят все преподаватели в первые год-полтора после приема на работу. Институт прикладных исследований (University of Applied Science) в Кельне, самый крупный в Германии, представил программу повышения квалификации молодых преподавателей¹, ситуацию пребывания которых в вузе с уверенностью можно рассматривать как переходную, требующую решения целого ряда новых задач. Эта программа показала себя преимущественно как программа по совершенствованию методов обучения. Она существует около двух лет и претендует на образцовый статус. При участии в программе для преподавателей предусмотрена нагрузка (в среднем по 2 часа в неделю) при условии их регулярной работы в вузе. В действительности количество выделяемых на повышение квалификации часов зависит от положения преподавателя и учебной ситуации в рамках той или иной специализации.

После собеседования с ответственным за дидактическую работу в вузе каждому участнику курсов рекомендуют прошедшего обучение консультанта (коуча). Молодые преподаватели принимают участие не только в базовых (внутренних и внешних) семинарах повышения квалификации (как правило, в форме мастер-классов). Они образуют тандемы (мини-группы) для обоюдного, коллегиального обмена опытом подобно регулярному коучингу «на равных», дают открытые занятия при поддержке профессионального коуча. После разработки обучающего портфолио, в котором изложен опыт участника курсов по изучению и реализации новых обучающих форм, а также намечены индивидуальные перспективы развития методов обучения, участники получают сертификат.

Таким образом, участники курсов получают профессиональную поддержку в развитии уже на начальной стадии повышения квалификации. Из этого извлекают пользу не только начинающие преподаватели, которые до этого, возможно, не имели никакого педагогического опыта. Преподаватели курсов также получают поддержку, транслируя передовой педагогический опыт и совершенствуя потенциал обучающих функций. Влияние на культуру обучения становится заметным сразу: приветствуются индивидуальные тесты самооценки и открытые презентации вузовских проектов.

¹ Vgl. Frank Linde; Birgit Szczyrba (2012): Lehrexzellenz – Lehrkompetenz: Herausforderungen für Neuberufene mit Coaching begegnen // Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC), Springer, Heidelberg, 19. Jg., 1.12; die Autorin dieses Beitrags ist als Coach für Lehrende an diesem Programm beteiligt.

Чтобы расширить круг заинтересованных в повышении квалификации лиц среди новых преподавателей, раз в год организуется «педагогический день», в течение которого проводятся презентации разнообразных обучающих проектов. Авторы особо удачных проектов и презентаций получают премии. Некоторые избранные темы освещают приглашенные референты; могут быть также представлены интересные проекты из других вузов. Особое внимание при этом уделяется разнообразию (гетерогенности) обучающих проектов, консультаций и экзаменов. Коучи, помимо своей консультационной деятельности, сотрудничают в так называемой «рабочей группе по качеству», оценивая опыт коучинга и оптимизируя набор коуч-услуг в целом. Автор статьи сама являлась и является коучем по развитию, проведению и оценке коуч-программ.

3. Формирование компетенций как составная часть непрерывного образования

Компетенции не остаются неизменными, а развиваются в течение всей жизни (Sander, 2010). Непрерывное обучение и дальнейшее развитие компетенций взаимно обусловлены. Будем исходить из ключевых компетенций, таких, которые требуются человеку в первую очередь для личностного развития, социальной интеграции, активной гражданской позиции и профессиональной деятельности. Они напрямую связаны с концепцией непрерывного образования и получают развитие в общеобразовательной школе, при профессиональном обучении и в вузе. Формальные и неформальные, дидактические и автодидактические формы обучения связаны; выбор и комбинация этих форм остаются в поле ответственности индивида. В рамках данной статьи невозможно рассмотреть преимущества и недостатки концепции непрерывного образования. Ясно лишь одно: для непрерывного образования необходимы соответствующие мотивы и готовность к обучению, способность к рефлексии и умение рассчитывать время¹, чтобы личный опыт стал успешным в течение жизни человека. Консалтинговые услуги важны в ситуациях, требующих поддержки в ориентации и принятии решений в профессиональной и личной сферах. Повышение спроса на них указывает на то, что рефлексивная составляющая стала для человека обязательной и требует профессионального сопровождения.

На фоне дискуссии о дидактике высшей школы будет полезным обратиться к дефиниции понятия «компетенции»². Последние понимаются двояко:

1) как способность «действовать в данном контексте ответственно и в соответствии с ситуацией, интегрируя при этом комплексные знания, способности и представления» (van der Blij, 2002, перевод на нем. Wildt, 2006);

2) как «специализированная система способностей, умений и навыков, необходимых для достижения специфических целей, что может соотноситься с

¹ Vgl. Sabine Schmidt-Lauff (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin.

² Vgl. Hildegart Schaeper; Johannes Wildt (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung in der Lehre // Tagungsband ‚Perspektive Studienqualität‘ Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung 2009, W. Bertelsmann, Bielefeld, S. 64–83.

индивидуальным или социальным статусом в неформальных или формализованных группах» (Weinert, 2001).

В обоих случаях речь идет об интеграции различных компонентов для осуществления практической деятельности в комплексных ситуациях, где необходимы принятие на себя ответственности и соразмерность действий. Это и является компетенцией. Но каким образом коррелируют разные компоненты в процессе обучения, целью которого является развитие компетенций? В качестве примера приведем ступенчатую модель формирования компетенций, которая служит основой консалтинга научных кадров, ориентированного на процесс обучения. Эта модель приобретения компетенций начинается с восприятия информации и ведет через целый комплекс шагов к компетентной деятельности. Но достичь высшей ступени профессиональной компетентности можно только в случае, если пространство для соответствующей деятельности (в индивидуальном, социальном и институциональном аспектах) используется субъектами, ответственно выполняющими свои профессиональные роли.

Продвигая консультируемых в их долгом (и подчас нелегком) пути к профессионализму, коучинг служит возможностью проверить свои действия на профессионализм¹. Что же такое коучинг и каковы должны быть действия консультанта в процессе коучинга, чтобы способствовать профессиональному росту и достижению результатов у консультируемого?

4. Применение коучинга для развития обучающей функции в сопоставлении со спортом высоких достижений

Понятие «коуч» известно из сферы спорта высоких достижений. Там коуч-тренер отвечает за достижения одного своего подопечного или целой команды. Коуч в этом случае и тренер, и консультант. Для него важно оптимальным образом развивать потенциал спортсменов на протяжении определенного продолжительного (но обозримого) периода времени. Целью такого развития являются победы в конкурентной борьбе. Предварительным условием для коуча принято считать опыт работы в спортивной сфере или в соответствующем виде спорта. Только в этом случае он правильно оценивает возможности спортсменов на основе собственного опыта и знаний. Несомненно, чтобы поддерживать спортсменов и способствовать росту их достижений, необходимо взаимное уважение и доверие. Критике подвергаются те специалисты, у которых отсутствуют профессиональные педагогические компетенции и способность взять на себя ответственность за результат. Сказанное относится, прежде всего, к воспитанию спортивной смены, особенно молодых спортсменов, чья зависимость от коуча сильнее, а способность принять на себя ответственность меньше, чем у взрослых спортсменов. Если в некоторых сферах происходит деление на группы (группы подопечных разной наполняемости), это требует от коуча дополнительно способности и методических компетенций по руководству и управле-

¹ Beatrix Wildt (2003): Sich beraten am Fall – Überlegungen zur Supervision im hochschuldidaktischen Weiterbildungskontext // Ulrich Welbers (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. W. Bertelsmann, Bielefeld, S. 189–210.

нию процессами внутри групп, а также умения распознавать конфликтные ситуации и управлять ими.

Ожидание достижений от участников, ориентир на компетенции и деятельность, экспертиза и полевой опыт, готовность к достижениям и принятие на себя ответственности коучем и его подопечными, доверие и уважение считаются существенными составными частями коучинга. Это относится и к другим его сферам, например таким, как образование и наука¹. В любом случае сам консультируемый (подопечный) берет на себя немалую ответственность за собственные действия. Вместе с тем тренинг (повышение квалификации), практические эксперименты (с присутствием и наблюдением на занятии) и консультации (коучинг) – четко разграниченные форматы и требуют разного подхода².

5. Структура коучинга как цикла обучения с методической точки зрения

Коучинг предоставляет хорошие возможности консультируемым адекватно переработать релевантные аспекты и проблемы их актуальной преподавательской деятельности. Необходимо только с самого начала придерживаться разработанного консалтингового договора между сторонами в части целей, действий и их продолжительности. Изменения в процессе работы могут быть приняты только при достижении консенсуса. Какой вид принимает обучение в процессе коучинга? Отвечая на этот вопрос, нельзя обойти вниманием начальную интенцию самого коучинга³. В самом общем смысле он связан с изменением деятельностных знаний и умений при обучающем воздействии, поэтому способствует созданию концепции и модели обучения как циклического процесса. Подобный цикл обучения складывается из серии шагов, учитывающих когнитивные, эмоционально-аффективные и деятельностные аспекты.

Kolb&Kolb развивают концепцию обучения, основанного на приобретенном опыте и нацеленного на определенную практическую деятельность. Эта деятельность сначала симулируется в рабочей группе, а затем через групповой опыт переходит более или менее естественно в реальную профессиональную жизнь. В результате эвокации мыслительного и практического опыта посредством определенных событий открывается пространство для рефлексии над деятельностью. Затем происходит систематизация нового проблемного видения и, в соответствии с этим, концептуализация практической деятельности. Полученные результаты подвергаются апробации и проверке на уровне практического эксперимента. Экспериментальный опыт, приобретенный в новых условиях (вне консультаций и коучинга), опять подвергается рефлексии и тестированию в новом консалтинговом цикле.

Джарвис заимствует у Кольба подход, направленный на рассмотрение когнитивных аспектов и структур, дополняя и расширяя его в эмоциональном, со-

¹ Beatrix Wildt (2006) Supervision als hochschuldidaktisches Beratungsformat // Johannes Wildt; Birgit Szczyrba; Beatrix Wildt (Hrsg.) a.a.O., S. 105–117; vgl. Beatrix Wildt (2006): Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung // Johannes Wildt, Birgit Szczyrba, Beatrix Wildt (Hrsg.): a.a.O., S. 57–67.

² Vgl. Stefan Brall (2010): Arbeitsbegleitende Kompetenzentwicklung als universitäres Strategieelement. Norderstedt.

³ Vgl. Johannes Wildt (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik // Johannes Wildt, Birgit Szczyrba, Beatrix Wildt (Hrsg.): a.a.O. S. 12–39.

циальном и прагматическом аспектах¹. Такое расширение принимает в расчет всеобъемлющую сущность процесса обучения. Джарвис говорит об активизации отдельных уровней сознания в процессе обучения и далее предлагает методики консультирования и обучения посредством коучинга. Джарвис утверждает: чем более осознанно протекают процессы обучения, тем более устойчиво влияние изменений. Этому способствует не только рефлексия над приобретенным опытом, но и рефлексия над актуальными процессами обучения. Поэтому цель консультаций – с помощью различных технологий и методик сделать эти процессы осознанными и способствовать их пониманию².

Упомянутые методики базируются на теоретических положениях об обучении и личностном развитии, отношениях, структурах и функциях или интеракциях в официальной сфере, а также эмпирически и теоретически подтвержденных данных, прошедших проверку в ходе коучинга. При разработке методик использованы: гуманистический подход ведения диалога (К. Роджерс); анализ транзакций (Э. Берн), системно-интерактивная психодраматургия, групповая методика (Дж. Морено), психология глубокого подсознания с ориентацией на работу в группе по Балинту, тематическая интеракция по Коэну, техники и методики групповой динамики К. Левина. Таким образом, применение методик затрагивает весь комплекс деятельностно-ориентированных знаний и практических умений консультантов. Они являются частью деятельностной концепции, которая позволяет гибко приспосабливаться к различным форматам и коучинг-ситуациям. Как правило, соответствующие деятельностно-ориентированные знания и умения могут быть усвоены лишь в длительном процессе индивидуального обучения и трансформации и только после этого становятся составной частью профессионального коучинга³.

Чтобы методически и технически создать циклическое обучение на основе эмпирических методик, требуются обширные знания и опыт. Это значит, что при создании цикла обучения, проходящего и повторяющегося до достижения определенного результата, эффективного (всеобъемлющего, долговременного и целенаправленного) и интенсивного (настроенного на временные, личностные и материальные импульсы), используются не только методики и техники, направленные непосредственно на индивида и межличностные отношения, но и ориентированные на процесс самого коучинга. Если рассматривать процесс детально, в зависимости от выбранной методики он всегда различен, но отдельные тактические шаги остаются принципиально неизменными.

К началу консультации участники представляют свои проблемы и цели. Они сообщают о личных наблюдениях и ощущениях в определенных ситуациях и пытаются найти им объяснения. Вместе с коучем эти наблюдения, чувства и

¹ Vgl. Alice Kolb & David, A. Kolb (2008): *Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development* // *Management, Learning, Education and Development*. Publ. Stephen J. Armstrong; Cynthia V. Fukami, London, Sage; vgl. Peter Jarvis (2004): *Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice*. London, Routledge; Peter Jarvis (2006): *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London, Routledge.

² Vgl. Stefan Brall (2010): *Arbeitsbegleitende Kompetenzentwicklung als universitäres Strategieelement*. Norderstedt.

³ Vgl. Beatrix Wildt (2011): *Beratung: Fachbezogene und Fächer übergreifende Strategie* // Isa Jahnke; Johannes Wildt (Hrsg.): a.a. O. S. 201–214.

ощущения исследуются, затем анализу подвергаются проблемы и образцы поведения, и, наконец, вырабатываются новые возможности поведения для индивидуальной практики. Участник коуч-сессии планирует применение разработанных альтернативных моделей поведения и реализует их в своей практической деятельности (в новых условиях). Полученный при этом опыт снова анализируется, осмысливается и обобщается в ходе коучинга и получения новых деятельностных умений.

6. Перспективы использования коучинга для индивидуального и группового консультирования

Пока новые стратегии и поведенческие образцы не закреплены в профессиональных умениях и не стали привычным опытом, часто требуется больше времени, чем предлагает коуч-программа. То есть коучинг, предоставляя профессиональную поддержку, служит для вступления в долгий, самостоятельный процесс трансформации знаний и умений в успешной индивидуальной практической деятельности. Далее за поддержкой или продолжением профессионального коучинга обращаются в рамках равноправного формата ситуативного консалтинга или консалтинга по своей специализации к равному по статусу коллеге. Как известно, преподаватели вузов внутри и за пределами учебного заведения выступают как признанные эксперты в своей области, иногда и как руководители. Коллегиальный обмен опытом происходит, как правило, в случае пограничных ситуаций, требующих решения.

В отличие от работы с профессиональным коучем, который осознанно подбирает подходящую для конкретного случая методику, взаимодействие в формате равноправия остается в методическом отношении полупрофессиональным. Здесь ценятся, прежде всего, профессиональная беседа, коллегиальный обмен мнениями и эмпатия участников. Иногда, говоря обыденным языком, за так называемым равноправным коучингом скрывается не более чем дружеское руководство. На начальном этапе в такого рода консалтинге полезным представляется подключение профессионального коуча и участие в курсах повышения квалификации, которые представляют различные методы консалтинга и связаны с коротким тренингом (например, поведение в беседе, техника постановки вопросов, обратная связь и ролевая игра, а также методы визуализации и модерирования).

Важным попутным эффектом индивидуального или группового консалтингового опыта является готовность слушателей курсов активно содействовать процессу разработки учебных планов. В результате совместной работы над учебными планами выявляются важные аспекты дидактики высшей школы, рождаются инновации. Такая деятельность замещает обычную, ориентированную на содержание отдельных специализаций работу по составлению учебных планов. Тем самым по-новому разграничивается и расширяется пространство для развития дидактики высшей школы, где обучающие сами выступают в роли учеников. Индивидуальное повышение квалификации с целью развития своей обучающей функции открывает перспективы разного рода сотрудничества в области работы над учебными планами. Закрепление в учебных планах иннова-

ций из области дидактики высшей школы имеет своей целью организационно-институциональное устойчивое развитие.

7. Качество повышения квалификации и его обеспечение различными консультационными формами

Как уже указывалось ранее, для проведения коучинга необходимы обширные методические знания и соответственные умения. Коучи как профессиональные консультанты должны наряду с высшим образованием и научной степенью обладать богатым профессиональным эмпирическим опытом (научным и вузовским), а также подготовкой, по крайней мере, по одной консалтинговой методике. Методическая подготовка проходит, как правило, в несколько этапов (до достижения уровня главного консультанта) и может по продолжительности занимать несколько лет в зависимости от выбранной специализации. Кроме того, необходимо подобрать повышение консалтинговой квалификации того формата, который будет соответствовать определенным стандартам и продолжительности методики. Надо обращать внимание на то, что такие консультационные форматы, как коучинг, супервизия, посредничество, управление конфликтными ситуациями, а также терапевтический консалтинг и формы специализированного консалтинга, требуют разных методов повышения квалификации и предварительных условий.

Чтобы повысить качество консультирования и обеспечить высокий уровень образования и повышения квалификации консультантов, различные профессиональные объединения национального и международного (ЕС) класса делают попытки прийти к единой регламентации консультирования и установить основные направления специального образования. Выпускаются также программы для преподавателей курсов повышения квалификации в области консультирования¹. Уровень консультирования определяется не только компетентностью коуча, но и подготовленностью участников курсов в части психологии отношений. Другими словами, решающими факторами являются восприимчивость и внимание к личности слушателя, а также толерантность и уважение в такого рода отношениях.

Для преподавателей научных учреждений опыт консультирования под руководством профессионального коуча полезен не только с точки зрения собственной преподавательской деятельности, которая преимущественно ориентирована на учащегося. Опыт консультирования, где в центре внимания находится личность обучающегося и процесс (об)учения, способствует тому, чтобы директивная практика наставничества (преподавателей) постепенно была заменена «обучающим коучингом» (термин этого ноу-хау еще не устоялся). Практика показала, что описанный подход помогает достичь компетенций консультирования с помощью уже имеющихся методик и техник повышения квалификации.

Список литературы

¹ Beatrix Wildt, Birgit Szczyrba, Johannes Wildt (2012): Gruppen leiten und beraten – Ein Programm zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung für «New Professionals» in Hochschulen // OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 19. Jg., 1/12, Springer-Verlag, Wiesbaden, S. 35–48.

1. Brall Stefan (2010): Arbeitsbegleitende Kompetenzentwicklung als universitäres Strategieelement. Norderstedt.
2. Jarvis Peter (2004): Adult Education and Lifelong Learning. Theory and Practice. London, Routledge.
3. Jarvis Peter (2006): Towards a Comprehensive Theory of Human Learning. London, Routledge.
4. Kolb Alice & David, A. Kolb (2008): Experiential Learning Theory: A Dynamic, Holistic Approach to Management Learning, Education and Development // Management, Learning, Education and Development. Publisher: Stephen J. Armstrong; Cynthia V. Fukami, London, Sage.
5. Linde Frank; Birgit Szczyrba (2012): Lehrexzellenz – Lehrkompetenz: Herausforderungen für Neuberufene mit Coaching begegnen // Organisationsberatung, Supervision, Coaching (OSC), Springer, Heidelberg, 19. Jg., 1.12.
6. Schaeper Hildegard; Johannes Wildt (2010): Kompetenzziele des Studiums, Kompetenzerwerb von Studierenden, Kompetenzorientierung in der Lehre // Tagungsband, Perspektive Studienqualität‘ Themen und Forschungsergebnisse der HIS-Fachtagung 2009, W. Bertelsmann, Bielefeld. S. 64–83.
7. Schmidt-Lauff Sabine (2008): Zeit für Bildung im Erwachsenenalter. Interdisziplinäre und empirische Zugänge. Waxmann, Münster, New York, München, Berlin.
8. Schneider Ralf.; Birgit Szczyrba; Ulrich Welbers; Johannes Wildt (Hrsg.): (2009): Wandel der Lehr-Lernkulturen. W. Bertelsmann, Bielefeld; vgl. Isa Jahnke; Johannes Wildt (Hrsg.) (2011): Fachbezogene und fachübergreifende Hochschuldidaktik. W. Bertelsmann, Bielefeld.
9. Welbers. Ulrich/Olaf. Gaus (Hrsg.). The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, 2005.
10. Wildt Beatrix (2003): Sich beraten am Fall – Überlegungen zur Supervision im hochschuldidaktischen Weiterbildungskontext // Ulrich Welbers (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. W. Bertelsmann, Bielefeld. S. 189–210.
11. Wildt Beatrix (2006) Supervision als hochschuldidaktisches Beratungsformat // Johannes Wildt; Birgit Szczyrba; Beatrix Wildt (Hrsg.) a.a.O. S. 105–117.
12. Wildt Beatrix (2006): Professionalität und Leistung in der hochschuldidaktischen Beratung // Johannes Wildt, Birgit Szczyrba, Beatrix Wildt (Hrsg.): a.a.O. S. 57–67.
13. Wildt Beatrix (2011): Beratung: Fachbezogene und Fächer übergreifende Strategie. In: Isa Jahnke; Johannes Wildt (Hrsg.): a.a.O. S. 201–214.
14. Wildt Beatrix; Birgit Szczyrba, Johannes Wildt (2012): Gruppen leiten und beraten – Ein Programm zur hochschuldidaktischen Kompetenzentwicklung für «New Professionals» in Hochschulen // OSC Organisationsberatung, Supervision, Coaching. 19. Jg., 1/12, Springerverlag, Wiesbaden. S. 35–48.
15. Wildt Beatrix & Johannes Wildt: Lernprozess orientiertes Prüfen im Constructive Alignment. Neues Handbuch Hochschullehre // Berendt B.; Szczyrba B.; Wildt J. (hrsg.), Berlin, Griffmarke H6.1.
16. Wildt Johannes (2004): «The Shift from Teaching to Learning». Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen // Heinz Ehlert; Ulrich Welbers (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf. S. 168–178.
17. Wildt Johannes; Birgit Szczyrba; Beatrix Wildt (Hrsg.) (2006): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. W. Bertelsmann, Bielefeld.
18. Wildt Johannes (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik // Johannes Wildt, Birgit Szczyrba, Beatrix Wildt (Hrsg.): a.a.O. S. 12–39.