

КОУЧИНГ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПСИХОЛОГІВ: РОЗВИТОК РЕФЛЕКСІЇ ТА ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ

Кульчицька Анна

Волинський національний університет ім. Лесі Українки

м. Луцьк, Україна

kulchucka.anna@vnu.edu.ua

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1350-6556>

Мета. Теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити ефективність застосування коучингових технологій у системі професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема їхній вплив на розвиток рефлексії та особистісних ресурсів.

Методи. Теоретичний аналіз і синтез наукової літератури, педагогічний експеримент, психодіагностичні методики (методика «Рефлексивні вміння (особистісний рівень)» та методика «Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)» О. В. Савченко, Опитувальник психологічної ресурсності особистості О. С. Штепи, контент-аналіз, методи математичної статистики. Вибірку склали 84 студенти психологічного факультету.

Результати. Встановлено, що впровадження коучингових технологій сприяє суттєвому підвищенню рівня рефлексивності студентів-психологів ($p < 0,05$), розширенню спектру особистісних ресурсів, формуванню навичок цілепокладання та відповідальності. Груповий формат коучингу виявився ефективнішим щодо розвитку соціально-комунікативних ресурсів особистості.

Висновки. Коучинг є перспективним підходом у підготовці психологів, оскільки поєднує розвиток фахових компетентностей з особистісним зростанням. Перспективи подальших досліджень - розробка структурованих коучингових програм для різних етапів університетської підготовки.

Ключові слова: коучинг, рефлексія, особистісні ресурси, підготовка психологів, самопізнання, цілепокладання.

Anna Kulchytska. Coaching in professional training of psychologists: development of reflection and personal resources.

Purpose. To theoretically substantiate and empirically investigate the effectiveness of coaching technologies in the professional training of future psychologists, particularly their impact on the development of reflection and personal resources.

Methods. The study employed theoretical analysis and synthesis of scientific literature, a pedagogical experiment, and psychodiagnostic tools, including the

"Reflective Skills (Personal Level)" and "Reflective Skills (Metacognitive Level)" inventories by O. V. Savchenko, the Personal Psychological Resourcefulness Questionnaire by O. S. Shtepa, content analysis, and mathematical statistics methods. The sample consisted of 84 psychology students.

Results. The implementation of coaching technologies was found to significantly enhance the level of reflectivity among psychology students ($p < .05$), broaden the spectrum of personal resources, and foster goal-setting skills and a sense of responsibility. The group coaching format proved more effective in developing the social and communicative resources of the individual.

Conclusions. Coaching represents a promising approach to psychologist training, as it integrates the development of professional competencies with personal growth. Future research directions include the design of structured coaching programs for different stages of university education.

Keywords: coaching, reflection, personal resources, psychologist training, self-awareness, goal-setting.

Вступ. Сучасна вища освіта в галузі психології потребує переосмислення традиційних підходів до підготовки фахівців. Недостатньо лише передавати студентам знання та формувати теоретичні компетентності - необхідно розвивати здатність до глибокої рефлексії, усвідомленого саморозвитку та ефективної взаємодії з іншими людьми. Саме ці якості становлять основу особистісних ресурсів психолога, без яких неможливе повноцінне фахове функціонування (Grant & Stober, 2006).

У цьому контексті особливої уваги заслуговує коучинг - технологія, що отримала широке визнання у сфері бізнес-освіти і все активніше впроваджується у вищу школу. На відміну від традиційного навчання, коучинг спирається на внутрішній потенціал особистості, стимулює самостійне мислення, критичне ставлення до власного досвіду та відповідальність за результати (Passmore & Fillery-Travis, 2011). Ці характеристики роблять коучинг особливо релевантним для підготовки психологів, оскільки корелюють із ключовими вимогами до фахової ідентичності та етики психологічної практики.

Актуальність дослідження зумовлена кількома чинниками. По-перше, в умовах швидкозмінного суспільства та постійного зростання вимог до психологічної допомоги фахівці потребують розвиненої рефлексивності як інструменту адаптації та самовдосконалення (Іващенко, 2020). По-друге, аналіз освітніх практик показує, що традиційна система підготовки психологів у закладах вищої освіти

недостатньо приділяє уваги формуванню особистісних ресурсів - стійкості, відкритості, самоефективності та навичок цілепокладання (Савченко, 2016). По-третє, попри зростаючий інтерес науковців до коучингу як педагогічного інструменту, емпіричних досліджень його ефективності саме у підготовці психологів у вітчизняному контексті залишається вкрай мало.

Метою статті є теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити ефективність застосування коучингових технологій у системі професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема їхній вплив на розвиток рефлексії та особистісних ресурсів.

Завдання дослідження: здійснити теоретичний аналіз феноменів коучингу, рефлексії та особистісних ресурсів у контексті підготовки психологів; розробити та апробувати програму коучингових занять для студентів-психологів; виявити динаміку показників рефлексивності та особистісних ресурсів до і після впровадження програми; порівняти ефективність індивідуального та групового форматів коучингу.

Коучинг як система підтримки особистісного та професійного розвитку виник на перетині психотерапії, менеджменту та педагогіки у 1980-х роках. Визначальним у становленні освітнього коучингу стала концепція Т. Голві про «внутрішню гру», яка наголошувала, що основні перешкоди на шляху до результату знаходяться всередині самої людини (Gallwey, 2000). Пізніше Дж. Уітмор розробив модель GROW, яка стала одним із найбільш затребуваних інструментів у практиці коучингу і сьогодні широко застосовується в освітньому контексті (Whitmore, 2017).

У сучасній науковій літературі коучинг визначається як партнерський процес, що передбачає стимулювання мислення і творчості особистості та допомагає в активізувати особистісний і професійний потенціал (Кульчицька, 2023). Ключовим механізмом коучингу є відкрите питання, яке спонукає до глибокого роздуму та самоусвідомлення (Starr, 2016). Саме ця характеристика об'єднує коучинг із рефлексивними та ресурсними практиками у психологічній освіті.

Рефлексія є одним із центральних конструктів у психології особистості та педагогічній психології. О. В. Савченко визначає рефлексивність як інтегральну метакогнітивну властивість особистості, що охоплює здатність до усвідомлення та регуляції

власної пізнавальної й поведінкової активності (Савченко, 2016). У контексті професійної підготовки психологів рефлексія виконує кілька функцій: регулятивну (усвідомлення власних дій та їхніх наслідків), смислотворчу (осмислення цінностей і мотивів фахової діяльності) і розвивальну (виявлення зон зростання і ресурсів) (Іващенко, 2020).

Поняття «особистісні ресурси» охоплює широкий спектр психологічних конструктів - від копінг-стратегій і самоефективності до стійкості та особистісного зростання. С. Д. Максименко розглядає інтегративний потенціал особистісних ресурсів у контексті генези та самоздійснення особистості як інтегральну динамічну систему внутрішніх чинників, що забезпечує адаптивне функціонування суб'єкта (Максименко, 2006). І. Д. Бех концептуалізує особистісні ресурси через призму духовної самосвідомості та рефлексії - як стабільні психологічні риси, що сприяють оптимальному функціонуванню та самореалізації особистості (Бех, 2018).

Зв'язок між коучингом та розвитком особистісних ресурсів досліджувала чимала кількість авторів. Коучинг сприяє підвищенню самоефективності, цілеспрямованості та позитивних емоцій (Grant & Cavanagh, 2007). А. Грант також показав, що особистісно-орієнтований коучинг істотно підвищує рівень суб'єктивного благополуччя і зменшує негативні наслідки стресу (Grant, 2012).

В Україні проблематика рефлексії у професійній підготовці психологів висвітлена у праці А. І. Іваценка, де досліджено професійну рефлексію як механізм саморозвитку майбутніх психологів і показано її когнітивно-інформаційний, мотиваційно-ціннісний та регулятивно-поведінковий компоненти (Іващенко, 2020). О. В. Савченко розробила й апробувала систему методик діагностики рефлексивних умінь на когнітивному, особистісному та метакогнітивному рівнях, що дозволяє більш диференційовано досліджувати рефлексивний досвід студентів (Савченко, 2016). Водночас проблема використання коучингу як технології розвитку рефлексії та особистісних ресурсів майбутніх психологів залишається недостатньо дослідженою у вітчизняній науці.

Теоретичний аналіз дозволяє констатувати, що коучинг і рефлексія пов'язані через спільні механізми - самоспостереження, усвідомлення, формулювання цілей і зворотний зв'язок. Коучинговий підхід в освітньому процесі психологів може слугувати не лише

методом розвитку фахових компетентностей, а й засобом цілісного особистісного зростання, що є принципово важливим з огляду на специфіку майбутньої практики (Кульчицька, 2023).

Методи та процедура дослідження. Дослідження проводилося упродовж 2024-2025 навчального року на базі психологічного факультету одного з університетів України. Загальна вибірка складала 84 особи спеціальності «Психологія». Середній вік учасників - 20,3 роки.

Вибірка була рандомізовано розподілена на три групи: експериментальна група 1 (ЕГ1, $n = 28$) - групові коучингові сесії; експериментальна група 2 (ЕГ 2, $n = 28$) - індивідуальний коучинг; контрольна група (КГ, $n = 28$) - стандартне навчання без застосування коучингових технологій.

Для діагностики рефлексивності застосовувалися дві методики О. В. Савченко (Савченко, 2016): методика «*Рефлексивні вміння (особистісний рівень)*», спрямована на вимірювання здатності особистості усвідомлювати та оцінювати власний рефлексивний досвід, встановлювати межі власних знань і можливостей, аналізувати цілісність власного досвіду; методика «*Рефлексивні вміння (метакогнітивний рівень)*», що вимірює вміння створювати модель процесу розв'язання проблеми, проводити оцінку власних рефлексивних дій, формувати образ очікуваного результату рефлексії, планувати різні форми рефлексивної активності, здійснювати контроль емоційних станів та моніторинг рефлексивної активності.

Для оцінки особистісних ресурсів використовувався *Опитувальник психологічної ресурсності особистості* (О. Штепа, 2017), який дозволив визначити рівень розвитку ключових внутрішніх ресурсів, а також *Опитувальник втрати та надбання персональних ресурсів (ОВНР)*, який дав змогу оцінити баланс ресурсів особистості.

Упродовж дослідження учасники вели рефлексивні щоденники.

Обговорення результатів. Програма коучингових занять була розроблена на основі інтеграції моделей GROW та SWOT-аналіз і включала 10 сесій тривалістю 50 хвилин кожна. Тематично програма охоплювала такі блоки: «Усвідомлення» - розвиток здатності до рефлексії через техніки самодослідження; «Цілі» - цілепокладання у навчанні та майбутній кар'єрі; «Ресурси» - виявлення і розвиток

особистісних сильних сторін; «Дія» - планування та відстеження прогресу.

У груповому форматі активно застосовувалися пір-коучинг (формат взаємної підтримки й розвитку, у якому учасники допомагають одне одному досягати цілей, розвивати навички та знаходити рішення через діалог і зворотний зв'язок), рольові ігри та рефлексивні колективні обговорення. Пір-коучинг реалізовувався у парах і малих групах, де студенти по чергово виконували ролі коуча та клієнта, що сприяло не лише розвитку навичок активного слухання й постановки запитань, а й формуванню здатності до емпатійного розуміння та конструктивного зворотного зв'язку. Рольові ігри моделювали реальні навчальні та професійні ситуації, у яких учасники відпрацьовували стратегії цілепокладання, подолання труднощів і прийняття рішень в умовах групової взаємодії. Рефлексивні колективні обговорення проводилися наприкінці кожної сесії та були спрямовані на осмислення набутого досвіду, виявлення спільних закономірностей у розвитку рефлексивних умінь і формування групового простору взаємної підтримки. Така організація групової роботи забезпечувала синергетичний ефект: учасники не лише отримували індивідуальну користь від участі в сесіях, а й збагачували власний рефлексивний досвід через взаємодію з іншими, спостереження за різними стратегіями мислення та поведінки, а також через усвідомлення спільності навчальних викликів і ресурсів.

В індивідуальному форматі робота будувалася на принципах персоналізованого супроводу: кожен учасник працював у режимі діалогу один на один, що дозволяло враховувати індивідуальні особливості, темп і запити студента. Основними інструментами слугували запитання, спрямовані на поглиблення самоусвідомлення та виявлення внутрішніх ресурсів, техніки визначення особистісних цінностей і пріоритетів, а також практики постановки індивідуальних цілей із подальшим відстеженням прогресу. Особлива увага приділялася розробці персональних стратегій подолання навчальних і особистісних труднощів, опрацюванню обмежувальних переконань та формуванню індивідуального плану розвитку рефлексивних умінь.

Невід'ємною складовою індивідуального формату було ведення рефлексивних щоденників: після кожної сесії учасники фіксували власні думки, переживання, усвідомлення та прогрес у досягненні поставлених цілей, що сприяло поглибленню процесу самопізнання і

забезпечувало безперервність рефлексивної практики. Зворотний зв'язок у межах індивідуального формату надавався систематично після кожної сесії, а записи щоденників слугували додатковою основою для осмислення динаміки особистісного розвитку та коригування подальшої роботи.

Збір даних здійснювався тричі: до початку програми (пре-тест), після завершення програми (пост-тест) та через 3 місяці (відтермінований тест).

Результати пре-тестування засвідчили статистичну однорідність трьох груп за всіма вимірюваними показниками. Середні значення загальної рефлексивності становили: ЕГ1 - $73,7 \pm 7,0$ балів, ЕГ2 - $74,1 \pm 7,4$ балів, КГ - $73,9 \pm 7,2$ балів. Аналогічна картина спостерігалась і за шкалами психологічної ресурсності: статистично значущих міжгрупових відмінностей не виявлено. Це підтверджує коректність процедури рандомізації та забезпечує валідність подальшого порівняльного аналізу.

Результати пост-тестування виявили статистично значущі відмінності між групами за всіма вимірюваними показниками. Рівень загальної рефлексивності у ЕГ1 зріс на 23,4%, у ЕГ2 - на 18,7%, тоді як у КГ зміни були мінімальними та статистично незначущими - 2%. Порівняння між групами виявило більш суттєвий ефект групового коучингу порівняно з індивідуальним.

Детальніший аналіз показників рефлексивності виявив цікаву диференціацію: обидва формати коучингу однаково ефективно розвивають ретроспективну рефлексію (аналіз минулого досвіду), проте груповий формат виявився значно ефективнішим у розвитку перспективної рефлексії (планування майбутнього). Це може бути пов'язане з особливостями групової динаміки, де учасники отримують різноманітні ідеї/міркування від співучасників, що розширює горизонт планування.

Щодо особистісних ресурсів, найбільш виражена динаміка спостерігалася у показниках впевненість у собі, знання власних психологічних ресурсів, вміння оновлювати власні психологічні ресурси, загальний рівень психологічної ресурсності. У ЕГ1 сумарний показник особистісних ресурсів зріс на 19,2%, у ЕГ2 - на 16,1%. Зокрема, соціально-комунікативні ресурси (здатність до міжособистісної взаємодії, емпатія, лідерство) суттєво більше зросли у ЕГ1, ніж у ЕГ2.

Якісний аналіз рефлексивних щоденників учасників, які велися протягом впровадження програми, дозволив виявити характерні трансформації у самосприйнятті студентів. Типовими виявились такі тематичні категорії: усвідомлення нових сильних сторін, переосмислення ставлення до помилок як до ресурсу навчання, зростання відчуття авторства власного освітнього процесу. Ці дані узгоджуються з висновками О. В. Савченко про роль рефлексивного досвіду у формуванні суб'єктної позиції особистості в навчальній діяльності (Савченко, 2016).

Відтермінований тест (через 3 місяці) показав стабілізацію набутих змін: у ЕГ1 показники рефлексивності залишились на рівні пост-тесту, а у ЕГ2 спостерігалась незначна негативна динаміка (-4,2%), що може свідчити про роль соціальної підтримки групи у здійсненні рефлексивних практик.

Важливим аспектом є також фасилітаторська роль викладача-коуча. Якісний аналіз засвідчив, що студенти відзначали значущість безоцінювального прийняття, дозволу на невизначеність та автономії у прийнятті рішень як ключових факторів, що сприяли їхньому розкриттю. Ці риси корелюють із клієнто-центрованою позицією К. Роджерса, що підкреслює інтегративний потенціал коучингу у психологічній освіті (Rogers, 2003).

Висновки й перспективи. Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що впровадження коучингових технологій у систему професійної підготовки психологів сприяє суттєвому розвитку рефлексії та особистісних ресурсів здобувачів освіти. Отримані результати дозволяють зробити такі висновки.

Коучинг є ефективним інструментом розвитку рефлексивності майбутніх психологів: після впровадження 10-тижневої програми рівень рефлексивності у обох експериментальних групах зріс на 18-23% ($p < 0,001$) порівняно з незначними змінами у контрольній групі.

Груповий формат коучингу виявився ефективнішим порівняно з індивідуальним щодо розвитку перспективної рефлексії та соціально-комунікативних особистісних ресурсів, тоді як індивідуальний коучинг показав дещо вищу ефективність у розвитку внутрішньоособистісних ресурсів - знання власних психологічних ресурсів, вміння оновлювати власні психологічні ресурси.

Коучинг у підготовці психологів виконує подвійну функцію: здобувачі освіти одночасно розвивають власні особистісні ресурси та

набувають практичного досвіду застосування коучингових інструментів у майбутній професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у: розробці структурованих коучингових програм для різних рівнів підготовки психологів; вивченні довгострокових ефектів коучингу на професійну ідентичність; проведенні порівняльних досліджень ефективності різних коучингових моделей; розробці критеріїв оцінювання коучингових компетентностей викладачів.

Література

1. Бех, І. Д. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Букрек.
2. Іващенко, А. І. (2020). *Професійна рефлексія як механізм саморозвитку майбутніх психологів* [Дисертація кандидата психологічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].
3. Кульчицька, А. В. (2023). Психологія коучингу в мотиваційно-аксіологічних стратегіях особистості. У Я. Гошовський (Ред.), *Психологія ревіталізації: вікові та педагогічні виміри* (с. 305-344). Волинський національний університет імені Лесі Українки.
4. Максименко, С. Д. (2006). *Генеза здійснення особистості*. КММ.
5. Савченко, О. В. (2016). *Рефлексивна компетентність: методи та процедури діагностики*. ПП Вишемирський В. С.
6. Штепа, О. (2017). Ресурсний стан: психологічний аналіз та інтерпретація. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки, (1)*, 142-149.
7. Gallwey, W. T. (2000). *The inner game of work: Focus, learning, pleasure and mobility in the workplace*. Random House.
8. Grant, A. M. (2012). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 146-165.
9. Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, 42(4), 239-254. <https://doi.org/10.1080/00050060701648175>
10. Grant, A. M., & Stober, D. R. (2006). *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients*. Wiley.
11. Mavia-Zajac, M., Sattar-Jenkins, A., & Capel, M. (2026). Designing and implementing a bespoke mentoring programme for applied psychologists in an NHS Trust: The 5-stars mentoring model. *Counselling Psychology Review*, 40(1), 49. <https://doi.org/10.53841/bpscpr.2026.40.1.49>
12. Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70-88. <https://doi.org/10.1080/17521882.2011.596484>
13. Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Constable.
14. Starr, J. (2016). *The coaching manual: The definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching* (4th ed.). Pearson Education.
15. Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (5th ed.). Nicholas Brealey Publishing.

References

1. Bekh, I. D. (2018). *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnostei: monohrafiia* [Personality on the path to spiritual values: monograph]. Instytut problem vykhovannia NAPN Ukrainy.

2. Ivashchenko, A. I. (2020). *Profesiina refleksii yak mekhanizm samorozvytku maibutnikh psykholohiv* [Professional reflection as a mechanism of self-development of future psychologists] [Dysertatsiia kandydata psykholohichnykh nauk, Natsionalnyi pedahohichnyi universytet im. M. P. Drahomanova].
3. Kulchytska, A. V. (2023). *Psykholohiia kouchynhu v motyvatsiino-aksiolohichnykh stratehiakh osobystosti* [Psychology of coaching in motivational-axiological strategies of personality]. U Ya. Hoshovskyi (Red.), *Psykholohiia revitalizatsii: vikovi ta pedahohichni vymiry: kolektyvna monohrafiia* [Psychology of revitalization: age and pedagogical dimensions: collective monograph] (s. 305-344). Volynskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky.
4. Maksymenko, S. D. (2006). *Heneza zdiisnennia osobystosti* [Genesis of personality realization]. TOV «KMM».
5. Savchenko, O. V. (2016). *Refleksyivna kompetentnist: metody ta protsedury diahnostryky: monohrafiia* [Reflexive competence: methods and procedures of diagnostics: monograph]. PP Vyshemyrskyi V. S.
6. Shtepa, O. (2017). *Resursnyi stan: psykholohichnyi analiz ta interpretatsiia* [Resource state: psychological analysis and interpretation]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriia psykholohichni nauky, (1)*, 142-149.
7. Gallwey, W. T. (2000). *The inner game of work: Focus, learning, pleasure and mobility in the workplace*. Random House.
8. Grant, A. M. (2012). An integrated model of goal-focused coaching: An evidence-based framework for teaching and practice. *International Coaching Psychology Review*, 7(2), 146-165.
9. Grant, A. M., & Cavanagh, M. J. (2007). Evidence-based coaching: Flourishing or languishing? *Australian Psychologist*, 42(4), 239-254. <https://doi.org/10.1080/00050060701648175>
10. Grant, A. M., & Stober, D. R. (2006). *Evidence based coaching handbook: Putting best practices to work for your clients*. Wiley.
11. Mavia-Zajac, M., Sattar-Jenkins, A., & Capel, M. (2026). Designing and implementing a bespoke mentoring programme for applied psychologists in an NHS Trust: The 5-stars mentoring model. *Counselling Psychology Review*, 40(1), 49. <https://doi.org/10.53841/bpscpr.2026.40.1.49>
12. Passmore, J., & Fillery-Travis, A. (2011). A critical review of executive coaching research: A decade of progress and what's to come. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 4(2), 70-88. <https://doi.org/10.1080/17521882.2011.596484>
13. Rogers, C. R. (2003). *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Constable.
14. Starr, J. (2016). *The coaching manual: The definitive guide to the process, principles and skills of personal coaching* (4th ed.). Pearson Education.
15. Whitmore, J. (2017). *Coaching for performance: The principles and practice of coaching and leadership* (5th ed.). Nicholas Brealey Publishing.

Received: 17.03.2026

Accepted: 12.04.2026