

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою
Національний університет «Львівська політехніка»

Українська мова у світі

Збірник матеріалів
II Міжнародної науково-практичної конференції

Львів – 2012

УДК 811.161.2'243'373.46-116.6:37.016

Українська мова у світі : Збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції, 8-9 листопада 2012 р. – Львів : вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – 368 с.

ISBN

До збірника увійшли наукові доповіді та виступи учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Українська мова у світі», яка відбулася 8-9 листопада 2012 р. Об'єктом наукового обговорення стали питання методики викладання української мови як іноземної, організації навчального процесу в українознавчих осередках у світі. Збірник призначений для широкого кола науковців, студентів, аспірантів, викладачів української мови як іноземної.

Редакційна колегія:

Білаш О. (*PhD, проф.*), Канада

Ключковська І. М. (*к. пед. н., доц.*), Україна

Космеда Т. А. (*д. філол. н., проф.*), Польща

Кочан І. М. (*д. філол. н., проф.*), Україна

Кузнецова Т. В. (*д. н. із соц. комунікацій, доц.*), Україна

Лесная Г. М. (*к. філол. н., доц.*), Російська Федерація

Чіжмарова М. (*к. філол. н., проф.*), Словаччина

Відповідальний за випуск: Олеся Палінська

Комп'ютерна верстка: Ірина Побран

Відповідальність за зміст та орфографію матеріалів несуть автори.
Точки зору авторів публікацій можуть не збігатися з точкою зору редколегії збірника.

© Міжнародний інститут освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка»

© Автори статей

Оленка Білаш

Університет Альберти

Ігор Кобель

Український католицький університет

ЯК ЗМІНИЛАСЯ ПРАЦЯ УКРАЇНСЬКИХ ВЧИТЕЛІВ ПІД ВПЛИВОМ СПІВПРАЦІ З КАНАДСЬКИМИ ВЧИТЕЛЯМИ?

Історія партнерства українських та канадських вчителів (1992-2007)

На час розвалу СРСР і проголошення незалежності система освіти в Україні перебувала в стані, що не задовольняв вимог, які поставали перед нею в умовах розбудови української державності, культурного та духовного відродження українського народу. Передусім це виявлялось у невідповідності освіти досягненням людства: «Мета (радянської) школи була продукувати слухняних рабів суспільства. На час, коли Україна стала незалежною, система освіти досить успішно втілювала в життя постулати комуністичної партії: виховувати членів колективу, які повинні мислити однаково і діяти однаково, втілюючи вказівки влади у життя. Стимулювання розвитку творчих ідей, особистої ініціативи та здатності до аналізу не було у списку пріоритетів системи освіти, що Україна отримала у спадок. Комуністична держава не потребувала творчих особистостей, а лише безліч маленьких гвинтиків для свого механізму. Однак часи драматично враз змінилися і всі потребували змін – і учні, і батьки, і особливо вчителі» [1, с. 5].

На початку дев'яностих, після здобуття незалежності, погляди львівських педагогів були звернені до Канади – країни, яка володіє могутнім освітнім та науковим потенціалом. Канадська система підготовки педагогічних кадрів вважалася однією з найкращих на той час [3]. Л. Карпинська, проаналізувавши системи безперервної освіти педагогів в Канаді і в Україні, прийшла до висновку, що «в українських програмах (підготовки вчителів) спостерігається певний розрив теорії і практики, застосування здебільшого традиційних методів викладання; процес навчання передбачає засвоєння теоретичного лекційного матеріалу і обмежує розвиток критичного мислення студентів та їхньої самостійної роботи; переважає авторитарний стиль викладання» [2, с. 11]. Системи підготовки Канади й України мають дуже схожі

компоненти, проте українські програми підготовки вчителів потребують інноваційних підходів, що позитивно впливають на формування педагогічної майстерності, таких як: варіативність, елективність, індивідуалізація, культурологічна та практична орієнтація змісту програм, інтернаціоналізація. Л. Карпинська вказує, що всі стратегії викладання, які використовують у процесі навчання майбутніх учителів Канади, поділяють на п'ять груп, а саме: пряма стратегія (*direct instructional strategy*), непряма стратегія (*indirect instructional strategy*), інтерактивна стратегія (*interactive instructional strategy*), стратегія самостійного навчання (*independent study instructional strategy*), експериментальна стратегія (*experimental strategy*). Саме в рамках цих стратегій і відбувається використання різноманітних, здебільшого активних методів навчання, що стимулюють творчу активність, навчають студентів самостійно мислити, вирішувати проблемні завдання, формують особистість, здатну до співпраці, вміння вести діалог, сприймати та критикувати погляди інших [2, с. 14].

Іншим важливим фактором, що спонукав українських педагогів шукати партнерства в Канаді, була наявність активної та потужної діаспори. Ключовими особами в організації багаторічного циклу курсів, що відбулися у різних містах України, були доктор Оксана Винницька, теперішній Почесний консул Канади в Україні, та Надія Луців, директор Інституту професійного розвитку із Торонто, що був заснований в 1992 році за сприяння Українського світового конгресу.

Пані Оксана Винницька з часу першого візиту до України в 1990 році основну увагу стала приділяти організації курсів підвищення кваліфікації для українських вчителів. В 1992 році її запросив Михайло Брегін, керівник Львівського міського відділу освіти, для організації курсів із індивідуалізованого навчання для вчителів початкової школи. В 1993 році були проведені перші курси професійного розвитку у Львові, які відвідали 125 вчителів з кількох регіонів України. З того часу були проведені курси не лише у Львові, але й в кількох інших містах. Серед учасників – слухачів курсів були не лише вчителі з України, а й вчителі-україністи із близького зарубіжжя. Розширилась і тематика курсів. Проводились спеціалізовані курси із предметів «Історія», «Природа», «Українська мова», а також із психології та адміністрування освіти та організації навчального процесу.

Інститут професійного розвитку СКВОР (Світової координаційної виховно-освітньої ради Світового конгресу українців) був створений з

метою нести професійну допомогу освітянам України у формі щорічних літніх курсів підвищення кваліфікації. Завданням цих курсів було передати освітянам України педагогічні знання і вміння країн Заходу та Канади і відкрити доступ до ресурсів – друкованої літератури, методик та освітніх навчальних турів у Канаді. Літні курси проводилися при співпраці з місцевими освітянськими інституціями. Особливістю курсів стало те, що поряд із традиційним підвищенням кваліфікації частина вчителів набула достатніх умінь і навичок, щоб спочатку стати асистентами канадських викладачів, а потім і самостійно проводити подібні курси зі своїми колегами.

Курси до 2003 року переважно проводились у Львові для вчителів міста і невеликої кількості слухачів із інших регіонів. Курси 2003 року успішно закінчили 140 вчителів із міста Чернівці та Чернівецької області. Літні учительські курси 2004 року відбулися у Василькові Київської області. Курси успішно закінчили 104 вчителі з Василькова, Бердичева та Броварів. Наступного, 2005 року курси в Харкові закінчили 164 вчителі. Викладачами з Канади були: Мірка Вербови-Онух, Оксана Винницька-Юсипович, Галина Дмитришин, Валентина Курилів, Богдан Колос, Ліда Любинська та Марійка Стадник. Координатором курсів була Надія Луців. Всі викладачі з Канади працювали безкоштовно на громадських засадах.

Крім курсів були також організовані міжнародні обміни, коли вчителі з України їздили в Канаду і навпаки.

Методологія дослідження

Історія дослідження

З 1992 року було проведено багато різнопланових курсів із професійного розвитку для українських вчителів із використанням канадського педагогічного досвіду, однак жодних досліджень щодо можливих впливів таких заходів в особистісному, а також системному аспектах не проводилося. Не велася жодна протокольна фіксація можливих впливів на методологію праці українських вчителів-учасників курсів.

В 2007 році професор Оленка Білаш із Університету Альберти (Едмонтон, Канада) на запрошення Львівського національного університету ім. Івана Франка проводила двотижневий семінар із методики якісних досліджень у педагогці для аспірантів і викладачів. Даний семінар став можливим завдяки гранту FSIDA, отриманого Оленкою Білаш від Університету Альберти. Це був інтенсивний двотижневий семінар, що вмістив матеріал цілого семестру (рівень

аспірантури) і проводився із повним відривом не лише від основної роботи слухачів, але і від їх сімейного та особистого життя.

Під час лекційних інтерактивних занять слухачі ретельно вивчали теорію та закріплювали навички для проведення досліджень. Для практичного закріплення набутих знань та навичок було вирішено провести інтерв'ю із вчителями, що в свій час були слухачами на курсах професійного розвитку, що їх проводили канадські колеги та їхні українські партнери, що спочатку були асистентами, а, здобувши належну кваліфікацію, і самі вже організовували і проводили аналогічні курси.

Мета дослідження. Завдання та наукові питання

Метою (goal) цього описового (descriptive) дослідження було вивчення досвіду та думок українських вчителів про той вплив, який, можливо, мали курси на їхнє професійне життя і на їхній розвиток як особистості. Це дослідження мало локальний характер і використовувалось для закріплення знань і навичок слухачів семінару із методики досліджень.

Дослідження мало кілька цілей (objectives):

1. Розвинути і закріпити теоретичні знання і практичні навички, отримані слухачами під час навчання на семінарі з методики якісних досліджень у педагогіці, що їх провела О. Білаш;
2. Виявити ретроспективно почуття, поведінку та думки українських вчителів під час їхнього навчання на (канадських) курсах професійного розвитку, а саме:
 - Дослідити погляди учасників на питання розвитку української освіти, їх власного шкільництва та їхніх думок щодо змісту та методики проведення курсів із підвищення кваліфікації;
 - Дослідити погляди учасників стосовно впливу курсів і отриманих знань на їхній професійний ріст та їх роль як лідерів в освітньому середовищі школи, району, міста.

Це перше наукове дослідження про вплив курсів професійного розвитку за канадською методикою в Україні і тому є важливим для аналізу і проектування перспектив даних курсів. Щоб організувати ефективні заходи із підвищення кваліфікації та професійного розвитку і щоб співпраця слухачів курсів і їхніх організаторів була максимально ефективною, необхідно мати так званий «зворотній зв'язок» (feedback) – інформацію про процеси, що відбуваються на таких заходах, та про їх затребуваність та ефективність із перших вуст, тобто

слухачів, для кого призначена професійна перепідготовка. Роль такого feedback і виконало це дослідження.

Для цього дослідження були сформульовані наступні питання:

1. Що думають учасники про зміст курсів та їхню ефективність?
2. Який вплив мали курси на слухачів в особистісному і професійному плані?
3. Чи стимулювала участь у курсах стати ініціаторами (лідерами) змін на краще у навчальному середовищі?
4. Що вчителі думають про ефективність наявної системи професійного розвитку в Україні?

Учасники дослідження

З часу перших курсів загальна кількість учасників сягнула кількох сотень. Однак метою цього дослідження в умовах відсутності фінансування було дослідити вплив курсів на учасників лише львівського регіону, тому лише вчителі зі Львова отримали запрошення до участі в інтерв'ю.

Всім, хто проходив курси за канадською методикою у попередні роки у львівському регіоні і чії адреси збереглися в базі даних, були розіслані запрошення до участі в опитуванні (інтерв'ю) із детальним роз'ясненням мети та процедури дослідження. З великого числа слухачів курсів за канадською методикою, яким було розіслано запрошення, відгукнулась 31 особа. Серед тих, хто взяв участь у дослідженні, були вчителі навчальних закладів, вихователі та кілька керівників навчальних закладів та методистів.

Професор Білаш при участі слухачів семінару із методики досліджень розробила запитальник для інтерв'ю. Опитування проводилося в навчальних аудиторіях Львівського університету в позалекційний час. Інтерв'ю записували на цифрові диктофони, а також учасники заповнювали демографічні запитальники. В цій статті висвітлюється лише частина питань цього дослідження, що відповідають тематиці конференції.

Аналіз даних

Для аналізу інтерв'ю була використана методика якісного дослідження тексту у викладі Auerbach [4], Miles, Huberman [6] та Merriam [5]. Після транскрибування аудіозаписів та верифікації тексти були піддані тематичному кодуванню на предмет виявлення спільних ознак відповідно до розробленої схеми. Комп'ютерний пакет NVIVO 7 був використаний для аналізу та тематичного кодування тексту. Для

аналізу відповідей, отриманих під час інтерв'ю, був застосований метод постійного порівняння (Constant Comparative Method).

Всі права учасників на захист особистої інформації, конфіденційність та анонімність відповідно до законодавства Канади та України були детально пояснені всім учасникам цього дослідження в усній і письмовій формі перед початком процедури опитування і отримана письмова згода на участь. Відповідно до наявних правил було отримано дозвіл на проведення цього дослідження від Комітету етики Університету Альберти. Всі імена учасників у цьому звіті змінено.

Результати опитування

Учасники дослідження, крім аналізу досвіду, отриманого на курсах за канадським досвідом, також ділилися і порівнювали враження від традиційних курсів підвищення кваліфікації, що їх зобов'язані регулярно проходити всі педагогічні працівники для підтвердження або підвищення кваліфікаційного рівня. Порядок викладу аналізу відповідей респондентів відповідає переліку наукових питань цього дослідження.

1. Що думають учасники про зміст курсів та їхню ефективність?

Позитив, новизна і «нетрадиційність»

Всі без винятку учасники відзначили позитив від участі в «канадських» курсах. На першому місці у відгуках була відзначена новизна. Новизна у змісті курсів, в організації занять, а головне – новизна в концепції підходу до дитини. Перша серія курсів називалася «Лицем до дитини» і запропонувала новий підхід до трактування дитини в навчально-виховному процесі – не стільки як об'єкта, але як учасника цього процесу. Дітей не «напихали» знаннями із підручників, а вчили шукати потрібну інформацію, аналізувати її і представляти у вигляді закінченого продукту – чи то самостійного проекту, чи групової роботи. Це була кардинальна зміна підходу до процесу навчання – навчити дитину вчитися, а не просто споживати знання, запропоновані вчителем. Це був крок уперед від радянської доктрини. Ці курси «будили людей» (Мира).

Незвичною була пропонована методика роботи в класі:

- Інтеграція предметів – навчання за темами
- Робота в групах та індивідуальні проекти дітей
- Наочність – вивішування всіх робіт і досягнень (не успішності) учнів на стінах в класі і коридорах школи.

Спочатку був подив і нерозуміння чи навіть несприйняття нового:

Спочатку для мене це було дуже дивним. Я подумала на початку, що це є нереально і не дуже добре, бо я уявляла собі, що діти мають сидіти рядочками за партами. Не уявляла собі, що діти можуть вчитися не тільки тоді, коли вони не сидять за партами, а навіть тоді, коли вчитель мовчить. Навчитися самим і від своїх товаришів (Варя).

Під впливом нових знань вчителі приходили до розуміння, що наявна система освіти була недосконалою: «Я обділила тих дітей, яких випустила до цих курсів, з якими я працювала традиційно», з жалем констатувала Шура, яка також зізналася, що на перші курси йшла з опором, бо «лише два роки, як почала працювати, а тут кажуть: «Іди на курси! Чому? Чи те, що я роблю, – зле?». Нове бачення організації навчального процесу диктувало нову методiku і практику:

Ми почали творити щось своє. Цей курс дав можливість об'єднатися в маленькі групи, бо самому було важко... не було навики творити щось своє, бо дуже притягнені і скріплені програмою. Ми боялися відступити від програми, а дітям сподобалося, і вони почали вимагати щось нове (Ліда).

Надзвичайно цінним було те, що все нове, що дізнавалися вчителі, можна було опрацювати і модифікувати на заняттях і відразу пробувати в своєму класі, а потім ділитися своїми результатами і проблемами на наступних заняттях. Наявна система підвищення кваліфікації не мала такого досвіду.

Подив і несприйняття з часом минали, і перед слухачами курсів поставало завдання не лише втілити це нове у свою практику, але і переконати керівництво навчальних закладів, своїх колег, а також батьків, що це буде краще і успішніше, ніж наявна практика.

Труднощі

Труднощі були організаційні, фінансові, і часто було нерозуміння колег. Ставлення керівників було різним: від активної підтримки – до заборон виходити за рамки наявних правил. Деякі керівники не сприймали нове, бо не розуміли: «Часом керівники беруть план і кажуть: «Як це можна зробити?». Були випадки заборон вводити інновації, наприклад, розвішувати інформацію і матеріали по стінах чи сувати столи чи парти, щоб діти могли працювати в групах. Найбільше керівників дивував шум на заняттях і ходіння дітей під час занять. Позицію керівників пояснювала Ліля, завуч школи:

В освіті важко впроваджувати нові методики. Ми, керівники, мусимо напевно відчуті щось нове своїм серцем. Тоді ми дозволяємо. Але прийде інспектор і скаже, що в програмі цього немає. І тоді що? Тому спочатку має прийти на курси керівник, і потім не буде заперечень, щоб вчителі і вихователі впроваджували.

Думки колег по роботі також розділялись, і не можна прослідкувати якоїсь закономірності у розповідях респондентів: колеги по роботі виявляли різні емоції – від зацікавлення і намагання перейняти нові методи аж до байдужості і відкритої опозиції.

Звичайно, були й інші труднощі. На початках труднощі були і з дітьми. Галя згадувала зі слізьми:

Зробили, прийшли до дітей, а воно не йде, бо діти постійно вносили корекцію. Спочатку треба було виходити із підготовки і готовності дітей, а не з гарної підготовки і гарного конспекту вчителя. Але поступово, з часом приходив успіх і розуміння, що повороту до старого немає (Галя).

Важко було і з батьками. Це підкреслювали майже всі учасники опитування. Дара пояснила, що батьків турбувало те, що дітей почали вчити нетрадиційно, не так, як було прийнято і як колись вчили їх. Варвара розповідала, як важко було батькам зрозуміти, що при новому підході успіх вимірювався іншими критеріями, і це часом їх лякало. Наприклад, при навчанні дітей читанню батьки постійно переживали, бо проводили порівняння із дітьми, що вчилися традиційно. Проте всі були дуже здивовані, коли в загальному підсумку їхні діти навчилися читати швидше і якісніше, ніж діти в класах із традиційною методикою.

Майже всі респонденти попри труднощі при намаганні втілити вивчене і опановане в щоденну практику відзначили надзвичайно високу ефективність курсів.

2. Який вплив мали курси на слухачів в особистісному і професійному плані?

Очікування і сподівання

Відповіді на запитання про сподівання й очікування від курсів великою мірою залежать від часу проведення курсів по роках: ті, що стали слухачами перших курсів у 1993-1995 роках, коли про курси

майже не було інформації, типовою була відповідь «Ішли із цікавості, хотіли змін, але не знали, чого очікувати». Дехто йшов «просто за папірчиком, бо потрібно було мати посвідчення про курси кожних 5 років». Від того і були різні настрої на початках, що поступово модифікувалися – від «просто відсидіти необхідний час» через певний етап настороженості, викликаної нетрадиційними підходами, навіть незгоду і заперечення – аж до повного сприйняття і захоплення від перших результатів від втілення нового в себе у класі.

Пізніше, коли про курси стало відомо вчительському загалу, відповідно і мотивація була іншою: «Впевнено йшли за новим», «Боялися потрапити на традиційні курси». Майже всі, хто потрапив на курси за канадською методикою, залишились задоволені і звітували про задоволення сподівань на підвищення кваліфікації. Лише одна особа відверто визнала: «Це не моє», хоча не заперечувала, що якісь елементи все-таки використовує у своїй практиці.

Негатив

Кілька осіб із опитаних висловили певне розчарування від курсів, що проводилися за канадським досвідом. Вірніше, не від самих курсів, а від того, що не вдалося втілити повністю все задумане. Світлана і Стефанія говорили про «згасання» ентузіазму, бо виснажлива додаткова праця над підготовкою занять за новою методикою вимагала дуже багато додаткового часу через абсолютну відсутність доступних матеріалів. Деякі вчителі навіть залучали членів своїх сімей і батьків дітей до пошуків необхідної інформації. Доводилося йти на певні самопожертви в особистому житті, що не всі розуміли й оцінювали. Дуже дошкуляла всім респондентам наша постійна біда – відсутність оргтехніки: комп'ютерів, копіювальних машин, принтерів, та й звичайного паперу (Мира, Люба, Шура). Все доводилося копіювати і переписувати вручну по ночах за рахунок власного часу. Жодних стимулів чи матеріальної винагороди не було за постійну багатогодинну виснажливу понаднормову працю та за досягнуті позитивні результати.

Що нового дізналися слухачі курсів

Що ж відзначили респонденти як найцінніше, крім змісту самих курсів, тобто нових знань, що вони отримали на курсах?

Перш за все всі відзначили із захопленням нетрадиційні для України на той час методи проведення самих курсів не у вигляді традиційних лекційно-семінарських занять: групові види діяльності у формі безперервного обміну інформацією, власним досвідом,

креативним переосмисленням нової інформації та адаптації її до негайного практичного використання. Спільна праця над проектами невеличкими групами. Звичайно, були і більш статичні заняття, подібно до традиційних семінарів із методики.

Другою важливою рисою респонденти відзначали атмосферу співпраці, здорової змагальності, відкритості і взаємодопомоги між слухачами і викладачами. Майже всі відзначали, що багато людей не лише здружилися на час курсів, але ці особисті зв'язки, спричинені спочатку професійною потребою, переросли у міцну групову дружбу і навіть часто у міжродинні зв'язки.

Вплив курсів на професійні успіхи

Всі опитані висловили думку, що курси допомогли у професійному плані: деякі вчителі підкреслили, що завдяки курсам у них настільки розвинулось розуміння власного потенціалу і розвинулась потреба у змінах, що вони заснували школи нового типу. У цих людей була дуже подібна мотивація – вони не хотіли боротися за право втілювати нове на тлі старого, а почали з чистого аркуша:

Я створила нову школу. Мені приємно, що я зуміла зорганізувати людей, батьків. Спочатку я працювала завучем у великій школі. Я не тиснула ні на кого. Початкова школа була 30 вчителів. В нову школу я взяла лише одну людину. Нам двом вдалося організувати групу вчителів з тих, що були на курсах» (Ліда).

Шкіл нового типу було створено чотири.

Інших курси стимулювали до професійного розвитку, і вони стали методистами, директорами вже наявних навчальних закладів, завучами шкіл, працівниками відділів освіти. Двоє освітян стали керівниками освіти району і міста. Решта продовжують працювати вчителями, творчо втілюючи в життя отримані знання. Майже всі висловили гордість від того, чого вдалося досягнути за місцем праці. Найчастіше вживалося слово «нетрадиційність»:

Було багато нового – це не традиційний урок, це блоки, де перепліталися різні предметні уроки. Це інтеграція. Це було незвично, бо в нас традиційно ділиться урок на предмети. Дітям це цікаво, очі в них горять. Вони хочуть разом з тобою шукати. Власне, це було нетрадиційно для нашої школи» (Люба).

Мира чудово описала ситуацію, як було в «традиційній» школі і як стало після втілення набутих знань:

Я собі уявляла раніше, що в класі діти працюють всі разом, всі виконують одну роботу, так мене вчили в інституті і так я вчилася в школі сама. Також вчитель повинен весь час заповнювати паузи якимись відомостями для дітей, щоб діти їх запам'ятали. Наскільки вони запам'ятають – це було менш важливо. Важливіше було пройти швидко програму і все встигнути. І йшла орієнтація не на кожну дитину, а на кожну масу – клас, школа, район і т. д. Як колись говорили: «Клас успішний». Якщо там не встигали одна-дві дитини, то це не страшно, бо лише одна-дві з двадцяти-тридцяти – це добре. Гарно працює вчитель. А на тих трьох дітей ніхто уваги вже не звертав. В цій програмі все побудовано на індивідуальному підході, щоб кожна дитина відчувала, що вона може щось зробити. Немає неуспішних дітей, хтось добре читає, хтось рахує, а хтось малює. І це потрібно весь час висвітлювати, щоб діти знали про успіхи інших. Тому тут немає «двієчників»: «От я такий успішний, а ти ні». Тут такого немає. Тут стираються грані. Мені найбільше сподобалося, що кожен може відчутти себе успішною дитиною.

Вплив курсів на особистість слухачів

Поза впливом курсів на чисто професійний ріст багато респондентів відзначали, що це не стало головним для них. Тарас зазначив, що він отримав впевненість, «що ти можеш щось зорганізувати... найголовніша впевненість, здобута на цих курсах, – це впевненість у спілкуванні з іншими людьми. Поза тим нас вчили багато речей, але це найголовніше». *Курси дали впевненість у власних силах, а також почуття довіри до партнерів.* Рома визнала, що завжди покладалася лише на власні сили, але курси змінили її: «Я навчилася довіряти іншим. Це велика поміч, коли можна розділити роботу. Я почала довіряти іншим, і я тепер свідомо, що кожен вчиться на своїх помилках, але всі вдосконалюються».

Декілька людей говорили про страх, який їм курси допомогли побороти. Катерина говорила про страх змін, страх брати відповідальність на себе: «Я стала людиною більш відвертою...

цілеспрямованою... якби раніше я хотіла щось змінити чи навіть парти в класі переставити, я би не відважилася, я би чекала, поки прийде завідувач чи методист... мав би бути вердикт «Дозволяю».

Про організацію курсів

На запитання про те, як респонденти дізналися про курси, відповіді були різними, але найменше відзначили наявність офіційної інформації про такі курси заздалегідь. Майже всі відзначали погану інформованість про курси на ранньому етапі, коли більшість не знала, що їх буде очікувати, а пізніше стало дуже важко потрапити на курси. З іншого боку, частина скаржилася, що пізніші курси не давали багато нового тим, хто вже пройшов курси у попередні роки: «Очікування не справдилися, бо новинок вже не було. Ми очікували, що на кожних наступних курсах буде щось нове, але фактично це повторювалося, лише теми мінялися» (Лілія).

На останні курси, коли я йшла, вже не було так цікаво, бо багато вже знала. Деякі елементи були нові. Тому часом якось пересиджувалося, передрімувалося, коли йшлося про вже відомі мені речі, які я не тільки знала, але вже і впровадила. Тому найкраще на ці курси йти людям, які ще тут не були взагалі (Мира).

Рута висловила навіть пораду: «Я би на канадські курси набирала групу із перспективою на кілька років, щоб розширювати далі свої знання. Так можна сформувати групу, яка надалі буде поширювати ці знання».

Багато респондентів говорили про необхідність забезпечити наступність від молодшої до середньої і старшої школи – часто лунала скарга, що середня і старша школа також потребували уваги: «В початкових класах ми вчимо демократично, а потім дітям важко адаптуватися до середніх класів. Батьки були дуже розстроєні з цього». Таку ж думку висловила Люба: «В нашій школі наступності немає, після початкової школи все іде нанівець». А Катерина підтвердила це і на власному сімейному досвіді:

Моя донька закінчила початкову школу, тепер їй важко в іншій школі. Вчителі говорили: «От понаучували, вона не може висидіти 45 хвилин». Я не можу то слухати. Я перестала ходити на батьківські збори, індивідуально спілкуюся із класним керівником. Мені важко вже перейти на старе.

Частина респондентів повідомили, що існувала практика проведення післякурсівих семінарів на регулярній основі:

Але пані Оксана нас не покинула. Вона проводила семінари місячно – семінари для тих, хто був на курсах. Це не була примусівка, але друга середа місяця ми зустрічалися, обмінювалися. Пані Оксана прислухалася до нас. Ми ділилися труднощами (Катя).

Дуже важливу роль в організації та проведенні семінарів відіграла Канадсько-українська фундація. КУФ стала місцем, де слухачі курсів регулярно збиралися на зустрічі і семінари. Ліда розповіла, що вони стали такою групою, «яка постійно збирається тут в КУФі. Ці зустрічі завжди надихали. Ці курси навчили прагнути шукати інші програми для власного розвитку».

3. Чи стимулювала участь у курсах стати ініціаторами (лідерами) змін на краще у навчальному середовищі?

Чи відбулись якісь зміни в школі і районі?

Учасники ділилися своїми думками щодо того, наскільки вони і їхні колеги вплинули на загальну ситуацію в районі. Відразу відкрилась цікава картина, вже описана вище: якщо керівники шкіл чи районів побували на курсах, вже будучи на керівних посадах, чи раніше, коли працювали вчителями, то працювати вчителям за новою методикою було набагато легше. На жаль, таких керівників було відносно небагато, але найбільше позитивних відгуків отримало керівництво освітою Франківського району міста Львова. Зміни, що їх описували респонденти, були різними. Чим більше розуміння і підтримка «начальства» і солідарність колег, тим більше позитивних зрушень у світлі нових підходів змогли описати респонденти. За невеликим винятком, всі опитані ставали джерелом нових знань для своїх колег, але це джерело по-різному використовували:

- Якщо школа переймала їхній досвід і розвивала далі, то ціла школа ставала місцем «паломництва» з інших шкіл до нового досвіду (Дуся, Євгенія, Ганя). Стефа розповіла, що сусідні школи району переймають їхній досвід: «Курси вплинули, семінари проводять в школі, інші вчать від нас – на районному і міському рівні». Дана з гордістю ділилася про свою школу і те, що вдалося їм зробити спільними зусиллями:

Наша школа є новітньою в нашому районі. Нас відвідує багато директорів і вчителів інших шкіл. На базі нашої школи проводять тренінги початкових класів. То я втілювала свої знання. Наприклад, читання ехом, коли мама читає казочку дитині, яка не вміє читати, і водить її пальчиком слово за словом. Я проводила заняття для студентів педколеджу, по 25 студентів. (...) Наше завдання – донести нетрадиційні методи навчання, що ми їх почерпнули на курсах, іншим вчителям. Мета – для того, щоб у дітей був інтерес. Наші діти плачуть, коли починаються канікули. Найважливіше, щоб діти хотіли йти до школи (Дана).

- В інших навчальних закладах вплив слухачів на ситуацію був менш дієвим. Через те їхні школи, відповідно, менше впливали на ситуацію в районах:

В нас мало таких шкіл в нашому районі, що працюють по-новому. Колись були недоповнені садки і от відкрили початкову школу при садку, щоб притягнути дітей. Тепер йде зворотній процес, бо потрібні дитсадкові групи. І будуть закривати цю початкову школу. Ця школа продовження не має, район виходить пустий. Все ніби залежить від нас знизу, але нас не дуже хочуть слухати (Катерина).

- Були ще менш оптимістичні оцінки ситуації. Світлана належить до трьох осіб, які не бачили великих змін на краще біля себе. Вона скаржилася, що зміни відбулися, але невеликі, незважаючи на всі її старання. Вона намагається продовжувати працювати по-новому, але не має послідовників у своїй школі:

Я змінила роботу на уроці. Перейшли частково на роботу темами. Але перейти повністю неможливо. І в школі також, бо ніхто без фінансування не хоче переходити на нові методи. А школа не допомагає (Світлана).

Крім відсутності підтримки від керівництва та нерозуміння колег, іншою важливою причиною того, що часто передовий досвід не знаходив розповсюдження, були труднощі, пов'язані з роботою по-новому:

Вчителі, що до нас приходять, бачать, як багато працюють наші вчителі, як багато матеріалу вони виготовляють і всього іншого. Тому

вчителям простіше працювати традиційно – відкрити програму і підручник. А у нас в першому класі підручника взагалі немає (Варвара).

Чи вважають себе лідерами слухачі курсів?

Більшість респондентів не вважає себе лідерами, хоча дуже успішно працюють, допомагають іншим і дійсно спричинили зміни у своєму оточенні: «Слова «Лідер і я» не є дуже пов'язані, бо я взагалі не вмю бути лідером. Я собі тихенько працюю і дуже тішуся, як комусь від цього краще, і сама отримую задоволення...» (Мира). «Так воно і сталося, що я ніби лідер, бо колеги постійно приходили і просили поділитися матеріалами і посидіти на уроці. Але навряд я є лідером у повному розумінні цього слова» (Віра). «Лідер – це сказано гучно. Допомогли курси розібратися з собою. Лідером не стараюся стати, а донести доступно до дитячих сердець» (Люба). «Я не знаю, чи стала лідером, працюю, ділюся досвідом з дівчатами. Я є постійним учасником педагогічного ярмарку, завжди є бажані наслідувати» (Стефа). Очевидно, термін «лідер» ще не зайняв достойне місце у словнику педагогів, і у більшості респондентів він асоціюється із управлінням та політикою.

4. Що вчителі думають про ефективність наявної системи професійного розвитку?

Респонденти досить скупо ділилися своїм досвідом про проходження традиційних курсів підвищення кваліфікації, бо в основному говорили про малоприємні речі. Говорили без ентузіазму, бо в більшості це був малоцікавий і малокорисний досвід у порівнянні із курсами за канадською методикою:

Курси підвищення кваліфікації – це були обов'язкові перед атестацією. Були також очікування, але не дуже запам'яталися, *бо курси не були цікаві*. Але принаймні познайомила з новими вчителями» (Галя).

На курсах підвищення кваліфікації 2007 – я на цих курсах взагалі *не зрозуміла результату, що ми мали досягнути*. Я здала роботу, щоб отримати посвідку. А яка мета була того здавання матеріалів? Ми й так постійно в школі весь час щось здаємо, якісь матеріали (Наталя).

Курси при Інституті – звичайна начитка лекцій, а потім курсова робота. *Нам просто читали лекції. Це було пасивно* (Нуся).

На курсах від інституту це були сухі лекції. Тут не було спілкування. Всі сиділи і часу на спілкування не було. Були якісь наболілі питання, не було можливості обговорити. Не будете ж шептатися за спинами колег. *Одноманітність, сіра одноманітність* (Катя).

Багато з учасників опитування заявили, що прикладали максимум зусиль, щоб не потрапити на традиційні курси, бо хотіли йти не за «папірчиком», а за новизною. І деяким респондентам вдалося за роки своєї професійної праці жодного разу не потрапити на традиційні курси, де, за висловом Катерини, «коли тобі читають лекцію, як діти мають тримати олівець і малювати сонечко, то ми старалися поспілкуватися між собою: «Як твої діти, а, що в тебе нового?». На таких курсах все мало бути розкладено по полицках». «Лекційний стиль» традиційних курсів відзначали всі, хто пройшов через них. Винятком були лише розповіді про предметні курси, що відразу супроводжувалися побажанням проводити курси попредметно, використовуючи нетрадиційні методи. Поряд з цим деякі респонденти зауважили, що позитивні зміни зачепили за останні роки і традиційні курси. Ці зміни, на їх думку, *відбувалися частково під впливом канадських курсів*, на яких часом вчилися і викладачі традиційних курсів. Рома відзначила певний поступ в останні роки:

Різні викладачі. Кожен вичитував свої теми. Викладачі були ерудовані, цікава інформація. Багато з тих викладачів я знаю по попередніх наших курсах. Ці викладачі проводили по-іншому, по-новому (ділили на групи, якісь конкретні завдання) Але було більше лекційних» (Рома).

Проте, підсумовуючи, варто зазначити, що тим, хто пройшов канадські курси, на традиційних не було цікаво:

На офіційних курсах нічого нового, крім того, що я походила по інших школах і побачила, як інші вчителі працюють, я не побачила. А тут дуже курси відрізняються. Тут вчать, показують, як треба працювати. Тут з тобою бавляться, ти стаєш учнем і розумієш, як діти сприйматимуть твій підхід. А на звичайних курсах тобі прочитали лекцію і бувай здоров, нікого не цікавить, що ти виніс з заняття (Тома).

На той час я вже ніби була лідером. Не думаю, що ці курси якось додали до мого професійного розвитку (Рома).

Підсумки і рекомендації

Ефективність і наслідки курсів за канадською методикою

Всі учасники курсів були однозначні у своїй оцінці тих курсів, що їх проводили канадські вчителі або українські вчителі, що спочатку були асистентами в канадців, а потім самостійно проводили такі курси у різних форматах: курси були своєчасні, інноваційні, дали багато нових знань і навичок, що дозволило багатьом слухачам у майбутньому значно вдосконалити свою педагогічну майстерність, що забезпечило їхній професійний ріст і успішну кар'єру. Саме курсам багато респондентів завдячують зміною поглядів на власне шкільництво. Багато респондентів визнали сильний вплив самих курсів та діяльності пов'язаної з курсами і післякурсовою співпрацею, на їхню особистість, на їхній спосіб мислення, ставлення до дітей і до власного життя:

- Після курсів відважилися на ініціативу змін у шкільництві, що часто приводило їх до конфлікту з оточенням – керівництвом, колегами, часом сім'єю.
- Відважилися брати на себе відповідальність, не чекаючи дозволу «згори».
- Повірили у власні сили і власний потенціал: навчилися реалізовувати сміливі плани і втілювати власні ідеї, що не вписувалися в програми.

Курси були новими не лише щодо змісту, а й сам метод організації роботи був незвичним і нетрадиційним.

Курси і довготривала праця після курсів змінювали професійне оточення респондентів. Правда, порівняно з емоційним і яскравим описом власних досягнень і пошуків, розповіді про зміни, які мали в районі чи в місті в цілому, чи якісь узагальнення були досить обережними, наводилися факти без спроби аналізу, що показує деяку невпевненість респондентів у собі, щоб давати оцінку тому, що було названо «масою» – школою, районом, містом чи областю. Всі визнавали необхідність змін, проте в загальному простежується брак віри в те, що можна систему освіти змінити швидко і ефективно, хоча всі визнавали, що робити це потрібно. Чи це є свідченням того, що не всі учасники таки дійсно поборолі свій страх, як вони про це неодноразово заявляли?

Труднощі і самопожертви, спричинені бажанням змін і праці по-новому

Всі без винятку респонденти говорили про труднощі роботи по-новому в чисто організаційному і фінансовому плані:

- Традиційна система «чинила опір»: нерозуміння керівництва, колег і батьків.
- Відсутність елементарної технічної бази – комп'ютерів, копіювальної техніки, канцелярських товарів та звичайного паперу: доводилося все переписувати вручну, підключати батьків до допомоги в пошуку матеріалів і фінансування витрат.
- Відсутність оплати за постійну понаднормову працю з підготовки матеріалів; відсутність матеріальних стимулів за новаторську діяльність та розповсюдження передового досвіду.

Пропозиції про реформування системи підвищення кваліфікації

Думки респондентів щодо необхідності продовження курсів були однаковими, проте бачення шляхів було різним – в основному через те, що респонденти прийшли до кінцевого успіху різними шляхами і через різний ступінь труднощів і наявності підтримки. Найбільше нарікань викликали труднощі, пов'язані з необхідністю долати перешкоди системи навчання – як загальні, так і на місцях. Тому багато респондентів пов'язувало майбутні успіхи від курсів із тим, наскільки вдасться їх поєднати із наявною системою підвищення кваліфікації, тобто легалізувати самі курси. Вимальовуються наступні чотири пропозиції респондентів щодо успішного майбутнього для курсів, які повинні створити передумови та інфраструктуру для підтримки праці по-новому по закінченні курсів:

1. Запроваджувати курси «силовими» методами, централізовано. Пропонували перебудувати всю систему перепідготовки вчителів «згори» вольовим рішенням керівних органів.
2. Друга пропозиція була подібною, але в «м'якшій» локальній формі – посилати на курси керівників шкіл і зобов'язати їх впроваджувати зміни.
3. Третя пропозиція була «демократична» – посилати на курси по кілька вчителів від навчальних закладів на чолі із керівниками, які б разом потім втілювали нове.
4. Найбільш поміркована пропозиція – дати слухачам курсів «право на зміни».



Перші дві пропозиції свідчать, на жаль, про сумніви респондентів у тому, що нашу систему освіти можна швидко змінити через демократичну реформу і рух «знизу». Тому частина респондентів вірить, що потрібна воля «згори», яка і буде діяти відповідними адміністративними заходами. Третя пропозиція видається найбільш виваженою і реальною. Правда, для цього потрібна знову ж таки «воля» керівництва, щоб продовжити програму організації курсів за канадською методикою. Часто лунало побажання, що випускникам таких нетрадиційних курсів необхідно надавати особливе «право на зміни». Тому четверта пропозиція надати слухачам якийсь документ про їхнє особливе право на зміни на перший погляд виглядає наївною. Правда, ті люди, що заснували власні школи, не говорили про це – вони просто взяли це право самі, хоча це, очевидно, був нелегкий і довгий шлях. Очевидно, кільком респондентам ця думка була навіяна наявною практикою так званих

«експериментальних педагогічних майданчиків», що надають певним навчальним закладам на проведення експериментів чи впровадження інноваційних методик. Спеціальними наказами Міністерства освіти і науки цим навчальним закладам дозволяють відступати від певних встановлених правил і інструкцій, а також мати додаткове фінансування. *Якщо можна надавати це право навчальним закладам, то чому не можна окремим педагогам, які можуть довести своє право на впровадження власної ініціативи?*

Пропозиція на майбутнє

На основі проведеного аналізу відповідей респондентів та виходячи з їхніх побажань можна запропонувати наступні рекомендації:

Відновити / продовжити практику проведення курсів за канадською методикою і зробити їх багаторівневими, щоб матеріал не повторювався. Для цього:

(1) створити ініціативну групу і провести нове масштабне дослідження, залучивши до нього якомога більше слухачів курсів минулих років з інших регіонів України;

(2) на підставі узагальнених результатів дослідження запропонувати Інституту підвищення кваліфікації спільно проаналізувати роботу всіх попередніх курсів в контексті області і

(3) виробити спільну систему, яка б базувалася на нових методах, нових підходах і відході від «традиційності й одноманітності»;

(4) виробити формулу стимулювання за працю по-новому;

(5) до нової системи залучати вчителів з усіх районів області;

(6) запропонувати вироблену модель іншим регіонам України.

-
1. Калинець І. The creation of obedient slaves: Iryna Kalynets on the Soviet School / The Ukrainian Weekly / засн. Українська національна асоціація; гол. ред. Roma Hadzewych. – Виходить у світ щотижня. 1992, 22 березня. – С. 5-8.
 2. Карпінська Л. А. Формування професійної майстерності майбутніх вчителів у системі вищої педагогічної освіти Канади: автореф. дис. на здобуття наук.ступеня к. педаг. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Лілія Карпінська; Південно-український держ. пед. університет ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 21 с.

3. Мукан Н. Система неперервної професійної освіти педагогів Канади: інституції та їхня діяльність / Мукан Наталія // Вісник Львівського університету: Серія педагогічна: Вип. 22. Львівський університет, 2007. – С. 227-235.
4. Auerbach, C. F. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. NY: New York University Press.
5. Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Josey-Bass Publishers.
6. Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis, 2nd ed.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Наукове видання

Українська мова у світі

*Збірник матеріалів
II Міжнародної науково-практичної конференції*

Відповідальний за випуск:

Олеся Палінська

Комп'ютерна верстка:

Ірина Побран

Літературна редакція:

Оксана Туркевич, Олеся Палінська