

Розділ 2. ТВОРЧИЙ УЧИТЕЛЬ-ПРОФЕСІОНАЛ В ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ ТА ПОРІВНЯЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЦІ

© 2007

Берлінська Л.О.

ВИЩА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА НІМЕЧЧИНИ: ІСТОРІЯ І ПЕРСПЕКТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Одним із завдань, позначених в Національній доктрині розвитку освіти в XXI столітті, є аналіз світового досвіду підготовки вчителів, дослідження закономірностей та тенденцій розвитку цієї важливої складової частини освітньої сфери в різних соціокультурних регіонах планети. Особливе значення при цьому має вивчення сучасних процесів розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... Питання підготовки педагогічних кадрів Німеччини вивчали багато відомих педагогів України та Росії, зокрема: Н.Є.Воробйов, Б.Л.Вульфсон, В.К.Єлманова, З.О. Малькова, А.І.Піскунов, Л.П.Пухова, М.А.Соколова, Т.Ф.Яркіна та ін. Проблема підготовки вчителів привертає увагу німецьких вчених: Ф.Озер, В.Бірхер, Ф.Бухбергер, А.Крейцер, Г.Ланге, Г.Ленхард, Р.Коріанд та ін.

Формулювання цілей статті... Особливої ваги для педагогів нашої країни набуває досвід організації педагогічної освіти, накопичений у передових зарубіжних країнах, зокрема, у Німеччині. Тому метою даної статті є визначення характерних особливостей підготовки вчителів у Німеччині, вивчення практичного досвіду реформування системи вищої педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження... Як відзначає А.Болотова, одним із центральних пунктів будь-якої педагогічної концепції є проблема вчителя [1, с.119]. Адже від того, наскільки він професійний, наскільки менш авторитарну позицію займає, чим більше уваги приділяє розвитку активності, самостійності, творчості учнів, тим більше від нього потрібно майстерності, тим глибше й різнобічне повинна бути його професійна підготовка. Це положення переконливо підтверджується в сфері освіти й підготовки вчительських кадрів у Німеччині. Ситуацію, що зложилася в сфері освіти й підготовки вчителів, можна позначити як орієнтовану на ідеали гуманістичної педагогіки й психології. Щодо цього стан німецької школи відбиває провідні тенденції розвитку світового педагогічного процесу.

Основоположником педагогічної освіти в Німеччині по праву вважається Август Франке (1663-1727), що створив у Пруссії вчительську семінарію. Він намагався організувати підготовку вчителів таким чином, щоб вони, насамперед, були вихователями, а не викладачами, ставилися до дітей з любов'ю й розумінням, що в цілому відповідало гуманістичним підходам у педагогіці.

Один із прихильників радикальних реформ в освіті, видатний мислитель, філософ і лінгвіст Вільгельм фон Гумбольдт (1767-1835). Принципова новизна його ідей полягає в поєднанні наукових досліджень, які проводила вища школа, з навчанням. Він і його соратники І.В.Зюверн, І.Г.Гердер, Л.Нартоп вважали, що головною метою педагогічної діяльності є виховання гуманізму. А на початку ХХ сторіччя гуманістичні традиції в підготовці вчителя розвивали Г.Кершенштейнер, Р.Штейнер, Е.Шпангер, які найбільше автентично були представлені у Вальдорфській системі підготовки вчителів. У Вальдорфській педагогіці вчитель, що проходить зі своїми вихованцями всі етапи їхнього самопізнання, є зразком, авторитетним вєдучим, а на заключному етапі рівної серед рівних індивідуальністю [6, с.229].

На німецьку школу й систему підготовки вчителів величезний вплив зробили також ідеї І.Ф.Гербарта, В.Дільтея. А такого прогресивного педагога як Адольф Дістервег (1790-1866) справедливо називають вихователем німецьких педагогів [5, с.25]. Численні наукові праці та багаторічна практична педагогічна діяльність А.Дістервега були спрямовані на користь народної школи і підготовки вчителів.

В XIX столітті в Європі завершується формування класичної педагогіки Нового часу. У цей час вивчалися мети, зміст, методи навчання й виховання, методологія педагогічної науки, зароджувалися нові теорії соціальної педагогіки. Освіта розвивалася при поступальному русі економіки, розвитку промисловості, росту міст. Все це вимагало нової системи освіти. Масштаби розвитку системи освіти визначалися особливостями кожної країни. У той же час гостро виявилися протиріччя між умовами педагогічної думки, шкільного законодавства й системи освіти. Важлива частина програми демократизації освіти була до кінця століття оформлена законодавчо, але ця демократизація ще тільки мала бути здійсненою на практиці.

У той час педагогічна думка Німеччини мала вплив на підготовку вчительських кадрів країн Європи. Так, у 1871 році в Австрії була проведена конференція за участю німецьких професорів Стоя, Мазіуса та Міллера, котра одногосно визнала, що як для теоретичного вивчення педагогіки, так і для вправ у практиці викладання для кандидатів на вчительську посаду необхідно створити відповідний заклад [3, с. 15].

До 1914 року найбільш яскраво і рішуче виявились прагнення корінної реорганізації усієї справи підготовки вчителів для народних шкіл [4, с.426]. В 1914 р. була прийнята Веймарська конституція, що проголосила нові шляхи підготовки вчителів народної школи. Відповідно до цієї конституції майбутній народний вчитель повинен був мати досвід роботи в загальноосвітній середній школі. У деяких регіонах Німеччини виникають такі типи спеціально-педагогічних закладів, як педагогічні інститути й академії.

Після приходу до влади націонал-соціалістів всі зусилля спрямовувались на те, щоб перетворити всі вищі педагогічні школи не тільки на знаряддя виховання стопроцентних прихильників режиму, але й на знаряддя колонізації країн, пропаганди серед селянства фашизму. В 1939 р. були прийняті накази, згідно з якими центр виховання молоді переходить із міста в село [5, с.80].

Після Другої світової війни Німеччина була поділена на дві держави: на сході – Німецька Демократична Республіка (НДР), а на заході – Федеративна Республіка Німеччини (ФРН). Політика колишньої НДР у сфері освіти визначалась суто ідеологією марксизму-ленінізму, але у ФРН з моменту її заснування у Бундестазі відбулось чимало дебатів щодо освітньої політики [3, с.27].

З початку 50-х років у ФРН почалася епоха „реставрації” [6, с.66]. Політики, педагоги і представники промисловості захищали поділ загальноосвітньої школи на народну (початкову і основну) школу, реальну школу і гімназію.

В 1950-1960-х рр., після відмови уряду ФРН від консервативно орієнтованої політики освіти, виникла „атмосфера реформ”, у якій обговорювались різні суспільні моделі й ведучі педагогічні установки. Все це привело до того, що, починаючи із шістдесятих років, на передній план педагогічних досліджень у Німеччині, виходять численні проекти реформування системи освіти й, зокрема, підготовки вчителів.

Між 1965 й 1973 рр. освітня політика ФРН піддалася корінним перетворенням, які основним чином змінили вигляд вищої й середньої школи. Реформи торкнулись й системи педагогічної освіти. В 1970 р. державна Рада по освіті зажадала від всіх педагогічних вузів введення, поряд з науковою освітою, науково-педагогічних, методичних і шкільно-практичних елементів навчання. Однак подальші плани поставити підготовку до професії вчителя на наукову основу зазнали невдачі через опір федеральних земель. Згода була досягнута в тім, що педагогічну освіту необхідно розділяти на дві фази: „наукове навчання”, що включає науково-педагогічні й методичні елементи, і наступну за ним дворічну педагогічну практику [6, с.73].

Однак у зв'язку з підвищенням теоретичного змісту, у двофазній моделі системи практичної підготовки учителя цілі першої фази стали зводитися переважно до рішення завдань переважно теоретичної підготовки, а вся вага практичного навчання переносилася на другу фазу. У результаті розрив між двома фазами і їх цільовим призначенням поглибився, хоча жоден з елементів системи не випав. Кожен елемент цієї двофазної системи в тім виді, у якому вона збереглася дотепер, існує й зараз, але вони перебувають у постійній динаміці.

Першим кроком на шляху створення спеціального апарата планування освіти з'явилося виникнення федерально-земельної комісії, що в 1978 році розробила „Загальний план розвитку освіти”, де передбачалося заснувати в деяких землях інтегровані вищі школи для підготовки вчителів, реорганізувати зміст і практику проведення іспитів, визначити статус і функції викладача, розробити заходи щодо ліквідації кількісного обмеження прийому до вузів. Однак реалізації цієї реформи в повному обсязі перешкодили економічні труднощі, зокрема, заміна стипендій на позику, яку треба виплатити по закінченні вузу. Головні результати реформи освіти виражаються в радикальній перебудові традиційної системи практичної підготовки вчителя, що пов'язано не тільки зі зміною форм і методів організації навчального процесу, але й з переносом центра підготовки педагогічних кадрів в університети. Як зазначає в своєму дослідженні А.П.Грановський, педагогічні вузи пішли шляхом об'єднання, дотримуючись при цьому місцевих інтересів: деякі з них після об'єднання мали філіали в шести – дев'яти містах однієї землі (з розрахунку один педвуз на одну землю). В сучасних умовах самостійні педвузи залишились переважно тільки в землях північної та південно-східної частин країни. В решті земель педвузи увійшли до складу університетів або об'єднаних вищих шкіл [3, с.59]. Таким чином університети перетворилися в провідну ланку підготовки педагогічних кадрів. Це було зроблено з метою наближення стилю спеціальної вузівської освіти вчителів масової школи до характеру підготовки кандидатів на посаду вчителя гімназії.

Наприкінці 80-х рр. на конгресі Об'єднання німецьких профспілок, а також на конференції в Локкуме вчені ФРН прийшли до висновку, що якість освіти у ФРН не є відповідною вимогам сучасного демократичного суспільства й обговорювали завдання педагогічного прогресу. Тому наприкінці 80-х – початку 90-х рр. наукові підрозділи країни займалися рішенням найбільш актуальних практичних проблем: усунення багатотипності загальноосвітньої середньої школи за рахунок переводу її на двохтипову (загальну й гімназію); скасування „основної” школи як залишкової в шкільній системі; скорочення найбільш тривалого в Європі строку повної середньої (гімназичної) і вузівської освіти; інтегрування загальної й професійної освіти у зв'язку з надвиробництвом випускників вузів і гострою недостатчею фахівців із середньою професійно-технічною освітою.

Після об'єднання ФРН з НДР у єдину державу (03.10.1990) потреби розвитку економіки, культури, зростаючі духовні запити населення вимагають поліпшити підготовку спеціалістів вищої кваліфікації для усіх галузей народного господарства. У цьому зв'язку, як ніколи раніше, підвищується роль вчителя у суспільстві, бо забезпечення йому найвищого статусу – гарантія постійного вдосконалення усієї системи освіти.

У Німеччині до 1998 р. не існувало спеціального закону, що регулює діяльність вузів. Підставою їхньої діяльності була Конституція Німеччини, у якій сформульовані основні принципи, діючі й для освіти - зокрема, принцип свободи викладання й автономії навчальних закладів. Звичайно, багато в чому така ситуація була реакцією на нацистське минуле Німеччини, коли різка державна централізація й ідеологізація діяльності вузів нанесла серйозну втрату не тільки розвитку науки в Німеччині, але й розвитку нації.

Організація підготовки вчителів у Німеччині ґрунтується на давніх традиціях і тісно пов'язана з особливостями системи середньої освіти. Потужним стимулом для перегляду діючої системи контролю й оцінки освіти в середині 90-х років стали міжнародні порівняльні дослідження успішності школярів різних країн миру, (PISA, TIMSS и др.), згідно з яким 14-15-літні підлітки Німеччини зайняли 22-і місце з 33-х можливих по числу країн-учасниць. Недостатнім виявився рівень основних навичок по читанню, письму й рахунку. Німецькі школярі показали середній рівень знань, а по деяких аспектах – нижче середнього. Десятку найбільш розвинених країн у сфері освіти очолили Японія, Фінляндія, Канада, Нова Зеландія, Австралія, Швейцарія, Англія, Австрія, Південна Корея.

Із часів реформи освіти 70-х рр. ХХ в., коли далеко не все із задуманого було здійснено, позначилася тенденція замовчування негативних сторін у шкільній освіті. Порівняльні дослідження з оцінки успішності як інструмента виміру, контролю й педагогічної діагностики майже не практикувалися. Після обнародування невтішних результатів, отриманих у ході дослідження PISA, Постійна конференція міністрів освіти і культури земель (КМК) – координаційний орган по спільній діяльності 16 земель у галузі освіти – ухвалила рішення щодо регулярного проведення порівняльних досліджень по успішності школярів різних земель; про підвищення продуктивності й престижу педагогічних дискусій по даній проблематиці [7, с.37]. Ці дослідження визначили нову мету педагогічної освіти: професіоналізм вчителя-ключ до поліпшення якості шкільної освіти й успіхів учнів.

В 1998 році з доручення Постійної конференції міністрів освіти й культури земель Німеччини була створена спеціальна комісія для розробки й оцінки перспектив професійної підготовки вчителів у Німеччині. Комісією були розроблені наступні положення стосовно поліпшення якості підготовки вчителів в університетах. В рамках теоретичної фази:

- створення основного навчального плану по двох предметних блоках: блок дидактики й педагогічний блок;

- збільшення обсягу блоку дидактики в дослідженнях і викладанні;

- відкриття на базі університетів центрів по підготовці вчителів і шкільних досліджень.

У рамках практичної фази:

- більш високий рівень кваліфікації вчительського й педагогічного складу в інститутах по підготовці вчителів;

- поліпшення погодженості навчального плану першої й другої фази;

- більший ступінь самопідготовки в період підготовчого етапу.

I, нарешті, навчання в рамках професії:

- створення спеціальної педагогічної вступної частини на початку всього курсу навчання;

- розробка планів підвищення кваліфікації вчителів;

- створення школами координаційного плану по практичній підготовці вчителів;

- інтеграція нових компонентів, пов'язаних з рівнем заробітної плати й інших заохочень.

Крім вищевикладених пропозицій, всі інші мають два загальних аспекти. Перший аспект – ці пропозиції призивають до скорочення або звуження сьогоденного рівня педагогічної освіти. Дане положення стосується часу, вартості, статусу й оплати навчання. І другий аспект – всі пропозиції ведуть до скорочення академічної або інтелектуальної бази педагогічної освіти убік більш строгої орієнтації на школу, відповідно до практичних потреб навчання [7, с.221-224].

Не могли не вплинути на реформування вищої освіти й підготовку вчителів ідеї Болонського процесу. 20 серпня 1998 р. був прийнятий "Рамковий закон про вищу освіту" (Hochschulrahmengesetz), що стало базою регуляції діяльності вищої школи Німеччини. Відповідно до даного закону уведено в порядку апробації ступені бакалавр і магістр. Відповідно до рішення конференції ректорів вузів від 6 липня 1998 р. це нововведення в німецькій вищій освіті повинне поліпшити пропозицію гнучких, сумісних у міжнародному плані освітніх програм, підвищити мобільність студентів й попит іноземних студентів на вищу освіту в Німеччині. Сьогодні в Німеччині вже розробляються й впроваджуються навчальні програми, орієнтовані на одержання ступенів бакалавра й магістра. Робоча група Європейської комісії, Ради Європи, ЮНЕСКО, Конференція ректорів вищих навчальних

зкладів (HRK) створили "Німецький додаток до диплома". Поряд з ним дійсною є європейська версія Додатка до диплома [7, с.130].

Слід однак визначити, що не дивлячись на те, що Німеччина є одним з ініціаторів й активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти вона досить обережно реформує свою систему вищої освіти, прагнучи зберегти свої освітні традиції.

Слідом за наведеними вище документами в послідуочі роки був прийнятий ряд законодавчих актів, що деталізують закріплені в них положення й стали фундаментом державного регулювання вищої освіти. Це, насамперед, наступні законодавчі акти:

– положення "Продуктивний розвиток земельної системи забезпечення якості вищої освіти" (Künftige Entwicklung der Länder-und-hochschulübergreifenden Qualitätssicherungssystem), прийняте 1 березня 2002 р.;

– "10 тез про введення дворівневої освіти", схвалені Конференцією міністрів освіти й культури федеральних земель 12 червня 2003 р.;

– федеральний закон "Про фонд акредитації в галузі освіти" (Stiftung zur Akkreditierung der Studiengänge in Deutschland), прийнятий 15 лютого 2005 р.;

– федеральні "Рамкові вимоги до підготовки фахівця для прийому кваліфікаційного іспиту в німецьких вузах" (Anordnungen des Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse) від 21 квітня 2005 р.

Подальшими правовими документами регулювання освіти зараз є також рішення фонду акредитації. Зокрема, 17 липня 2006 р. їм прийнятий важливий для регулювання освіти документ "Критерії акредитації в галузі освіти".

Дані законодавчі акти стосуються не тільки підготовки фахівців у вищих навчальних закладах, але й підготовці вчителів зокрема.

Усі ці зміни, що відбуваються в сфері підготовки вчителів постійно породжують нові організаційні моделі професійної підготовки вчителів не лише у межах земель, а й окремих університетів. Незмінною залишається двофазовість професійної підготовки: перша фаза – академічна – завершується складанням першого державного екзамену; друга фаза – практична – полягає у так званому стажуванні, тобто роботі з неповним навантаженням у школі, поєднаній з відвідуванням трьох семінарів.

Як свідчить дослідження В.А.Гаманюк, у сучасних умовах у Німеччині, нарешті, завершився процес наукового обґрунтування та введення в практику нової моделі підготовки вчителів, орієнтованої на певний ступінь загальної освіти:

- I-IV – ступінь початкової школи (Primarstufe),
- V-X – перший ступінь середньої школи (Sekundarstufe I),
- XI-XII – другий ступінь середньої школи (Sekundarstufe II).

Аналізуючи переваги нової моделі, автор зазначає, що така організація, по-перше, дозволяє поліпшити якість підготовки вчителя; по-друге, надає вчителю можливість зміни місця роботи в школах різного типу без додаткової підготовки; по-третє, чітко визначає права та обов'язки кожної категорії вчителів, об'єктивніше регулює рівень заробітної платні і покращує атмосферу в педагогічному колективі [2, с.16-17].

В 2001 році в Німеччині з'являється дослідження Озера й Олкерса "Ефективність систем підготовки вчителів". Важливим пунктом даного дослідження є введення стандартів: "Нова педагогічна освіта повинна бути так організована, щоб, завдяки їй, описані нами стандарти зайняли провідну позицію" [7, с.267]. А в грудні 2004 року Постійна конференція міністрів освіти й культури земель ухвалила компетенції й стандарти в підготовці вчителів.

Висновки. Таким чином досвід Німеччини в організації вищої педагогічної освіти показує, що в останні десятиліття педагогічна наука в Німеччині була задіяна на рішення нетрадиційних для її попереднього періоду теоретичних і практичних проблем: на інтеграційні процеси вирівнювання освітнього ландшафту після об'єднання країни в 1990 р.; на переорієнтацію дослідницької діяльності й підготовки наукових кадрів у нових землях на західно-німецькі стандарти; на стандартизацію вищої педагогічної освіти. Також у зв'язку з процесами глобалізації та інтернаціоналізації освіти важливим постає питання якості освіти та шляхів підвищення її рівня.

Однак слід визнати, що у Німеччині і сьогодні відсутня єдина загальнодержавна система підготовки вчителів. Кожна земля має свою власну структуру навчальних закладів, що готують учителів, здійснюючи традиційний диференційований підхід у професійній підготовці педагогічних кадрів з урахуванням структури загальної освіти країни. Незмінним у цьому залишається розподіл процесу підготовки вчителів на дві фази: фази теоретичної й практичної підготовки.

Література

1. Болотова А. Гуманистическая ориентация высшего педагогического образования в Германии // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С.119-129.
2. Гаманюк В.А. Система підготовки педагогічних кадрів та підвищення їх кваліфікації у Німеччині. Автореф.дис...канд.пед.наук. – Х.: ХДЛУ, 1995. – 21с.

3. Козак Н.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН. – Тернопіль: “Астон”, 1998. – 111 с.
4. Хрестоматія з історії держави і права зарубіжних країн. – К., 1998. – I, II. – 608 с.
5. Яркіна Т.Ф. Критический анализ состояния и тенденций развития буржуазной педагогики в ФРГ. – М.: Педагогика, 1979. – 215 с.
6. Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945. - Bonn.- 1996. -342 S.
7. Schade A. Akkreditierung in Deutschland. Im Buch: Qualitätssicherung an Hochschulen. Neue Herausforderungen nach der Berlin-Konferenz (HRK).- Bielefeld.: Verlag Bertelsmann, 2004. - 335 S.

Анотація

У статті розглядається історія і перспективи модернізації вищої педагогічної освіти у Німеччині, висвітлюються актуальні проблеми підготовки вчителів на сучасному етапі.

Аннотация

В статье рассматривается история и перспективы модернизации высшего педагогического образования в Германии, освещаются актуальные проблемы подготовки учителей на современном этапе.

© 2007

Бигар Г.П.

ПРОФЕСІОГРАМА ОСОБИСТОСТІ РІДНОМОВНОГО ВЧИТЕЛЯ НА СТОРІНКАХ УКРАЇНСЬКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ВИДАНЬ

Постановка проблеми у загальному вигляді... Преса зарубіжних українців, як встановлено нашим дослідженням, постійно приділяла увагу діяльності рідномовних шкіл у діаспорі і центральній фігурі навчально-виховного процесу в них – учителю, від результатів праці якого залежать успіхи в навчанні не лише молодого покоління, а й майбутнє самої спільноти. Адже, як справедливо зазначає І.Петрів, учительська праця – це найбільш відповідальне звання, бо має справу з живим матеріалом, який росте й розвивається. Саме в цей період учитель повинен приділяти їм найбільше уваги і часу, щоб спрямовувати їхні думки та вчинки на правильний шлях і водночас дати їм відповідну кількість знання й практичного досвіду для утвердження в житті, для того, щоб вони “йшли з духом розвою цілого людства і вклали в цей розвій свої досягнення”.

Відомий педагог наголошувала, що український учитель, крім цього, мусить ще “защипити у своїх вихованків релігійну й національну свідомість”, яка залишилась би в їхніх душах і в їхніх серцях на все життя, і які вони зуміли б передати своїм нащадкам” [10, с.3].

Така висока оцінки ролі педагога зумовлена тим, що в рідній школі, за твердженнями зарубіжних українців, “найважливіший виховний засіб – це сам учитель, його особистість та індивідуальність. Кожний учитель, щоб мати змогу виховувати, мусить сам бути виховний. Він може виховати в основному таку особистість, якою він сам є...” [4, с.1].

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв’язання даної проблеми... Саме тому особистість українського вчителя в діаспорі привертала увагу таких українців, як Б.Білаш, І.Боднарчук, А.Горохович, М.Іванчук, М.Лещенко, А.Оникович, С.Романюк, І.Руснак, Г.Філіпчук та ін. Проте у їх наукових працях не розглядається роль української педагогічної преси Канади в формуванні особистості вчителів рідних шкіл та курсів українознавства, їх місця у багатоаспектному житті західної діаспори.

Формулювання цілей статті... Мета статті – проаналізувати публікації української педагогічної преси Канади, присвячені вихованню вчительського корпусу рідномовного шкільництва в діаспорі, розкрити їх роль у формуванні професіограми педагога українського зарубіжжя, виявити шляхи використання в сучасній педагогічній практиці.

Виклад основного матеріалу дослідження... Першим українським педагогічним часописом у Канаді і взагалі на північноамериканському континенті став заснований В.Луцівим журнал “Учительське Слово” (1955р.) на його сторінках відразу ж стали з’являтися статті, в яких висвітлювалася багатоаспектна діяльність рідношкільного вчителя, обґрунтовувались вимоги до його особистості і навіть способу життя. Це засвідчує, зокрема, згадана вище стаття І.Петрів. Підтверджує дану думку і стаття О.Копач „Учитель та учні”, в якій автор зосереджує увагу на аналізі діяльності рідних шкіл та учителів. Вона переконливо стверджує, що школу творять учні та вчителі, від яких залежить і сам характер школи. При цьому автор статті зазначає, що учні рідної школи – це діти, які кожного дня вчаться у державних школах від 9 до 4-ої години пополудні. Після того, годині о 5-ій, приходять до рідної школи. Так само й учителі приходять до школи після цілоденної праці вдома чи на підприємстві і т. п. І одні і другі часто втомлені під кінець дня, коли треба починати новий етап своєї діяльності. Через ці особливості, вважає О.Копач, „навчання в Рідній Школі має немалі труднощі і комплікації, зумовлені своєрідним характером вечірнього навчання. Водночас праця в таких обставинах вимагає інших методів та іншого підходу до організації навчально-виховного процесу. За таких умов вона „виходить незвичайно важна і відповідальна” [7, с.7].