

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

МЕЗЕНЦЕВА Олена Іванівна

УДК 37.013.42.091.4 Штайнер (043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини
в діяльності Вальдорфських шкіл**

13.00.05 – соціальна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидат педагогічних наук
(доктор філософії).

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело



О. І. Мезенцева

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

АЛЕКСЄЄНКО Тетяна Федорівна,
доктор педагогічних наук

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Мезенцева О. І. Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктор філософії) за спеціальністю 13.00.05 – соціальна педагогіка. – Інститут проблем виховання НАПН України, Київ, 2019.

Дисертаційна робота присвячена актуальній проблемі гармонізації виховного середовища дитини в умовах закладу загальної середньої освіти, розкриттю й обґрунтуванню її соціально-педагогічних основ на прикладі діяльності Вальдорфських шкіл.

Проаналізовано стан дослідженості вальдорфської педагогіки, визначено методологічні підходи до її дослідження як соціально-педагогічного явища, а саме: системний, дитиноцентричний, середовищний, інтегративний, компетентнісний, культурологічний, феноменологічний; запропоновано визначення базових понять дослідження та розкрито їх зміст. Отримано нові наукові та практичні результати.

На основі аналізу та узагальнення концептуальних положень філософії, психології, антропології та соціальної педагогіки щодо гармонійного розвитку дитини визначено поняття *«гармонізація виховного середовища дитини»* як процес створення сприятливих умов, позитивних виховних потенцій середовища безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину з метою формування гармонійної особистості шляхом узгодженості розвитку її інтелекту, почуттів і волі відповідно до вікових та індивідуальних можливостей.

Здійснено теоретико-методологічне осмислення філософсько-педагогічної спадщини Р. Штайнера у контексті гармонізації виховного середовища дитини та з'ясовано, що основними складовими соціально-педагогічних основ гармонізації виховного середовища дитини у Вальдорфській школі є сукупність *концептуальних ідей* педагогічної антропології Р. Штайнера (щодо єдності

фізичного і духовного людини; чуттєвої організації особистості, природовідповідності виховного середовища віковим потребам дитини) та *соціально-педагогічних умов* їх практичного упровадження (формування ціннісного ставлення до особистості дитини, її потреб та можливостей; гармонізація розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфери учнів; налагодження партнерської взаємодії учнів, батьків та вчителів в освітній діяльності; здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості та соціально-педагогічного супроводу учнівського колективу; дотримання норм органічної архітектури та дизайну у формуванні предметно-просторової складової виховного середовища дитини; забезпечення у виховному процесі традиційного для вальдорфської педагогіки та національного компонентів).

На основі узагальнення теоретичних та емпіричних досліджень з питань вальдорфської педагогіки запропоновано поняття *«виховне середовище Вальдорфської школи»* як соціально-педагогічний конструкт трикомпонентної структури – предметно-просторової, соціальної та психодидактичної; як трирівневу модель, в якій виховне середовище закладу освіти детерміноване освітньою політикою та впливом інших виховних інституцій. Обґрунтовано структуру виховного середовища Вальдорфської школи як соціально-педагогічного конструкту, розкрито його основні компоненти:

предметно-просторовий компонент реалізується через концептуальні підходи до *архітектурно-естетичної організації життєвого простору* (архітектура будівлі та дизайн інтер'єру, що ґрунтується на засадах органічної архітектури; просторова структура навчальних приміщень, де враховуються людиновимірні форми; використання природних матеріалів; декорування відповідно до пори року, навчальної епохи тощо; колористика, що враховує вікові особливості учнів); *умов для переміщення та розташування учнів* (мобільність меблів під час освітнього процесу, використання додаткових елементів конструювання простору, зональність приміщення тощо); *особливої атрибутики освітнього процесу* (відповідність одягу, приладдя, інструментарію навчальній ситуації; використання нелінованих зошитів-альбомів, певних видів канцелярії,

натуральних матеріалів); *організації пришкольного простору* (спортивні майданчики, приміщення з відкритим освітнім простором, майстерні, додаткові споруди, ігрові еко-майданчики, зональність ігрової території, пришкольні садово-городні ділянки тощо);

соціальний компонент визначається: *особливостями суб'єктів середовища* (статеві-вікові, національні, релігійні тощо особливості, їх цінності, установки, стереотипи та ін.); *ціннісними смислами спільноти* (узгоджена система ціннісних орієнтацій, етичний кодекс закладу); *комунікаційною сферою* (стиль спілкування та взаємодії в системі «вчитель – учень – батьки», характер взаємодії з зовнішнім світом: на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях); *діяльнісною сферою* (екологічні, спортивні, соціальні та ін. проекти); *організаційними умовами та системою управління* закладом освіти (колегіальність та самоврядування);

психодидактичний компонент формує виховне середовище дитини через *зміст освіти* (концепцію навчання та виховання, яка ґрунтується на антропософії; природовідповідність змісту програм навчання; викладання предметів художньо-естетичного та ремісничо-практичного спрямування впродовж усього циклу повної загальної середньої освіти, запровадження запропонованих автором Вальдорфської школи предметів (євритмія, малювання форм, мистецтво мовлення та ін.); акцент на ціннісному, духовному ставленні до навколишнього світу, міждисциплінарність, цілісність у сприйнятті світу дитиною, «знання для життя» – зв'язок знань з практичною діяльністю); *форми і методи організації освітнього процесу* (ритмічна організація освітнього процесу, викладання епохами, особлива структура уроків, міждисциплінарна взаємодія навчальних предметів, художньо-образне викладання (1–5 класи), реалізація феноменологічного підходу у викладанні (6–12 класи) та ін.); *психолого-педагогічний супровід* дитини (супровід розвитку Я-індивідуального, створення індивідуальної стратегії розвитку через розгляд дитини на психолого-педагогічних колегіям-консиліумах, індивідуальних зустрічах з родиною тощо); *систему оцінювання особистісного розвитку учня* (відсутність бального оцінювання навчальних досягнень, особлива система моніторингу розвитку учня).

Виконано *компаративний аналіз* компонентів виховного середовища закладів освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою в Україні та інших країнах Європи; проаналізовано сучасну статистику, виявлено сучасні *тенденції* розвитку Вальдорфських шкіл в Україні та світі (діалогічність підходу у розбудові гармонійного виховного середовища Нової української школи та Вальдорфської школи; тісна взаємодія з міжнародними організаціями, що підтримують та координують діяльність Вальдорфських шкіл; зростання попиту батьківської громади в Україні на здобуття освіти у Вальдорфській школі; педагогічна система «Вальдорфська школа» рекомендована МОН України до впровадження у закладах загальної середньої освіти України); визначено *виклики* у формуванні виховного середовища дитини у діяльності Вальдорфських шкіл; узагальнено стан розвитку Вальдорфських шкіл та упровадження філософсько-педагогічної спадщини Р. Штайнера у розвиток педагогічної теорії і практики у вітчизняному та зарубіжному досвіді.

За результатами компаративного аналізу формування виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл різних історико-політичних та соціально-економічних систем з'ясовано, що Вальдорфські школи є *загальноосвітні* (за спрямованістю навчальної діяльності), *світські* (за ставленням до релігії) та *авторські* (за наявністю авторської концепції); виявлено *виклики* та *критичні точки* у таких площинах: *зовнішніх детермінант* (державно-політичні, історично-національні, економічні, суспільні та демографічні); *внутрішніх протиріч* (недостатнє розуміння глибинних основ вальдорфської педагогіки; вільне трактування концепту «свобода»; невідповідність уявлень про ідеал виховання у батьків та вчителів; недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів; упереджене сприйняття Вальдорфських шкіл; «відкритість» та «закритість» школи як освітньої системи; недостатньо насичене інформаційне поле щодо діяльності Вальдорфських шкіл; колегіальне управління як форма колективної відповідальності; високі вимоги до особистості вальдорфського вчителя).

Практичне значення дослідження полягає у розробленні експертного опитування щодо стану гармонізації виховного середовища дитини; системи моніторингу особистісного розвитку дитини у векторі формувального оцінювання; експертному визначенні стану гармонізації виховного середовища дитини, створеного засобами вальдорфської педагогіки у закладі загальної середньої освіти; методик психолого-педагогічного супроводу дитини і соціально-педагогічного супроводу малих учнівських груп; методичних рекомендацій «Вчителю Вальдорфської школи»; ідеї та інструментарію науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки» на базі СЗШ I–III ступенів № 195 імені В. І. Кудряшова м. Києва; розробленні та упорядкуванні низки нормативно-правових документів, що забезпечують діяльність закладів освіти, які впроваджують педагогічну систему «Вальдорфська школа» в Україні.

Результати дослідження можуть бути використані: для розбудови виховного середовища дитини в закладах освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою, або планують впроваджувати педагогічну систему «Вальдорфська школа»; в імплементації Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа»; як теоретико-методологічна основа прикладних досліджень з вальдорфської педагогіки, соціальної педагогіки; у педагогічній практиці з метою підвищення виховного потенціалу освітнього середовища; підготовці майбутніх учителів у системі закладів вищої освіти; післядипломній педагогічній освіті керівників закладів освіти, педагогів-організаторів виховної роботи та вчителів.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальших досліджень вбачається у моніторинговому дослідженні випускників Вальдорфських шкіл України у відкритому соціальному середовищі; у лонгітюдному дослідженні вибраних кейсів гармонізації дитини у вальдорфській педагогіці в системі «дошкільна освіта – загальна середня освіта»;

у дослідженні технологій гармонізації особистості у виховному середовищі Вальдорфської школи.

Ключові слова: виховне середовище дитини; гармонізація виховного середовища дитини; Рудольф Штайнер; вальдорфська педагогіка; Вальдорфська школа.

SUMMARY

Mezentseva O. I. Social-pedagogical bases of a child's educational environment harmonization in the Waldorf Schools practice. – Qualifying Research Paper as a Manuscript.

Dissertation for the degree Candidate of Pedagogical Sciences (Doctor of Philosophy) – 13.00.05 – Social Pedagogy. – Institute of Educational Problems at National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2019.

The dissertation is devoted to the problem of harmonization of child's educational environment in secondary school. It discloses and studies socio-pedagogical foundations of the mentioned issue and examines Waldorf Schools' environment as an example.

The author analyses the researches on Waldorf Education and determines the methodological approaches to the further researches in the context of socio-pedagogical phenomenon. The following methodological approaches were determined: systematic, child-centered, environmental, integrative, competence-based, cultural-based, phenomenological. The definitions of the basic concepts of the research are proposed and their content is disclosed. New scientific and practical results are obtained.

Based on analysis and generalization of philosophy, psychology, anthropology and social pedagogy concepts on the harmonious development of a child, the notion "harmonization of child's educational environment" was developed. It is interpreted as a process of creating the favorable conditions, positive educational potentials of direct and indirect influence on a child for her harmonious development by means of

coherence of child's thinking, feeling and willing forces development in accordance to her age and individual capabilities.

The author carried out a theoretical and methodological comprehension of the philosophical and pedagogical heritage of Rudolf Steiner in the context of harmonization of child's educational environment. The author distinguished the main components of the socio-pedagogical foundations for child's educational environment harmonization at Waldorf School. They are the set of theoretical, methodological and scientific-methodical principles that reflect the conceptual ideas of Waldorf Education on the unity of physical and spiritual in a human being, the sensory organization of a human being, the age appropriate educational environment of a child.

Based on the generalization of theoretical and empirical studies on Waldorf Education, the concept of "educational environment of the Waldorf School" is proposed as a socio-pedagogical construct of a three-component structure: object-spatial, social and psycho-didactic, and it is considered to be a three-tier model in which the educational environment of the school is determined by educational policy and the influence of other educational institutions. The structure of the educational environment of the Waldorf School as a socio-pedagogical construct is substantiated, its main components are revealed. They are:

object-spatial component realized through conceptual approaches to the architectural and aesthetic organization of living space (organic architecture and interior design; spatial structure of class-rooms based on human-dimensional forms; use of natural materials; decoration according to the season and content of Main Lessons; age-appropriate coloristic); conditions for the movement and location of students (mobility of furniture, using of additional elements of space design, zoning, etc.); special attributes of the educational process (conformity of clothing, accessories, tools of the educational situation; use of non-lined notebooks, albums, certain types of stationary, natural materials); organization of the school surroundings (playgrounds, open educational space, workshops, school gardens, etc.);

social component determined by community features (gender, national, religious characteristics, values, attitudes, stereotypes, etc.); values of the community (system of

values, ethics code of a school); communication sphere (communication style and "teacher - student - parents" cooperation, school climate, interaction with the outside world at local, regional and international levels); activities (environmental, sports, social and other projects); school management (self-government);

psycho-didactic component shaping child's educational environment through the content of education (anthroposophy based educational principals, teaching art and craft throughout the complete schooling, Waldorf School special subjects such as Eurythmy, Form Drawing, Speech Formation, etc.); emphasis on values in teaching (spiritual attitude to the world, "knowledge for life" - connection knowledge with practical life); forms and methods of teaching (rhythm as the bases of didactic, Main Lesson blocks, special lesson structure, interdisciplinary approach, imaginative teaching (grades 1-5) and phenomenological approach (grades 6-12), etc.); psychological and pedagogical support of a child (self-development support, individual strategies, Child Study, etc.); special system of assessment (verbal assessment, annual individual reports).

The author carried out the comparative analysis of child's educational environment of Waldorf Schools in Ukraine and a number of European countries, analyzed the statistics and current trends of Waldorf Schools' development such as: dialogical approach of New Ukrainian School and Waldorf School; international cooperation and international organizations support. Waldorf Education is recommended by the Ministry of Education and Science of Ukraine to be implemented.

The results of a comparative analysis of child's educational environments of a number of Waldorf Schools at different historical, political and socio-economic systems revealed that Waldorf Schools are non-confessional, non-religious, provide secondary education on the bases of Rudolph Steiner ideas. The analysis identified *challenges* and *critical points* of Waldorf Schools child's educational environments in the following areas: external determinants (state-political, historical-national, economic, social and demographic); internal contradictions (lack of understanding the Waldorf Education foundations; misinterpretation of the concept "freedom"; insufficient level of teachers training; misperception of Waldorf Schools as curative institutions; insufficient

information on the Waldorf Schools; unsatisfactorily ways of school management; high demands to the Waldorf teachers).

The practical significance of the research could be found in expert survey on the harmonization of the child's educational environment; in system of monitoring the personal development of a child; in proposals of formative assessment; methods of psychological and pedagogical support of a child and social-pedagogical support of students; methodological recommendations for the Waldorf School teachers; ideas and instruments of scientific and methodological experiment "Formation of a holistic educational environment by means of Waldorf Education" carried out at Kyiv School № 195; in developing of the Regulations for the Waldorf Schools in Ukraine.

The results of the study can be used for creating child's educational environment based on Waldorf Education approaches; as a tool for implementation of the "New Ukrainian School" Concepts; as a theoretical and methodological basis for applied research on Waldorf Education and in social pedagogy; in pedagogical practice in order to increase the potential of the educational environment; in Teachers Training programs and in Post-Graduating Teachers Training programs.

The study does not exhaust all aspects of the mentioned problem. The prospect of further research is seen in the monitoring the Waldorf Schools graduates in Ukraine; in a longitudinal study of selected cases of child harmonization by means of Waldorf Education in the "pre-school education - general secondary education" relations; in further research on methods of child harmonization in the Waldorf School educational environment.

Key words: child's educational environment; harmonization of the child's educational environment; Rudolf Steiner; Waldorf Education; Waldorf School.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Мезенцева, О. І. (2014). Аналіз структурних компонентів середовища вальдорфської школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (48), 103–110.
2. Мезенцева, О. (2015). Антропософські витоки вальдорфської педагогіки. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», HUMANITARIUM (Вип. 37)*, 122–131.
3. Мезенцева, О. І. (2016а). Змістовно-методичний компонент гармонізації особистості в середовищі Вальдорфської школи. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Вип. 20, Кн.1)*. Київ: ІПВ НАПНУ, 332–345.
4. Мезенцева, О. І. (2016b). Концептуальні ідеї духовно-наукової антропології Рудольфа Штайнера. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (№10'2016), 220–227.
5. Мезенцева, О. І. (2017). Міжнародні чинники розвитку загальної середньої освіти в Україні. *Український педагогічний журнал*, 4(12), 18–26.
6. Mezentseva, O. (2018). New Ukrainian School and Waldorf Education. *Український педагогічний журнал*, 4(16), 69–76.
7. Mezentseva, O. (2019). Centenary of Waldorf Education: the phases of school movement development. *Український педагогічний журнал*, 3(19), 31–37.

Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях

8. Mezentseva, O. (2019). Creating harmonious school learning environment: Waldorf Education perspective. *International Journal of Advanced Research*, 7 (7), 691–696.
9. Mezentseva, O. (2019). Improving the art of education in the daily activities of a Waldorf teacher. *Intellectual Archive journal*, vol.8, #3, 188–197.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Мезенцева, О. І. (2012). Урок англійської мови у вальдорфській школі: з досвіду роботи. *Збірник матеріалів обласного семінару «Методичні особливості побудови уроку у вальдорфській школі»*, 43–51.
11. Мезенцева, О. І. & Косенко, Д. Ю. (2012). Предметно-просторова складова освітнього середовища: досвід вальдорфської школи. *Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их разрешения в науке, транспорте, производстве и образовании '2012», (Вып. 4. Том 25)*. Одесса: КУПРИЕНКО, 60–67.
12. Мезенцева, О. І. (2013). Основні принципи вальдорфської педагогіки. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2012 рік (Вип. 3)*, 69–72.
13. Мезенцева, О. І. (2014). Освітнє середовище вальдорфської школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Вальдорфська педагогіка в Україні: погляд на сьогодні» 23-24 вересня 2013 року*. 33–40.
14. Мезенцева, О. І. (2014). Світовий вальдорфський педагогічний рух як соціально-культурний феномен сучасності. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація та ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства»* URL: http://www.psy.univ.kiev.ua/images/zbirnuk/Zbirnik_Tez_Ostanniy_var-t_BBK.pdf
15. Мезенцева, О. І. (2015). Гармонізація педагогічних впливів на дитину з позицій антропології Рудольфа Штайнера. *Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ*. 79-91.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Мезенцева, О. І. (2012). Простір дитячої свободи. *Газета «Освіта України»*, №37 (1306). Київ: «Педагогічна преса». (с.11).
17. Мезенцева, О. І. (2014). Сучасний погляд на вальдорфську педагогіку. *Журнал «Методист» № 12(36)*. Київ: Видавництво групи «Шкільний світ». (с.49-52).
18. Мезенцева, О. (2014). Вальдорфська педагогіка у світі. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком 20(28)*. Київ: РА «Освіта України». (с.88-96).
19. Мезенцева, О. (2016). Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки. *Інноваційний пошук освітян Дніпровського району: від теорії до успіху. Випуск 2. Інформаційно-методичний збірник*. Київ: РНМЦ Дніпровського району. (с.22-27)
URL: http://www.slideshare.net/nmcDnKyiv/2-70657594?from_action=save
20. Мезенцева, О. (2016). Учительсько-батьківське партнерство як умова гармонійного виховання дитини. *Вальдорфська педагогіка: в гармонії тіла, душі та духу : навчально-методичний посібник*. Дніпро: Акцент. (с.35-44).
21. Мезенцева О. І. (2019). *Вчителю Вальдорфської школи. (Методичні рекомендації до Освітньої програми першого циклу початкової освіти за вальдорфською педагогікою)*. Київ: НАІРІ.
22. Мезенцева, О. (2019). Удосконалення мистецтва виховання в повсякденній діяльності вчителя Вальдорфської школи. *Педагогіка, спрямована у майбутнє (до 100-річчя вальдорфської педагогіки). Бібліотека журналу «Управління школою» Вип.8 (199)*. (с.20-27).
23. Мезенцева О. І. & Косенко Д. Ю. (2019). *Освітня програма першого циклу початкової освіти за вальдорфською педагогікою: автори-упорядники*. Київ: НАІРІ.
24. Mezentseva, O. (2019). Trotz wirtschaftlicher und politischer Instabilität. *100 Jahre Erziehung zur Freiheit. Waldorfpädagogik in den Ländern der Welt*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. (с.70-71).

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	16
ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТИНИ	29
1.1. Гармонізація виховного середовища дитини як соціально-педагогічна проблема.....	29
1.2. Ідеї гармонізації особистості і середовища у педагогічній антропології Р. Штайнера.....	44
1.3. Розвиток ідей вальдорфської педагогіки у зарубіжному досвіді.....	79
Висновки до розділу 1	95
РОЗДІЛ 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ	98
2.1. Концептуальний підхід вальдорфської педагогіки до формування предметно-просторової складової виховного середовища Вальдорфської школи.....	98
2.2. Гармонізація відносин у системах соціальної взаємодії учасників освітнього процесу Вальдорфських шкіл.....	115
2.3. Психодидактична складова вальдорфської педагогіки як засіб гармонізації особистості в процесі її формування у Вальдорфській школі.....	146
Висновки до розділу 2	174
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ГАРМОНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТИНИ В ДІЯЛЬНОСТІ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКІЛ.....	177
3.1. Діалогічність підходу у розбудові гармонійного виховного	

середовища Нової української школи та Вальдорфської школи.....	177
3.2. Компаративний аналіз формування виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл в різних історико-політичних та соціально-економічних системах.....	189
3.3. Експертиза ефективності виховного середовища дитини, створеного засобами вальдорфської педагогіки в закладі загальної середньої освіти.....	212
Висновки до розділу 3	220
ВИСНОВКИ	223
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	228
ДОДАТКИ	265

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

МОН – Міністерство освіти і науки України

АВІУ – Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні

ВГО – Всеукраїнська громадська організація

ВСД – виховне середовище дитини

ВШ – Вальдорфська школа

ТШ – традиційна школа

Д – дитина

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад

КДНЗ – комунальний дошкільний навчальний заклад

КЗ – комунальний заклад

КЗО – комунальний заклад освіти

НВК – навчально-виховний комплекс

ПУ – приватна установа

СЗШ – середня загальноосвітня школа

НУШ – Нова українська школа

ОЗ – освітній заклад

ОП – освітній процес

ВСТУП

Нова парадигма розвитку освіти, концептуальні ідеї якої визначено Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», у положеннях «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки», ґрунтується на філософії людиноцентризму та передбачає ціннісне ставлення до особистості дитини, її актуальних потреб, гуманізацію освітнього середовища, набуття ключових життєвих компетентностей учасниками освітнього процесу. Такі освітні ідеї актуалізують потребу визначення соціально-педагогічних основ гармонізації виховного середовища дитини та їх осмислення не лише на прикладі традиційної, а й альтернативних освітніх моделей. У цьому контексті особливого значення набуває вивчення досвіду виховання особистості у Вальдорфській школі, діяльність якої базується на філософських та педагогічних ідеях Р. Штайнера (1861–1925) щодо цінності особистості дитини і специфічних умов виховного середовища, їх відповідності потребам її гармонійного розвитку.

Вальдорфські школи успішно функціонують у різних країнах світу вже майже століття. Дослідження вальдорфської педагогіки здійснюється переважно зарубіжними дослідниками (С. Фостер, Б. Мастерс, С. Карсон, С. Девіс, Г. Керн, А. Даріан, М. Цех, В. Зоммер, Т. Ждразіль, М. Роусон, К. Віхерт, Й. Шірен, Е. М. Краніх, Б. Лівехуд та ін.).

У вітчизняній педагогіці вивченню особливостей моделі Вальдорфської школи присвячено спеціальні дослідження, зокрема щодо: науково-педагогічних основ освітнього процесу з використання кращого педагогічного досвіду вальдорфських учителів (О. Іонова), естетичного виховання учнів у Вальдорфських школах (В. Новосельська), гігієнічної оцінки впровадження вальдорфської педагогічної технології в закладах загальної середньої освіти України (С. Гозак), розвитку пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки (С. Лупаренко), збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці (О. Лукашенко), адаптації ідей вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті (Л. Литвин), формування інтелектуальних умінь молодших школярів в освітньому процесі Вальдорфської

школи (В. Партола), розвитку емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів Вальдорфської школи (О. Передерій). Проте, за всієї різновекторності проблематики наукового пошуку, Вальдорфську школу з використанням середовищного підходу та з позицій соціальної педагогіки досліджено ще не було. Нерозкритими залишаються соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини у таких закладах.

Обмежувальним чинником ознайомлення широкої педагогічної громадськості з ідеями, формами та методами цієї оригінальної педагогіки є недостатня її розробленість у науково-практичній феноменології, а також почасти необ'єктивне її сприйняття через певний рівень суб'єктивної інтерпретації. З цих причин посилюється потреба у вивченні першоджерел педагогічної спадщини Р. Штайнера, її осмислення з сучасних наукових позицій та соціально-педагогічних запитів, а також виникає необхідність моніторингу сучасних тенденцій розвитку авторської педагогіки і Вальдорфських шкіл.

Теоретичним підґрунтям розкриття виявленої наукової проблеми визначаються дотичні дослідження і висновки щодо сутності гармонізації (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень), виховного середовища (Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Зверєва, Р. Малиношевський, Т. Федорченко, С. Харченко, В. Шахрай, О. Ярошинська), виховання особистості в колективі, гармонізації особистісних і колективних ліній розвитку (А. Макаренко), теоретичних і методичних засад створення освітнього середовища як чинника розвитку особистості школяра (Н. Гонтаровська, О. Савченко), організаційно-педагогічних умов створення сприятливого навчально-виховного середовища в закладі загальної середньої освіти (О. Макагон), розвитку творчого освітньо-виховного середовища (К. Приходченко), педагогіки партнерства (В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Н. Сівак), концептуальних орієнтирів школи, дружньої до дитини (Ж. Петрочко).

Актуальність дослідження зумовлена також рядом *суперечностей* між:

– соціальними запитами щодо гуманізації освітнього середовища, гармонізації потреб розвитку дитини з умовами середовища її розвитку та

об'єктивним їх дисбалансом у сучасних закладах середньої освіти традиційної освітньої моделі, існуючими авторитарними освітніми практиками;

- потребами розвитку соціально-педагогічної науки і практики щодо гармонізації виховного середовища дитини і недостатнім обґрунтуванням цього процесу;

- широким визнанням, доцільністю осмислення вальдорфської педагогіки у системі «дитина – середовище» та відсутністю відповідних цілісних досліджень;

- потребами педагогічної науки щодо моніторингу розвитку положень вальдорфської педагогіки, особливостей їх сучасного упровадження у вітчизняному і зарубіжному досвіді та відсутністю відповідних експертних оцінок.

Отже, актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість у теорії і практиці соціальної педагогіки, визначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційної роботи: *«Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складником науково-дослідних тем лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України «Формування соціально-значущих якостей підростаючої особистості у груповій добродійній діяльності» (державний реєстраційний номер 0112U000284) і «Соціально-педагогічна підтримка дітей та учнівської молоді в загальноосвітньому навчальному закладі» (державний реєстраційний номер 0115U002260). Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні Вченої ради Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 5 від 25.04.2013) і погоджено бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 6 від 18.06.2013).

Мета дослідження: на основі цілісного аналізу провідних ідей вальдорфської педагогіки та умов їх упровадження в освітню практику обґрунтувати соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз стану наукової розробленості теоретичних позицій вальдорфської педагогіки, визначити методологічні підходи до її дослідження як соціально-педагогічного явища.

2. Шляхом теоретичного аналізу наукових джерел з філософії, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, специфіки вальдорфської педагогіки визначити поняття «гармонізація виховного середовища дитини», «виховне середовище Вальдорфської школи»; обґрунтувати структуру виховного середовища Вальдорфської школи як соціально-педагогічного конструкту.

3. Дослідити та обґрунтувати соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини у Вальдорфській школі в єдності теорії і сучасної практики вальдорфської педагогіки.

4. Вивчити, узагальнити досвід гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл в Україні та інших країнах Європи, здійснити його компаративний аналіз; визначити сучасні тенденції розвитку Вальдорфських шкіл і виклики розвитку вальдорфської педагогіки.

5. Розробити методичні рекомендації з проблеми гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл.

Об'єкт дослідження – гармонізація виховного середовища дитини.

Предмет дослідження – концептуальні ідеї та соціально-педагогічні умови гармонізації виховного середовища дитини у Вальдорфській школі.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: положення системного, дитиноцентричного, середовищного, інтегративного, компетентнісного, культурологічного, феноменологічного підходів до аналізу освітніх і соціальних явищ; філософські та педагогічні праці засновника вальдорфської педагогіки Р. Штайнера; теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, педагогічної антропології, соціальної педагогіки щодо гармонійного розвитку дитини та формування сприятливого для цього її найближчого середовища (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Л. Виготський, Д. Дьюї, Ф. Дістервег, Д. Ельконін, І. Зязюн, В. Кремень, М. Монтессорі, П. Наторп,

В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький та ін.); сутнісних характеристик і виховного потенціалу середовища, соціально-педагогічної підтримки учнівської молоді (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Зверєва); висновки досліджень з теорії вальдорфської педагогіки і діяльності Вальдорфських шкіл (О. Іонова, Л. Литвин, С. Гозак, О. Передерій (Україна), S. Foster (США), E. Bergendal, A. Koivisto, (Швеція), Ch. Wiechert (Швейцарія), J. Olsson, (Фінляндія), J. Schieren, W. Sommer, A. Wiehl, M. Zech, T. Zdrazil (Німеччина), A. Mazzone, Th. Nielsen (Австралія) та ін.; положення гуманітарної експертизи діяльності освітніх закладів (О. Боднар, С. Братченко, В. Новосад, О. Прохоренко), засади компаративного аналізу (G. Bereday, О. Галус, С. Сисоєва, Л. Шапошнікова).

Дослідження ґрунтується на принципах гуманізації шкільної освіти та концептуальних засадах розвитку сучасного освітнього середовища (Закон України «Про освіту», Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа», положення щодо забезпечення прав та інтересів дитини: Конвенція ООН про права дитини, Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини на період до 2021 року, Всесвітні доповіді з освіти ЮНЕСКО).

З метою вирішення поставлених завдань використано загальнонаукові **методи дослідження:**

– *теоретичні:* вивчення, аналіз, систематизація, узагальнення філософських, педагогічних, психологічних, соціально-педагогічних джерел, досліджень з вальдорфської педагогіки для визначення поняттєво-категоріального апарату та методології дослідження; індукція та дедукція у дослідженні філософських та педагогічних праць Р. Штайнера в першоджерелах для виокремлення та теоретичного обґрунтування соціально-педагогічних основ гармонізації виховного середовища дитини у Вальдорфській школі; інтерпретація – з метою їх різнобічного осмислення; моделювання – для схематичного представлення цілісності компонентів структури виховного середовища Вальдорфської школи як соціально-педагогічного конструкту; компаративний аналіз національного і європейського досвіду, концептуальних принципів

розбудови Нової української школи та Вальдорфської школи з метою виявлення сучасних тенденцій їх розвитку і викликів щодо гармонізації виховного середовища дитини в середовищі освітнього закладу, контент-аналіз веб-сайтів та шкільної документації;

– *емпіричні*: вивчення національного і зарубіжного досвіду шкіл, які працюють за вальдорфською педагогікою; цілеспрямоване педагогічне спостереження; діагностичні методи (усне та письмове опитування: анкетування, інтерв'ювання, бесіди); аналіз продуктів учнівської діяльності; експертне оцінювання, моніторинг з метою з'ясування повноти реалізації ідеї гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл у різних історико-політичних та соціально-економічних системах; уточнення статистичних даних щодо сучасного стану Вальдорфських шкіл.

– *статистичні*: математична обробка експериментальних зрізів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

вперше здійснено дослідження та обґрунтовано соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини у Вальдорфській школі, основними складовими яких визначено *концептуальні ідеї* педагогічної антропології Р. Штайнера (щодо єдності фізичного і духовного людини; чуттєвої організації особистості, природовідповідності виховного середовища віковим потребам дитини) та *соціально-педагогічні умови* їх практичного впровадження (формування ціннісного ставлення до особистості дитини, її потреб та можливостей; гармонізація розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфери учнів; налагодження партнерської взаємодії учнів, батьків та вчителів у проектній та управлінській діяльності; здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості та соціально-педагогічного супроводу учнівського колективу; дотримання норм органічної архітектури та дизайну у формуванні предметно-просторової складової виховного середовища дитини; забезпечення у виховному процесі традиційного для вальдорфської педагогіки та національного компонентів); визначено методологічні підходи у дослідженні соціально-педагогічних основ гармонізації виховного середовища дитини в діяльності

Вальдорфських шкіл (системний, дитиноцентричний, середовищний, інтегративний, компетентнісний, культурологічний, феноменологічний); визначено поняття *«гармонізація виховного середовища дитини»* (як процес створення сприятливих умов, позитивних виховних потенцій середовища безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину з метою формування гармонійної особистості шляхом узгодженості розвитку її інтелекту, почуттів і волі відповідно до вікових та індивідуальних можливостей), *«виховне середовище Вальдорфської школи»* (як соціально-педагогічний конструкт трикомпонентної структури – предметно-просторової, соціальної та психодидактичної); обґрунтовано трирівневу модель виховного середовища Вальдорфської школи; розроблено та апробовано *критерії оцінки* гармонійності виховного середовища дитини Вальдорфської школи; здійснено *компаративний аналіз* компонентів виховного середовища закладів освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою в Україні та інших країнах Європи; проаналізовано *стан та сучасні тенденції* у розвитку Вальдорфських шкіл в Україні та світі, визначено *виклики* у формуванні виховного середовища дитини у їх діяльності;

уточнено основні положення гармонізації виховного середовища дитини у вальдорфській педагогіці за першоджерелами; статистичні дані щодо розвитку Вальдорфських шкіл в Україні та світі;

набули подальшого розвитку дослідження філософсько-педагогічної спадщини Р. Штайнера; зміст, форми і методи гармонізації виховного середовища дитини в освітньому закладі.

Практичне значення одержаних результатів полягає у:

– розробленні експертного опитування щодо стану гармонізації виховного середовища дитини; системи моніторингу особистісного розвитку дитини у векторі формувального оцінювання; експертному визначенні стану гармонізації виховного середовища дитини, створеного засобами вальдорфської педагогіки у закладі загальної середньої освіти; методик психолого-педагогічного супроводу дитини і соціально-педагогічного супроводу малих учнівських груп; методичних рекомендацій «Вчителю Вальдорфської школи»; ідеї та інструментарію науково-

методичного експерименту всеукраїнського рівня «Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки» на базі СЗШ I–III ступенів № 195 імені В. І. Кудряшова м. Києва (наказ МОНмолодьспорту України № 1479 від 24.12.2012);

– розробленні Типових навчальних планів Вальдорфських загальноосвітніх навчальних закладів I–III ступенів (наказ МОН України від 02.07.2014 № 780) (у співавторстві);

– упорядкуванні Освітньої програми першого циклу початкової освіти за вальдорфською педагогікою (у співавторстві), яка за результатами експертизи, проведеної Державною службою якості освіти, визнана такою, що відповідає Державному стандарту початкової освіти та може бути впроваджена в закладах загальної середньої освіти України (лист ДСЯО від 24.05.2018 № 01-22/238).

У рамках програмного забезпечення Вальдорфських закладів освіти за загальною редакцією автора дисертації були створені: Комплексна альтернативна освітня програма «Стежина» для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою (наказ МОН України від 24.06.2014 № 750); Навчальна програма для 1–4 класів Вальдорфських загальноосвітніх навчальних закладів України «Малювання форм» (лист ІТЗО від 24.06.2014 № 14.1/12-Г-969); Навчальна програма «Мистецтво мовлення для 5–9 класів Вальдорфських загальноосвітніх навчальних закладів України» (лист МОН України від 02.02.2016 № 1/11-1029) – довідка ІМЗО МОН України від 10.06.2016 № 21/10-1315.

Результати дослідження можуть бути використані: для розбудови виховного середовища дитини в закладах освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою, або планують впроваджувати педагогічну систему «Вальдорфська школа»; в імплементації Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа»; як теоретико-методологічна основа прикладних досліджень з вальдорфської педагогіки, соціальної педагогіки; у педагогічній практиці з метою підвищення виховного потенціалу освітнього середовища; підготовці майбутніх учителів у системі закладів вищої освіти; післядипломній

педагогічній освіті керівників закладів освіти, педагогів-організаторів виховної роботи та вчителів.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес КЗО «НВК «Вальдорфська середня загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів-дитячий садок» Дніпровської міської ради (довідка № 23 від 10.06.2016), ПУ «Одеський НВК “Ступені” (загальноосвітня вальдорфська школа І–ІІІ ступенів – дитячий садок)» (довідка № 63 від 10.06.2016), КЗ «Криворізький НВК «Загальноосвітня Вальдорфська школа І–ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Криворізької міської ради Дніпропетровської області (довідка № 236 від 10.06.2016), КДНЗ № 361 «Софія» (вальдорфська) м. Києва (довідка № 78 від 10.06.2016), СЗШ І–ІІІ ступенів №195 імені В. І. Кудряшова м. Києва (довідка № 362 від 12.06.2014); *використано* під час науково-педагогічного експерименту всеукраїнського рівня за темою: «Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки» (довідка № 135 від 10.06.2015), підготовки Звіту науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (наказ МОН України від 15.09.2014 № 1044; довідка ІМЗО МОН України № 21/10-1315 від 10.06.2016), в інших аналітичних та звітних матеріалах для МОН України та міжнародних організацій: Міжнародної Ради Вальдорфської / Штайнер освіти «Гаазьке Коло» (довідка від 21.06.2019), Міжнародної Асоціації Вальдорфської освіти у Центральній та Східній Європі (ІАО) (довідка від 20.06.2019); у заходах Вальдорфського Педагогічного семінару (Lehrerseminar für Waldorfpädagogik) Кассель, Німеччина (довідка від 28.06.2016).

Автор дисертації є представником України в Міжнародній Раді Вальдорфської / Штайнер освіти «Гаазьке Коло» (Дорнах, Швейцарія) – (довідка від 21.06.2019), координатором Науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні», співголовою ВГО «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» (довідка № 09/06 від 12.06.2014).

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження доповідались на науково-практичних конференціях, круглих столах та педагогічних читаннях різного рівня, а також на засіданнях міжнародних організацій, офіційних зустрічах з представниками міжнародних організацій та установ, зокрема:

міжнародних науково-практичних конференціях: «Навчально-методичне забезпечення Вальдорфських шкіл України» (Київ, 2012); «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2012; 2014); Інтернет-конференція «Сучасні проблеми та шляхи їх вирішення в науці, транспорті, виробництві та освіті 2012» (2012); V, VII та VIII Міжнародних конференціях вчителів Вальдорфських шкіл (Кассель, Німеччина, 2013; 2015; 2016); «Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів» (Київ, 2014); «Пошук нових імпульсів щодо виховання особистості, здатної до саморозвитку та самовиховання. Досвід вальдорфської педагогіки» (Одеса, 2015); «Формування соціальної відповідальності в контексті сучасних цивілізаційних викликів: досвід вальдорфської педагогіки» (Дніпро, 2016); «Аспекти ефективності роботи органів самоуправління у Вальдорфських дитячих садках» (Одеса, 2016); «Виклики часу та роль вальдорфської педагогіки» (Єреван, Вірменія, 2016); *засіданнях* Міжнародної Ради Штайнер / Вальдорфської освіти «Гаазьке коло» (2017-2019); *офіційній зустрічі* В. Кременя, президента НАПН України, та М. Цеха, директора Інституту дидактики Аланус Університету (Німеччина) (Київ, 2016);

всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (Київ, 2013); «Вальдорфська педагогіка в Україні: погляд на сьогодні» (Київ, 2013); «Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення» (Київ, 2014); «Вальдорфська педагогіка – шлях до самодостатньої особистості» (Кривий Ріг, 2016); «Теоретико-методологічні засади та світоглядні орієнтири національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (Київ, 2016); «Особливості формування життєвої компетентності учнів Вальдорфської школи» (Кривий Ріг,

2017); «Формування життєвих компетентностей старшокласників засобами вальдорфської педагогіки» (Кривий Ріг, 2019); Всеукраїнських педагогічних читаннях до 100-річчя вальдорфської педагогіки «Педагогіка, спрямована у майбутнє» (Одеса, 2019); Загальних зборах ВГО «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» (2012-2019);

регіональних заходах: Школа новопризначеного методиста (Житомир, 2013); Круглий стіл з методистами РНМЦ м. Києва «Освітні інноваційні тенденції в довіллі» (Київ, 2014).

Результати дослідження обговорювались на засіданнях лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України (2012–2019); міжнародних заходах з підвищення кваліфікації вальдорфських педагогів (Internationale Fortbildungswoche für die Oberstufe 2013, 2015, 2016) на базі Вальдорфського Педагогічного семінару (Lehrerseminar für Waldorfpädagogik, Кассель, Німеччина).

Особистий внесок здобувача. У тезах «Предметно-просторова складова освітнього середовища: досвід вальдорфської школи» (Одеса, 2012) (Мезенцева О. & Косенко Д.) внесок автора полягає у теоретичному обґрунтуванні поняття «цілісне освітнє середовище»; в *Освітній програмі першого циклу початкової освіти за вальдорфською педагогікою:* (Мезенцева О. & Косенко Д.) (2019) внесок автора полягає у формуванні Пояснювальної записки; розкритті ідейних засад та принципів діяльності закладів освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою; змісту форм організації освітнього процесу; форм спостереження за навчальним поступом учнів та оцінювання цього поступу й загальній редакції програми.

Публікації. Основні результати дослідження відображено у 15 наукових працях, з яких – 14 одноосібні і 1 у співавторстві, зокрема: 7 статей у наукових фахових виданнях України з педагогіки, 2 статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях, 6 наукових праць опубліковано у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (396 найменувань, з них 161 – іноземними мовами) та 15 додатків на 36 сторінках. Робота містить 9 таблиць та 2 рисунки. Загальний обсяг роботи становить 295 сторінок, із них 210 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТИНИ

1.1. Гармонізація виховного середовища дитини як соціально-педагогічна проблема

Закон України «Про освіту» зазначає, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту. Освітній закон ставить за мету формування людини в усіх її екзистенційних реаліях: фізичному, духовному, індивідуальному та соціальному проявах, як найвищу цінність суспільства, особистість, здатну до свідомого суспільно-морального вибору задля забезпечення сталого розвитку України (Закон України «Про освіту», 2017).

Такий орієнтир було задано новою парадигмою розвитку освіти, у центрі якої лежать ідеї людиноцентризму, вільного розвитку особистості дитини, природовідповідного виховання, активного пізнання, компетентнісного підходу, цілісності навчання, виховання та розвитку, гуманізації навчально-виховного середовища як джерела позитивних мотивів, спонукань, натхнення, творчості, що забезпечує партнерську взаємодію учителів, учнів та їхніх батьків на основі духовної спільності, взаєморозуміння і довіри. «Утвердження людини як найвищої цінності, навколо якої ґрунтуються всі інші суспільні пріоритети» є основою сучасного виховання, підкреслює І. Бех (Бех, 2003).

Одним з істотних феноменів освітнього процесу в контексті визначених цілей є створення оптимальних умов середовища для найбільш ефективного розвитку людини, адже, за словами президента Національної академії педагогічних наук В. Кременя, «сьогоднішнє виховання, суспільне і домашнє, повинно передбачати створення середовища, сприятливого для випробування індивідом своїх можливостей як особистості» (Кремень, 2010). Своєю чергою «Концептуальні засади реформування середньої освіти» констатують факт, що

нова українська школа потребує нового навчально-виховного середовища (Нова українська школа, 2016).

У загальному значенні *«середовище»* розуміється як оточення, система, умови тощо. Великий тлумачний словник сучасної української мови трактує середовище як сукупність природних умов, в яких відбувається життєдіяльність будь-якого організму (Бусел, 2004, с. 1309). Психологи, екстраполюючи це явище на життя людини, конкретизують його як «сукупність соціально-психологічних і побутових умов життя людини, соціальної групи, класу» (Жмуров, 2012), «суспільні, матеріальні і духовні умови існування, що оточують людину» (Реан, 2002), «всі фактори зовнішнього впливу на розвиток індивіда» (Fromm, 1997). Л. Виготський (2006, с. 196) вважав, що середовище – це те, що оточує людину, за допомогою чого вона розвивається, існує та живе. Життєве середовище людини, за визначенням дослідника, складається з трьох компонентів: природного, соціального та техногенного.

Середовище як педагогічний феномен має свою історію та логіку розвитку. Ще Й. Г. Песталоцці в роботі «Як Гертруда вчить своїх дітей», звертав увагу на необхідність урахування індивідуальних особливостей дитини та своєрідності середовища, в якому у подальшому доведеться їй жити й працювати (Песталоцци, 1981). Його послідовник Ф. А. В. Дістервег, продовжуючи розвиток ідей соціальної педагогіки про необхідність врахування чинників середовища у вихованні підростаючого покоління, в книзі «Керівництво до освіти німецьких учителів» розкриває значні педагогічні можливості середовища життєдіяльності людини, що росте та розвивається, і наголошує на необхідності педагогам враховувати їх у своїй виховній діяльності (Дістервег, 1956).

Основоположник теорії середовищезнавства, яка набула популярності на межі XIX–XX ст. у Німеччині, А. Буземан у працях «Педагогічне середовищезнавство» і «Педагогічне вчення про середовище» розкриває методологічну платформу побудови педагогічного процесу на засадах середовищного підходу: 1) цільова установка, 2) середовище, 3) конструювання виховних заходів. Основною ідеєю теорії було використання можливостей

середовища дитини у плануванні та реалізації виховного процесу на основі детального його аналізу (Ярошинська, 2014).

Вітчизняна педагогічна думка вбирала реформаторські ідеї зарубіжної педагогіки, творчо переосмислюючи їх відповідно до власних історико-культурних реалій. Про важливість дослідження та використання виховних сил середовища писали К. Ушинський, М. Пирогов та інші мислителі (Ушинський, 1983; Пирогов, 1985).

Основоположником напрямку, який отримав назву *педагогіка середовища*, вважають С. Шацького, який розглядає середовище як суб'єкт виховання, що має істотний виховний потенціал, при цьому вихованець стає продуктом виховного середовища. У цьому сенсі середовище виступає випереджувальним чинником у вихованні, а тому, на думку автора, необхідно вивчати середовище, прогнозувати його розвиток та формувати його у визначений спосіб (Шацький, 1964). У структурі середовища дослідник виокремлював: *внутрішнє* (врахування впливу середовища на ідейно-моральну орієнтацію учнів, на формування їх життєвих планів, на стиль спілкування; врахування впливу засобів масової комунікації на позашкільне спілкування, на вибір внутрішньошкільних заходів); *зовнішнє* (зв'язки школи з сім'ями, мікрорайоном, громадськістю, неформальне спілкування поза школою) (Шацький, 1964).

Середовищний підхід у педагогічному процесі визнано як перспективний на рівні «Всесвітніх доповідей з освіти» ЮНЕСКО (Global Education Monitoring Report) та визначається дослідниками як спосіб організації середовища й оптимізації його позитивного впливу на розвиток особистості школяра (Мануйлов, 1992) як такий, що дає змогу змістити акцент у діяльності вчителя з активного педагогічного впливу на особистість учня – в русло формування середовища, у якому відбувається його самонавчання і саморозвиток, адже за такої організації задіюються механізми внутрішньої активності учня, актуалізуються його взаємодії з середовищем (Новикова, 1985). На впливовій ролі середовища наголошував В. Сухомлинський, підкреслюючи, що «виховання середовищем, виховання речами, створеними самими учнями, що збагачують

духовне життя колективу, це одна із найтонших сфер педагогічного процесу. Середовище – це все те, що оточує дитину, колектив, у якому вона живе і вступає у взаємодію» (Сухомлинський, 1976).

У наукових педагогічних джерелах висвітлено теоретичні концепції, класифікації, дефініції поняття «середовище». Вирізняють категорії «освітнє середовище» (Антонова, 2010; Зязюн, 2004; Гонтаровська, 2012; Каташов, 2001; Рубцов, 1998; Ярошинська, 2015; Ясвін, 2001), «освітньо-виховне середовище» (Буєва, 1968; Мануйлов, 2002; Новікова, 1985), «навчально-виховне» (Савченко, 2005), «соціально-виховне» (Аніщенко, 2010; Махоткіна, 2015; Петрочко, 2008), «розвиваюче навчально-виховне середовище» (Башинська, 2013; Кононко, 2014; Лохвицька, 2003; Новікова, 1998; Рубцов 2002), «сприятливе навчально-виховне середовище» (Макагон, 2007), «творче освітньо-виховне» (Приходченко, 2011) тощо.

Як засвідчує аналіз різних джерел, основними методологічними ідеями дослідження середовища є:

- соціальне середовище як визначальний чинник виховного процесу (Виготський, 1960);
- «педагогізація середовища» як усвідомлене насичення середовища виховним потенціалом, педагогічне орієнтування середовища (Шацький, 1964);
- гуманізація середовища (Амонашвілі, 1990; Зязюн, 2000; Корчак, 1992; Песталоцці, 1981; Сухомлинський, 1976);
- виховання особистості в колективі, узгодження особистісних і колективних ліній розвитку (Макаренко, 2003);
- особистісно орієнтований підхід до виховання особистості (Сухомлинський, 1976; Бех, 1998).

Аналіз праць цих авторів свідчить про оперування як глибоким теоретичним та емпіричним матеріалом, так і підходами до вивчення проблем «середовище». А це доводить, що феномен «середовище» характеризується невикінченою багатогранністю трактувань і тісно пов'язується з різновекторністю виховної практики.

У нашому дослідженні ми звернемось до поняття «виховне середовище» як цілісного засобу соціалізації дитини в закладі освіти. Дж. Дьюї свого часу наголошував, що «ми виховуємо не прямо, а за допомогою середовища» (Корнетов, 2007, с. 54). У педагогічному контексті середовище є мікро-середовищем, світом взаємопов'язаних предметів, явищ і людей, які постійно оточують дитину і зумовлюють її розвиток (Подласый, 1996, с. 99; Лозова & Троцько, 1997, с. 8).

Поняття «виховне середовище» трактується Л. Коганом (1980) як «стійка сукупність речових та особистісних елементів, з якими безпосередньо взаємодіє соціальний суб'єкт у закладах та організаціях, що здійснюють навчання та виховання» (с. 7). Маємо погодитись з дослідниками Т. Алексєєнко та Р. Малиношевським, які зауважують, що таке визначення звузило категорію до діяльності виключно спеціалізованих закладів освіти та виховання й ігнорує виховний потенціал інших середовищ, роль сім'ї, а також стихійні та латентні впливи на дитину (Алексєєнко & Малиношевський, 2012).

Логічними у цьому сенсі є висновки Л. Новікової (1985), яка виокремлює низку мікросистем, що впливають на дитину, а саме: сім'я, трудові колективи дорослих, вулиця, аудіовізуальне середовище, предметно-естетичне та природне середовище. Водночас створення виховного середовища передбачає зведення цих впливів у єдину організовану систему та зменшення стихійного впливу на дитину зовнішніх чинників. Отже, виховне середовище закладу освіти передбачає створення певної системи виховних впливів усередині соціального середовища дитини в цілому.

У словнику-довіднику «Соціальна педагогіка» Т. Алексєєнко зазначено, що виховними середовищами можуть бути як окремо взяті конкретні середовища, так і їх сукупність як система взаємопов'язаних компонентів виховного впливу на особистість. Автор виокремлює такі типи виховного середовища: сім'я, державні заклади виховання, освітні заклади, вулиця, інформаційні (засоби масової інформації та комунікації) (Алексєєнко, 2009, с. 70). У такому трактуванні визначальним є те, що створення виховного середовища розуміється як створення

системи впливів на дитину.

У контексті нашого дослідження нам цікава позиція Н. Пчелоедової (1998), яка визначає виховне середовище як сукупність соціально ціннісних впливів на особистісний розвиток дитини, що сприяє її входженню в сучасну культуру. Дослідниця виховне середовище бачить як предметно-просторове, поведінкове, подієве та інформаційне оточення дитини, розкриваючи ці компоненти так:

✓ *Предметно-просторове оточення* дитини (облаштування приміщень школи, шкільного двору, спортмайданчиків тощо, а також одяг учителів, технічних працівників і самих учнів) створює психологічний фон, на якому розгортаються взаємини усіх, хто знаходиться в будівлі школи. Предметно-просторове оточення стає чинником виховання особистості тоді, коли за предметом можна побачити ставлення, за речами вгадуються інтереси, а матеріальні цінності є для всіх мешканців шкільного будинку умовою найкращого стану кожного члена колективу; тут усі активно піклуються про це, творчо перетворюючи предметний простір закладу освіти.

✓ *Поведінкове оточення* виховного середовища визначається як єдина карта поведінки, що властива учням закладу освіти, за рахунок домінування тих чи інших поведінкових форм, що встановилися в інтонаціях, формах звертання, в міміці та жестах під час розмови, в позах під час діалогу, в характері спільної діяльності дітей і педагогів, в окремих вчинках, у перебігу конфліктів та у формах їх розв'язання.

✓ *Подієве оточення* – це сукупність подій, що потрапляють в поле сприйняття дитини і слугують предметом оцінки, є приводом для роздумів і підставою для життєвих висновків.

✓ *Інформаційне оточення* включає бібліотеку та читальний зал, наявність підручників, стимулювання здобувачів освіти педагогами та батьками до домашнього читання, слухання публічних виступів, лекції в школі, конкурси, реферативні виступи учнів, конференції для старшокласників. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій невід'ємною частиною виховного середовища дитини з позицій інформаційної компоненти є наявність

телевізорів, проекторів, смартбордів, комп'ютерних класів, підключення закладу освіти до мережі Інтернет, наявність сайту тощо (Пчелоедова, 1998).

У світлі визначеної нами проблеми дослідження вартує уваги структура, запропонована Т. Алексєєнко і Р. Малиношевським, де виокремлено компоненти, що входять до межі виховного середовища і є рівнозначними для соціального становлення особистості й соціального функціонування мікросередовища: *культурне, інформаційне, моральнісне, освітнє, естетичне, суспільно-політичне*. Ними обґрунтовано, що взаємозв'язки цих компонентів проявляються у граничному перетині поняттєвих обсягів та функціональних ознак, тобто культурне середовище, здійснюючи суміжні функції, може бути водночас естетичним, інформаційним, освітнім тощо (Алексєєнко & Малиношевський, 2012).

Важливий, на нашу думку, аспект виокремив Д. Григор'єв, визначивши виховне середовище як динамічну мережу взаємопов'язаних педагогічних подій, які створюються соціальними суб'єктами різного рівня (колективні, індивідуальні), що є умовою особистісного розвитку і дорослого, і дитини (Григор'єв, Селиванова & Степанов, 2007). Отже, виховне середовище є умовою розвитку не тільки вихованця, а й вихователя.

Розширюючи функціональні межі поняття «виховне середовище», О. Макагон вживає предикатив «*сприятливе*», трактуючи його як середовище, в якому взаємодія усіх суб'єктів освітнього процесу має своїм результатом їх духовне, інтелектуальне, моральне, естетичне, фізичне взаємозбагачення, сприяє розвитку творчого потенціалу, самореалізації особистості, формує готовність до особистісного самовдосконалення, забезпечує реалізацію співтворчості в межах гуманістичної парадигми. Таке середовище є інтегрованим, об'єднуючи кілька мікросередовищ: інтелектуальне, психологічне, науково-методичне, соціальне, культурно-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, електронне. Автор запропонував низку організаційно-педагогічних умов створення сприятливого навчально-виховного середовища закладу освіти: формування іміджу школи, організація педагогічної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в умовах

сприятливого мікроклімату, управління процесом (Макагон, 2007, с. 6). Погоджуючись з автором ідеї про гармонізацію стосунків між членами колективу, а також зважаючи на ефективні підходи в управлінні процесом, вважаємо, що такий підхід є дещо однобічним, акцентованим на соціальних стосунках, позитивному мікрокліматі колективу, Я-соціальному, бо не враховує Я-індивідуальне кожної дитини.

Т. Алексєєнко узагальнила це поняття з позицій, які відповідають запитам сучасної парадигми освіти: «Виховне середовище – середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину на мікрорівні, сукупність об'єктивних факторів, що утворює умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, впливає на формування її фізичних, психічних та соціально-адаптивних можливостей, процес і повноту творчої самореалізації» (Алексєєнко, 2008, с. 95–96). За Т. Алексєєнко, таке середовище є дитиноцентричним. Саме це розуміння цілей і завдань виховного середовища ми покладаємо в основу соціально-педагогічного теоретико-методологічного аналізу.

За висновком Р. Малиношевського (2009), виховне середовище, виступаючи структурним елементом соціального середовища, закономірно вирізняється цілісним характером, тобто містить сукупність умов, які забезпечують життєдіяльність особистості на всіх рівнях її розвитку. Узагальнюючи різноманітні підходи до концепту виховного середовища, дослідник вводить категорію «цілісності», що відображає внутрішню єдність об'єкта виховання з окремими елементами системи через систему певних зв'язків. «Цілісне виховне середовище дитини» розуміється автором як «соціально-педагогічний конструкт, в якому, на основі цілепокладання, принципів та соціально-педагогічних умов, інтегровано виховні можливості різних соціальних інституцій для здійснення узгодженого виховного впливу на дитину відповідно до потреб її розвитку та потреб самого середовища» (Малиношевський, 2011).

Спираючись на наукові інтенції та узагальнюючи наукові розвідки, робимо висновок, що виховне середовище дитини є системою керованих та стихійних

впливів: природних, соціальних, культурних, інформаційних тощо. Розглядаючи виховне середовище закладу освіти як частину цілісного виховного середовища дитини, маємо уточнити його компоненти відповідно до тих функцій, які покладаються на даний соціальний інститут.

Як структурні одиниці середовища закладу освіти Г. Ковальовим (1996) виокремлюються:

1) фізичне оточення (архітектура будівлі, дизайн, розмір і простір аудиторних приміщень);

2) людські чинники (особливості людини, персональний та міжособистісний простір, розподіл статусів та ролей, статево-вікові та національні особливості учасників освітнього процесу);

3) програма навчання (структура діяльності, стиль викладання і характер контролю, кооперативні або конкурентні форми навчання, зміст програм навчання (їх традиційність, консерватизм, гнучкість)) (Ковалев, 1996).

В аналізі ми звернулись також до напрацювань В. Панова (2007), який виокремлює: *діяльнісну або технологічну складову* як сукупність різних видів діяльності, необхідних для розвитку і навчання; *комунікативну складову* як простір міжособистісної взаємодії в безпосередній або предметно опосередкованій формі й способів взаємодії учня з певним освітнім середовищем та іншими його суб'єктами; *просторово-предметну складову* як просторові умови та предметні засоби, сукупність яких забезпечує можливість просторових дій та поведінку суб'єктів освітнього середовища (Панов, 2009, с. 80–83).

На думку В. Ясвіна (2001), середовище освітнього закладу формується у процесі діалектичної взаємодії трьох компонентів: архітектурні особливості будівлі, устаткування, атрибутика навчальної ситуації (*предметно-просторова*); особлива форма взаємодії вчителя й учня (*соціальна*); зміст освітнього процесу, особливості освоєння учнем/ученицею способів дії, організації навчання (*психодидактична*).

Узагальнюючи різноманітні підходи та уточнюючи поняття виховного середовища дитини в системі закладу загальної середньої освіти, ми вийшли на трирівневу модель, яку відобразили на рис. 1.1.

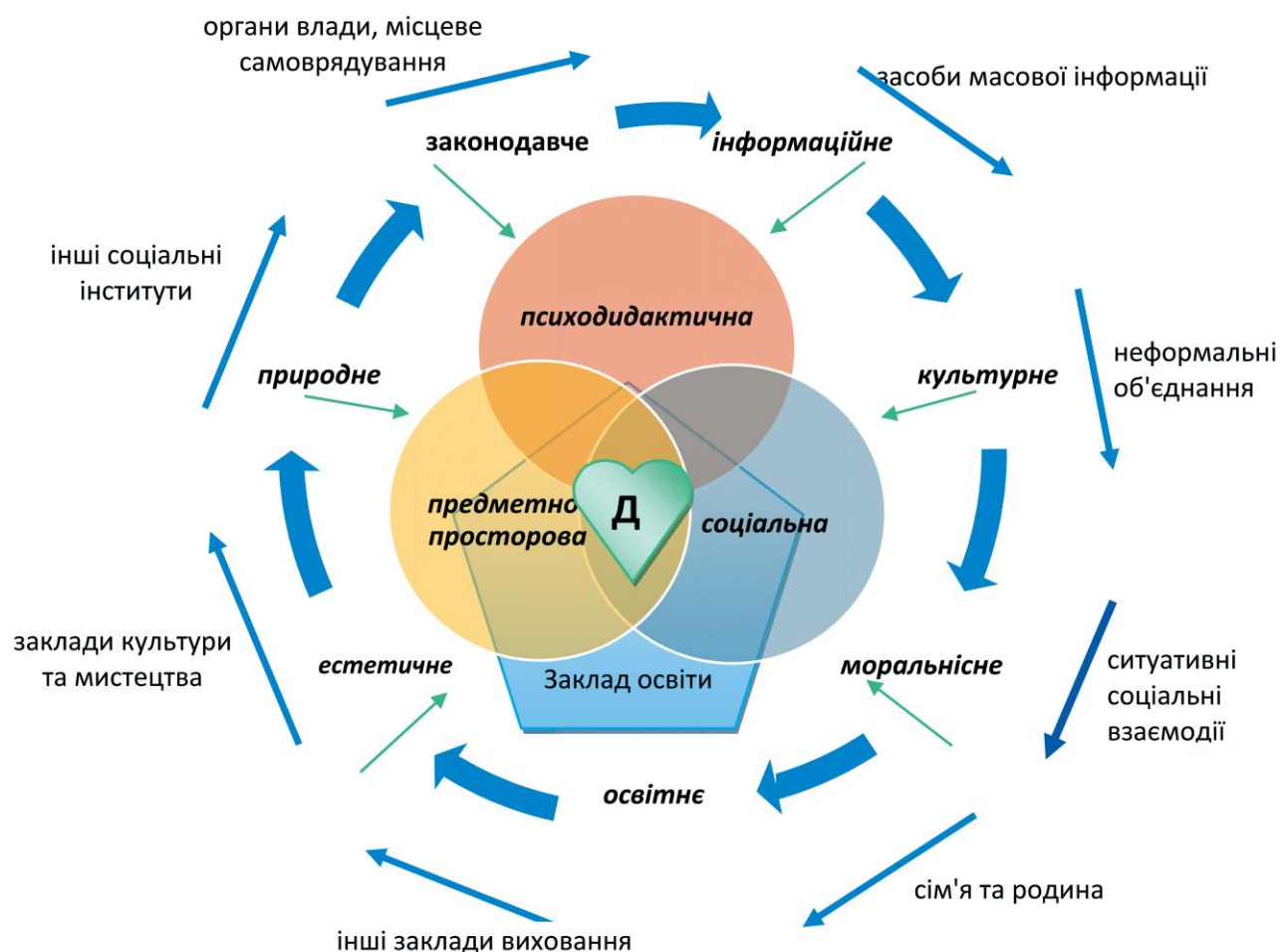


Рис. 1.1. Структура виховного середовища дитини та його детермінанти в діяльності закладу загальної середньої освіти

У центрі виховного середовища – *дитина (Д)*, процеси соціалізації якої відбуваються переважно у рамках навчально-виховного процесу *закладу освіти*. З огляду на основне завдання школи функціональна насиченість виховного середовища сучасного закладу освіти формується за такими *компонентами*:

1. Психодидактичний компонент: *зміст освіти* (відповідність віковим особливостям розвитку дитини, спрямованість на розвиток компетентностей, акцент на ціннісному ставленні до навколишнього світу, міждисциплінарність, цілісність у сприйнятті світу дитиною); *форми і методи організації навчання* (діяльнісний підхід до навчання); *система оцінювання особистісного розвитку*

учня (прогрес відносно самого себе); *психолого-педагогічний супровід* (супровід розвитку Я-індивідуального); *зв'язок з педагогічною наукою*.

2. Соціальний компонент: *особливості суб'єктів виховного середовища* (статеві-вікові, національні, релігійні особливості; цінності; установки; стереотипи та ін.); *ціннісні смисли спільноти* (узгоджена система ціннісних орієнтацій педагогів, учнів, батьків, етичний кодекс закладу); *комунікаційна сфера* (стиль спілкування та взаємодії в системі «вчитель – учень – батьки», характер взаємодії з зовнішнім світом: на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях); *діяльнісна сфера* (культурні, спортивні, соціальні та ін. проекти); *організаційні умови та управління* (колегіальність і самоврядування).

3. Предметно-просторовий компонент: *архітектурно-естетична організація життєвого простору* (людиновимірність в архітектурі та дизайні); *умови для переміщення та розташування учнів* (зональність, мобільність простору); *особлива атрибутика освітнього процесу; організація пришкольного простору*.

Детермінантами утворення і функціонування виховного середовища дитини, що формують як діяльність закладу освіти, так і особистісний розвиток дитини, є ті умови, за яких заклад освіти функціонує: територія (країна, регіон, місто, район тощо), особливості політичної ситуації та законодавчих процесів, соціальний склад населення, культурні цінності народу та історично сформовані традиції виховання, природне середовище тощо. В структурі виховного середовища виокремлюємо такі зовнішні детермінанти: *культурне, ціннісне, освітнє, естетичне, природне, законодавче та інформаційне* оточення закладу загальної середньої освіти

До третього рівня структури ми відносимо те оточення, що формується під впливом інших інституцій, а саме: *сім'я* (як найближче виховне оточення) та *родина* (представники роду кількох поколінь), *ситуативні соціальні взаємодії, неформальні об'єднання* (друзі, групи за інтересом, у т.ч. творчі, туристичні, спортивні, релігійні тощо), *інші заклади виховання* (у т.ч. позашкільні), *заклади культури та мистецтва* (театри, музеї, концертні зали, кінотеатри, бібліотеки,

культурні заходи, що проводяться іншими інституціями), *інші соціальні інститути* (соціальні центри, волонтерські організації, громадські об'єднання, дитячі об'єднання тощо), *органи влади та місцеве самоврядування, засоби масової інформації* (преса, телебачення, радіо, Інтернет, рекламна продукція тощо).

Важливою умовою якісного формування виховного середовища дитини є когерентність (узгодженість впливу виховних ресурсів і чинників різних середовищ) та варіативність (Ясвин, 2001). Цей процес у нашому дослідженні ми називаємо «гармонізацією». Саме у вихованні необхідна гармонія на всіх рівнях: від цілей і змісту виховання, їх узгодженості з індивідуальними особливостями дитини до гармонізації виховних впливів на дитину.

Поняття «*гармонія*» грецького походження і означає злагоженість, зв'язок, стрункість, «внутрішня і зовнішня упорядкованість, узгодженість, цілісність явищ і процесів» (Гончаренко С., 2011, с. 89), «співзвуччя, погодженість, узгодженість частин в одному цілому» (Рапацкевич, 2005, с. 92), «категорія, яка відбиває співвимірність і впорядкованість частин цілого, єдність багатоманітності, узгодженість форми й змісту об'єкта» (Радул, 2004, с. 40).

Ще в античності поняття «*гармонія*» співвідносилось з різноманітними явищами соціального життя людини, витлумачувалось у космологічному, соціальному, етичному й естетичних значеннях. Це поняття завжди пов'язувалось з речовими проявами буття (гармонія музики, чисел, архітектури та ін.), що дало змогу стверджувати: гармонія, яка існує в світі, відчувається людиною. У музиці – це співзвуччя, у філософії – відповідність частин, злиття різних компонентів об'єкта в єдине ціле.

Розглядаючи психолого-педагогічні аспекти понять *гармонії* та *гармонійності*, С. Гончаренко (2011) наділяє їх такими ознаками, як «внутрішня і зовнішня упорядкованість, узгодженість, цілісність явищ і процесів. Гармонія виробляється у процесі виховання особи й участі її в життєдіяльності певного колективу» (Гончаренко С., 2011, с. 63). Педагогічним ідеалом Й. В. Гете («Вільгельм Майстер») було виховання «гармонійно вільного людства»,

розвиток усіх цінних людських здібностей в прекрасній рівновазі (Рапацкевич, 2005, с. 92).

Категорія *гармонії* виступає як складова педагогічних понять: «гармонійний стан», «гармонійні стосунки», «гармонійне педагогічне середовище», «гармонійно розвинена особистість». Сучасний освітній дискурс та найвища мета виховання, прийнята в суспільстві, – гармонійний розвиток вільної, самодостатньої особистості.

Гармонійний розвиток особистості визначається як процес узгодженого розвитку інтелекту, почуттів і волі відповідно до вікових та індивідуальних можливостей; процес узгодженого інтелектуального, фізичного, духовного розвитку, чітке поєднання різних сторін і функцій свідомості, поведінки і діяльності людини (Алексєєнко, 2009, с. 93).

Свого часу В. Сухомлинський писав: «Всебічний розвиток особистості – це створення індивідуального людського багатства, яке поєднує в собі високі ідейні переконання, моральні якості, естетичні цінності, культуру матеріальних і духовних потреб. Міркувати про всебічний розвиток не можна без винятково важливого застереження: справжній всебічний розвиток – це гармонія того, що людина дає суспільству, і того, що вона одержує, споживає. <...> Процес виховання всебічно розвиненої, гармонійної особистості полягає в тому, що, дбаючи про досконалість кожної грані, сторони, риси людини, вихователь одночасно ніколи не випускає з поля зору ту обставину, що гармонія всіх людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним. Жива людська плоть і кров всебічно розвиненої людини втілює в собі повноту і гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, в якій вихователь бачить такі сторони, риси, грані, як моральну, ідейну, громадянську, розумову, творчу, естетичну, емоційну, фізичну досконалість» (Сухомлинський, 1976).

Дослідники поняття узагальнюють педагогічний феномен *гармонії* в можливості трактування його в різних аспектах: 1) як загальної ідеї; 2) як ідеалу стосовно особистості, міжособистісних стосунків, організації освітнього процесу, що сприятиме формуванню естетичних ціннісних орієнтацій і подоланню

дисгармонічних станів; 3) як умови створення гармонійного педагогічного середовища (Михайлова, 2012).

Гармонізація – це процес «приведення в стан відповідності, злагодженості; збільшення гармонійності» (Бусел, 2004, с. 174), «встановлення гармонії між складовими елементами будь-якої системи, процесу, явища» (Зверєва, 2012, с. 385).

У педагогіці *гармонізацію* розглядають як процес гармонійного розвитку особистості через систему освіти та виховання. У соціальній педагогіці процес гармонізації трактують як набуття соціальності зі збереженням індивідуальності, з одного боку, та створення сприятливих умов, позитивних виховних впливів соціального середовища та нейтралізацію негативних, з іншого боку (Зверєва, 2012, с. 385).

Отже, наші розвідки дають змогу сформулювати поняття «*гармонізація виховного середовища дитини*» як процес створення сприятливих умов, позитивних виховних потенцій середовища безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину з метою формування гармонійної особистості шляхом узгодженості розвитку її інтелекту, почуттів і волі відповідно до вікових та індивідуальних можливостей.

Переосмислюючи ідеї людиноцентризму, гармонії та цілісності в умовах сучасності, все частіше звертаються до філософії освіти та виховання кінця XIX – початку XX століття. Дитиноорієнтовані педагогічні системи та гуманістичні ідеї С. Шацького, К. Ушинського, В. Сухомлинського, М. Монтесорі, Р. Штайнера, Дж. Дьюї, С. Френе та ін. набувають нового звучання. Серед зарубіжних педагогічних систем, що функціонують на засадах людиноцентризму, вільного розвитку особистості дитини, природовідповідного виховання, єдності теорії та практики, збереглися та укріпили свої позиції у світовому освітньому просторі, користуються попитом батьківської громади школи Марії Монтесорі та Вальдорфські школи Рудольфа Штайнера.

Діяльність Рудольфа Штайнера (1861–1925) охоплювала різні сторони людського буття. Він здійснив у своїх дослідженнях унікальний синтез філософії,

науки, мистецтва, релігії, ініціював нові напрями в багатьох сферах діяльності людини: медицині, дефектології, сільському господарстві, архітектурі, мистецтві. Естетична та художньо-педагогічна діяльність філософа та педагога була своєрідною реакцією на виклики часу, спробою розв'язати проблеми, з якими стикається людина Нового часу. Найвагомим результатом його діяльності стало створення виховної системи, яка дала б змогу кожній особистості знайти своє покликання, розкрила б її індивідуальність, гармонізувала б стосунки з соціумом, сприяла б формуванню незалежного, але толерантного мислення.

Найбільшу увагу дослідників привертає характерна для світогляду Рудольфа Штайнера ідея цілісності буття, пов'язана, передусім, з розумінням людини як частини загального світового процесу, ролі кожної особистості у формуванні майбутнього.

У педагогіці Р. Штайнер ґрунтувався на таких базових ідеях, як розвиток, гармонія, свобода.

Ідея *розвитку* дає змогу вихователю бачити в дитині особистість у русі, водночас зважаючи на її внутрішній світ, пізнавальні здібності, емоційно-вольову сферу.

Ідея *гармонії* створює цілісне уявлення про людину як частину макрокосмосу, де існує єдність фізичного і духовного, синтез людського розуму, почуття та практичної діяльності. Ця ідея відображає гармонію людини з оточуючим світом, гармонію «істини, любові та краси».

Поняттю *свободи* присвячена основна філософська робота Рудольфа Штайнера «Філософія свободи», в якій автор декларує основну мету вальдорфської педагогіки – *виховання до свободи*, де свободна дія збігається з поняттям моральна дія. Свобода, у баченні Р. Штайнера, – це здатність до самостійного судження, позитивного та планетарного мислення, прийняття вільного рішення та відповідальність за нього, вільний вибір напрямів самоактуалізації (Steiner, 1958).

Педагогіка Р. Штайнера характеризується глибокою увагою до індивідуальної траєкторії розвитку дитини, оригінальним розв'язанням проблем

організації шкільного життя, інтенсивними пошуками нових методів виховної діяльності школи, соціального партнерства сім'ї, школи та інших інститутів. Завдання, яке ставить перед собою вальдорфська педагогіка, – досягти цілісності у формуванні особистості, гармонізувати різновекторний вплив педагогічних, соціальних та предметно-просторових компонентів середовища на дитину.

Отже, декларуючи суспільну мету виховання майбутнього покоління як всебічний гармонійний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талентів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству (Закон України «Про освіту», 2017), науково-педагогічна думка переосмислює та обґрунтовує різноманітні підходи до цього завдання. Одним із перспективних шляхів досягнення цієї мети дослідники вбачають у використанні виховного потенціалу середовища дитини через свідоме його формування у векторі гармонізації виховних впливів. Наукові пошуки соціально-педагогічної думки визначили низку структурних елементів виховного середовища, обґрунтували взаємозв'язки в системі виховних впливів, визначили місце особистості у мікросередовищі закладу освіти. Однак, існує потреба у дослідженні емпіричного досвіду гармонізації виховного середовища дитини, який можна транслювати у практику діяльності сучасних закладів освіти. Педагогічною системою, яка на практиці довела ефективність створення сприятливого середовища для розвитку потенціалу особистості дитини, є вальдорфська педагогіка Рудольфа Штайнера. На наш погляд, дослідження філософсько-педагогічних ідей автора педагогічної системи та досвід діяльності сучасних Вальдорфських шкіл є перспективним з позицій упровадження концептуальних засади реформування загальної середньої освіти України.

1.2. Ідеї гармонізації особистості і середовища у педагогічній антропології

Р. Штайнера

Рудольф Штайнер не залишив узагальненої праці з педагогіки, уся його педагогічна спадщина складається із записів лекцій та семінарів. Цим вальдорфська педагогіка відрізняється від більшості інших реформ-педагогічних напрямів, де педагогічна спадщина автора концепції зібрана в книгах, де структуровано теоретичні погляди та подано приклади їх реалізації. Рекомендації Р. Штайнером часто давались у формі порад, основний акцент переносився на педагогічну імпульсацію та формування інтуїції вчителів. Така ситуація викликає низку утруднень у дослідженні та трактуванні вальдорфської педагогічної системи, проте створюється враження, що до моменту заснування школи концепція була уже продумана автором до дрібниць.

Проведені нами широкі розвідки у базах наукових бібліотек та Інтернет-ресурсах (як вітчизняних, так і світових бібліографічних джерел) дають змогу зробити висновок, що джерельна база з питань вальдорфської педагогіки, її методики та практики існує переважно німецькою та англійською мовами, поодинокі видання українською мовою з досліджуваної проблеми мають оглядовий або ж прикладний характер (опис досвіду окремих педагогів).

Існуючу джерельну базу з питань вальдорфської педагогіки можна розглядати за такими групами:

- авторські роботи Р. Штайнера (книги, лекції);
- праці його сучасників: послідовників та колег;
- твори вальдорфських педагогів-практиків, антропософських лікарів та терапевтів;
- академічні дослідження.

Академічна література щодо осмислення педагогічних ідей Р. Штайнера вперше була репрезентована у вигляді дисертаційного дослідження в 1929 році (Університет Лейпцига) (Staedtke, 1929). У 1950-ті роки було ще три дисертації (університети Кіля, Гамбурга і Мюнстера) (Schneider, 1952; Koop, 1958; Oppolzer, 1959); у 1960-ті роки були захищені дві дисертації в Канаді та США (Kroeker,

1962; Ogletree, 1967); з 1970-х років в академічному полі з'явилися ще кілька досліджень (Durham, 1974; Mollet, 1978).

Грунтовна академічна робота з дослідження як основоположних аспектів вальдорфської педагогіки, так і її окремих елементів, впливу педагогічної системи на розвиток та становлення особистості учня, дослідження випускників Вальдорфських шкіл тощо почалась лише в 90-х роках ХХ ст., однак широко такі дослідження розгорнулись лише впродовж останніх 20 років.

Наразі вражаючий перелік могли б скласти імена авторів численних доповідей, статей, які прочитані чи написані впродовж останніх десятиліть дослідниками Європи, США, Австралії, Нової Зеландії, що присвячені різноманітним питанням філософської спадщини Р. Штайнера, яка складає 354 томи, з яких близько 50 томів – праці, написані філософом та близько 300 томів – його лекції. За час своєї діяльності Р. Штайнер прочитав приблизно 6000 лекцій по всій Європі. Більшість його праць та лекцій перекладено різними мовами світу, є також видання шрифтом Брайля.

Лише в 2010 році було зареєстровано науковий двомовний (німецька, англійська) on-line журнал ROSE (Research on Steiner Education) з метою висвітлення наукової думки антропософських та вальдорфських кіл, а з 2011 року розпочала свою роботу спілка науковців ENASTE (European Network for Academic Steiner Teacher Education), мета якої об'єднати не тільки академічні дослідження з розвитку ідей Р. Штайнера, а й створити Європейську платформу в сфері освіти, науки, співпраці між установами з підготовки вчителів.

Принциповою відмінністю вальдорфських підходів є реалізація в освітньому процесі пріоритету *антропології* (людинознавства). За Р. Штайнером, пізнання природи дитини має бути одночасно вихідним пунктом і смислом педагогічного процесу. Мистецтво виховання, що базується на вивченні людини, дає змогу розглядати людину як невід'ємну частину Всесвіту і як системотвірний чинник у формуванні цілісної картини світу (Steiner, 1979).

Свого часу К. Ушинський писав про те, що вихователь повинен знати людину в сім'ї, у суспільстві, у різні вікові періоди її життя, за різних обставин, в єдності загального, особливого і окремого (Ушинський, 1983, с. 245).

Наш сучасник І. Зязюн (1990) зазначає, що «на початку третього тисячоліття педагогічна наука намагається знайти і сформулювати ту базисну засаду, на якій уможливиться побудова сучасної моделі освіти. Науково-педагогічне співтовариство все більше усвідомлює, що розв'язання цієї проблеми знаходиться в площині нового філософського погляду на людину». Новий підхід, на думку вченого, полягає у розробленні філософсько-антропологічних основ сучасної освіти.

Термін *антропологія* (від грец. *antropos* – людина, *logos* – слово), «наука (знання) про людину», вперше використав Аристотель (384–322 рр. до н.е.), «батько всіх наук», найбільший натураліст і філософ давнини, вивчаючи духовне начало людини. Вже з моменту свого виникнення антропологія сприймалася й трактувалася двояко: як вчення про людське *тіло* і про людську *душу*.

Становлення ж антропології як науки в її сучасному розумінні належить Новому часу (середина XIX ст.). Незважаючи на те, що ще Протагор (481 – бл. 411 рр. до н.е.) проголосив: «Людина є міра всіх речей, існуючих і неіснуючих», саме І. Кант був першим, хто стверджував, що пізнання людини є найважливішою умовою розуміння світу в цілому. Людина для Канта – двоєдина істота, яка одночасно належить світу природи і світу свободи. У світі природи людина підпорядковується природній необхідності, а в світі свободи вона морально самовизначається і виконує свій природний обов'язок – виховує себе й своє потомство (Максакова, 2001). Отже, для І. Канта завданням людини є не тільки процес саморозвитку, самовдосконалення, а й відповідальності за своїх дітей, що надає антропології певне «педагогічне спрямування».

Сам термін «педагогічна антропологія» виник в 60-і рр. XIX ст. Його вперше вжив М. Пирогов (Пирогов, 2003) у своїй знаменитій статті «Питання життя», а уточнив, наповнив конкретним змістом К. Ушинський в багатотомній

праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» (Ушинський, 1983).

Завдання антропології як науки в цілому включає виявлення того особливого, що відрізняє людське буття від буття інших істот, що робить людину людиною. Інтегруючи природно-наукове, філософське, психологічне, власне педагогічне та інші уявлення про людину, *педагогічна антропологія* створює цілісний образ не тільки дитини, а й виховання.

Сучасна наукова думка трактує *антропологічний підхід* у педагогіці як такий, що виходить із принципу цілісної людини (І. Зязюн, 1990). Людина – це не тільки розум, але й тіло, душа, дух. А отже знання – це тільки один із елементів цієї складної і багатогранної структури, в неї також включаються ціннісні орієнтації особистості, її морально-вольові риси, емоційні і фізичні характеристики. Український вчений І. Зязюн пропонує: «Різномірні педагогічні концепції, будучи прямо протилежними у розумінні природи людини і її освіти, не дивлячись на свою сталу однобічність, гармонійно доповнюють і збагачують одна одну, створюючи цілісний і багатогранний образ людини, на який орієнтується сучасна педагогіка» (І. Зязюн, 1990, с. 55).

Аналіз джерел доводить, що Р. Штайнер займався питаннями антропології впродовж усієї своєї діяльності та розробляв не одну, а кілька незалежних антропологічних моделей. Завдяки наявності таких моделей людини, що представляють її з різних сторін, він сподівався досягти повноти, яка необхідна для побудови цілісного освітнього процесу.

Антропологічні моделі Р. Штайнера ґрунтуються на створеному ним духовно-науковому філософському світогляді – антропософії (від грец. *antropos* – людина і *sophia* – мудрість). Головним положенням світогляду було твердження про те, що крім видимого чуттєвого світу існує духовний світ, недоступний звичайному емпіричному дослідженню, але доступний дослідженню особливого роду, підстави якого автор виклав у багатьох своїх працях. Антропософія розумілася ним як відповідь на зростаючу кризу європейської культури, подолати яку можна лише через досягнення людиною цілей та сенсу власного існування,

пошук гармонії між собою й Усесвітом, часткою й породженням якого є людина. За Р. Штайнером, «антропософія – це шлях пізнання, що прагне привести духовне в людині до духовного в Усесвіті» (Steiner, 1998). Її завдання полягає в тому, щоб дати не фрагмент наукового дослідження, а найповніше, цілісне уявлення про сутність людини, тобто – істину. Цю істину він убачав у пізнанні прихованої закономірності «реально-духовного світу». В антропософському розумінні людина – це маленький космос, а космос – це велика людина. Світ, природа та історія точно відображають людину, а людина поєднує в собі світ, природу та історію в мініатюрі (Steiner, 1998).

У цілому антропософія Р. Штайнера піддавалася й піддається гострій критиці за різними аспектами, в тому числі і за свою ненауковість. Проте, більш детальний аналіз спадщини показує, що існує значна область ідей, де погляди засновника антропософії мають паралелі з поглядами інших учених.

Такі «містичні» та «метафізичні вкраплення» існують у багатьох видатних педагогів сучасності. Так, наприклад, Ш. Амонашвілі стверджує як аксіому положення про існування духовної сутності людини і будує на цьому свою педагогіку. М. Монтесорі говорить про «духовний ембріон», а православна педагогіка стверджує: «людина є образ і подоба Божа». Такі й подібні їм положення не піддаються науковій верифікації.

Видатний український філософ, мислитель, письменник, педагог, музикант, мовознавець Г. Сковорода створив оригінальне філософське вчення, спрямоване на вдосконалення духовного світу особистості, побудоване на описі двох натур – внутрішньої, тобто істинної, та зовнішньої – тимчасової і мінливої. Він запевняв: «Голова людських справ є дух людини, думки, серце». Буття людини здійснюється у трьох світах: макрокосмосі (універсум), мікрокосмосі (людина) і символічному світі (Біблія). Природа цих світів подвійна: видима і невидима, матеріальна і духовна. Пантеїстичне вчення Григорія Сковороди про «три світи» і «дві натури» є підвалиною його філософської системи, тим підґрунтям, на якому і розгортається концепція «істинного чоловіка». Людська діяльність буде успішною тільки за умови самопізнання своєї сутності, «невидимої натури». Від пізнання

самого себе лежить шлях до пізнання всього суцього, до пошуку щастя людини. А людське щастя і полягає у пізнання духовного світу (Сковорода, 1994).

Сучасна українська наука обходить увагою питання антропософії, вивчаючи пильно окремі елементи реалізації змістово-дидактичних особливостей Вальдорфської школи. Спроби узагальнити антропософські ідеї Р. Штайнера та їх вплив на розвиток педагогічних ідей зроблено поодинокими дослідниками: О. Іонова (2011, 2018), А. Осипов (2015), В. Халамендик (2013). Хоча цікавим, на нашу думку, виявився факт використання, зокрема, українським філософом освіти В. Андрущенко, терміна «соціоантропософія» у контексті «змісту поняття особистості», не посилаючись однак на Р. Штайнера (Андрущенко, 2005).

Особлива актуальність аналізу теоретичних основ вальдорфської педагогіки визначається ще й тим, що критиці піддається не сама система навчання та виховання, а її антропософські підвалини, які характеризуються як ненаукові, містичні або навіть сектантські. Така критична оцінка міститься в працях низки зарубіжних дослідників: Т. Kögler (1983), Th. Rutt (1983), К. Prange (1987), Н. Ullrich (1991), А. К. Trempl (1987), які визначають, що залежність вальдорфської педагогіки від антропософії робить подекуди її неприйнятною та «світоглядно навантаженою» (Schieren, 2015).

Ще за часів життя Р. Штайнера спостерігалась ситуація, коли в одних він викликав захоплення й шанування, а у інших – різке неприйняття. Так, з антропософським імпульсом пов'язана творчість таких видатних митців, як А. Бєлий, Дж. Бойс, М. Волошин, Г. Гессе, В. Кандинський, К. Малевич, М. Метерлінк, К. Морґенштерн, М. Волошина-Сабашнікова, В. Хлебников, М. Чехов та ін. (Белый, 2000; Волошин, 1999; Кандинский, 1992; Вежбовская, 2003; Вежбовська, 2014; Strohmman, 2006; Morgensterns, 2008; Волошина, 1993; Кацюба, 2012). Вони були слухачами лекцій Р. Штайнера та вважали себе його послідовниками й учнями.

Серед українських діячів мистецтва, хто зустрічався з Р. Штайнером і сприйняв антропософські ідеї, був, насамперед, Л. Курбас, який разом із Г. Нарбутом організував гурток «творців і науковців» (Київ, 1916), де вивчалися

«штайнерівські теорії». Членами гуртку були видатні представники української культури (Ф. Ернест, М. Зеров, Я. Степовий, П. Тичина та ін.), які згодом увійшли в історію як «Розстріляне Відродження». Захоплений антропософськими ідеями, Л. Курбас створює знаменитий театр «Березіль» (Київ, 1922–1926; Харків, 1926–1933), де українські фольклорні витoki поєднувались із духовно-науковою філософією. Антропософським змістом пронизані й твори подвижника українського «Відродження» М. Хвильового. Детальний аналіз впливу антропософії на українське мистецтво зроблено в дисертації вітчизняного мистецтвознавця Л. Вежбовської (2006).

З іншого боку, відомі релігійні філософи ХХ ст. (Бердяєв, 1999; Зеньковский, 1993) критикували Р. Штайнера. Сьогодні проти педагогіки Р. Штайнера висловлюються православні автори (Кураєв, 2005; Хондзинский, 2001; Питанов) та деякі сучасні теоретики педагогіки (Підласий, 2004, с. 35). Антропософське вчення Р. Штайнера, за цими авторами, носить суто релігійно-містичний, ненауковий характер. Докладніше і поглиблене вивчення його педагогічної та філософської спадщини, виявлення кола тих джерел, які реально є підвалинами вальдорфської педагогіки, вносять у такі судження істотні корективи.

Педагогічна антропологія Р. Штайнера, що ґрунтується на антропософських теоретичних підвалинах, розглядає людину в аспектах її становлення, виховання, освіти і включає такі елементи:

- людина як тілесно-душевно-духовна істота;
- людина у єдності діяльності розумової, емоційної та вольової сфер;
- концепція про чуттєву організацію людини;
- вікова періодизація з позицій фізичних, душевних і духовних процесів, що формують особистість.

Педагогіку, яка базується на вивченні людини та глибокому її розумінні, Р. Штайнер називає «мистецтвом виховання» та розглядає її як *духовне діяння* та як *художній (мистецький) процес*. Щодо першого твердження, можна спостерігати, що сучасна педагогічна наука констатує: *a priori* не може існувати

не-духовної педагогіки, адже ми маємо справу з людиною, загально моральними принципами та загальнолюдськими цінностями. Категорія духовності – це категорія, яка проявляє сутність людини та відрізняє її від тварини.

Вживаючи як синонім до поняття «педагогіка» словосполучення «мистецтво виховання», Р. Штайнер мав на увазі два аспекти (Steiner, 2004).

По-перше: ще в працях Платона, Гегеля та ін. знаходимо думку про те, що справжнє мистецтво не є просто втілення ідеї художника в матеріалі. Художник виходить з властивостей самого матеріалу, наприклад, мови, фарб – і піднімає те, що закладено в самому матеріалі, до ідеального, одухотворяє його. На цьому твердженні базується й естетика Гете.

По-друге: твір мистецтва – це індивідуальна вільна творчість художника. Справжня творчість можлива тільки на основі свободи, в іншому випадку – це буде дія за шаблоном або з примусу.

К. Ушинський у своїй «Педагогічній антропології» визначав педагогіку як мистецтво тому, що «наука тільки вивчає існуюче або те, що існувало колись, а мистецтво прагне творити те, чого ще немає, і в майбутнє його несе мета та ідеал його творчості <...> Будь-яка практична діяльність, яка прагне задовольнити вищі моральні й взагалі духовні потреби людини <...> є мистецтво. У цьому сенсі педагогіка буде першим, вищим з мистецтв, тому що вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини і людства – прагнення до вдосконалення у самій людській природі <...> його душі й тіла; а <...> ідеал цього мистецтва є досконала людина» (Ушинський, 1983b, с. 162).

Отже, педагогіка, з одного боку – це творче, самостійне діяння педагога, з іншого – це творчість, яка передбачає знання і розуміння «матеріалу», тобто природи дитини, іншими словами, творчість педагога – це постійний діалог з дитиною, її індивідуальною сутністю, життєвими задачами. Справжнє мистецтво виховання, на думку Р. Штайнера, має ґрунтуватися не на приписах ззовні готових форм діяльності, не на свавіллі або реалізації педагогом своїх «творчих імпульсів», а на пізнанні людини, на *антропології*, тобто – на науковому фундаменті. «Те чого слід навчати і як виховувати має бути вилучено з пізнання

людини і його індивідуальних задатків. Справжня антропологія повинна стати основою виховання і навчання» (Штейнер, 1992, с. 27). Під істинною, справжньою антропологією Р. Штайнер розуміє науку, яка розглядає людину в усій повноті її проявів і аспектів. Тож навчання стає безперервним процесом як для учнів, так і для вчителя, який вивчає своїх учнів, спостерігає за ними у процесі взаємодії і, виходячи зі своїх спостережень, будує, гравіює педагогічний процес у творчому, відкритому, вільному, активному процесі творіння.

На підтвердження цього положення Р. Штайнер зазначає: «Не слід запитувати: що потрібно знати і вміти людині для соціального порядку, який існує на *даний* момент; але: що закладено в людині й що може бути розвинене в ній? Тоді стане можливим, щоб в соціальний устрій постійно вливалися нові сили підростаючих поколінь» (Штайнер, 2007, с. 27). Він наголошує, що школа має бути перебудована у такий спосіб, аби з неї не виходили ідеальні машини для існуючої соціальної системи. Схожу думку висловлював М. Пирогов, стверджуючи, що завдання вчителя не просто готувати «корисних громадян», солдатів, механіків, лікарів, юристів, а спочатку вчити їх «бути людьми» (Пирогов, 2003, с. 207).

Це твердження дає змогу по-новому подивитись на проблему співвідношення освіти, виховання та соціального замовлення. У традиційній дидактиці саме соціальне замовлення суспільства школі є вихідним пунктом і визначальним елементом освітньої політики того чи іншого історичного періоду. Кожне наступне покоління людей заново визначає завдання школи, що є, безумовно, правильним, якщо школа хоче адекватно відповідати на виклики сучасності. Однак, за пильнішого погляду, виникає низка проблем. Соціальне замовлення в сфері освіти представлене інтересами різних соціальних чинників: держави, суспільства, економіки, церкви тощо. Кожна інституція має свій інтерес до школи. Суспільство також неоднорідне: батьківська громадськість, релігійні конфесії та течії, вища школа, бізнес тощо. З огляду на це, побудова дидактики на основі соціального замовлення суспільства школі видається майже нерозв'язним завданням. Сьогодні ми спостерігаємо, як змінила свою швидкість категорія часу.

Ніхто не може дати відповідь на те, які зміни чекають на нас уже завтра. Сучасні технології все більше відсторонюють людину від життя: у сфері виробництва, комунікацій і, навіть, творчості. Ким має стати першокласник через 12 років? Як забезпечити своє місце у майбутньому, яке в історичній перспективі уже настане завтра? Перед освітою стоїть гостра проблема знаходження таких дидактичних підвалин, які були б універсальними і працювали б на перспективу розвитку, тобто не визначалися б актуальним станом розвитку суспільства і знань. На сучасному етапі проривом у сфері освіти став перехід від знаннєвої до компетентнісної моделі навчання та виховання (Нова українська школа, 2016).

Особливим аспектом філософії освіти Вальдорфської школи є визначення місця школи в загальному соціальному цілому, в контексті «соціального організму» (Р. Штайнер). Р. Штайнер сформулював місію «духовного життя» суспільства, що включає, насамперед, систему освіти та сферу творчої діяльності. Ця сфера є «живильним полюсом соціального організму», джерелом збереження (відтворення) і розвитку суспільства та культури й не має залежати від державних і економічних інтересів. Ідея сфери «вільного духовного життя» як особливої субсистеми суспільства, вільної від економіки і держави, є практично ідентичною сучасному поняттю громадянського суспільства. По суті, Р. Штайнер виступає за те, щоб зробити школу і систему освіти органом громадянського суспільства, що в цілому відповідає тенденціям розвитку сучасної освіти в демократичних країнах.

Ця ідея від початку була покладена в основу вальдорфської педагогіки. Тільки за умови звільнення системи освіти від диктату інтересів держави і економіки та зосередження виховання і навчання на індивідуальності дитини, з цієї системи виходитимуть «здорові, повноцінні люди», готові з цікавістю та ентузіазмом працювати на благо своєї держави, суспільства та економіки. Адже «те, що робить вихователь, лише у зовсім незначній мірі може залежати від того, до чого його спонукають загальні норми абстрактної педагогіки. Значно більшою мірою його діяльність має щомиті народжуватись знову із живого пізнання людини, що росте та розвивається», – наголошує Р. Штайнер (Steiner, 1982),

зкладаючи підвалини *педагогічної свободи* вчителя, яка ґрунтується на глибокому пізнанні єства людини.

Розуміння та визнання виховання дієвою моделлю сучасного мистецтва вимагає від педагогів високого рівня педагогічної майстерності, знання методів педагогічного ремесла, здатності до рефлексії та дослідження, розвитку інтуїції, без якої неможливо уявити будь-яке мистецтво, в тому числі і педагогічне.

Людина як тілесно-душевно-духовна істота (за Р. Штайнером). Християнська і філософська антропологія, езотеричні вчення, видатні мислителі минулого й окремі представники сучасної науки підкреслюють, що фізична природа людини не вичерпує складної сутності людської істоти і за своєю структурою людина є синтезом Духу, Душі й Тіла, тобто – єдністю духовного (надприродного, космічного) і тілесного (природного, земного) начал.

У своїй монументальній праці «Теософія» (Steiner, 1987) Р. Штайнер говорить про те, що людина пов'язана зі світом у три способи, у людського єства є три сторони: **тіло** – це те, за допомогою чого людині відкриваються предмети навколишнього світу; **душа** – те, як людина пов'язує речі зі своїм власним буттям: відчуває від них задоволення і незадоволення, приємне і неприємне, радість і біль; та **дух** – те, що відкривається в людині, коли, за висловом Гете, людина як «богоподібна істота» дивиться на речі, через дух людині відкривається зовнішній світ більш високим чином. Тільки розглядаючи людину у такому ракурсі, вважає Р. Штайнер, можливо сподіватися досягнути людське єство.

Тіло вказує на тілесність, яка дається природним еволюційним потоком спадковості, на біологічно-фізіологічні процеси. Поняття *душа* визначає внутрішній світ, душевну сутність людини. Головна ознака душевного життя, за Р. Штайнером – це самостійна, індивідуальна діяльність людини, яка проявляється в автономному *мисленні*, *почуттях* як прояву внутрішнього життя та *волі*, за допомогою якої людина діє, впливає на зовнішній світ, у такий спосіб накладаючи на зовнішній світ відбиток свого внутрішнього єства. *Духом* Р. Штайнер називає сферу, яка виходить за межі душевного в мисленні, де людина розмірковує про свої почуття та вчинки. Дух, на думку автора, живе в «Я»

людини, постійно спонукаючи її не зупинятися на досягнутому і самовдосконалюватись. Отже, дух – глибинне ядро людини, яке містить вічні, вселенські закони істини і добра, спогади про переживання, досвід минулого (Steiner, 1987).

Пояснюючи різницю між *духовним* та *фізичним* в людині, автор вказує, що останнє має обмежений розмір, натомість перше може рости безмежно. «Я» ділить їх так, що фізичне будує *тіло*, яке дає ожити в собі *душі*, і «Я», своєю чергою, дає ожити в собі *духу*, який проникає в душу і намічає для неї мету в духовному світі (Steiner, 1987).

Р. Штайнер поглиблює пізнання тілесного, душевного та духовного людини й створює більш детальну картину, що ми і спробували узагальнити в табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Антропологічна модель за Р. Штайнером

Тіло	<i>фізичне тіло*</i> <i>ефірне тіло</i> <i>астральне тіло</i>	Мінеральне, речовино-матеріальне Процеси життя та росту Переживання, враження
Душа	<i>душа чуттів</i> <i>душа розсудку</i> <i>душа свідомості</i>	Почуття Мислення Воля
Дух	<i>само-дух</i> <i>життє-дух</i> <i>духо-людина</i>	«Я» як зв'язок внутрішнього світу із зовнішнім (рух зсередини на зовні) Носій світової істини, сприйнятої за посередництвом «Я» (рух ззовні у середину) Людина як самостійне духовне творіння, відокремлена від світового духу

**Під поняттям «тіло» Штайнер позначає те, що надає «форму», «образ», а не тілесну форму. У цьому сенсі поняття «тіло» може бути вжито також і для того, з чого складається душевне і духовне (Steiner, 1987).*

Антропологічна модель людини як цілісності тіла, душі та духу у вальдорфській педагогіці є основоположною і для загальної концепції школи. Індивідуальний дух людини не піддається вихованню. Завдання школи полягає в тому, щоб сформувати здорову тілесну і душевну основу для вільного розкриття духу. Положення про те, що тілесне є основа душевного, а душевне – це основа духовного, спрямовує погляд педагога на цілісність людської істоти. В змісті й

методах навчання та виховання ця цілісність криється в основних структурних одиницях – *мисленні, почуттях та волі* (Steiner, 1987). Ця тріада як основний елемент пронизує всю педагогічну систему.

Ця модель також слугує підказкою для розуміння основних етапів розвитку людини. В ранньому дитинстві тіло, душа і дух ще тісно взаємопов'язані. Духовне нерозривно пов'язане з тілесним і душевним. Логіка подальшого розвитку полягає в тому, що цей тісний зв'язок тіла, душі і духу, що має місце в ранньому дитинстві, з розвитком послаблюється, душевне і духовне вивільняються з тісних зв'язків з тілесним, стаючи самостійними компонентами людського єства. Доросла здорова людина не повинна керуватись суто своїми тілесними потребами або душевним порухом, вона має бути здатною усвідомлено спрямовувати своє життя з огляду на ухвалені рішення і перебрані на себе зобов'язання, бути спроможною триматися основ своєї життєвої концепції (життєвих планів). Це і є в людині здатністю до *свободи* (Steiner, 1958).

Думка про духовний занепад сучасної людської цивілізації привела Р. Штайнера до переконання про необхідність пробудження людей до духовного життя. Філософ стверджував, що пізнання вищих світів доступне кожній особистості, але сучасна освіта, для якої характерним є матеріалістичний світогляд, послідовно, з раннього віку, обриває зв'язок людини з Духовним світом. У праці «Як досягнути пізнання вищих світів» Р. Штайнер підкреслював: «Внаслідок бідності або несприятливих культурних умов, у яких народилася людина, вона може бути позбавлена можливості навчитися писати; але для досягнення знань і умінь у вищих світах не існує будь-яких перешкод для людини, яка шукає» (Steiner, 1992b).

Людина у єдності діяльності розумової, емоційної та вольової сфер є одним з основних концептів антропології Рудольфа Штайнера, який згодом став основою вальдорфської педагогіки. Троїстий характер природи людини, яка у фізичному виражається в трьох аспектах: голова і нервова система, ритмічна система, кінцівки й метаболічна система організму людини, у діяльності ця тріада проявляється в *мисленні, почуттях та волі*. Добре відомий девіз вальдорфської

педагогіки: «Ми маємо працювати з дітьми так, щоб задіяти голову, серце й руки (“Head, Heart and Hands”)» ґрунтується на цьому потрібному підході до навчання та виховання (Easton, 1997).

Свого часу Р. Штайнер зазначав, що завдяки розвитку таких наук, як біологія, фізіологія, анатомія, людство володіє вагомими знаннями про людське тіло, однак, щоб зрозуміти душу, таких знань замало, а поняття «мислення», «почуття», «воля» не розкриті повністю з позиції того, що відбувається в душі (Steiner, 1989a). Водночас Р. Штайнер не дає чіткого визначення цих понять, а вводить їх дескриптивно, поєднуючи фізичну та душевну організацію людини.

У праці «Духовне оновлення педагогіки» автор антропософської концепції детально розглядає людину з позицій *тілесної* організації, зазначаючи, що люди, чітко розчленовані на систему голови, систему грудну та нижню частину тіла з кінцівками. В *морфологічному аспекті* можна помітити протилежність двох абсолютно полярних форм: голови і кінцівок. Людський *череп* з опуклим черепним склепінням, що тяжіє до кулястої форми, є жорстким і нерухомим утворенням. Він захищає мозок. Протилежною є морфологія кінцівок: тут ми маємо радіально-променеве утворення, що тяжіє до прямолінійної, витягнутої форми. А от череп за своєю анатомічною структурою – кісткове утворення, що щільно зрослося, його завдання полягає в тому, щоб забезпечити спокій і нерухомість мозку для внутрішньої динаміки діяльності мислення, в *кінцівках* – все навпаки: трубчасті кістки оточені потужною мускулатурою й їх завдання – рухатись, діяти, проявляти творчу активність у зовнішньому світі. Серединне положення між цими полярностями посідає *тулуб* (Bühler, 1962; Steiner, 1991a).

У *процесуальному аспекті* Р. Штайнер розглядає ці три системи через зв'язок людини із зовнішнім світом: система голови сприймає світ через *нервову систему* та *органи чуття*; метаболічна система діє через *органи харчування* і *органи руху*; ритмічна система (локалізована у грудній клітці, в роботі легень і серця) пов'язує з оточенням через *дихання*. Зрозуміло, що ці три системи функціонують в організмі не ізольовано, а пронизують одна одну (Steiner, 1991a). Далі Р. Штайнер говорить, що все сконцентроване в людині в області обміну

речовин безпосередньо пов'язане з *волею*; система циркуляції пов'язана з *почуттями* людини, а органи чуття і нервова система – з процесами людського *мислення*.

Р. Штайнер наводить приклад сприйняття людиною музичних переживань, що, на його думку, є найкращим доказом пов'язаності фізіологічних процесів з процесами мислення, почуття та волі. Слухаючи музику, віддаючись її музичному образу, ми сприймаємо музичний твір, передусім, *почуттями*. Однак, фізіолог, уважно спостерігаючи за людиною, захопленою сприйняттям музики, помітить, як змінюється її дихання залежно від того, що несе в собі конкретний музичний образ.

З фізіологічного погляду, головним мозок лише деякою мірою перебуває у стані спокою, оскільки він плаває в мозковій рідині й завдяки цьому невинно відчуває вплив сили, що виштовхує його відповідно до відомого закону Архімеда. Тому від тисячі трьохсот – тисячі п'ятисот грамів його ваги на основу черепа тиснуть максимум двадцять грам. Причому мозкова рідина не менше залежить від усіх наших переживань, ніж сам мозок. Ця мозкова рідина перебуває в невинному русі, ритмічно рухаючись вгору і вниз від головного мозку по спинномозковому каналі, потім виливається в черевну порожнину. Невпинний рух мозкової рідини спричиняє невинний вібруючий рух, який, по суті, захоплює всю людину і взаємопов'язаний з диханням.

Сприймаючи якусь послідовність звуків, ми сприймаємо її дихаючи. Рідина невинно циркулює вгору і вниз, тож, коли ми слухаємо, ритм рідини, що піднімається і опускається, внутрішньо впливає на те, як виникає в органі слуху чуттєве сприйняття. У такий спосіб відбувається невинна взаємодія внутрішньої музичної вібрації дихання людини і того, що впливає на її вухо як процес сприйняття. У цьому, на переконання дослідника, полягає музичне переживання: у врівноважуванні слухового сприйняття й ритмічного процесу дихання. Нервова система супроводжує музичне сприйняття для того, щоб сприйняте людиною пов'язати з її «Я» та утворити образ, що формується процесами *мислення* (Steiner, 1991a).

Узагальнюючи свої дослідження, Р. Штайнер (1991a) зазначав, що спостерігаючи за своїми реакціями ми можемо побачити, як наші *розумові, емоційні та вольові* прояви розгортаються на різних рівнях або у *трьох* різних *станах свідомості*.

У стані *мислення* ми цілком і повністю пильнуємо, ми пробуджені, адже, логічна послідовність наших думок є для нас самих ясною, а також потребує ясності і для тих, хто їх сприймає.

Побачити наші власні *почуття та емоції* складніше. Нам не завжди ясно, звідки виникають у нас ті чи інші симпатії й антипатії. Тож, можна сказати, що наші почуття розгортаються у стані, схожому на сон, у стані марення, сновидіння.

Більшість *вольових* дій (жести, рухи і т.п.) виникають більш-менш автоматично, здебільшого вони відбуваються на неусвідомлюваному нами рівні. Тож, Р. Штайнер характеризує власне вольовий акт (якщо ми не супроводжуємо його мисленнєвими діями та емоційними переживанням) як несвідомий стан, у якому ми перебуваємо під час глибокого сну (сну без сновидінь) (Steiner 1991a).

Узагальнення подано у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Морфологічно-функціональна триєдність людини за Р. Штайнером

Мислення	Голова	Нервові процеси	Пробуджений, свідомий стан	Холод
Почуття	Серце, легені та ін. ритмічні органи	Ритмічні процеси (циркуляція крові, дихання)	Стан сновидіння	
Воля	Нижня частина тіла й кінцівки	Процеси обміну речовин	Глибокий сон	Тепло

Остання колонка таблиці додана нами з рекомендацій Р. Штайнера щодо терапевтичної роботи (Steiner, 1999), хоча таку логіку ми знаходимо і в класичній медицині та народній мудрості, яка говорить: «Тримай голову в холоді, а ноги в теплі».

Розроблення ідеї морфологічно-функціональної триєдності людини дала змогу Р. Штайнеру підійти по-новому до питання здоров'я та хвороб, лікування та

терапії. У здоровому організмі всі три системи працюють унормовано, гармонійно взаємодіють, утворюють динамічну рівновагу. Однак, часто в організмі людини рівновага зміщена або в бік системи обміну речовин, або в бік процесів нервової системи. У курсах, які Р. Штайнер читав лікарям, зазначається, що у першому випадку ми маємо тенденцію до захворювань, що супроводжуються запальними процесами, підвищенням температури тощо; у другому – до відкладення солей, мінералізації, склеротизації (Steiner, 1999). Відповідно, в терапії необхідно відновити рівновагу, чого можна досягати шляхом активізації діяльності протилежної системи (Steiner, 2001). Це положення знайшло різноманітне практичне застосування в антропософській медицині.

Справжнім джерелом здоров'я є ритмічна система, яка вирівнює і гармонізує протилежності, яка не втомлюється, не зупиняється впродовж усього життя. (Вальдорфська педагогіка: антологія, 2003). Це положення про «здоров'ятвірну» роль ритмічної системи чинить важливий вплив на організацію освітнього процесу Вальдорфської школи: ритмічна організація уроку, навчального дня, року, перехід від мисленнєвої діяльності (діяльності голови) до рухової активності (діяльності кінцівок), від концентрації до довільної активності дітей – «вдих» та «видих», підтримання здорового ритму сну – це ті гігієнічні педагогічні заходи, спрямовані на профілактику та зміцнення здоров'я учнів, що виходять з уявлень Р. Штайнера про морфологічно-функціональну триєдність людського організму.

Отже, досліджуючи роботи Р. Штайнера, ми бачимо, що автор вкладає новий зміст у поняття «мислення», «почуття» та «воля», пов'язуючи ці душевні процеси з концепцією морфологічно-функціональної триєдності людини й подає низку рекомендацій щодо збереження здоров'я, терапії та здоров'язбережувального виховання. Більш того, процес виховання він розглядає як «тихе зцілення» і з цього приводу говорить: «У стародавні часи в душах посвячених жила думка, що кожна людина від природи хвора. І виховання уподібнювалось процесу зцілення, який приносив дитині разом зі зрілістю ще й

здоров'я для повноцінного людського буття» (Глєклер, Лангхаммер & Вихерт, 2006, с. 11).

Концепція про чуттєву організацію людини Р. Штайнера з'являється як бачення філософом потреби розроблення більш диференційованого, ніж це мало місце в початку XX ст., але за суттю цілісного вчення про чуттєву сферу людини. Водночас він зауважує, що «турбота про здоровий розвиток чуттєвої організації дитини є найважливішим завданням виховання та освіти» (Steiner, 1990d).

Розкриємо категорію *чуттєвої організації* людини у поняттєво-термінологічному апараті української мови, зокрема щодо «почуття», «чуття» та «відчуття». «Великий тлумачний словник сучасної української мови» визначає ці поняття так:

«*Почуття*» – це 1) психічні й фізичні відчуття людини; 2) здатність відчувати, сприймати навколишнє середовище; 3) стан людини, який викликається почуттєвим досвідом, здатність сприймати й усвідомлювати естетичні цінності; 4) емоції, що супроводжують оцінку певних суспільних подій, явищ або викликані певними душевними переживаннями; 5) любов, кохання; захоплення ким-небудь (Бусел, 2004, с. 913).

«*Чуття*» – це 1) здатність відчувати, сприймати зовнішні подразнення, інстинкт живих істот; 2) психічний стан людини, зумовлений її переживаннями, враженнями, підсвідоме відчуження, розуміння чого-небудь; 3) здатність переживати, палко відгукуватися на життєві події, душевно захоплюватися чим-небудь; 4) глибоке відчуття потягу до кого-небудь, душевної прихильності; любов (Бусел, 2004, с. 1385).

«*Відчуття*» – це 1) здатність відчувати, сприймати явища навколишнього світу; 2) процес відображення мозком людини властивостей предметів і явищ об'єктивної дійсності, які безпосередньо впливають на органи чуття; 3) стан, зумовлений переживанням чого-небудь, враження від баченого, чутого, переживаного; 4) усвідомлення, розуміння чого-небудь, передчуття якоїсь події, явища (Бусел, 2004, с. 144).

Очевидно – ці три поняття органічно пов’язані і є джерелом наших знань про світ та про нас самих, вони відображають як фізичний, так і душевний стан людини. В англійській та німецькій мовах існує, відповідно, по два поняття: *англ.* sense та feeling, *нім.* Sinn та Gefühl (*укр.* відчуття та почуття), які чітко розділяють ці явища на фізичні та душевні, хоча, скажімо вираз *sense of humor* (*англ.* – почуття гумору) відображає процеси інтелектуального, мисленнєвого характеру. В російській мові для усіх цих понять існує одне слово – *рос.* «чувство», що позначає відчуття, які людина отримує від органів чуття, і внутрішній стан людини, її емоції.

Вітчизняна психологічна наука оперує поняттями «відчуття» та «органи чуття», визначаючи *відчуття* як відображення у мозку людини окремих властивостей, якостей предметів та явищ об’єктивної дійсності внаслідок безпосереднього їх впливу на органи чуття (Павелків, 2009; Скрипченко, Долинська & Огороднійчук, 2007; М’ясоїд, 2000; Максименко & Соловієнко).

Ще давньогрецькі вчені виокремлювали п’ять видів відчуттів: зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові. Сучасна наука значно розширила уявлення про особливості відчуттів (Павелків, 2009; Скрипченко, Долинська & Огороднійчук, 2007; М’ясоїд, 2000; Максименко & Соловієнко, 2000). Відповідну класифікацію подаємо у табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Систематизація відчуттів людини у сучасній науці

Екстероцептивні відчуття (від <i>лат.</i> – зовнішній)	забезпечують одержання сигналів із зовнішнього світу	Контактні відчуття	<i>смакові</i> (відчуття кислого, солодкого, гіркого і солоного) <i>шкіряні</i> (дотикові або тактильні, <i>термічні</i> або температурні, <i>больові</i>)
		Дистантні відчуття	<i>зорові</i> (відчуття світла і кольору) <i>слухові</i> (відчуття мови, музики та шуму) <i>вібраційні</i> <i>нюхові</i>

Інтероцептивні відчуття (від <i>лат.</i> – всередині)	сигналізують про стан внутрішніх процесів організму, тісно пов'язані з емоційними станами	Органічні відчуття (діяльність внутрішніх органів)	<i>самопочуття</i> (відчуття голоду, спраги, ситості, нудоти, змін у діяльності серця, шлунку, больові відчуття)
Пропріоцептивні відчуття (від <i>лат.</i> – власний)	забезпечують сигнали про положення тіла в просторі і складають підґрунтя рухів людини	Кінестетичні відчуття	<i>відчуття рухів швидкість, траєкторія руху)</i> <i>положення частин власного тіла</i>
		Статичні відчуття	<i>положення тіла у просторі, рівновага</i>

Проблема відчуттів здавна є полем суперечностей матеріалізму й ідеалізму в психології та педагогіці. Ці суперечності криються у процесах сприйняття нами іншої людини.

Р. Штайнер зазначав, що органи чуття – «це вторгнення зовнішнього світу в наше тіло». Працюючи над створенням цілісного вчення про чуттєву сферу людини, філософ розробляє структуру чуттєвої організації людини та виокремлює *дванадцять* секторів чуттєвої діяльності, групуючи їх за сферами сприйняття на *три групи*: так звані *нижчі, середні та вищі* (Steiner, 1990d, с. 149). У своїх роботах він користується поняттям «відчуття» (*нім.* Sinn), додаючи у свою інтерпретацію душевно-духовне трактування феномена.

Таблиця 1.4

Систематизація відчуттів людини за Р. Штайнером

Перша група (відчуття спрямовані всередину нашого тіла)	<i>відчуття дотику</i> <i>відчуття життя</i> <i>відчуття власного руху</i> <i>відчуття рівноваги (або орієнтації в просторі)</i>
Друга група (відчуття, за допомогою яких ми сприймаємо властивості зовнішньої природи)	<i>відчуття нюху</i> <i>відчуття смаку</i> <i>зір</i> <i>відчуття тепла</i>
Третя група (сприйняття власне людського, душевного і духовного світу)	<i>відчуття звуку або слух</i> <i>відчуття людської мови (або відчуття слова)</i> <i>відчуття думки</i> <i>відчуття «Я» іншої людини</i>

Нідерландський дослідник А. Соесман (2013) узагальнив концепцію відчуттів за Р. Штайнером з позицій його духовно-наукового трактування.

Відчуття дотику повідомляє людині про певні зовнішні властивості предметів й тісно пов'язане з процесами, що протікають в організмі людини, які виникають при зіткненні з іншим предметом. Відчуття дотику, за Р. Штайнером, знаходиться на межі між зовнішнім і внутрішнім, адже людина сприймає властивість предмета через суб'єктивне тілесне переживання.

За допомогою *відчуття життя* людина якнайглибше входить у тілесність і відчуває своє фізичне буття в його цілісності. За Р. Штайнером, це відчуття, за допомогою якого «ми переживаємо життя всередині нас, але, в основному, тільки тоді, коли щось порушується, коли ми хворіємо, коли нам неприємно або боляче <...> Коли життя протікає здоровим чином, це відчуття знаходиться в підсвідомості...». З цим відчуттям тісно пов'язане відчуття часу: людина внутрішньо відчуває, скільки минуло хвилин або годин, що і є безпосереднім внутрішнім відображенням відчуття життя.

Відчуття власного руху повідомляє про будь-яку зміну положення тіла в просторі. Завдяки цьому відчуттю весь апарат руху людини об'єднується в єдине ціле, бо найменший рух не просто локалізовано в якій-небудь частині, але відбувається із загального організму людини.

Відчуття рівноваги або орієнтації в просторі дає людині можливість правильно орієнтувати своє тіло в просторі, відчувати просторові виміри: праворуч-ліворуч, уперед-назад, угору-вниз. Рівновага, в цілому, має виняткове значення і в соціальних стосунках – відчуття міри, особистісний простір іншої людини.

Відчуття тепла тривалий час ототожнювали з дотиком, оскільки вони мають багато спільного: тепло, як і дотик, сприймається насамперед шкірою. Температура тіла характеризує його внутрішній стан. На душевному рівні ми говоримо про душевний холод або тепло, про гарячу любов або вогненну пристрасть тощо, тепло є характерною рисою людських стосунків.

Р. Штайнер зазначає, що найбільше пов'язаний з емоційним світом людини *нюх*. Особливе місце у культурі різних народів відводиться запахам. Здавна в релігіях куріння та кадіння слугували для створення особливої піднесеної, сакральної атмосфери, а у світському житті аналогічну роль відіграє парфумерія, з дуже тонко розробленим мистецтвом виготовлення ароматів. У літературі акцентується також особливий зв'язок нюху з пам'яттю: запах певного місця, пов'язаного з якоюсь життєвою ситуацією, може утримуватися в пам'яті впродовж багатьох років і при появі того самого запаху спливають картини спогадів (Загвоздкин, 2009, с. 41).

Смакові відчуття мають вирішальне значення для контролю за харчуванням і роботи травної системи. Так, суб'єктивна реакція на смак їжі часто визначається актуальною життєвою потребою організму в певному виді їжі.

Зір для сучасної людини є основним представником усієї чуттєвої сфери. Р. Штайнер, розмірковуючи про природу кольору, вважає середовище, що оточує дитину (форми, кольори, відтінки), одним із найважливіших засобів виховання. Створюючи навчальний план Вальдорфської школи, він рекомендував багато працювати з кольорами (з чистим кольором, поєднаннями кольорів, відтінками різних кольорів), що сприяє розвитку відчуття зору, а через нього і гармонізації душевного життя дитини.

Особливий погляд Р. Штайнера відображено в *третьій групі* відчуттів, які сприймають власне людський, душевний і духовний навколишній світ. Загальним, що позв'язує цю групу відчуттів, є те, що з їх допомогою людина сприймає вищу природу іншої людини, її творчий дух. При цьому йдеться саме про сприйняття, а не про тлумачення.

У середині цієї групи відчуттів *слух* посідає проміжне, перехідне місце до наступного – *відчуття мови*. Р. Штайнер зазначає, що звуки людської мови ми відчуваємо не тільки відповідно до їх суто звукової цінності, в них досягається щось більш внутрішнє, духовно-душевне єство людини.

Відчуття думки. Р. Штайнер зазначає, що слухаючи, наприклад, наукову доповідь, ми сприймаємо думки іншої людини, навіть якщо вони є для нас

новими. Якщо доповідач помилився у виборі слова, ми здатні сприйняти думку правильно. Схожий феномен має місце і тоді, коли ми маємо справу з багатозначністю слів та виразів: слідуючи за загальною думкою, ми правильно розуміємо сенс усього висловлювання і значення окремих слів. Гумор ґрунтується на багатозначності висловлювань, яку ми маємо розуміти одночасно, щоб зрозуміти жарт чи анекдот. Відчуття думки не пов'язане виключно з почутим словом.

Завдяки *відчуттю «Я» іншої людини*, за Р. Штайнером, ми сприймаємо іншу людину як особистість. Розвиток відчуття іншого або чужого «Я» є основою соціальних здібностей людини.

Р. Штайнер зазначав, що чуттєвий досвід має особливе значення для розвитку дитини, а дитину-дошкільника називав єдиним «органом відчуттів», адже те, що знаходиться у безпосередньому оточенні дитини, закарбовується в ній. Спалах гніву дорослого, що стався в присутності дитини, не є лише оптичним або акустичним сприйняттям, він проникає глибоко в тілесність малюка, позначається на кровообігу і обміні речовин. Пози, рухи, які бачить дитина, – це стосується навіть ляльок, – також сприймаються всім тілом; різні види діяльності, роботи по господарству – все, що бачить дитина, засвоюється нею через наслідувальну активність. Дитина діяльно сприймає навколишній світ усім своїм тілом і ці враження, за переконанням Р. Штайнера, беруть участь у формуванні її внутрішніх органів (Штайнер, 1993).

Педагогам Першої Вальдорфської школи у курсі «Вчення про людину як основа педагогіки» Р. Штайнер акцентував на тому, що вчитель має усвідомлювати, як нескінченно важливо, щоб виховання «багато й рівномірно піклувалося про розвиток здібностей чуттєвого сприйняття і для цього потрібно свідомо й систематично вивчати зв'язки між усіма дванадцятьма відчуттями» (Steiner, 1992).

Антропософський лікар Міхаела Глеклер аналізує запропоновану автором систему відчуттів у векторі «негативний – позитивний вплив», пов'язуючи просторові, соціальні та педагогічні впливи на дитину із розвитком її фізичного,

душевного та духовного єства. Зокрема, дослідниця зазначає, що створення ігрового простору, де дитина може чіпати, досліджувати, відкривати нові *дотикові* переживання сприяє формуванню екзистенціальної довіри; сварки, насильство, залякування, поспіх, переляк, невдоволення, відсутність міри, нервозність оточуючих негативно впливають на *відчуття життя* й призводять до втрати дитиною ефірних сил, частих хвороб – аж до суїцидальних синдромів; надання можливості дітям діяти самостійно та вільно гратися розвиває *відчуття власного руху*, що формує фізичну впевненість та відчуття свободи в цілому, водночас недостатнє спонукання дитини до діяльності пасивністю дорослих або відсутністю прикладів для наслідування, відсутність руху внаслідок сидіння перед екраном, ігри з автоматичними іграшками та комп'ютерні ігри роблять дитину пасивним спостерігачем; теплі, сердечні інтонації, відповідність мовлення внутрішнім переживанням розвиває *відчуття слова* й сприяє гармонізації індивідуального самовираження, натомість холодні, нейтральні інтонації, коли дитина ніколи точно не знає, радіють дорослі чи сумують, налаштовані спілкуватися або ж подумки відсутні та будь-яка форма брехні має негативний вплив. Ці та інші рекомендації М. Глеклер, шкільного лікаря з великим досвідом роботи, є основою практичних порад батькам та педагогам у контексті гармонізації розвитку дитини та збереження її фізичного та психічного здоров'я (Глеклер, Лангхаммер & Вихерт, 2006, с. 13).

З огляду на викладене дорослі, які супроводжують, виховують, навчають дитину, мають усвідомлювати, що абсолютно все, свідомо чи підсвідомо зроблене нами, впливає на дитину щомоментно та відкладається на все життя у вигляді хвороб, страхів, комплексів. Звуки, кольори, візуальні образи, стилі поведінки, стосунки, навіть думки (!), що оточують дитину, впливають на неї. Вчителі, готуючись до уроку, повинні, за рекомендаціями Р. Штайнера, наповнювати його матеріалом, що має слугувати «поживою» для розвитку гармонійної особистості.

Періодизація вікових особливостей за Р. Штайнером. В історичному контексті серед підходів до вікової періодизації розвитку дитини виокремлюють такі: на основі зовнішнього критерію, пов'язаного з процесом розвитку (Ст. Холл

& К. Гетчінсон, К. Бюлер, Р. Заззо, П. Блонський); на одному внутрішньому критерії, обраному довільно (Л. Колберг, Е. Еріксон, Ж. Піаже, З. Фройд); на сукупності істотних критеріїв (Л. Слободчиков, А. Дістервег) (Выготский, 1991). Загальноприйнятою у вітчизняній віковій психології вважається вікова періодизація розвитку дитини Д. Ельконіна, створена на основі ідей Л. Виготського та О. Леонтьєва щодо вікових криз (сензитивних періодів) та провідних видів діяльності дитини на кожному етапі її розвитку (Павелків, 2015; Поліщук, 2007; Токарева & Шамне, 2017).

Сучасна психологія поділяє вік людини на *фізичний* (час життя в днях, місяцях, роках, що минули з моменту її народження) і *психологічний* (за Л. Виготським, якісно своєрідний період психічного розвитку, що характеризується появою новоутворення, підготовленого всім ходом попереднього розвитку) (Павелків, 2015; Поліщук, 2007; Токарева & Шамне, 2017).

Для побудови виховного процесу на антропологічній основі, за переконаннями Р. Штайнера, важливо розуміти також *«душевний вік»*, який визначає ступінь зрілості *духовних якостей* людини. Дослідник філософсько-педагогічної спадщини Р. Штайнера Бернард Лівехуд так узагальнив його погляди: Людина не є істотою, що має тільки фізичне походження і розвиває з цієї тілесності певні властивості, закладені в ній спадковістю; людина – це істота, яка причетна до двох світів: *матеріально-тілесного* і *божественно-духовного*. Дитина з'являється на світ з тілом, сформованим за спадковістю, і зі своєю духовною індивідуальністю (ентелехія, за Аристотелем, внутрішня мета), є істотою специфічно духовної структури (Лівехуд, 1993).

З цих позицій людина не є «чистим аркушем» (за Локком), життя людини – це розвиток тілесно-душевно-духовного, де діє як генетичний потенціал, так і біографічні задачі. Розвиток людини, за Р. Штайнером, є поетапним формуванням складників людської особистості в результаті послідовного «народження» фізичної, життєвої, душевної та «Я» організацій у моменти фізичного народження й у віці приблизно 7, 14 та 21 років (Штайнер, 1993).

Ця теза є базою вікової періодизації педагогіки Р. Штайнера, яка виокремлює такі три основні періоди становлення особистості до віку ранньої дорослості (Штайнер, 1993; Steiner, 1992; Steiner, 1991c):

- період від народження до зміни зубів (до 7 років) – період *фізичної* зрілості, переважного виховання *тіла* дитини;
- період від зміни зубів до статевої зрілості (7–14 років) – період *психічної* зрілості, переважного виховання *душі*;
- період від пубертату (статевого дозрівання) до ранньої дорослості (14–21 рік) – період *соціальної* зрілості, переважного виховання *духу*.

Водночас Р. Штайнер підкреслює, що перехід від однієї фази розвитку до іншої може мати якісні індивідуальні та гендерні відмінності, а також у кожному семиріччі можна виокремити періоди вікових криз. Не визнаючи себе психологом, він пропонує саме педагогічні заходи з гармонізації тих чи інших кризових періодів життя дитини, створюючи у такий спосіб «дороговказ для виховання» (Steiner, 1989a).

Розглянемо детальніше напрями виховання та розвитку людини: тілесний, душевний та духовний, як це представлено Р. Штайнером. Образно він окреслює таке.

На *першому етапі* розвитку дитини вона відкрита до світу, вбирає все зі свого оточення і зустрічаючи навколишній світ з безмежною довірою, без душевного супротиву, «у райській невинності». Всі органи її чуття відкриті. Уся активність спрямована на наслідування: через наслідування дитина вчиться говорити, навчається усім корисним і безглуздим речам, формам спілкування та взаємодії людей, для неї «відкриваються ворота в духовне життя людей». Шляхом більш тонкого наслідування вона створює основу для своєї майбутньої моральності. Такої довіри та відкритості не існує в жодній з фаз людського життя.

Дитина *другого* періоду розвитку вже має свій власний маленький світ, схожий на казковий сад, обнесений високим муром, що відгороджує її від дійсності, де можливо все, про що дитина мріє. Вона щаслива сама по собі і стає нещасною лише тоді, коли стикається з важко засвоюваними враженнями

зовнішнього світу, які проникають насильно і не знаходять місця в її власному внутрішньому світі. Такий незасвоєний, несвоєчасний досвід глибоко залягає і може згодом спричинити порушення її душевного життя.

У *третій* період, з початком статевого дозрівання, ця стіна повільно руйнується, дитина опиняється перед неприхованою дійсністю. Вона хоче зсередини завоювати цю дійсність і може це зробити, якщо за минулий період набула душевної єдності, рівноваги, якщо у своєму власному світі пізнала центр, з яким усе співвідноситься, якщо віднайшла власне «Я». З цього центру вона починає взаємодіяти із зовнішнім світом і намагається перетворювати його відповідно до своїх моральних норм. На цьому етапі молода людина стає соціально активною: зароджуються справжні дружні зв'язки, важливим стає пошук іншої людини як індивідуальності.

Цей опис розглядає розвиток дитини у контексті *соціального*. Р. Штайнер узагальнює це так: у *перший* період дитина прагне наслідувати, повторюючи багато разів, розвиває свою волю; під час *другого* – розвивається дитяче життя почуттів; під час *третього* – дитина завойовує світ ідей (Ливехуд, 1993).

Такий поділ на семирічні періоди збігається з біологічним розвитком людини. Досліджуючи особливі функції мислення, почуття та воління, Р. Штайнер доходить власного трактування періодів розвитку. З сукупності різних підходів створюється широкий погляд, що дає можливість приділити належну увагу протилежним впливам на дитину під час її розвитку та становлення. Так, наприклад, розглядаючи дитину восьми років, ми маємо запитати себе: в якій фазі знаходиться її фізичний розвиток, у якій фазі знаходиться мислення, почуття і воля, як розвивається «Я» і т.ін. З огляду на це педагог матиме можливість віднаходити правильні гармонізуючі педагогічні рішення та добирати відповідний навчальний матеріал (Ливехуд, 1993, с. 19).

Періоди фізичного розвитку. Фізичний розвиток дитини, за Р. Штайнером, відбувається великими ритмами: чергуванням росту в довжину (витягування) та в ширину (наповнення).

Перша фаза (0–7) фізичного розвитку дитини ділиться на під-періоди: від 0 до 1 року – немовля, від 2 до 4 років – маленька дитина (перше наповнення), від 5 до 7 років – шкільна зрілість (перше витягування). Спостерігаючи навіть за фізичним розвитком, учитель може визначити готовність дитини до школи: стає помітною певна самостійність у рухах, фігурі й виразі обличчя, розпочинається зміна молочних зубів.

Друга фаза (7–21) фізичного розвитку дитини поділяється на: з 7 до 10 років (друге наповнення), з 11 до 15 років (друге витягування), з 15 до 21 років – дозрівання (третє наповнення). На початку пубертатного періоду (у дівчат у віці 10–11 років, у хлопців 12–13 років) зростання в довжину та фаза наповнення інтенсивно змінюють одна одну та супроводжуються бажанням активно використовувати свої кінцівки: бігати наввипередки, плавати, боротися «не на життя, а на смерть» тощо. Утім, не встигають так рости внутрішні органи, а особливо серце і легені, які в порівнянні з іншим тілом, у цій фазі явно малі, внаслідок чого фізична працездатність зменшується.

Пубертатний період – момент найсильнішої дисгармонії в пропорціях. У цей час формуються особисті риси обличчя, погляд втрачає свою невпевненість й більш усвідомлено дивиться на світ, рот і підборіддя мають більш вольовий вигляд. Педагогу зовнішній вигляд вказує на те, що молода людина цього періоду намагається вибороти право на самостійну точку зору.

Закінчення фази пубертату (статевого дозрівання) можна спостерігати в гармонізації та індивідуалізації зовнішнього вигляду молодої людини. Індивідуалізація стосується, по-перше, статі: утворюється типово чоловічий або типово жіночий вигляд; по-друге, конституції, в якій чітко виражається індивідуальний тип; по-третє, особистості: життєва позиція людини накладає відбиток на її зовнішній вигляд, що виявляється в статурі, погляді, поведінці, рухах.

Душевний та духовний розвиток дитини. Душевна складова людини розвивається переважно від волі, яка закладається в першому семиріччі, через почуття до мислення. Розвиток вольової сфери дитини відбувається паралельно з

формуванням фізичних органів, усієї тілесності. Р. Штайнер виокремлює такі фази душевно-духовного розвитку.

Новонароджена дитина цілком залежить від оточення і не виявляє жодних проявів душевного життя у власне людському сенсі. Посмішка, виключно людський прояв, – ще далеко несвідоме впізнавання в цьому віці – свідчить про те, що дитина розвивається нормально, відсутність посмішки може вказувати на затримку у розвитку, або навіть відхилення. Найважливіша функція свідомості немовляти – сприйняття, засноване на безумовній віддачі дитини оточенню. Р. Штайнер говорить, що дитина є єдиним органом сприйняття, органом чуттів (Штайнер, 1993). Сприйняття – активний процес, за якого активність мотивується безмежним інтересом до навколишнього світу. Недостатній інтерес до зовнішнього світу свідчить про відставання у розвитку. Інтенсивність наслідування залежить від особливостей характеру, типу темпераменту, тобто визначається внутрішніми чинниками. *Душевне життя* дитини розвивається в цей перший період завдяки наслідуванню. Виховний вплив здійснюється завдяки тому, що оточуючі люди є зразком довіри, моральності, які виражаються у вчинках. У цей період дитина, хоч ще «не розуміє», проте інтенсивно сприймає глибокий душевний зміст свого оточення.

У перехідний період до *молодшого дитячого віку* дитина піднімається з горизонтального положення у вертикальне, що є виключною ознакою людини, відбувається диференціація функцій рук і ніг. Руки, звільняючись від функцій переміщення у просторі, стають, за висловом Р. Штайнера, «інструментом духовного життя людини», вони стають органом виконання вищих завдань. Уважно спостерігаючи за тим, як саме дитина випрямляється, можна дізнатися про її індивідуальність, про її «біографічний потенціал» (Штайнер, 1993).

У переході до *фази маленької дитини* визначною ознакою є процес оволодіння мовою, який, за твердженням Р. Штайнера, закладає основу свідомого духовного життя людини: під час опанування мовлення в *душевному* житті настає певний *духовний* порядок. У цій фазі можна спостерігати індивідуальні якості дитини, як і при оволодінні ходьбою.

Називаючи предмети словами, дитина у такий спосіб протиставляє себе світу, повільно відділяючи себе від нього. Складання слів у речення є першою ознакою мислення. Правильна мова оточуючих є надзвичайно важливим обов'язком дорослих. За порадами Р. Штайнера, чиста, чітка рідна мова, «що виявляє духовність форми в синтаксисі та виражає нюанси мови в багатстві виразів й виборі слів, надає дитині можливість в її найглибшій суті з'єднатися зі своїм «Я» в мові. Вона закріплює в дитині добрі духовні сили, властиві народу» (Ливехуд, 1993, с. 53) Крім цього, багатий мовний запас оточення робить істотний внесок у диференційованість мислення дитини.

На *шостому році* життя дитина в свою гру вносить певну мету, сама ставить перед собою завдання, яке хоче довести до кінця в зовнішньому світі (наприклад, побудувати корабель). Тільки коли дитина прийшла до того, що сама ставить перед собою завдання, вона дозріла для школи. На цьому етапі у дитини з'являється особлива якість, яку Р. Штайнер називає «благочиння», що стає основою справжнього авторитету дорослого. Дитина, яка є душевно зрілою для школи, «прагне з глибини своєї волі шанобливо ставитись до світу, а в школі вести її далі може сила авторитету [вчителя]» (Ливехуд, 1993, с. 67).

Питання готовності дитини до школи на сьогодні є центром важливої освітньої дискусії. У певних колах психолого-педагогічної спільноти говорять про те, що сучасні діти фізично дозрівають швидше, наповнюються інформацією, що оточує, й мають раніше розпочинати навчання. Звідси різноманітні програми раннього розвитку, навчання читанню та письму з 3-х років, намагання батьків раніше віддати дитину до школи. Опоненти натомість закликають: залиште дітям дитинство! Цікавим на наш погляд є підхід німецького дослідника вальдорфської педагогіки П. Лебелля, який виокремлює три поняття: *шкільна зрілість* – *здатність до школи* – *готовність до школи* (Loebell, 2016).

Поняття «*зрілості*» вказує на ендогенні чинники: фізичні процеси, які детермінуються внутрішніми змінюваними закономірностями: ріст і пропорції тіла; початок зміни зубів; моторні навички.

Поняття «здатності» вказує на екзогенні чинники: вимоги оточення, які дитина має виконувати, а саме – душевні якості, що потрібні для успішного зарахування до школи: оперативне мислення; мотивація до навчання; готовність до виконання завдань; навички групової діяльності; здатності до співпраці.

«Готовність до школи» стосується самосвідомості дитини як суб'єкта власного процесу навчання: у своїй самоефективності, на думку дослідника, духовна істота відчуває себе творцем своїх зусиль для набуття навичок і розуміння. (Loebell, 2016).

Сьогодні в освітній політиці багатьох країн спостерігається стійка тенденція посунути вік зарахування до школи з 6–7 років до 5-ти. Вальдорфські школи, спираючись на антропологічні концепти Р. Штайнера, стримують цю тенденцію, посиляючись на те, що передчасне когнітивне навантаження для маленьких дітей може з часом мати негативні наслідки. Так, багато сучасних дітей вже у дошкільному віці демонструють інтелектуальну готовність, прагнення до досягнень, але часто не мають інших душевних і фізичних ознак, які можна розглядати як умови для навчання у школі. Це призводить, на думку дослідників раннього дитинства Р. Патцлаффа та В. Засманнхаузена, до появи *дисоціації*, тобто, різкої розбіжності різних рівнів розвитку: інтелектуально вони майже зрілі до школи, але фізіологічно, душевно і соціально – ще ні, або ж навпаки (Patzlaff & Saßmannshausen, 2007).

Після *семи років* дитина повністю вступає в нову фазу життя: вона готова багато слухати і багато розповідати, створюючи власні образи. За порадами Р. Штайнера, педагогіка, яка хоче підготувати для життя повноцінних людей, повинна прагнути у своїй методиці в перші три шкільні роки так наповнювати інтелектуальні потреби дитини, щоб одночасно підживлювалися сили творчої фантазії. Водночас він неодноразово наголошує на тому, що не йдеться про викладання мистецтва «поряд» з іншими предметами, а про необхідність пронизувати творчістю *усі* предмети в початковій школі.

Перша радикальна зміна ставлення дитини до світу відбувається в період між *9 та 10* роком життя. Р. Штайнер говорить, що в цьому віці проходить фаза

вільної дитячої фантазії, дитина напівсвідомо відчуває свою відірваність від Всесвіту, відчуває себе самотньою, усвідомлює існування смерті. Об'єктивізація світу призводить до критичності, втрати безумовного авторитету батьків та вчителів, яку називають «сутінки богів», при цьому протистояння «Я – Світ» вимагає лідерства, «лейтмотивом» стає *дуалізм*. Дитина має відчуті, що і дорослий сам визнає більш високий авторитет, авторитет моральний (Ливехуд, 1993)

Після кризи десятого року життя на 12–13 році настає той період, який, зазвичай, називають допубертатний, що є початком повного відокремлення власної особистості від зовнішнього світу. Тепер активність дитини спрямована на те, щоб завойовувати навколишній світ, чинити свою волю. Слово «завоювання» зовнішнього світу було обрано тому, що ставлення до нього стає відверто агресивним. Дитяча миловидність зникає, рухи стають незграбними, хлопці шукають пригод, бійок, а дівчача «ворожість» ховається, виринаючи гострими зауваженнями. Вагомішає соціальний елемент: дружба, угруповання, протистояння груп. У цьому віці діти можуть стати вуличними хуліганами. Р. Штайнер говорить, що найкращою профілактикою таких проявів є організація походів, таборів, мандрівок на природі, де воля має реалізовувати себе у подоланні реальних життєвих труднощів, природних стихій, у виконанні життєво необхідних задач (Ливехуд, 1993).

У період з 12–14 років розвиток хлопців і дівчат має різні ритми та ознаки. Спільним для цього віку є те, що під час фази фізичного дозрівання в душі дитини виникає сексуальна проблема: фізичні зміни, які вона помічає у себе та своїх друзів, ведуть до фізіологічної цікавості, пов'язаної з розмноженням як таким. Р. Штайнер запропонував у своїх педагогічних доповідях замінити слово «статева зрілість» на «земну зрілість», оскільки у цьому віці дитина доходить не лише до усвідомлення існування іншої статі, а й до реальності всієї Землі. Саме тому за терапію він пропонує брати творчість самих дітей, їх пізнавальну активність, залучаючи на цій основі до проектної діяльності, де кожен може проявити свої чоловічі чи жіночі якості, кооперацію, командну роботу.

З іншого боку, на думку Р. Штайнера, пубертат – це надмірно драматична подія в дитячому житті, коли «яскравий, багатобарвний світ дитини рветься на шматки, і молода людина раптом бачить себе в порожньому, похмурому світі голих фактів». «Лейтмотивом» пубертату є *самотність*. Неврівноваженість періоду пубертату пов'язана з цим почуттям самотності. Р. Штайнер говорить, що вираз «статева зрілість» змушує припустити, що молода людина цього періоду бажає знайти порятунку у своєму ровесникові іншої статі, але це зовсім не так, вона шукає мудрого лідера.

Пубертат – це фаза, в якій починається пошук нової ролі в набагато ширшому світі, пошук власної ідентичності. Наслідком невдалого набуття «свого Я» може стати втеча в «стадність». Сексуальність, що виникає спочатку в біологічному аспекті, має знайти певну форму «інтимності». Наслідком невдалих стосунків або відсутності таких може стати самотність і відчуження як щодо іншої статі, так і різних соціальних зв'язків, наприклад, професія, коло друзів.

Авторитет як педагогічний принцип, що діяв до 14 років, втрачається. Багато прикрощів виникає в сім'ї, якщо батьки продовжують займати авторитарну позицію, а не перетворюють її в дружнє керівництво. Молода людина по праву відчуває авторитет як образу своєї особистості.

Юнак чи дівчина *третього семиліття (14–21 рік)* шукають новий синтез з оточуючим світом, що активізує розвиток *мислення*, при цьому коло об'єктів інтересу може бути різноманітним. Погляд юнаків спрямовується назовні: уся Земля, навіть Всесвіт з усіма його явищами, стають полем нескінченних дослідницьких експедицій. Чоловікові, що прагне завоювати зовнішній світ і оволодіти ним, протистоїть жінка, яка проникає в глибини душі: людські стосунки, душевні пориви викликають у неї справжній інтерес. Через це дівчина дорослішає набагато швидше, ніж хлопчик, у людському сенсі. Але незважаючи на більшу зрілість і глибину, ніж у хлопчиків того ж віку, всі прагнення дівчини, її ідеалізм далекі від життя. Це залишається в жіночій психіці слабким місцем, адже все своє життя жінка судитиме про навколишній на основі свого власного досвіду,

чоловікові ж легше підпорядкувати свій власний досвід науковим і соціальним поглядам.

Молода людина, яка так довго до цього була спрямована на себе, шукає «ми»: власне «Я» задовольняється лише тоді, коли відчуває зв'язок з іншими «Я». Тому молодь охоче збирається разом, щоб знову і знову все обговорювати, робити одне і те ж. Для багатьох цей період означає бурхливе пробудження до життєвих цінностей, які супроводжують у подальшому житті і стають особистими цінностями.

Після 18-го року постає необхідність вибору професії. Для більшості тих, хто вже після 14-го року повинні обрати професію, справжній вибір з позицій закономірностей розвитку, неможливий. Готуючись до професійної діяльності, людина з власної волі включається в соціальне життя. Воля зазнає свого останнього метаморфозу. Здійснюється синтез «людина – суспільство», що спирається на світогляд, сформований ідеалами: молода людина прагне запропонувати суспільству свої ідеали, хоче бути визнаною, відчуває себе відповідальною за майбутню соціальну структуру.

Узагальнюючи погляди Р. Штайнера, Б. Лівехуд пише, що людина бере з собою у подальше життя досвід саме перших трьох семиріч у такий спосіб: *перше семиріччя*, період фізіологічного розвитку, залишається глибоким підсвідомим шаром; *друге семиріччя*, період психічного розвитку, напівсвідомим; і *третє*, період соціального розвитку, є повністю свідомий шар душевної структури людини. Дорослий покладається на досвід та життєву позицію, отримані в цей третій період, і вважає, що попередні ступені розвитку зникли. Несвідомі та напівсвідомі враження також накладають на особистість глибокий відбиток, що має бути враховано у вихованні дитини (Лівехуд, 1993, с.107).

Основні підходи до виховання дитини з урахуванням специфіки віку Р. Штайнер образно описує так: у перші сім років необхідно прищепити дітям уявлення про те, що «світ добрий, моральний»; у другому – дитина має дійти переконання, що світ сповнений радості й краси, що «світ прекрасний»; у

третьому – в людині необхідно пробудити прагнення до пошуку істини, вона має усвідомити, що *«світ істинний»* (Steiner, 1992).

Порівнюючи сучасні психолого-педагогічні підходи щодо вікової періодизації, можемо констатувати, що концепція Р. Штайнера не суперечить визнаним етапам розвитку людини (скажімо віковій періодизації розвитку дитини за Д. Ельконіним), а доповнює їх з позиції гармонізації душевно-духовного. П. Лебелль пропонує в педагогічній діяльності враховувати концепцію семиріч Р. Штайнера лише в контексті з іншими ендогенними та екзогенними впливами на розвиток дитини та сприймати як евристичні посилення, що спрямовують увагу педагога на уважне спостереження за дітьми (Loebell, 2016).

1.3. Розвиток ідей вальдорфської педагогіки у зарубіжному досвіді

Заснування Першої Вальдорфської школи стало логічним кроком у ланцюзі суспільно-історичного розвитку, що відбувався на зламі XIX–XX ст. на тлі протиставлення людської свободи та самовизначення людини щодо авторитарних, монархічних, капіталістичних, раціонально-прагматичних політичних систем, які функціонували в Європі і в багатьох інших країнах світу. Підтвердженням цього може бути факт виникнення в цей період багатьох альтернативних, реформаторських педагогічних систем: шкіл М. Монтесорі (1810–1952, Італія), С. Френе (1896–1966, Франція), Дж. Дьюї (1859–1952, США), «Трудові школи» Г. Кершенштайнера (1854–1932, Німеччина), О. Декролі (1871–1932, Бельгія), «Школа гри» К. Пратт (1867–1954, США), «Дитяча школа» М. Наумбург (1890–1983, США), «Йєна-план школи» П. Петерсена (1884–1952, Німеччина), Е. Кей (1849–1926, Швеція), О. Ніл (1883–1973, Англія) та ще багатьох інших.

У 1919 році, готуючись до лекції для батьківської громади Першої Вальдорфської школи, Р. Штайнер записав такі слова: «Вальдорфська школа виникла відповідно до вимог, перед якими постало людство». На зламі епох, під час політичної та гуманітарної кризи, він уперше говорить про нову соціальну концепцію потрібного громадського порядку. Автор звертається до ідей, які були

сформульовані ще наприкінці XVIII ст. – за часів Великої Французької революції, коли, за словами Р. Штайнера, «з глибин людської істоти народився заклик до перевлаштування соціального життя. Девіз цього перевлаштування виражений у трьох словах: свобода, рівність, братерство» (Штайнер, 1992). Він зауважує – мислителі XIX ст. доводили, що ідеї братерства, рівності та свободи внутрішньо суперечливі й одночасне їх утвердження в єдиному соціальному організмі неможливе, адже послідовне здійснення рівності неможливе без порушення свободи, невід’ємно властивої кожній людській істоті. Але Р. Штайнер вважає, що «свободу, рівність та братерство неможливо поєднувати і централізувати в абстрактній теоретичній єдності якого-небудь рейхстагу чи іншого органу; кожне з явищ може стати реальністю в одному з членів соціального організму; і лише в їх живому поєднанні та взаємодії може здійснитися єдність усього соціального організму в цілому» (Штайнер, 1992).

Утілення *братерства*, за Р. Штайнером, – це спільна діяльність людей в економічній сфері, організований на засадах взаємовигідного співробітництва, *рівність* має справу зі стосунками людей, і втілюється у сфері права, а духовне життя людини в соціальному організмі має свою автономію, стаючи реальним утіленням *свободи* (Штайнер, 1992).

Р. Штайнер показує умови, за яких ці три сили запрацюють у суспільстві.

Перша умова – *свобода* в культурному житті, свобода освіти (без нав’язування державою навчальних планів і предметів). Цікавою, на нашу думку, є теза автора про те, що вихователь, який не має можливості самостійно визначати принципи та напрям своєї діяльності, а весь час отримує вказівки від інших фахівців, не зможе сам виховати повноцінну людину з практичними навичками. Тож, «антисоціальним є той факт, що навчанням та вихованням молоді займаються люди, які відірвані від життя через те, що напрям та зміст їхньої педагогічної роботи надається ззовні» (Штайнер, 1992). Рейтинг навчальних закладів має складатись за оцінками батьків, представників виробництва, «свободної оцінки результатів діяльності інших людей» [Там само].

Р. Штайнер підкреслює: «Говорять про “свободу науки” та “свободу школи”». Проте вважається природною думка, що держава керує «вільною» наукою та «вільною» школою. Люди не помічають, до якої міри держава підпорядковує духовне життя своїм державним інтересам» (Штайнер, 1992). Вважається, що держава лише створює загальноосвітні та наукові установи, а ті, хто там працюють, «вільно» займаються там своєю діяльністю, але зв'язок з державними органами позначається не тільки на управлінні цими закладами, а й на зміст їхньої роботи. А тому, на думку Р. Штайнера, всі наукові здобутки в сфері гуманітарних наук не відображають насправді тих людей, що цього досягли, а пов'язують це з їх залежністю від держави, що і може вважатися ідеологією.

Друга умова – *рівність* усіх перед законом, політико-державна система, незалежна від економіки. Безумовно, економічна та правова сфери тісно переплітаються та постійно взаємодіють. Але, на думку автора концепції, в здоровому соціальному організмі вони повинні мати відповідні, природні їм форми: в економічній організації суспільства керівництво має здійснюватися на основі професійної обізнаності з цією сферою, людьми, які мають спеціальну підготовку та досвід роботи, а в правовій – у сфері законодавства та адміністрування – людська взаємодія має реалізовуватись відповідно до вимог загальнолюдського правопорядку, людської правосвідомості. Якщо ж у державних представницьких органах засідатимуть одні й ті самі люди, які беруть участь в економічній діяльності суспільства, то правова сфера цілком залежатиме від економіки, що призведе до руйнування соціального організму суспільства: держава виконуватиме господарські функції, а представники економічних організацій керуватимуть законодавчою діяльністю держави.

Третьою сферою життєдіяльності суспільства є економіка. Тут автор концепції звертає увагу на те, що останньою формою рабства у суспільстві є продаж праці. Оскільки праця невіддільна від самої людини-виконавця, то в підсумку, людина змушена продавати самому себе. Тому перше, чого потрібно позбутися, – це звичайна форми оплати праці, що можливо тільки за умови створення іншого ціноутворення і принципів формування заробітної плати,

оскільки за ринкової економіки заробітна плата працівника для роботодавця – це вимушені витрати, які роботодавець намагається зменшити. Заробітна плата має формуватися, виходячи з потреб конкретної людини (витрати на житло, харчування, відпочинок, одяг), і має залежати від кількості утриманців. Отже, Р. Штайнер пропонує для кожної людини розрахувати певний «прожитковий мінімум» незалежно від роду діяльності, якого має вистачати на гідне життя. У такий спосіб економічне життя людини буде *братерським* відносно до іншої.

Від самого початку Р. Штайнер усвідомлює, що до його ідей ставитимуться як до утопічних, адже сучасна людина дуже практична. А отже, він робить висновок, що необхідно зробити «найкраще із можливого» – виховати майбутнє покоління на засадах справедливого соціального устрою. Штайнер наголошує, що не дає інструкцій, а намагається «дати імпульс для створення нових суспільних форм, в яких люди у спільній діяльності могли б створювати щось соціально корисне» (Штайнер, 1992).

Ще у 1903 році лекції Р. Штайнера, разом з іншими, почав відвідувати директор та співвласник сигаретної фабрики «Вальдорф-Асторія» в Штутгарті Еміль Мольт, який згодом став членом Антропософського товариства та активним членом товариства за соціальні реформи. Він запроваджував багато гуманітарних ініціатив для робітників підприємства, а 25 квітня 1919 р. запросив Р. Штайнера представити свої погляди про соціальну реорганізацію суспільства (Emil Molt and the beginnings of the Waldorf School movement, 1991).

Виступаючи перед робітниками фабрики, Р. Штайнер яскраво змалював школу нового типу як необхідну складову свободи духовного життя суспільства, без якої жодні соціальні реформи не матимуть перспективи, адже в суспільстві мають бути незалежні від держави та економіки інститути, де формуються морально-духовні цінності та новітні ідеї (Штайнер, 2007). Робітники спочатку прохолодно зустріли ідеї Р. Штайнера про реформування соціального устрою, проте під час обговоренні проблеми навчання та виховання підростаючого покоління аудиторія виявила зацікавленість, зародилась ідея створення школи для

дітей робітників, яка дасть їм можливість здобути освіту, співзвучну з розвитком людської особистості.

За зверненням робітників фабрики, завдяки фінансовій підтримці керівництва підприємства та за допомогою особистого матеріального внеску Е. Мольта у надзвичайно короткий термін (за 4 місяці) була організована Вальдорфська школа (Tautz, 1982).

Перших учителів рекомендував особисто Р. Штайнер, більшість з яких були представниками антропософських кіл, тобто люди, які поділяли філософські ідеї духовного керівника закладу. Перед відкриттям школи був проведений інтенсивний курс педагогічної освіти майбутніх учителів, який складався з трьох взаємопов'язаних частин: загально педагогічні питання, тобто теоретичні лекції з питань педагогіки («Загальне вчення про людину як основа педагогіки») (Steiner, (1992), заняття з проблем дидактики, методів і засобів навчання («Мистецтво виховання. Методика та дидактика») (Steiner, 1990b), а також практичних семінарів, де відпрацьовувалися окремі вправи, формувалися практичні навички та вміння, обговорювалися окремі теми для викладання (Steiner, 1990c). На урочистому відкритті педагогічного курсу Р. Штайнер звернувся до присутніх, підкреслюючи: «Ми не збираємось засновувати в стінах Вальдорфської школи якусь світоглядну школу. Вальдорфська школа не повинна стати світоглядною, в якій ми забиваємо дітям у голови антропософські догми <...> ми прагнемо до практичного втілення антропософії. Те, що маємо як надбання в галузі антропософії, ми маємо намір утілити в реальну педагогічну практику» (Steiner, 1975c).

У перший рік існування школи працювало 8 класів, де навчалося 256 учнів. Початковий задум Е. Мольта створити школу для робітників перевершив очікування – до школи приходило все більше дітей, батьки яких не мали до фабрики жодного стосунку. На момент заснування школи зафіксовано таке співвідношення: 191 дитина «Вальдорф-Асторії» та 65 сторонніх дітей. На початок другого року співвідношення становило 1:1, а ще через рік учнів, які приходили ззовні, було значно більше (Steiner R. (1975c). Ці статистичні дані

спростовують твердження, що Вальдорфська школа була спрямована виключно на дітей нижчих соціальних прошарків, дітей робітників, туди приходили люди, що шукали шляхів оновлення суспільства, оновлення освіти. Перша Вальдорфська школа, незважаючи на значні економічні труднощі, на непростий шлях свого становлення, досягла великих успіхів. Кількість учнів з 256 у 1919 р. збільшилася до 784 у 1924 р.

Отже, заснування першої Вальдорфської школи стало тим творчим актом, у якому змогли поєднатися духовні дослідження Р. Штайнера та економічна база, надана Е. Мольтом. Завдяки цьому Р. Штайнер став засновником вальдорфської педагогіки, а Е. Мольт – засновником першої Вальдорфської школи (Хофріхтер, 2004).

Вальдорфську педагогіку називають німецькою тому, що все почалось у Штутгарті, проте Р. Штайнер читав вступні педагогічні курси водночас в Швейцарії, Великій Британії, Голландії та Фінляндії. Яскраво ілюструє це географія відкриття Вальдорфських шкіл у 1920-х та на початку 1930-х років: 1919 – Штутгарт (Німеччина); 1921 – Кельн (Німеччина), 1922 – Гамбург-Вандсбек (Німеччина), 1923 – Гаага (Нідерланди) і Ессен (Німеччина), 1925 – Лондон (Велика Британія), 1926 – Базель (Швейцарія), Будапешт (Угорщина), Ганновер (Німеччина), «Kings Langley» (біля Лондону, Велика Британія) та Осло (Норвегія), 1927 – Відень (Австрія), Глостер (Велика Британія) і Цюрих (Швейцарія), 1928 – Нью-Йорк (США) та Берлін (Німеччина), 1929 – Берген (Норвегія) і Дрезден (Німеччина), 1930 – Бреслау (Німеччина), Гамбург-Альтона (Німеччина), Кассель (Німеччина).

У 1926 р., *сім років* по заснуванні першої Вальдорфської школи, в Європі функціонувало 11 шкіл, з них: 4 – в Німеччині, 2 — у Великобританії і по 1 – у Нідерландах, Норвегії, Португалії, Швейцарії та Угорщині.

Освітні авторитети землі Вюртемберг спочатку скептично ставилися до школи у Штутгарті, але після ретельної перевірки школи у 1926 р. державні органи не тільки скасували ліміт на прийом нових учнів, а й заявили, що «влада має особливий освітній інтерес у подальшому існуванні Вальдорфської школи».

Після відвідування школи інспектор Хартлиб опублікував 7-сторінковий звіт у жовтневому випуску 1926 р. «Журналу для вчителів Вюртемберга» (Suplement to Württembergische Lehrerzeitung, 1926). Уривки цієї доповіді не тільки демонструють рішучий крок уперед на початку суспільного визнання Вальдорфської школи, а й показують, що представник існуючої на той час державної системи освіти зміг прийняти багато ідей Штайнера та мав намір навіть дещо включити в систему загальної середньої освіти Німеччини: «Я також сподіваюсь, що <...> багато вчителів, принаймні, відчують бажання ознайомитися з Вальдорфською школою шляхом особистого спілкування та захочуть налагодити зв'язки з цією цікавою школою, яка за такий короткий час сформувалась як багатообіцяюче явище і заворожує кожного, хто відчує її живий імпульс. <...> мені ж особисто шкода, що я раніше не знав про Вальдорфську школу як з точки зору її організації, так і з позицій її психологічного та педагогічного підґрунтя» (Werner & von Plato, 2001, с. 26). Пізніше інспектор Хартлиб так прокоментував можливість залучення вальдорфської педагогіки до системи загальної середньої освіти: «Тепер, після ознайомлення з Вальдорфською школою, я значно краще відчуваю, які зміни мають бути внесені до нової державної навчальної програми Вюртемберга» (Werner & von Plato, 2001, с. 26).

У листопаді 1933 р. школу відвідав інший інспектор, представник націонал-соціалістичної партії, наголосивши, що Вальдорфська школа – це чужорідне тіло в націонал-соціалістичній системі освіти, і держава зобов'язана «видалити нашу молодь, навіть проти волі їхніх батьків, з цієї єврейсько-окультної атмосфери» (Werner & von Plato, 2001, с. 26). На початку лютого 1934 р. з'явився припис, який вказував на те, що «оскільки вальдорфська освіта не відповідає принципам націонал-соціалізму і оскільки малоймовірно, що вчителі зможуть прийняти ці принципи з урахуванням їх відданості службі своєму антропософському ідеалу освіти», такі школи мають бути видалені із освітньої системи. Упродовж 1936–1941 рр. було закрито всі Вальдорфські школи в Німеччині. У 1938 р., після анексії Німеччиною Австрії, закрила свої двері школа у Відні, а в 1941 р. припинила своє існування школа в Гаазі.

Багато вчителів емігрували до Швейцарії, Великобританії чи США, де незабаром були відкриті нові Вальдорфські школи, що сприяло виживанню вальдорфського руху в цілому.

Німецькі Вальдорфські школи відновили свою роботу у 1945 р. Цікавим є факт, що Дрезденська Вальдорфська школа, яка розпочала працювати разом з іншими, була знову закрита – цього разу соціалістичною владою НДР (Calgren, 1993). Школа відчинила двері лише у 1990 р.

У 1951 р., за шість років по закінченні війни, в Німеччині нараховувалось 24 Вальдорфські школи, що було втричі більше, ніж до їх закриття нацистами. Постійно зростала кількість шкіл за межами країни. В середині 1950-х у світі налічувалось 62 Вальдорфські школи: 53 – в Європі і 9 – у Північній та Південній Америці.

Кінець 60-х рр. XX ст. ознаменувався значним розвитком вальдорфського руху. Багато в чому цьому процесу сприяло урочисте святкування 50-річчя першої Вальдорфської школи. Учасники урочистостей, серед яких були відомі в Німеччині діячі науки, культури, освіти, високо оцінили результати її діяльності. Зокрема, обербургомістр Штутгарта А. Клетт назвав Вальдорфську школу найуспішнішим внеском Німеччини у світову педагогіку, міністр культури ФРН В. Хан підкреслив, що багато ідей, котрі з'являються в сучасних педагогічних дискусіях, не нові, оскільки впродовж останніх 50 років стали дійсністю у Вальдорфській школі (Werner & von Plato, 2001).

Далі імпульс заснування нових Вальдорфських шкіл помітно зріс за межами Німеччини. Так, наприклад, в Австралії число шкіл зросло з 2 до 52 (у 19 разів більше, ніж у Німеччині), у Швеції – з 3 до 46 (майже в 14 разів більше). Активно розвивалися школи в США (126 шкіл), Бразилії (35), Канаді (19), Південній Африці (16), Аргентині (14), Мексиці (13) (Waldorf World List, 2018).

Поширився імпульс розвитку вальдорфської педагогіки і в Азії. Відмінність культурних традицій, релігійних основ азіатських держав подекуди роблять впровадження будь-якої, відмінної від державної, педагогіки неможливим. Так, скажімо, є цілком природно, що немає жодної Вальдорфської школи у країнах

Ісламу, проте школи Ізраїлю (17 шкіл), Кореїської Республіки (Південної Кореї) (11), Японії (7), Китаю (7), Індії (7), Філіппін (4), Тайваню (3), Таїланду (3), Непалу (2) є цікавим поєднанням європейської освітньої традиції з тамтешнім національним культурним колоритом (Waldorf World List, 2018).

Окрім країн (станом на квітень 2018 р.), «традиційно» пов'язаних з вальдорфською педагогікою, тобто Німеччини (242 школи), Нідерландів (103), Швейцарії (31), Бельгії (31), Італії (30), Великої Британії (29), Австрії (20) та Данії (15), відкритими до ідей Р. Штайнера виявилися країни Скандинавії (Швеція – 46, Норвегія – 32, Фінляндія – 25), Австралії (52) та Нової Зеландії (10). Утім, у Греції немає жодної такої школи (Waldorf World List, 2018). У таких країнах як Данія, Німеччина, Норвегія, Фінляндія, Швеція, Швейцарія, де Вальдорфські школи існують давно і мають високий авторитет, держава підтримує їх економічно та використовує елементи педагогічної системи для реформування освіти в цілому.

Швидке поширення вальдорфська освіта набула в країнах, де соціалізм заперечував будь-які незалежні школи, після зміни політичної системи. Вражаючою є кількість (станом на квітень 2018 р.) нині існуючих Вальдорфських шкіл в Угорщині (40), Чеській Республіці (20), Росії (20), Румунії (16), Естонії (10), Польщі (6), Словенії (5). Такі школи були засновані й в інших пострадянських країнах: по 4 – в Україні та Литві, по 2 – у Хорватії, Словаччині та Латвії, по 1 – у Грузії, Болгарії, Молдові, Вірменії, Киргизстані, Казахстані та Таджикистані (Waldorf World List, 2018). Хоча нові політичні системи і надають можливості створювати нові школи, однак випадки, коли вони підтримуються державою, є скоріше винятком, ніж правилом. Тож процес заснування та підтримки Вальдорфських шкіл у цих країнах є незрівнянно матеріально та організаційно важчим, ніж у країнах Західної Європи.

Статистично картина поширення вальдорфської педагогіки виглядає (станом на квітень 2018 р.) так: існує 1 149 Вальдорфських шкіл у 65 країнах світу на всіх континентах (Waldorf World List, 2018). Розвиток Вальдорфського освітнього руху нами представлено на діаграмі у додатку II.

Зростання кількості Вальдорфських шкіл стає помітним також візуально, що пов'язано з будівельною діяльністю. У 1982 р. була опублікована доповідь органічних архітекторів Р. Рааба та А. Клінгборга (Raab, 1982), у якій автори представили понад 100 завершених будівель Вальдорфських шкіл світу, що дає уявлення про різноманітність шкільної архітектури, заснованої на антропософському розумінні світу. З кожним роком кількість таких будівель зростає.

У 1933 р. школи Німеччини об'єднались у Союз Вільних Вальдорфських шкіл (Bund der Freien Waldorfschulen). У 1970 р. організація Міжнародна Рада Вальдорфських / Штайнер шкіл «Гаазьке Коло» (International Forum of Waldorf / Steiner Schools «Hague Circle») була створена як міжнародний консультативний орган, де зустрічаються представники національних асоціацій вальдорфської педагогіки, а в 1971 р. – організація «Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера» (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners), яка підтримує і консультує з вальдорфської педагогіки за межами Німеччини. З кінця 1970-х концептуальні та духовні засади охороняє та досліджує Вільна вища школа духовної науки Гетеанум (Дорнах, Швейцарія) (Pädagogische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum).

З 1989 р. спочатку як підрозділ Союзу Вільних Вальдорфських шкіл Німеччини почала свою діяльність Міжнародна асоціація вальдорфської педагогіки в Центральній і Східній Європі (Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel und Osteuropa und weiter östlichen Ländern, скорочено – ІАО). Згодом ця організація почала працювати як незалежна структура. Поява такої організації зумовлена розвитком Вальдорфських шкіл, садків та інших ініціатив на постсоціалістичному просторі з 90-х рр. XX ст. Завданням ІАО є підтримка розвитку Вальдорфських шкіл та ініціатив, надання допомоги з підвищення кваліфікації та організації освіти вальдорфських педагогів, допомога в перекладі та виданні відповідної літератури, підтримка педагогічних досліджень, співпраці з громадськістю, підтримка міжнародного обміну, пошуку шкіл-партнерів.

З 2003 р. була зареєстрована як громадська організація з правом мати представника у Європарламенті Європейська Рада Штайнер / Вальдорфської педагогіки (Брюссель, Бельгія) (European Council For Steiner Waldorf Education, скорочено – ECSWE), що об'єднує 27 національних асоціацій вальдорфської педагогіки, які представляють понад 650 шкіл Європи. Організація намагається на власному прикладі показати можливість міжнародної крос-культурної співпраці, акумулює численні дослідження у сферах нейробіології, розвитку дитини, емоційного розвитку та навчання. Наразі голова ECSWE Г. Юргенс, у минулому вальдорфський учень, є постійним представником у Європарламенті.

Перспективи розвитку педагогіки на момент заснування Першої Вальдорфської школи Рудольф Штайнер вбачав лише в загальній середній освіті, утім, паралельно в логічній послідовності почала розвиватись дошкільна освіта та освіта для дітей з особливими потреби.

У 1924 р. при школі було створено дитячий садок. А з 1920-го працював так званий «спеціальний клас», що орієнтувався на дітей різного віку, які мали проблеми з розвитком. Крім того, дітей з труднощами у навчанні супроводжували лікарі з антропософської клініки міста Арлесхайм (Швейцарія), де Р. Штайнер читав курс лекцій з лікувальної педагогіки у червні 1924 року (Steiner, 1938). Діяльність сучасних лікувальних установ та соціально-реабілітаційних (соціально-терапевтичних) центрів базується на антропософських засадах і порадах, які він давав лікарям і педагогам під час читання зазначеного курсу лекцій.

Установи антропософської лікувальної педагогіки існували в різних місцях у 1920-х і 1930-х рр. Деякі з таких установ націлені на конкретну вікову групу, тобто працюють виключно або з дітьми, або з підлітками, або ж з дорослими, інші – розраховані на дві або всі три вікові категорії. Турбота про людей з особливими потребами не входить в сферу діяльності Вальдорфської школи в цілому, проте оскільки такі люди є частиною нашого суспільства, однією із форм виховної роботи школи є підтримка взаємодії з такими людьми – як на рівні співпраці організацій (дружня допомога, соціальна практика, різноманітні

проекти), так і шляхом відкриття класів для дітей з особливими потребами при школах (за наявності відповідних спеціалістів). Статистики, яка б відображала таку діяльність Вальдорфських шкіл, немає.

Станом на квітень 2018 р. у світі працює 1 817 Вальдорфських дитячих садків у 67 країнах світу (Waldorf World List, 2018). До 1960-х років дитячі садки розвивались на базах існуючих Вальдорфських шкіл. У зв'язку зі зростаючою потребою у дошкільній освіті збільшується кількість і Вальдорфських дитячих садків. Кількість дитячих садків перевищує кількість Вальдорфських шкіл, що пов'язано з низкою причин. Після закінчення дитиною дитячого садка виникає необхідність засновувати школу, однак для заснування та розвитку школи необхідно набагато більше ресурсів – як матеріальних, так і педагогічних. Окрім того, діти шкільного віку краще пристосовуються до необхідності долати подекуди значні відстані, щоб добратись до школи, а от дошкільнику варто зберегти свої сили, що витрачаються на дорогу. Тож невеликі дошкільні вальдорфські ініціативи організовують поблизу місця проживання дітей.

У 1969 р. дитячі садки об'єднались у «Міжнародну Асоціацію Штайнер / Вальдорфської дошкільної освіти» (International Association for Steiner / Waldorf Early Childhood Education, скорочено – IASWECE), яка була зареєстрована як громадська організація в січні 2006 р. у Стокгольмі (Швеція). Це об'єднання підтримує розвиток Вальдорфських дошкільних закладів та освіти вихователів, проводить міжнародні заходи для вальдорфських вихователів та усіх, хто пов'язує себе зі здоровим розвитком дитини, веде в цій сфері дослідження, займається публікацією досліджень, організацією обговорень гострих тем сучасного дошкільного виховання.

Про розвиток вальдорфської дошкільної освіти свідчать такі цифри: у 1978 р. дитячих садків було приблизно 240, у 1988-му – понад 600, у 1994-му – 1 043, а в 2018 р. їх кількість зросла до 1 817.

Вальдорфські громадські організації широко співпрацюють з різноманітними політичними ініціативами, іншими громадськими організаціями, науковими установами та ЮНЕСКО, відстоюючи право на дитинство як одного з

основних прав людини, підвищуючи свідомість громадськості щодо проблем дитинства, освіти, здоров'я.

Існує багато соціальних ініціатив, до яких активно долучається вальдорфська спільнота, або ж таких, які розпочинались з імпульсу вальдорфських інституцій.

Так, з 1993 р. розпочала свою діяльність Добровільна волонтерська служба (Freiwilligendienst) вальдорфських випускників, координатором якої є організація «Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера» (Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners). Сьогодні «Друзі...» є одним з найбільших агентств міжнародних добровольців, число волонтерів та організацій як сторін, що приймають, неухильно зростає. Щороку завдяки цій організації понад 600 волонтерів спрямовуються у понад 50 країн світу: працюють у школах, дитячих садках, центрах лікувальної педагогіки та соціальної терапії, а також беруть участь у проектах співпраці та розвитку біодинамічного сільського господарства.

Окремим напрямом діяльності вальдорфської спільноти є «Педагогіка надзвичайних ситуацій» (Emergency Pedagogy). До цього руху залучаються вальдорфські педагоги, які приходять на допомогу до психологічно травмованих дітей і підлітків у зонах військових дій та районах стихійних лих. Цей рух розпочався з ініціативи корекційного педагога Бернда Руфа, який розробив комплексний навчальний план екстреної педагогічної допомоги для травмованих дітей у таборі для біженців в Бейруті (Ліванська війна, 2006 р.). Після цих подій хвиля «Педагогіки надзвичайних ситуацій» сягнула далі. Вальдорфські педагоги-добровольці працювали з дітьми у складних умовах війни або стихійного лиха в Китаї (2008, 2013), Секторі Газа (2009–2014), Індонезії (2009), Гаїті (2010), Киргизстані (2010), Японії (2011), Кенії (2012–2013), Філіппінах (2013–2015), Курдистані (Ірак) (2013–2015), Боснії та Герцеговині (2014), Непалі (2015).

Наразі в Європі актуальним є питання біженців. Серед заходів, що підтримують життя дітей та підлітків вимушених біженців, стало відкриття класів зі спеціально організованими курсами та програмами у 31 Вальдорфській школі Німеччини. Окрім того, 13 лікувальних педагогічних установ прийняли до себе

дітей, що потребують спеціальної психолого-педагогічної допомоги; працюють дитячий будинок для дітей-біженців і чотири школи професійно-технічного спрямування для молоді. Молодих людей з країн, що постраждали від війни, запрошують до участі у Міжнародних молодіжних конференціях (Гамбург, 2016), де вони розповідають одноліткам особисті трагічні історії, беруть участь у спільних заходах, отримують психологічну допомогу та визначають шлях своєї подальшої соціалізації в нових умовах.

На нашу думку, цікавим проектом, започаткованим «Друзями мистецтва виховання Рудольфа Штайнера», є WOW-Day (Waldorf one World-Day) – Світовий Вальдорфський День. Цього дня учні Вальдорфських шкіл світу організовують різноманітні благодійні акції (ярмарки, вистави, перегони тощо) та переказують зібрані кошти на підтримку соціальних ініціатив по всьому світу. В рамках такого проекту в учнів формується інтерес до чужої культури, розвиваються творчі ініціативи і переростають у конкретні результати. З 1994 р. вальдорфські учні в рамках кампанії WOW-Day заробили 3 мільйони Євро, і це дало змогу дітям з сімей, що перебувають у скрутному становищі, отримати доступ до освіти, підтримати людей з обмеженими можливостями, підтримати Вальдорфські школи, дитячі садки та лікувальні освітні установи в тих країнах, де вони не субсидуються державою. У WOW-Day 2015 взяли участь 150 Вальдорфських шкіл і установ з 30 країн світу і до березня 2016 р. зібрали 271.315,49 Євро.

Незважаючи на єдину основу, кожна Вальдорфська школа має своє індивідуальне обличчя. Хоча відмінність у підходах, поглядах, мовах, культурі завжди існуватиме (це тільки збагачує людське життя!), та людські взаємовідносини між представниками різних культур і народів міцнітимуть, адже провідними залишаться ідеї найвищої цінності індивідуума і необхідність існування загальнолюдських цінностей, єдиного людства.

Вважаємо за необхідне зупинитись на термінологічній варіативності задля визначення цієї педагогічної системи, а саме: в різних країнах світу терміни «вальдорфська педагогіка», «педагогіка Рудольфа Штайнера» або «Штайнер-педагогіка» використовується як взаємозамінні, пов'язуючи у такий спосіб

педагогіку як з автором філософської ідеї, так і з її практичною реалізацією у першій школі такого типу. Відповідно і заклади освіти використовують як назву «Вальдорфська школа» так і «Рудольф Штайнер школа» або «Штайнер Школа» (Waldorf World List, 2018).

Така термінологічна варіативність вживається зокрема у назвах міжнародних організацій, під егідою яких працюють такі заклади освіти: Internationale Konferenz der Waldorf / Steinerschulen, European Council for Steiner / Waldorf Education, International Association for Steiner / Waldorf Early Childhood Education.

У нашому дослідженні послуговуємося базовими термінами «вальдорфська педагогіка» та «Вальдорфська школа». У першому випадку прикметник вживається нами як загальна назва, у другому – як власна. Розглянемо це детальніше.

Походження слова «Вальдорф» розглядає Х. Хофріхтер (2004), вказуючи на те, що це слово має безліч значень й існує понад 200 років. Саме слово автор визначає як топонім від назви містечка Валлдорф, яке вперше згадано в 779 р. у документах Бенедиктинського монастиря Лорш. Це слово увійшло в назву низки підприємств, заснованих сімейною династією Асторів, які зберігали традицію свого прашура, що покинув ці землі у пошуках іншої долі, мандрував до Америки та згодом став одним з найбільших власників нерухомості. Важливо згадати, що в містечку Валлдорф й досі існує організація допомоги людям похилого віку, заснована його коштом. Сьогодні фонд Астор відповідає за утримання 53 апартаментів і 70 лікарняних місць для людей похилого віку, центр обслуговування та реабілітації. Тримаючи зв'язок з батьківщиною прашура, сімейна династія всі свої підприємства називала подвійним іменем: Вальдорф-Асторія.

Оскільки Перша школа такого типу була заснована саме на базі тютюнової фабрики «Вальдорф-Асторія» у м. Штутгарті, сам Р. Штайнер вважав історію цієї назви символічною, оскільки на той час у всьому світі її пов'язували з уявленнями про успіх.

У контексті нашого дослідження нас цікавить словосполучення «Вальдорфська школа» з позицій власної назви закладу освіти та педагогічного спрямування.

Розглядаючи оригінальну версію назви «Waldorfschule», доходимо висновку, що граматичні особливості німецької мови зобов'язують усі іменники та іменникові словоформи писати з великої літери, не враховуючи їх загальне чи особове значення. У який спосіб ця назва переноситься в інші мовні групи? Зробивши компаративний аналіз транспозиції словосполучення в інші мови, маємо такі моделі:

1. Зберігається оригінальний варіант правопису (з великої літери) як власної назви закладу, так і педагогічного напрямку: Waldorf School (англ.), Escuela Waldorf (ісп.), Escola Waldorf (порт.), Waldorfkool (ест.), Waldorfskólar (ісланд.), Scuola Waldorf (італ.), Valdorfo mokykla (литов.), Waldorfska šola (словен.).

2. З великої літери пишуться назви шкіл, але педагогічна система визначається як загальна назва: Waldorfska škola (хорв.), Valdorfskola (латв.), Szkoła Waldorfska (пол.), Waldorfskola (швед.), Waldorf Iskola (угор.)

3. Як загальна назва використовується це словосполучення в усіх контекстах лише в чеській, словацькій та російській мовах: škola waldorfská (чес.), škola waldorfská (словац.), вальдорфская школа (рос.)

4. Окремо можна зазначити країни, які використовують виключно ім'я автора педагогіки Рудольфа Штайнера – «Штайнер-школа»: Данія, Фінляндія, Норвегія, Нідерланди, Бельгія, Франція.

Ми не розглядали транспозицію назви «Вальдорфська школа» в мови, які не використовують в письмі латиницю.

Виходячи з етимологічних джерел цього поняття, враховуючи педагогічну традицію, що склалась у більшості європейських країн, у нашому дослідженні ми пропонуємо зафіксувати педагогічну систему *«Вальдорфська школа»*, а заклади освіти, які працюють на її засадах – як власну назву. Надалі писатимемо це словосполучення з великої літери. Водночас, словосполучення *«вальдорфська*

педагогіка», за традицією, що склалася, та з урахуванням широкої конотації цього поняття, пропонуємо залишити загальною назвою.

Висновки до розділу 1

Здійснений нами аналіз джерел різних галузей наук (філософії, антропософії, педагогіки, психології, соціальної педагогіки), аналітичних матеріалів як вітчизняних, так і міжнародних видань дає змогу зробити певні висновки.

1. Різноманітні підходи до проблеми «середовище» свідчать про те, що з одного боку, цей феномен має широке практичне використання, а з іншого – багатогранність трактування. В педагогіці «середовищний підхід» визнано перспективним і визначається дослідниками як спосіб організації середовища й оптимізації його позитивного впливу на розвиток особистості.

2. Проаналізувавши у наукових педагогічних джерелах різноманітні теоретичні концепції, класифікації та дефініції поняття «середовище», ми звернулись до поняття «виховне середовище» як цілісного засобу соціалізації дитини в закладі освіти. Узагальнюючи різні підходи та уточнюючи поняття «виховного середовища дитини» в системі закладу загальної середньої освіти, ми вийшли на трирівневу систему, де у центрі – *дитина*, процеси соціалізації якої проходять переважно у рамках навчально-виховного процесу *закладу загальної середньої освіти*, що формується за такими компонентами: *психодидактичний*, *соціальний* та *предметно-просторовий*. Другий рівень системи – *детермінанти* виховного середовища, що формують як діяльність закладу загальної середньої освіти, так і особистісний розвиток дитини (культурне, ціннісне, освітнє, естетичне, природне, законодавче та інформаційне оточення закладу загальної середньої освіти). Третій рівень – *опосередкований вплив* – інші інституції.

3. Важливою умовою якісного формування виховного середовища дитини є когерентність (узгодженість впливу виховних ресурсів і чинників різних середовищ), що в нашому дослідженні ми називаємо «гармонізація». Зроблені

нами розвідки дають змогу сформулювати поняття *«гармонізація виховного середовища дитини»* як процес створення сприятливих умов, позитивних виховних потенцій середовища безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину з метою формування гармонійної особистості шляхом узгодженості розвитку її інтелекту, почуттів і волі відповідно до вікових та індивідуальних можливостей.

4. Педагогічна антропологія Р. Штайнера, що ґрунтується на антропософських теоретичних підвалинах, розглядає людину в аспектах її становлення, виховання, освіти і включає такі елементи: людина як тілесно-душевно-духовна істота; людина у єдності діяльності розумової, емоційної та вольової сфер; концепція про чуттєву організацію людини; вікова періодизація з позицій фізичних, душевних та духовних процесів, що формують особистість. Педагогіку, яка базується на вивченні людини та глибокому її розумінні, філософ освіти називає *«мистецтвом виховання»*. Антропологічна концепція Р. Штайнера дає різновекторний погляд на людину, пропонує реальні інструменти гармонізації процесів розвитку, навчання та виховання дитини як самодостатньої, здорової, цілісної особистості, яка буде здатна відповісти на виклики сучасності, швидкі непередбачувані зміни, трансформацію ціннісних орієнтирів.

5. Практичною реалізацією ідей Р. Штайнера щодо гармонізації особистості й середовища було відкриття Першої Вальдорфської школи. Ця подія не стала локальною, а згодом дала поштовх для нових педагогічних ініціатив, які стрімко розвивались не тільки в педагогічному просторі Німеччини, а й за межами країни.

6. У європейських країнах вальдорфська педагогіка вийшла далеко за межі власне освітніх закладів, переросла в особливу педагогічну культуру. У країнах, де Вальдорфські школи існують давно і мають високий авторитет, держава підтримує їх економічно та використовує елементи педагогічної системи для реформування освіти в цілому.

7. Вальдорфська освіта перетворилася на широкий міжнародний культурно-освітній рух, який охоплює 67 країн світу, координується низкою міжнародних організацій і добровільних об'єднань, завданням яких є як укріплення та захист

концептуальних засад вальдорфської педагогіки, так і поширення прогресивних педагогічних ідей, що ґрунтуються на глибокому людинознавстві, яке є універсальним для дитини у будь-якій точці Земної кулі.

8. Вальдорфська спільнота світу бере на себе й інші соціальні завдання: підтримка шкіл, що розвиваються, підтримка дітей у надзвичайних, трагічних ситуаціях, не стоїть осторонь багатьох соціальних та екологічних проблем людства. Тож, вальдорфська педагогіка – явище не тільки європейське або німецьке, не замкнута система, відсторонена від світу світоглядною базою, за нею стоїть загальнолюдський культурний імпульс, актуальний для нашого часу.

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ

2.1. Концептуальний підхід вальдорфської педагогіки до формування предметно-просторової складової виховного середовища Вальдорфської школи

Світова педагогічна спільнота, широко обговорюючи питання «Якою має бути нова школа?», окрім змісту, форм і методів навчання, соціальних стосунків, які формуються в процесі педагогічної взаємодії, значну увагу приділяє організації простору, де знаходиться дитина від 4 до 10 годин щодня (враховуючи групу подовженого дня, шкільні гуртки, факультативи тощо). Сьогодні дослідники різних країн дійшли висновку, що стару «конвеєрну» систему, де вчитель стоїть перед класом, який сидить рядами та весь урок записує у зошити інформацію (Pearlman, 2010), потрібно змінити, натомість пропонують формувати сучасне навчально-виховне середовище як таке, що:

1) активує процес навчання й спонукає до фізичної активності, що позитивно впливає на пам'ять, надаючи додатковий кисень головному мозку. Своєю чергою, це дає змогу мозку отримати доступ до більшої кількості областей довготривалої пам'яті, у таких спосіб допомагаючи учням встановити кращі зв'язки між новими та вже здобутими знаннями. Фізично активні діти досягають більш високих академічних результатів (Blakemore, 2003; Scholey, Moss, Neave & Wesnes, 1999);

2) рухливе, не статичне, що, своєю чергою, дає можливість застосовувати різноманітні групові форми роботи. Рухливість простору позитивно впливає не тільки на навчання, а й заохочує до позитивної поведінки, формує соціальні стосунки, запобігає антисоціальним проявам (Selby, 2002);

3) використовує органічний дизайн приміщення, єднає дитину з навколишнім середовищем (природне освітлення, якість повітря, оптимальні рівні

кольору, звуку і температури), створюючи відчуття захищеності. Ці чинники знижують утомлюваність під час освітнього процесу (натомість слабо освітлене приміщення, задуха, нестача натуральних матеріалів може призвести до вироблення гормонів, включаючи кортизол, які знижують швидкість навчання) (Barrett, Zhang, Davies & Barrett, 2015; Samuels & Stephens, 1997; Chang & Chen, 2005).

Тобто, фізичне оточення дитини є частиною широкої освітньої екосистеми, соціальної культури і надає можливості бути активним учасником освітнього процесу. Дослідниця шкільної архітектури Д. Ковалтовські (Kowaltowski, 1980) пропонує гуманізувати простір закладу освіти, враховуючи такі чинники: єдність з природою, естетизм та колористика, «домашність», останнє розглядаючи як потребу, що часто шукають батьки для своїх дітей.

У період становлення першої Вальдорфської школи у Штутгарті (1919–1925) Р. Штайнер приділяв значну увагу не лише психолого-педагогічним та методико-дидактичним аспектам. Серед його рекомендацій вчителям школи, нарівні з питаннями організації управління школою, колегіальної взаємодії, співпраці з батьками учнів тощо, можна знайти поради, що стосуються предметно-просторового оточення, наприклад, щодо тематичного оформлення класних кімнат, кольору стін у приміщеннях, епохальних зошитів та інші. В подальшому розвиток вальдорфської педагогіки відбувався саме з урахуванням єдності та взаємодії усіх компонент освітнього середовища. Увага до предметно-просторового середовища школи і сьогодні є однією з важливих характеристик цієї педагогіки (Мезенцева & Косенко, 2012).

Розглядаючи модель ВСД (рис. 1.1), визначену нами у контексті вальдорфської педагогіки, конкретизуємо структурні елементи її предметно-просторового компонента:

архітектурно-естетична організація життєвого простору (архітектура будівлі та дизайн інтер'єру, що ґрунтується на засадах органічної архітектури; просторова структура навчальних приміщень, яка враховує людиновимірні

форми; використання природних матеріалів; декорування відповідно до пори року, навчальної епохи тощо; колористика, що враховує вікові особливості учнів);

умови для переміщення та розташування учнів (мобільність меблів під час освітнього процесу, використання додаткових елементів конструювання простору (пеньки, подушки, стійки та ін.), зональність приміщення тощо);

особлива атрибутика освітнього процесу (відповідність одягу, приладдя, інструментарію тощо навчальній ситуації; використання нелінованих зошитів-альбомів, певних видів канцелярії, натуральних матеріалів (фарби з органічними пігментами, вовна, віск та ін.);

організація пришкільного простору (спортивні майданчики, приміщення з відкритим освітнім простором, майстерні, додаткові споруди (амфітеатри, альтанки тощо), ігрові еко-майданчики, зональність ігрової території, пришкільні садово-городні ділянки тощо).

Вітчизняні дослідження фізичного оточення дитини в середовищі закладу освіти більш сконцентровані на питаннях ергономіки та гігієни шкільних будівель, що знайшло відображення у відповідних нормативних документах України (Будинки та споруди навчальних закладів, 2001). О. Біла (2009) зазначає, що «шкільний дизайн в Україні як системне явище лише зароджується. Переважна більшість наших шкіл не відповідають найелементарнішим вимогами у сфері оформлення шкільних інтер'єрів. <...> Тривіальний формат і явне домінування формально-демонстраційного підходу – головні характеристики нинішнього стану оформлення шкільних інтер'єрів. Як наслідок, у більшості навчальних закладів шкільні інтер'єри не виконують свого функціонального призначення». Суголосно попередньому досліднику О. Дячок (2000) вважає, що сьогодні архітектура більшості закладів освіти не сприяє духовному і естетичному розвитку учнів.

На думку Т. Ернста, суттєвою є проблема домінування «функціонально-економічної спрямованості досліджень та розробок в галузі архітектури дитячих закладів в часи Радянського Союзу, що спричинило появу значної прогалини в галузі архітектурної науки. В останні десятиріччя ця прогалина заповнюється

дослідженнями художньо-образних аспектів архітектури дитячих закладів, а також виховної ролі архітектури. Однак у жодній науковій роботі не враховуються останні досягнення психологів і педагогів щодо впливу архітектурного середовища на розвиток дитини, а також відображення психосоматичних особливостей дитини на формування цього середовища» (Ернст, 2007).

Отже, на відміну від соціального та психодидактичного компонентів, предметно-просторовий вимагає ширшого метадисциплінарного підходу і водночас дослідження як з погляду педагогіки (та дотичних соціально-гуманітарних дисциплін), так і з точки зору естетики, мистецтвознавства, архітектури та дизайну (Мезенцева & Косенко, 2012).

Вальдорфська педагогіка, за задумом Р. Штайнера, мала стати не тільки цілісною, дитиноорієнтованою педагогічною системою, а й імпульсом до більш широких культурних змін у суспільстві (Steiner, 1992). Р. Штайнер відчував, що нагальною соціальною потребою сучасності є мистецтво, стурбовано наголошуючи, що мистецтво втратило свій зв'язок з життям, а оточення стало нехудожнім. «Усі будівлі, з якими ми щоденно зустрічаємось, позбавлені художньої краси. Життєва практика не може стати творчою, оскільки мистецтво відокремлене від життя» (Steiner, 1972). В іншій лекції він наголошує на тому, що «всі звірства, що оточують нас в будь-якому місті Європи, зникнуть, якщо ми будемо культивувати впродовж кількох поколінь почуття краси, яке живе в кожній дитині» (Steiner, 1931).

Мистецтво, яке є основою виховання у Вальдорфській школі, стало й частиною шкільного простору, що реалізовується не лише в заняттях, а й у формах та дизайні класних кімнат. Зокрема Р. Штайнер пропонував: «Уявіть собі, що кожна класна кімната <...> оформлюється художником, де кожна форма знаходиться в гармонії з тим, на чому зупиняється дитяче око, сидячи за своєю партою» (Steiner, 1975a). Тож, класи та шкільна будівля мають бути, на думку філософа, призначені як для відповідного забезпечення освітнього процесу, так і

для гармонізації розвитку самої дитини, «будівля має стати засобом виховання» (Steiner, 1975a).

Рудольф Штайнер, який сам розробив проекти 17 будівель і прочитав понад 70 лекцій з архітектури, став представником напряму, що в кінці XIX – початку XX ст. отримав назву «органічна архітектура», основи якої заклали праці Л. Саллівена, Ф. Л. Райта, А. Гауді, Х. Херенга та ін. Сучасні дослідники цього напряму вважають, що феномен органічної архітектури пов'язаний з еволюцією сучасного суспільства і культури: «при зростаючому значенні особистості відбувається втрата зв'язку сучасної людини з природою і з соціумом, дегуманізація людини в умовах дисгармонії урбаністичного індустріалізованого середовища» (Фьюмара & Горбик).

Зміст «нового» будівництва Р. Штайнер пов'язував з «новим імпульсом», що полягав в усвідомленні триєдиної сутності форми. Він стверджував, що «будівля – це орган, за допомогою якого Бог може спілкуватися з людством» і сприймав будівлю:

1) з точки зору її фізичного, тілесного змісту (фундамент, каркас, стіни, покрівля);

2) з точки зору присутності в ній людської душі. Будівля має бути насичена кольором, його динамічними переливами, що одушевляє форму; адже «колір – це душа всесвіту, яка містить в собі рух»;

3) з точки зору духовності, духу (Соколина, 2014).

Р. Штайнер говорив про потужний ефект, який чинить на нас будівля, де ми живемо, працюємо, вчимося або ж купуємо речі (Zimmer, 1970). Він стверджував, що найкращий архітектурний дизайн не виникає тільки з міркувань структурних або фізичних функцій, у ньому мають бути присутні «живі форми», що впливають на емоційне, психологічне, психічне, моральне й духовне єство людини, яка перебуває в будівлі. За словами Р. Штайнера, будівля має формувати «середовище, яке виражатиме внутрішнє єство людської істоти в формах» (Steiner, 1975a). Сьогодні цей підхід отримав назву «людиновимірний дизайн» (Захарова, 2010).

Архітектори органічного напрямку, розглядаючи кризові еволюційні проблеми сучасного суспільства і сучасної архітектури, визнають, що немає можливості й причин протистояти радикально цим процесам або уникати їх в утопічних спробах повернення до минулого рівня розвитку свідомості й буття. Навпаки, вони прагнуть розвивати підхід до проектування, заснований на сучасній ситуації й намагаються досягти певної її гармонізації:

1. Не імітуючи природу, організовувати середовище, виходячи із її законів: архітектура, не повторюючи природу, повинна мати той самий характер, що і природне середовище, виходити з природних закономірностей становлення форми.

2. Проектування має ґрунтуватись на розумінні людини як особистості, яка прагне до внутрішнього розвитку. Тому кожен елемент середовища (будівлі) має бути продуманий і сформований, виходячи не тільки з матеріальних, а й внутрішніх, особистісних, духовних, душевних, психологічних потреб і запитів, для підтримки розвитку самосвідомості кожної людини;

3. Форма сучасної будівлі має розвиватися відповідно до конкретного проектного завдання, а не підпорядковуватись стилю чи напрямку (Фьюмара & Горбик).

Як усе це відображається в проектуванні будівлі Вальдорфської школи?

Передусім, будівля вписується в ландшафт території: школи на рівнинах – пологої форми, в гірській місцевості – «вбудовуються» в пагорби (так, скажімо, Вальдорфська школа в м. Вітцекон (Швейцарія) має «сходишкову» структуру, де кожен поверх начебто на 1 поверсі з виходом надвір).

Дах школи, за рекомендаціями Р. Штайнера, повинен мати жест обіймання, материнський жест захисту. Часто можна зустріти форму крил, що накривають будівлю, або ж дах намагаються зробити похилої чи заокругленої форми. Такий жест зустрічається і в інших приміщеннях школи (наприклад, в обрамленні глядацької зали чи сцени, у формі перил, балконів тощо). Центральний вхід до школи має бути чітко визначеним, а округлі контури та плавно змодельовані сходи входу мають запросити відвідувача до школи та запропонувати легко

рухатися вгору. Аналогічним чином усі видимі елементи дизайну будівлі: вікна, дверні прорізи, коридори тощо мають бути сформовані з усвідомленням їх ролі (скажімо, коридори чи холи часто мають аркові форми, що вказують на перспективу руху) (Додаток Н).

Щодо розташування класних кімнат важливо, за порадами Р. Штайнера, усвідомлювати їх призначення. Так, скажімо, кімнати для предметів, що «пов'язані з землею» (фізика, хімія, фізична культура, майстерні) мають бути розташовані на першому поверсі; кабінети для мистецьких дисциплін (музика, евритмія, живопис) – на верхньому поверсі. Водночас для останніх важливим елементом є природне освітлення, а отже, слід намагатися зробити додаткові віконні отвори в стелі майстерень. У кабінеті евритмії важливо мати теплу підлогу, щоб вільно рухатись у спеціальному евритмічному взутті та відчувати комфорт під час руху (Adams, 2005).

Серед порад щодо проектування та дизайну шкільної будівлі є й такі:

використання природних матеріалів, за контакту з якими знімається втома, відновлюються когнітивні функції організму, здійснюється терапевтичний ефект в цілому. У такий спосіб відбувається зв'язок людини з природою, що є, за визнанням дослідників, однією з базових людських потреб (Kowaltowski, 1980).

природне освітлення, яке має психологічний, когнітивний і фізіологічний ефекти на тих, хто перебуває в приміщенні, адже людина пов'язана з добовим ритмом концентрації гормонів. Це може бути вирішено у кілька способів: урахування сторони світу при проектуванні будівлі, високі вікна, додаткові отвори у стінах чи стелі (Evans, YOO, Min Jun & Sipple, 2010). Підвіконня має бути розраховане на можливості дітей різного віку спостерігати за природним довкіллям.

Окремі рекомендації передбачають зміни у формі класної кімнати, дверей, стелі залежно від віку дитини. Так, заокруглені форми кімнат дитячого садка та початкової школи з відповідними муралами на стінах поступово трансформуються у стримані, аскетичні, лабораторні кабінети старших класів (Додаток П).

Особливі якості кожного кольору можуть бути використані при проектуванні настінного живопису або слугувати архітектурними деталями (посилення кольору стінки біля входу до класної кімнати або на початку сходів). Колірне рішення інтер'єрів – окремий аспект організації просторового середовища Вальдорфської школи. Р. Штайнер визначив кілька базових принципів:

1. Використання кольору стін приміщення відповідно до вікових особливостей дітей. Згідно з цією концепцією, кольори мають змінюватися з класу в класу у послідовності колірного кола Гете – від теплих кольорів (рожевого, персикового) у початкових класах до холодних (блакитного, індиго) у старших (Adams, 2005; Брюн & Лихтхарт, 2006, с. 161).

2. При фарбуванні поверхонь стін, за наполяганням Р. Штайнера, слід використовувати прозоре пошарове нанесення фарби технікою лесування, вважаючи, що стіни в сучасній архітектурі потребують певної «дематеріалізації», залишаючи людині більше свободи у сприйнятті та інтерпретації простору (Штайнер; Брюн & Лихтхарт, 2006, с. 161). У такий спосіб можна досягти безлічі відтінків у посиленні кольору й переході кольорів. Оскільки процес лесування є трудомісткий та довготривалий, у Вальдорфських школах практикується така діяльність у формі творчого соціального проекту, куди запрошуються батьки, вчителі, старшокласники, що сприяє об'єднанню спільноти класу (школи) у творчій взаємодії, вихованню поваги до продукту власної діяльності та праці іншого.

Важливо зазначити, що техніка лесування дає змогу також створювати образно-сюжетні композиції на кшталт імпресіоністичних зображень, де фігури та форми залишаються не повністю сформованими, рухливими, «туманними», що надає зображенню певної неоднозначності, а активна колірна гама викликає значне емоційне враження. Суто орнаментальні композиції, знаково-символічні зображення (літери, цифри тощо) та нав'язливі, яскраві, однозначні образи не доцільні в інтер'єрі школи з позицій вальдорфської педагогіки як такі, що стримують розвиток фантазії, закарбовують візуальні кліше (Косенко, 2015).

Схожий прийом використовують і в кольорових малюнках на дошці, які є невід'ємною частиною викладання у Вальдорфській школі, одним із засобів допомоги у створенні художнього образу та розвитку дитячої фантазії. Малюнки на дошці, які супроводжують епохи, навчальний матеріал, розповідь вчителя у молодшій школі є практично єдиним джерелом візуалізації, а отже, не мають бути нав'язливими, занадто конкретними, карикатурними – задля того щоб залишити місце для творчої уяви дитини. У старших класах на дошці кольоровою крейдою малюють географічні карти, виконуються графічні побудови проективної геометрії, рисунки дослідів тощо з метою отримання учнями візуального досвіду руху (кордони країн, переселення народів, визначення площин фігур і т. ін.) (Манжула, 2014). Виконання таких малюнків є важливою складовою професійної компетентності вальдорфського вчителя (Додаток Р).

Вплив кольору на людину широко досліджується різними галузями знань та застосовується в терапії, дизайні, маркетингу тощо. Експериментально доведено, що колір впливає на фізичну та емоційну складові людини, на її свідоме та навіть підсвідоме (Ворсобин & Жидкин, 1980; Базыма, 2005; Дерибере, 1965; Чхартішвили & Гобечия, 1974). Р. Штайнер, своєю чергою, звертає увагу на можливості кольору урівноважувати темперамент дитини. Зокрема, він дає пораду педагогам у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку: «Усе має братися до уваги: від кольору кімнати до того, з чого зроблено одяг, в який одягнена дитина. Легко збудлива дитина повинна бути оточена червоним і помаранчевим кольорами, а також носити одяг таких самих кольорів. І навпаки, пасивна дитина повинна мати блакитні й синьо-зелені кольори в своєму оточенні. Ці кольори дуже важливі, тому що всередині дитини вони породжують компліментарні кольори (тобто протилежні, відповідно до теорії кольору Гете – О. М.). Компліментарний колір червоного – зелений; блакитного – оранжево-жовтий. Фізичні органи дитини виробляють цей компліментарний колір і встановлюють внутрішню структуру відповідно до того кольору, який необхідний цій дитині» (Штейнер, 1993, с. 16–17). Р. Штайнер розробив низку рекомендацій

щодо художньої арт-терапії та сформулював поради, як інтерпретувати дитячі малюнки з урахуванням кольорових переваг у дитячій роботі.

Ще однією важливою ознакою предметно-просторового середовища Вальдорфської школи є декорування приміщень, яке, відповідно до мети, буває: повсякденне, епохальне та святкове. Серед елементів декорування виокремлюємо: драпірування (текстильний дизайн), використання творів живопису (йдеться про репродукції майстрів академічного мистецтва), «столи сезону» (для молодших та частково середніх класів). «Стіл сезону» – це декоративно-предметна композиція, що відображає настрій пори року та мотив навчальної епохи, в оформленні якого використовується драпірування, природний матеріал (каміння, кольорові кристали, гілки, квіти, плоди тощо), рукотворні предмети, що відображають настрій епохи (посуд, інструменти, іграшки тощо) та малоформатні мистецькі твори (наприклад, художні листівки) (Косенко, 2015). Такі предметні композиції є творчі, рухливі, відкриті, тобто вони впродовж епохи оновлюються майже щодня вчителем, який приносить нові предмети для нової теми, або ж самими учнями (їхніми виробами, подарунками, знахідками (наприклад, красивий кристал або шишка)) і є доступними дітям для ознайомлення.

У молодших і частково середніх класах передбачено спеціальні полицьки для висихання робіт з живопису, корзини з природними матеріалами, які використовуються в освітньому процесі, місце для демонстрації робіт з живопису, виробів з воску, глини та виставки рукодільних доробків учнів, які, своєю чергою, теж стають предметами декору. Класні кімнати старших класів оформлюються у більш стриманому та діловому настрої, а результати своїх проектних робіт старшокласники вивішують у коридорах, окремі роботи оформлюють у рамки чи паспарту, роблячи у такий спосіб свій внесок у дизайн школи, або ж виставляють свої роботи у спеціальних демонстраційних шафах.

Окремий аспект предметно-просторового наповнення середовища дитини у Вальдорфській школі є навчальні матеріали (література, приладдя, канцтовари тощо).

Вальдорфські вчителі, за порадами Р. Штайнера, не користуються готовими підручниками, адже, на думку автора педагогічної системи, «шкільні підручники, наприклад, з ботаніки складені начебто з розрахунку на майбутніх ботаніків, а не просто на пересічну людину. Подібним чином шкільні підручники з зоології розраховані начебто на майбутніх зоологів <...> ботаніком або зоологом людина повинна ставати виключно через свою особливу схильність до предмета або ж через вибір, який, завдяки правильному педагогічному мистецтву, вона зможе згодом зробити» (Steiner, 1979). Підручники, на думку автора школи, не можуть пристосуватись до конкретної педагогічної ситуації. Вальдорфський вчитель постійно розробляє матеріал, працюючи з різноманітними джерелами, оновлює, розширює чи звужує обсяг інформації, визначає форми роботи з нею відповідно до особливостей класу, індивідуальних здібностей, талантів чи слабких сторін своїх учнів, наповнює її емоційним та духовним змістом. Те, що обговорюється, вивчається, досліджується, узагальнюється у процесі навчання, потім знаходить відображення в робочих зошитах учнів. Такі зошити мають великий формат у початковій школі, формат А4 – у середній та старшій, більш цупкий, ніж зазвичай, папір, не мають жодних зображень, графіки, ліній чи клітинок. Такі характеристики дають можливість дитині самостійно розподіляти, оформлювати простір аркуша, оздоблювати текст своїми малюнками, вчитися без додаткової допомоги писати рівно. Зошит перетворюється на власну книгу знань, які дитина формує самостійно, глибоко опрацювавши матеріал, емоційно, художньо оздоблюючи його. Подібні зошити не виробляються масово, а отже, їх замовляють окремо, або ж налагоджують подібне виробництво безпосередньо у школі силами батьків чи старшокласників.

Цікавою, на нашу думку, є вітчизняні дослідження щодо позитивної гігієнічної оцінки використання подібних зошитів-альбомів у Вальдорфських закладах освіти на уроках під час відпрацювання навичок письма та читання. Наприклад, дослідниця С. Гозак (2006) зазначає: «Зоровий аналізатор у дітей не відчуває такого значного навантаження, як в традиційній школі, де сучасна

навчальна діяльність характеризується зосередженою роботою з навчальними посібниками і зошитами, які насичені дрібними елементами шрифту».

Для роботи в зошитах використовується набір спеціальних канцтоварів: воскові крейди, товсті м'які кольорові олівці, які є більш зручними у використанні маленькими дітьми, чорнильні ручки (фломастери та кулькові ручки не використовуються у Вальдорфських школах). Серед іншого шкільного приладдя та матеріалів використовують: натуральні фарби та широкі пензлі (для живопису), глину та віск (для ліплення, але не пластилін), натуральні нитки чистих природних кольорів, дерев'яні спиці та гачки (для рукоділля), індивідуальні дерев'яні флейти (для музики) тощо. Як видно з переліку, вимоги до якості навчального приладдя знаходяться у сфері екологічності, ергономіки, природовідповідності, естетики та педагогічної доцільності.

У молодших класах Вальдорфської школи намагаються використовувати також дерев'яні столи та лавки замість традиційних парт і стільців, спеціальні подушки для сидіння. Лавки, з позицій вальдорфських учителів, – це не просто ностальгія за давніми часами, а потужний інструмент для забезпечення здоров'я (зокрема формування правильної постави учнів) та активізації мислення, адже, сидячи без опори на спинку стільця, дитина автоматично починає рухатись, пристосовуючись до тієї чи іншої ситуації (слухання, письма, дидактичної гри), що активує м'язи спини та підсилює увагу, концентрацію для когнітивної активності. Подушки для сидіння надають широкі можливості для реорганізації простору: сидіння у колі, в групах тощо в центрі класу або у коридорі для дидактичних ігор, соціальних вправ, бесід, слухання історій та інших видів діяльності.

Постійна реорганізація та використання простору для руху, спілкування, вправління у предметних навичках – одна зі знахідок вальдорфської педагогіки.

Американський дослідник А. Даріан наводить слова педіатра Сюзан Джонсон (Johnson, 2008, February 16): «Настав час прибрати столи з дошкільних установ та початкових класів. Наші дитячі садочки та молодші класи повинні наповнити свої навчальні програми грою, яка має складатись з великої кількості

сенсорних інтеграційних заходів, що дають змогу зміцнити тонку моторику дитини, баланс, тонус м'язів, сприйняття власного тіла, а також поліпшити соціальний та емоційний розвиток дитини. До такої діяльності можна віднести: вільну гру, скелелазіння, біг, стрибки, підстрибування, стрибки на скакалці, ходіння по колоді, хороводи, співи, гра в м'яч, господарські роботи, живопис, малювання, ігри в долоні, гра на струнних інструментах, в'язання на пальцях тощо. Усе це зміцнює розумові здібності. Діти потребують цих здорових, гармонійних, ритмічних і неконкурентних рухів, щоб розвивати свій мозок. Рух їхнього тіла та любов до навчання, що зароджується у такий спосіб, створюють шлях до читання, письма, орфографії, математики та творчого мислення». А. Даріан (2012) узагальнює надбання вальдорфської педагогіки у цьому напрямі:

1. На уроках у Вальдорфських школах використовують різноманітний спектр ігор, метою яких є фізичний, соціальний, емоційний та академічний розвиток дитини.

2. Інтеграція в уроки рухової активності відбувається наскрізно в усі предмети впродовж робочого дня у школі.

3. Рухова активність використовується як підготовка до когнітивної діяльності, до сидячої академічної роботи. (Тобто навчальний матеріал спочатку пропрацьовується у ритмічній формі, руховій діяльності, а потім записується у зошит у вигляді правил, прикладів, задач.)

4. Терапевтичні вправи є частиною повсякденної навчальної програми.

5. Запланована вчителем рухова діяльність на уроці є інструментом налагодження дисципліни в класі, концентрації уваги, запобігання перевтоми під час уроку (Darian, 2012).

Отже, рухова активність на уроці Вальдорфської школи – це набагато більше, ніж просто розвага. Сучасні діти впродовж дня більшу частину часу сидять: у транспорті, автомобілі, у школі, перед комп'ютером чи телевізором. Цією ситуацією стурбовані й медики. Міністерством охорони здоров'я України були опубліковані статистичні дані щодо стану здоров'я учнів закладів загальної середньої освіти, де зазначалось:

– уже у 1 класі відхилення з боку: опорно-рухового апарату мають до 11 % школярів; носоглотки – 25 %; нервової системи – 30 %; органів травлення – 30 %; алергійні прояви – 25 %;

– від 1 до 9 класу частота зниження гостроти зору зростає у 1,5 рази; частота порушень постави – у 1,5 рази; поширеність хвороб органів травлення – у 1,4 рази; поширеність хвороб ендокринної системи – у 2,6 рази.

У цілому лише у 7 % школярів спостерігається задовільний функціональний стан організму (стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів).

Цим питанням стурбовані не лише українські фахівці. Так, Копенгагенський науковий конгрес 2016 року (*The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time*), який зібрав фахівців різних сфер, пов'язаних зі здоров'ям та життєдіяльністю дитини, опублікував резолюцію, де визначено:

1. *Фізична активність дітей і молоді впливає на здоров'я та гарне самопочуття*: фізичні вправи запобігають у майбутньому виникненню ішемічної хвороби серця, цукрового діабету, серцево-судинних хвороб. Фізична активність – важливий чинник у лікуванні багатьох хронічних захворювань, покращенні стану опорно-рухового апарату.

2. *Фізична активність поліпшує когнітивні функції*: фізичні вправи є кардіореспіраторними, корисним для структури та функцій мозку, сприяють пізнавальній активності, успішності дітей та молоді. Вправління в основних рухових навичках поліпшує академічні результати.

3. *Фізична активність сприяє соціальній взаємодії, мотивації, психологічному благополуччю*: участь у фізичній діяльності чинить позитивний вплив на психологічний стан та соціальні навички, сприяє підвищенню самооцінки та покращенню відносини з однолітками, батьками та вчителями, розвиває самостійність, самоідентифікацію тощо.

4. *Фізична активність веде до соціальної інклюзії*: заняття спортом доступні усім (людям різного соціального рівня та матеріального статку, різної статі, етнічного походження, сексуальної орієнтації, рівня кваліфікації та стану

інвалідності). Школи мають забезпечити рівний доступ до занять фізичною культурою, створюючи сприятливе середовище для фізичної активності дітей та молоді (велосипедні доріжки, паркові зони, ігрові майданчики тощо) (Bangsbo et al., 2016).

Дослідження (Гозак, 2006), які проводились на базі київського Вальдорфського закладу освіти, констатувало таке:

- навчальний процес у Вальдорфській школі тісно пов'язаний з руховою діяльністю учнів (проведення уроків евритмії, «рухливих ігор», евритмічні паузи (ритмічна частина уроку – *О.М.*) і вільне переміщення учнів по класу під час усіх уроків; проведення перерв на відкритому повітрі в усі пори року);

- фізична діяльність – це вагомий адаптогенний чинник для школярів, який забезпечує не тільки відновлення, а навіть – перевищення вихідного рівня енергетичних і пластичних ресурсів організму, які використовуються ним в подальшому для процесів росту і розвитку, що підкреслюють дані дослідження. Так, в учнів Вальдорфської школи (ВШ) відбувається більш ранній розвиток вагусно-холінергічного механізму регуляції серцево-судинної діяльності. Водночас збалансована вегетативна регуляція дає змогу максимально використовувати функціональні можливості організму, забезпечує необхідну економізацію функцій та швидкість відновлювальних процесів;

- вивчення втомлюваності учнів у динаміці навчання показало, що кількість учнів, у яких до кінця навчального дня помічено ознаки вираженої втоми, у ВШ суттєво нижча, ніж у ТШ (традиційній школі): у 1 класі – на 26,8 %, у 2 класі – на 29,8 %, у 3 класі – на 17,8 %. Ці дані свідчать, що навчання у ВШ, ґрунтуючись на чергуванні різних видів діяльності й відпочинку та достатній тривалості відпочинку, сприяють відновленню стомлених нервових ділянок кори головного мозку дітей.

Освітній процес у Вальдорфському закладі не обмежується лише рамками школи. Весь розпорядок дня учнів відповідає основним принципам вальдорфської педагогіки, тобто сприяє розвитку особистості дитини. Це забезпечується спільними зусиллями педагогів, батьків і учнів. Під час вивчення позашкільної

діяльності учнів виявлено, що діти ВШ значно менше витрачають часу на перегляд телепрограм і виконання домашніх завдань, ніж учні ТШ. Більш, ніж 2 години на добу проводять біля телевізора 6 % учнів ВШ, що у 5,8 разів менше, ніж у ТШ, де цей показник сягає 34 %; водночас понад 2 години виконують домашні завдання лише 3 % учнів ВШ, що у 9 разів менше, ніж у ТШ, де таких дітей 27 %.

Режим життєдіяльності сприятливіший у школярів ВШ, де більшість дітей 2–4 рази на тиждень займаються організованими рухливими і творчими видами діяльності на фоні обмеження часу перегляду телепрограм і домашніх завдань. Це сприяє більш високому рівню функціонального стану організму та працездатності дітей упродовж навчання, а також резистентності учнів до захворювань (у ВШ кількість дітей, які часто хворіють, складає 6 %, що в 3,1 рази нижче, ніж в ТШ, де таких дітей 19 %), що підтверджується даними дослідженням (Гозак, 2006).

Вальдорфські педагоги у своїх творчих пошуках пішли далі, активно запроваджуючи у початкових класах так звану «Бухомську модель навчання», або «рухливі класи» (Auger, 2005). Ідея такої організації освітнього процесу зародилась у країнах Скандинавії ще 20 років тому, потім була розроблена колегами Вальдорфської школи м. Бохум (Німеччина). Наразі впроваджується в 1/3 усіх Вальдорфських шкіл Німеччини, багатьох школах інших країн Європи, США. З 2016 року почала діяти і в Україні.

Що ж пропонує ця модель? Відмовитись від парт, залишити в класі лише лавки певного зразка (вищі й ширші за звичайні) та високі подушки для сидіння (з натуральним наповнювачем) – «рухливі меблі для гнучкого мислення» (Hill, 2015). Широкі дерев'яні лавки, окрім місця для сидіння, можуть виконувати функцію столів (сидіти можна на подушках) та ігрових поверхонь (наприклад, стати сценою для лялькового театру). Їх можна розташувати в ряди, в одну лінію, в коло, півколо, зробити один довгий стіл для обіду, з них можна зробити гірку, лінію перешкод або прибрати в кінець класу та використовувати лише подушки. Рухливий клас надає багато можливостей навчатися тілом, адже доведено, що у дитячому віці багато що закарбовується у тілесній пам'яті, розвиває почуття руху,

рівноваги та орієнтації, збалансовує праву та ліву пікулі головного мозку, що є необхідною передумовою для розвитку таких навичок, як письмо й читання. У молодших класах важливим завдання вчителя є формування соціального організму класу. Маючи безмежні можливості інтерактивного навчання, діти краще пізнають одне одного: сидячи у колі, можна ділитись власними враженнями та спостерігати за однокласниками, вчитися слухати іншого та висловлювати власну думку, будувати діалог. У центрі кола можна розкласти роботи учнів, викласти мотузкою форму літери, ділити купку яблук на присутніх на уроці дітей тощо. Навіть на перерві діти можуть грати в групах у настільні ігри або ж тихенько читати, лежачи на подушках (Додаток С).

Така модель ще потребує осмислення та вивчення з позицій її впливу на розвиток дитини, проте окреслені елементи вальдорфські вчителі максимально використовують у рамках освітнього процесу, активно пересуваючи, складаючи парти, перевертаючи лавки, стрибаючи, плескаючи у долоні, використовуючи інші прийоми сенсорної терапії в уроках. У цілому розташуванню учнів під час освітнього процесу приділяється особлива увага. Упродовж одного уроку вчитель, змінюючи види діяльності учнів, вибудовує і схему їх розміщення у приміщенні. У початкових класах превалює така форма взаємодії учнів як коло, у середній школі переважає фронтальність, а в старших класах учні можуть об'єднуватись під час роботи в групі для дискусій, розміщуватись опозиційно одне до одного, шукати спільне бачення в колі тощо. Готуючись до уроку, вчитель ретельно планує і своє розташування в тій чи іншій навчальній ситуації.

Вітчизняна дослідниця О. Дячок (2000) визначила низку принципів формування архітектури та дизайну простору Вальдорфської школи, серед яких:

- взаємодія архітектурного середовища та освітнього процесу;
- адаптивність та гнучкості у використанні шкільного середовища;
- екологічність;
- урахування при вирішенні форми приміщень вікового сприйняття простору;

– використання синтезу мистецтв при створенні освітнього середовища школи та ін.

Американський дослідник архітектури Б. Пірлман (Pearlman, 2010), відвідавши низку шкіл США, зробив висновок, що сьогодні більшість будівельних конструкцій школи – це блоки, заповнені квадратними класами, де реалізовується лекційна, вчителецентрична, класно-урочна модель, яка не формує в учнів навичок ХХІ століття. Якщо школа планує вписатися в освітні завдання ХХІ століття, вона повинна якомога більше пов'язувати освіту та простір, створюючи сучасні здорові умови навчання дітей (Pearlman, 2010).

Вальдорфська педагогіка приділяє значну увагу архітектурно-естетичній організації життєвого простору дитини з метою гармонізації її фізичного та душевного стану. Для учнів це відбувається подекуди підсвідомо, проте результатом перебування дитини у гармонійно сформованому середовищі закладу освіти стануть такі якості особистості як художній смак, креативність та естетика людських взаємин у цілому. Мобільність освітнього процесу Вальдорфської школи надає можливості для використання різних форм роботи з учнівським колективом (індивідуальна, групова, пірамідальна), що, своєю чергою, формує соціальні компетенції учнів.

Отже, цілком справедливим є те, що Вальдорфська школа може бути прикладом створення гармонійних умов середовища дитини, орієнтованих на формування психологічного благополуччя та культури спільної роботи, що є особливо актуальним у контексті новітніх освітніх реформ в Україні.

2.2. Гармонізація відносин у системах соціальної взаємодії учасників освітнього процесу Вальдорфських шкіл

Вальдорфська школа ставить перед собою завдання гармонізації духу, душі та фізичного тіла дитини. В багатьох своїх лекціях з питань педагогіки Р. Штайнер зосереджувався на тому, якими мають бути вчителі, щоб досягнути цієї мети. Щоб зрозуміти завдання, які стоять перед педагогами, необхідно

проаналізувати загальну організацію Вальдорфської школи, ролі всіх учасників освітнього процесу та відповідальність, яку покладав Р. Штайнер на вчителів і батьків.

Формування соціальної спільноти педагогів, дітей, батьків, громадськості сприяє залученню батьків у процес виховання дітей, налагодженню комунікацій між дорослими та дітьми, педагогами і батьками, школою та соціумом. Завдяки цьому кожна Вальдорфська школа для регіону, де вона розташована, намагається стати своєрідним культурно-освітнім центром, діяльність якого спрямована на розв'язання багатьох важливих проблем сучасного суспільства (нівелювання соціальної нерівності, запобігання асоціальних явищ, протистояння руйнівному для людини впливу технізованого світу тощо) і формує ґрунт для гармонійного входження дитини в суспільне життя.

Найвище мистецтво, вважав Р. Штайнер (1991b), є соціальне, а питання виховання є соціальним питанням. Вальдорфська школа виникла саме з імпульсу соціальної реорганізації суспільства, де реалізувались ідеї Р. Штайнера щодо трикомпонентності соціального організму, а саме: *свободи* в духовній сфері, *рівності* у сфері права та *братерства* в економічному житті. А саму Вальдорфську школу він називав не організацією, а «організмом», який неможливо організувати відповідно до певного плану, за параграфами, механістично, бо «школа – це соціальний організм, який потрібно виростити, плекати, формувати» (Steiner, 1991c).

Р. Штайнер зазначає: «Ми хочемо виховувати дітей так, щоб вони не втрачали зв'язку з життям, з сучасним соціальним ладом. Немає сенсу вказувати, що наш соціальний лад поганий. Поганий він чи гарний, та ми повинні жити в ньому, і не можна відривати від нього наших учнів. Так, перед нами постало надзвичайно важке завдання: ми хочемо, з одного боку, зреалізувати наші педагогічні ідеали, а з іншого, – зберегти тісний зв'язок з життям таким, яким воно є» (Steiner, 1991c).

Сучасник Р. Штайнера Дж. Дьюї свої педагогічні ідеї спрямовував у тому ж напрямі, вважаючи, що, створюючи школу нового часу, необхідно враховувати

найважливіше положення: школа має максимально нести в собі соціальне начало, відповідне основним параметрам реально існуючого соціального середовища. Дж. Дьюї пропонував розглядати школу як особливе середовище, регулюючи розвиток якої, можна спрямовувати дії, думки і почуття учнів у потрібному для суспільства напрямі і в таких спосіб готувати їх до виконання необхідних суспільних завдань. Для цього діяльність школи має бути спрямована, по-перше, на привчання дітей до співпраці й взаєморозуміння; по-друге, на розвиток свідомості взаємної залежності, формування прагнення зберегти цей дух співпраці в майбутній суспільній діяльності. Виконати ці завдання може школа, що нагадує «міні-суспільство», «маленьку демократичну громаду», орган соціальної структури. Вона повинна нести основи демократії, співпраці, взаємодопомоги, гуманізму, спільного ухвалення рішень і ґрунтуватись на взаємодії під час спільно виконуваної суспільно значущої діяльності, що враховує інтереси окремого учня. Школа, інтегруючи всі найважливіші види соціальної діяльності та відносин, зможе готувати людину до майбутнього життя, ввести дитину в соціальне середовище, сформувати її спромоги служити суспільству (Малькова, 1995).

В унісон такому твердженню Р. Штайнер підкреслює: «Ми повинні виховувати людей, сприйнятливих до всього, що відбувається у світі, людей, які, зустрічаючи на своєму шляху щось нове, готові щоразу заново, без упереджених правил, визначити своє ставлення до цього нового своїм власним почуттям, своїм судженням. Ми повинні привчати дитину не замикатися в собі, ми повинні виховати в ній схильність йти назустріч світу з повною відкритістю духу, з готовністю щоразу діяти відповідно до обставин» (Steiner, 1991c).

Особливості формування *соціального компонента* ВСД Вальдорфської школи у контексті визначеної нами моделі (рис. 1.1) детермінуються такими його складовими:

– *особливості суб'єктів середовища* (статеві-вікові, національні, релігійні тощо особливості, їх цінності, установки, стереотипи та ін.);

– *ціннісні смисли спільноти* (узгоджена система ціннісних орієнтацій, етичний кодекс закладу);

– *комунікаційна сфера* (стиль спілкування та взаємодії в системі «вчитель – учень – батьки», характер взаємодії з зовнішнім світом: на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях);

– *діяльнісна сфера* (екологічні, спортивні, соціальні та ін. проекти);

– *організаційні умови та система управління* (колегіальність та самоврядування).

Цільовим орієнтиром гармонізації соціальних відносин є дитина; основними засадами вальдорфської педагогіки є сукупність ідей про:

- підхід до дитини як найвищої цінності;
- повагу священного права дитини бути шукачем вищих духовних цінностей життя;

- збереження та розвиток творчої індивідуальності, самодіяльності й активності дитини;

- особистісно-індивідуальна орієнтованість виховних відносин, утвердження індивідуальності в усій її красі й самобутності, в прагненні до свободи і незалежності;

- забезпечення емоційно комфортної життєдіяльності дитини в освітньому середовищі;

- цінність сім'ї як основи гармонійних виховних відносин;

- необхідність співтворчості педагога і дитини;

- наступність і безперервність у вихованні з оперттям на інтереси, потреби індивідуальності;

- значущість особистості педагога як суб'єкта виховних відносин.

Метою створення виховного середовища Вальдорфської школи є гармонізація відносин:

– дитини з собою (індивідуалізація, самоприйняття, комфортність, автономність, адекватність, креативність, стійкість);

– дитини з соціумом (гуманність, соціальність, співтворчість);

– дитини з культурою (освоєння, усвідомлення, збереження, розвиток досягнень культури);

– дитини з природою (екологічна культура, глобальне мислення);

– дитини з морально-ціннісними основами життя.

Центр виховної роботи, за Р. Штайнером, має бути сконцентровано на організації морального виховання, підставою якого слугують ідеї Платона про Істину, Красу, Добро. Якщо культивувати названі якості в дитинстві й юності, то в дорослому віці, вважав філософ, вони стануть міцною основою моралі, творчості та мудрості.

У який спосіб найкраще розвивати в дитині моральні імпульси? Розмірковуючи над цим питанням, Р. Штайнер зауважував, що такі імпульси не народяться в душі дитини, якщо ми просто наказуватимемо їй: «так роби, а так не роби», «це не є добре, отже, – так ніколи не вчиняй» і т.п. У маленької дитини немає такого ж інтелектуального ставлення до добра і зла, як у дорослого, вона доходить цього поступово – у процесі свого розвитку. Значення моралі, на думку філософа, стає зрозумілим дитині тоді, коли вона досягає віку статевої зрілості, коли дозрівають сили інтелекту, і тоді дитина здатна дати фактам життя свою власну моральну оцінку. «Не слід насаджувати дитині, на зразок щеплень, оцінки морального характеру; треба закласти такі зерна, які дадуть змогу їй після досягнення віку статевої зрілості скласти свої власні судження про навколишній світ», – рекомендує Р. Штайнер (Steiner, 1991c).

А тому до віку статевої зрілості виховання моральності вальдорфська педагогіка здійснює опосередковано: моральними вчинками оточуючих дитину дорослих; моральністю, закладеною в історіях, що розповідаються; соціальними вправами; залученням до практичної та соціально значущої діяльності тощо. Моральність закладається і в методику викладання навчальних предметів. Зокрема Р. Штайнер наводить приклад з математики, зазначаючи, що «дитина, навчена арифметиці методами правильної людської моралі, згодом у житті матиме зовсім інше почуття моральної відповідальності, ніж та, яка навчалась іншими методами» (Steiner, 1991c).

Зазвичай, пояснює автор методики, уроки арифметики починаються зі складання: беруться ті чи інші одиниці й складаються одна до одної, даючи щоразу нову назву (1, 2, 3, ...), що не властиво людській свідомості. Людині властиво все сприймати як єдине ціле (людина сама є єдине ціле), а отже, ціле і є вихідною точкою рахунку, від цілого – до складових частин. Тож, математика у Вальдорфській школі починається з ділення, розкладання на частини (скажімо, купку яблук ми роздаємо друзям), а потім поєднання знову в ціле – додавання, що на думку Р. Штайнера, є «більш органічним, живим, не абстрактним, у такий спосіб дитина привчається до цілісного сприйняття речей і зберігає цю здатність у житті. Звичка ж механічно складати окремі одиниці, набута дитиною, живить внутрішню схильність душі до жадібності й заздрості» (Steiner, 1991c).

Часто вальдорфські педагоги за першого ознайомлення з арифметичними діями використовують навіть не слово «відняти» як арифметичну дію, а слово «віддати», а задачі, за порадами Р. Штайнера, вибудовують на основі реальних життєвих ситуацій та з використанням моральних соціальних орієнтирів.

При комплектації класів за віковим принципом основне значення в Вальдорфських школах надається тому, щоб у кожному з них навчалися вихованці з різними типами темпераменту, різні за здібностями і характерологічними особливостям, що, за переконанням засновника школи, слугує важливим чинником загального, індивідуального і соціального розвитку учнів, запорукою зміцнення здоров'я. У процесі навчання і виховання створюються ситуації, що сприяють згладжуванню недоліків характерів учнів, а іноді перетворенню їх на свою протилежність.

Так, Р. Штайнер розробив загальне вчення про конституцію та конституціональні типи, обґрунтував нові ідеї про сутність темпераментів і способи педагогічної роботи з ними.

Не зупиняючись детально на історії розвитку теорії темпераментів людини, основи якої заклали ще античні вчені (грецький лікар Гіппократ та давньоримський лікар Гален), розглянемо ідеї, що запропонував Р. Штайнер,

розглядаючи людську істоту як єдність тілесно-душевно-духовного у зв'язку з чотирма елементами людини: фізичним, ефірним, астральним та «Я».

Зокрема, *дитину-меланхоліка* можна зрозуміти, за порадами Р. Штайнера, лише враховуючи те, що вона знаходиться під переважним впливом *фізичного тіла*, в її організмі утворюються надлишки солей, тому така дитина особливо різко відчуває важкість тіла, що створює почуття фізичної пригніченості: піднімаючи руку чи ногу, роблячи різні рухи, вона зустрічає перешкоду. Звідси і розвивається схильність до меланхолії; дитина замикається у собі, уникає спілкування із зовнішнім світом. Власне тіло надто сильно поглинає увагу меланхоліка, воно начебто утримує його всередині себе самого. Щоб допомогти такій дитині, яка мовчазна, замкнена, занурена у себе, не слід розважати її розповіданням різних кумедних історій, важливо силою симпатії співпереживати їй, говорити про серйозні речі, що їй гармоніюватиме з тональністю її власного організму (Steiner, 1991c; Steiner, 1987).

Флегматична дитина менш прив'язана до фізичного тіла, живе не під владою фізичного, як меланхолік, а під владою *ефірного тіла*. Внаслідок підвищеної активності сил ефірного тіла, що діють у таких процесах організму як сили росту і травлення, ускладнюється доступ до нервової системи та головного мозку. Флегматик залишається малоактивним у душевних процесах, внутрішній світ його малорухливий, він відданий навколишньому світу. «Цим пояснюється його апатія, яка заважає всім нашим старанням зацікавити його, зблизитися з ним. На дитину-флегматика можна впливати благотворно, лише стаючи для нього до певної міри флегматиками», – радить педагог (Steiner, 1991c).

Сангвінічний темперамент, на думку Р. Штайнера, найважчий для виховання, адже дитина-сангвінік – це дитина з підвищеною активністю ритмічної системи. Звідси характерна риса сангвініка – прагнення до швидкої зміни вражень. Кровообіг ускладнюється, якщо одне враження затримується й не змінюється іншим. Йому нестерпна тривала фіксація уваги на одному предметі, йому необхідно перестрибнути до іншої думки, іншого заняття. Таку дитину важко «тримати в руках». Р. Штайнер радить не примушувати сангвініка

зосереджуватися довго на одному враженні, а навпаки – піти назустріч його природі, різко міняти його емоції, спонукати швидко переходити від враження до враження. Сангвінічна дитина живе *астральним тілом* або тілом душевним. Це душевне тіло відрізняється від фізичного та ефірного тіл тим, що воно не має ніякого інтересу до тимчасового й просторового, віддалені в часі переживання слабкіші, ніж найближчі. Сангвінічна дитина неохоче згадує про минуле, а живе в теперішньому моменті, що надає їй характеру певну поверховість (Steiner, 1991c; Steiner, 1987).

Холерична дитина повністю перебуває в своєму «Я», у своєму «Его», усім своїм єством наповнена волею, що виражається в егоцентризмі. Маючи справу з дітьми-холериками, вчитель, на думку Р. Штайнера, нічого не доб'ється докорами й умовляннями, а найкращий засіб – почуття гумору, у внутрішній стан збудженості необхідно входити шляхом артистизму, але при цьому не має бути нічого штучного, стосунки мають бути абсолютно правдиві та щирі (Steiner, 1991c; Steiner, 1987).

Р. Штайнер подає широкий спектр рекомендацій педагогами з гармонізації темпераменту дитини. У такий спосіб особистісно-орієнтоване навчання набуває конкретних форм у повсякденній педагогічній практиці, поєднуючи водночас індивідуальне з соціальним.

З позицій автора концепції, лікуючи «душі засобами педагогіки, слід дотримуватись “золотого правила” древніх: подібне не тільки пізнається подібним, але подібним і зцілюється» (Steiner, 1991c). Якщо дитина отримує ззовні те, що існує в ній самій, рано чи пізно вона сама відкриє в собі протидіючі сили. Тож поведінка вчителя, манера спілкуватись, зустрічаючись з дитиною віч на віч, має відповідати душевному стану цієї дитини, а не навпаки. Уважно спостерігаючи за учнями, вчитель-митець виховання, спираючись на педагогічну інтуїцію, винахідливість та почуття гумору, зможе, за задумом Р. Штайнера, помітивши хлопчика, готового вийти з себе від гніву, відпустити його з класу і відправити у двір з дорученням виконати фізично виснажливе завдання чи, наприклад, облазити всі дерева у саду. Опанувавши себе в боротьбі з

перешкодами, він повернеться до класу заспокоєний, урівноважений та готовий до роботи на уроці (Steiner, 1991c).

Правильними виховними заходами соціального характеру, за Р. Штайнером, є такі, коли приховані взаємини, що виникають між людьми, працюють на їхнє благо. Так, педагог рекомендував розміщувати учнів з однаковим типом темпераменту в межах однієї класної кімнати особливими групами. Наприклад, за рекомендаціями Р. Штайнера, флегматична дитина, маючи сусіда флегматика, нудьгує ще більше і, як результат, пробуджується й змінюється. Холерики, зібрані разом, роздають стусани один одному, і завдяки цьому їх холеричний темперамент певною мірою відчуває своєрідне лікування; бо синці, які вони роздають іншим, повертаються до них. (Steiner, 1991c; Steiner, 1987). Тобто, дитина отримує своєрідне дзеркало самої себе. Вона ще не спроможна подивитись на себе звіддала, але вже може «впізнати» себе в іншому. Все це вимагає від педагога терпіння, уважного спостереження, творчих рішень, проте вчителями-практиками Вальдорфських шкіл такий підхід оцінено як ефективний та гармонізуючий (Гуманистическая направленность штайнеровской педагогики, 1999).

Існує також низка рекомендацій Р. Штайнера щодо безпосереднього викладання навчальних предметів з урахування темпераментів дітей класу. Вітчизняна дослідниця О. Іонова так узагальнила ці рекомендації:

- учитель має бути настільки драматичним, щоб зацікавити холерика;
- людяно співчувати героям та подіям, щоб меланхолік забув про свої негаразди;
- викладати настільки образно, яскраво та різноманітно, щоб сангвінік ледве за ним встигав;
- не поспішати, повторити кілька разів, щоб «огорнути» флегматика навчальним матеріалом (Іонова & Топтыгин, 1997).

Прикладом може бути розказування вчителем казки чи історії, де сильний і мужній король (*образ холерика*), допомагаючи людям, відправляється на війну, його прекрасна дочка-принцеса (*образ меланхоліка*), яка рано втратила рідну

матір, залишається у замку, а зла мачуха змушує її багато працювати, нарешті – прекрасний принц (*образ сангвініка*), долаючи безліч шалених пригод, швидко визволяє принцесу, й молоді, побравшись, сідають за столи, заставлені різноманітними стравами, ласощами кілька днів святкують весілля (*для флегматиків*).

Існують рекомендації щодо гармонізації темпераменту дитини в живописі, малюванні форм, музиці, евритмії, щодо вибору ритмічної структури поетичних форм тощо. Арт-терапевтичні вправи сприяють не тільки гармонізації характеру, а можуть долати й інші психолого-педагогічні ускладнення чи навіть рятувати від відхилень (труднощі концентрації уваги, гіперактивність, погано керована імпульсивність тощо) (Іонова & Топтыгин, 1997). Такі вправи можна використовувати як частину уроку, так і під час індивідуальних заняттях з дитиною чи групою дітей.

«Щоб доторкнутися до індивідуального начала в дитині, – писав Р. Штайнер, – потрібно дуже тонке проникнення в особистість з її своєрідними відтінками темпераменту. Таким шляхом ми наблизимось поступово до того, що є насправді індивідуальним в людині. Таким є ідеал вчителя, для якого його робота педагога є справжнім мистецтвом» (Steiner, 1991c).

Кожен учитель Вальдорфської школи намагається зібрати якомога повнішу інформацію про своїх вихованців через власні спостереження, співбесіди з батьками, відвідування дітей вдома, аналіз продуктів діяльності (зошитів, малюнків, рукодільних виробів тощо), роботу в педагогічній колегії-консиліумі «Розгляд дитини» та інші психолого-педагогічні прийоми діагностики, які широко використовуються у вальдорфській педагогіці, і виробляє тактику індивідуального педагогічного впливу на них.

Суголосною є думка видатного українського педагога В. Сухомлинського, який свого часу наголошував на тому, що «творчий вчитель не той, хто відповідно досвідчений, добре знає свій предмет. <...> Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, яке ніколи не припиняється» (Сухомлинський, 1976b, с. 421).

Р. Штайнер значну увагу приділяв підготовці вчителів, стверджуючи, що для дитини 7–14 років дуже важлива особистість дорослого, який знаходиться поруч. Він неодноразово підкреслював, що «особистість вчителя набагато важливіша ніж сума знань, здобутих інтелектуальним шляхом. Найважливіше, щоб вчитель любив не тільки своїх учнів, а любив методи свого викладання й матеріал, який викладає. Любити дитину недостатньо. Учитель повинен любити свою учительську роботу – ось що становить духовну, моральну і фізичну основу виховання. І якщо ми справді зможемо наповнити все наше викладання такою любов'ю, то учень, закінчивши школу, винесе з неї справжню свободу – свободу володіти силами свого інтелекту» (Steiner, 1991c).

Педагогічним кредом вальдорфського вчителя мають стати слова Р. Штайнера: «Прийняти дитину з благоговінням, виховувати з любов'ю, вести до істинної свободи»¹ (*пер. О.М.*)

Важливо, вважав автор педагогічної концепції, не робити з дитини копію нас самих, адже «кожна новонароджена дитина приносить з Божественних духовних світів щось нове, обов'язок педагога – усунути на її шляху перешкоди з боку тіла і душі, які можуть завадити духу вільно розвиватися, увійти в життя і розгорнути в ньому свої творчі сили» (Steiner, 1991c). У навчально-виховній взаємодії індивідуальність учителя зустрічається з індивідуальністю дитини. Р. Штайнер, пропонуючи ідеї вільного виховання, говорив, що виховний процес – це зустріч цих індивідуальностей, це «педагогіка дійсності», в центрі якої свобода індивідуума, і така взаємодія на може ґрунтуватись на вказівках чи приписах, а на пізнанні та пошуку.

Особистість педагога – проблема, яка є центром соціальних та наукових дискусій не одне століття. Український філософ освіти В. Андрущенко зазначає, що «підґрунтям моделювання педагогічного образу ідеального вчителя виступають філософські концепції про ідеал людини – мудрої, доброї та справедливої, здатної передати свої знання дітям, виховати у них високі духовні якості. В основі цього ідеалу містилися, послідовно змінюючи одне одного,

¹ „Das Kind in Ehrfurcht aufnehmen, in Liebe erziehen und in die Freiheit entlassen“ Rudolf Steiner

роздуми про людину античних мислителів, філософів середніх віків, епохи Відродження, нового і новітнього часу, класичних та модернізаційних філософських систем» (Андрущенко & Табачек, 2005).

Сучасна вітчизняна наукова думка, глибоко осмислюючи проблему формування особистості сучасного вчителя (Абашкіна, 2003; Андрущенко & Табачек, 2005; Бех & Радул, 2001; Гончаренко, 2000; Гончаров, 2012; Євтух, 2002; Завалевський, 2010; Зязюн, 2004; Савченко, 2003; Сисоєва, 1994; Огнев'юк, 2003; Чайка, 2006 та ін.), визначила широкий спектр особистісних якостей педагога, компетентностей, кваліфікаційних вимог, моделей формування, складових педагогічної майстерності тощо. Нова гуманістична парадигма освіти базується на засадах демократії, людиноцентризму та педагогічної свободи (Кремень, 2000b), яку Р. Штайнер відстоював на початку XX ст., будуючи Вальдорфську школу.

Важливим принципом вальдорфської педагогіки є ідея класного вчителя, духовного наставника, який супроводжує розвиток дитини та становлення її особистості впродовж 8 років, викладаючи якомога більше предметів. Узагальнюючи сучасні підходи до виховання особистості та діяльності педагога, аналізуючи ідеї Р. Штайнера (Steiner, 1991c; Steiner, 1990b; Яффке & Майер, 2000, с. 39–40), визначаємо *«портрет вальдорфського вчителя»*, який, за задумом автора Вальдорфської школи, є *вчителем-поліфункціоністом*. Він/вона:

Учитель-митець, який, реалізуюючи ідеї мистецтва виховання художньо, творчо розв'язує педагогічні задачі;

Учитель-духовний наставник, який власним моральним прикладом, природним авторитетом веде дитину до істинної свободи у її дорослому житті;

Учитель-ерудит, який викладає більшість (або всі навчальні предмети), орієнтуючись на вік дитини, а не сповідує позицію фахівця окремого предмета;

Учитель-терапевт, який педагогічними засобами зцілює фізичне та душевне дитини;

Учитель-консультант, який поєднує психолого-педагогічний супровід не тільки дитини, а й усієї родини;

Учитель, водночас *соціальний педагог*, який, дбаючи про індивідуальне, формує соціальні якості особистості;

Учитель-менеджер, який дбає про соціальний організм школи, вправляючись в управління різними сферами шкільного життя.

Високі вимоги до ідеалу педагога на сьогодні зупиняють молодь у виборі цієї професії. Дослідники вальдорфської педагогіки зазначають, що, як правило, у Вальдорфську школу приходять люди, які мають життєвий досвід, які приводять до школи своїх власних дітей або ж самі заходяться у пошуках життєвого шляху. Працюючи у Вальдорфській школі, можна спостерігати, що більшість учителів здобувають другу педагогічну освіту, свідомо обираючи професію вчителя.

Р. Штайнер у своїх лекціях і доповідях, зустрічах з педагогами, формує високий ідеал вальдорфського вчителя, дає конкретні поради з підготовки педагогів та удосконалення педагогічної майстерності. Австралійський дослідник А. Маззоне (1999) узагальнив теоретичні аспекти підготовки вальдорфських вчителів і, проаналізувавши існуючий досвід, визначив основні *компоненти* теоретичної та практичної підготовки педагогів для роботи у Вальдорфських закладах освіти, а саме:

1. Основи антропософії.
2. Теоретичні та практичні аспекти вальдорфської педагогіки (розвиток дитини, зміст і методи навчання).
3. Мистецтво (живопис, ліплення, музика)
4. Мистецтво мовлення, театр.
5. Мистецтво руху (євритмія, ботмерівська гімнастика, спорт, соціальні ігри).
6. Ремесла.
7. Шкільний менеджмент (теорія соціальної трикомпонентності суспільства, робота педагогічної колегії, формування соціальних відносин).
8. Предметно-просторова організація класної кімнати.
9. Педагогічна практика.

Водночас дослідник зазначає, що «Вальдорфські школи не обмежують своїх співробітників прийняттям виключно антропософії, проте очікують від них

симпатії щодо ідей та цінностей вальдорфської педагогіки. Прийняття ідей Штайнера щодо природи людини, розвитку дитини та широких аспектів освітньої програми Вальдорфської школи можливе без занурення в детальний аналіз філософських ідей Штайнера» (Mazzone, 1999).

Виняткове значення у вальдорфській педагогіці приділяється «внутрішній роботі» вчителя. Узагальнюючи рекомендації Р. Штайнера та досвід колегіальної роботи вчителів різних Вальдорфських шкіл із самовдосконалення і саморозвитку, маємо такі форми:

Педагогічні колегії (конференції за Штайнером) – регулярні, щотижневі (як правило щочетвергові) зустрічі всіх педагогічних працівників школи. Метою таких зустрічей є вивчення людинознавства, удосконалення педагогічної майстерності через спільну дослідницьку роботу. Ці конференції збираються не для вирішення адміністративних питань, вони, за Р. Штайнером, є *поточною вищою школою* для вчителів, постійно діючою педагогічною семінарією. Тут обговорюються фундаментальні питання педагогіки, дидактики і методики зокрема, психології, антропології, розвитку, відбувається обмін досвідом навчальної та виховної роботи, аналізуються характери і темпераменти дітей, відбувається самонавчання, самовиховання і саморозвиток учителів, практичний досвід переходить у пізнання. Важливою умовою є відкритість та свобода кожного учасника колегії, ніхто не має права дорікати чи критикувати, це місце, де педагоги обмінюються думками, досвідом, досягненнями, а також невдачами, помилками, проблемами. У такий спосіб у колі педагогічної колегії Вальдорфської школи всі рівні (не важливо, ти досвідчений учитель чи ні), кожен знає, що робить інший, думка кожного важлива. Р. Штайнер неодноразово говорив, що *Педагогічна конференція* (засідання педагогічної колегії) є «серцем», яке своєю «кров'ю» живить усю роботу школи.

Важливо зазначити, що такі педагогічні колегії мають свою структуру з такими компонентами:

1-ша частина

Педагогічні читання – простір для саморозвитку в теоретичних підвалинах вальдорфської педагогіки. Філософські праці Р. Штайнера є непростими для опрацювання, а отже, *Педагогічні читання* здійснюються за певною технологією, поволі, осмислюючи абзац за абзацом. Важливим у такій роботі є не просто приймати на віру слова Р. Штайнера, інакше вони стають «мертвими методичними рекомендаціями», що підкреслював автор педагогіки з самого початку, а ставити запитання, зрозуміти, внутрішньо перевірити, погодити з власною позицією або ж не погодитись і шукати відповідь.

2-га частина

Психолого-педагогічні колегії-консилиуми «Розгляд дитини» – організаційна форма, в рамках якої відбувається розроблення і планування психолого-педагогічного супроводу учня. *Колегія-консилиум* об'єднує інформацію про окрему дитину, якою володіють учителі-предметними, класні керівники, шкільний медичний працівник, психолог, соціальний педагог, арт-терапевт, вихователь дитячого садка, який відвідувала дитина до школи, та ін. Такий розгляд дитини має свою чітку структуру та методику проведення (Додаток В), готується заздалегідь, як правило, класним учителем (класним керівником), глибоко занурюючись у деталі, особливості розвитку дитини від народження. На основі цілісного бачення проблеми розробляється загальна педагогічна стратегія психолого-педагогічних впливів.

Психолого-педагогічні колегії-консилиуми «Ретроспектива життєдіяльності класів» – організаційна форма, в рамках якої відбувається розроблення і планування психолого-педагогічного супроводу визначених учнівських груп і класів. *Колегія-консилиум* об'єднує інформацію про окремих клас, ступінь (молодший, середній, старший) школи, якою володіють учителі-предметними, класні вчителі, вчитель групи подовженого дня, психолог, соціальний педагог. На основі цілісного бачення проблеми розробляється загальна педагогічна стратегія роботи з класом (Додаток Г).

Такі *Психолого-педагогічні колегії-консилиуми* проводяться у ритмі чергування (через четвер, або ж за потреби чи за домовленістю).

Залежно від потреб, можливостей, розміру педагогічної колегії в 2-й частині можуть проходити художні заняття (євритмія, живопис, співи, соціальні вправи тощо), обговорення методичних питань або питання, над яким працює школа впродовж навчального року, тощо.

3-тя частина

Організаційна. Тут обговорюються нагальні потреби школи: відбувається представлення нових вчителів, розробляються концепції шкільних свят, соціальних проектів, створюються робочі групи з вирішення окремих задач, конфліктних ситуацій тощо. Ця частина засідання Педагогічної колегії є простором інформування та ухвалення важливих організаційних рішень щодо життєдіяльності школи. На засідання для вирішення спільних завдань запрошуються представники Батьківського активу, педагоги інших шкіл та громадських об'єднань.

Педагогічні колегії класів. Проводяться у кожному класі 1 раз на чверть (за потреби зустрічі можуть бути регулярнішими). До складу такої колегії входять усі педагоги, які працюють у класі, психолог, терапевти. На таких засіданнях обговорюються вікові особливості учнів, тематичне наповнення навчального плану, погоджуються спільні проекти, розглядаються складні ситуації, індивідуальні ситуації учнів, розробляється загальна педагогічна стратегія роботи з класом.

Серед завдань *Предметних методичних об'єднань*:

- актуалізація завдань предметів, що вивчаються, з позицій вальдорфської педагогіки,
- розроблення окремих уроків, епох;
- обмін власними методичними розробками та педагогічними знахідками;
- рефлексія відвіданих уроків, виховних заходів;
- організація різноманітних проектів, участь у заходах різних рівнів;
- методичний супровід нових учителів та епох класних учителів спеціалістами;

– створення умов для вдосконалення фахових компетенцій педагогічних працівників;

– висвітлення тематичної інформації.

Індивідуальні консультації організовуються за запитами педагогів у довільній формі.

Вільні педагогічні ініціативи – це простір для вільного обміну педагогічним досвідом та саморозвитку вчителів, відкритий як для педагогів школи, так і для тих, кого цікавлять теми, що обговорюються (батьки, студенти вальдорфського семінару, колеги з інших шкіл). Така вільна ініціатива може бути присвячена дослідженню загально педагогічного питання, вивченню літератури, лекціям у контексті світоглядних питань тощо.

Художньо-практичні ініціативи – це відкритий простір для саморозвитку педагога через мистецтво (художні майстерні, живописні студії, архітектурні проекти тощо).

Творчі об'єднання – вільні ініціативи, простір для саморозвитку, відкритий як для педагогів школи, так і для батьків та друзів школи. Такі об'єднання можуть створюватись для постановки п'єси до свята, концерту, творчого вечора тощо. Так, наприклад, традицією кожної Вальдорфської школи є постановка п'єси «Різдвяна гра», яка стає центральним дійством зимових свят. Акторами стають саме вчителі, батьки та друзі школи. Це завжди довгоочікувана подія. Незважаючи на те, що така вистава ставиться щороку, уся спільнота з нетерпіння чекає на неї, адже щоразу акторський склад змінюється, а це означає, що можна побачити у виставі свого вчителя чи свою маму.

Робочі групи створюються для організації свят, відкритих заходів, конференцій тощо, є тимчасовим об'єднанням педагогів для виконання поставлених завдань. До завдань такої групи входить педагогічне осмислення цілей заходу, виховне наповнення, складання плану або сценарію, розподіл обов'язків між усіма педагогами, звернення за допомогою до адміністрації, батьків і т.ін.

Методичний тиждень проводиться двічі на рік – у кінці навчального року (червень) та перед початком нового (серпень) – і включає такі компоненти: педагогічні читання; аналіз життєдіяльності та психолого-педагогічних особливостей класів (або ж планування року відповідно до вікових потреб учнів); опрацювання методичної теми; саморозвиток через художньо-практичну діяльність та соціальні ігри; обмін досвідом тощо. Така форма роботи передбачає щоденну інтенсивну роботу (з 9.00 до 16.00), є джерелом самовдосконалення, співпраці з новими педагогами, самоаналізу та соціальної взаємодії вчителів.

Окрім зазначених форм організації методичної підтримки та саморозвитку вчителів на базі Вальдорфських шкіл організовують лекції та семінари з питань педагогіки, історії, культури тощо. Вчителі, як правило, щороку відвідують міжнародні семінари, конференції, конгреси з питань вальдорфської педагогіки, де створюється простір для міжнародного обміну досвідом. Часто школа сама стає організатором регіональних семінарів для підготовки педагогів для роботи у Вальдорфських закладах освіти.

Так, скажімо, в Україні допоки єдиною можливістю отримати цілісну підготовку з питань вальдорфської педагогіки є Всеукраїнський вальдорфський педагогічний семінар, що проводиться ВГО «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» за підтримки ІАО (Міжнародна Асоціація Вальдорфської педагогіки в Центральній та Східній Європі). Базою цього постійно діючого семінару є існуючі Вальдорфські школи України, а Педагогічною колегією – вчителі Вальдорфських шкіл. Семінар працює у режимі очно-заочного навчання, з чотирма сесіями на рік, кожна з яких проводиться на базі однієї зі шкіл. На такі інтенсивні сесії приїждять учасники з усієї України, що дає змогу використати ресурси закладів освіти (досвідчені педагоги школи, викладачі мистецтв, приміщення, матеріали тощо) та запрошуються колеги з-за кордону.

Говорячи про вільну Вальдорфську школу, передусім, мають на увазі свободу, яку має педагог у своїй педагогічній діяльності. «Дуже важлива умова – свобода ініціативи педагога. <...> Ви можете побачити, як один і той самий предмет викладається в паралельних класах різними методами. Чому ми так

чинимо? Тому що суттєвий елемент навчання – індивідуальність учителя. Урок може бути гармонійним тільки за живого й міцного контакту вчителя з усім класом», – зазначав Р. Штайнер (Steiner, 1991с). На думку автора Вальдорфської школи, абстрактно можна скласти чудові навчальні програми, зовсім інша справа – реалізовувати їх, оскільки в житті з'являється елемент індивідуальності. Маючи педагогічну свободу, вчитель працює в педагогічній колегії, яка захищає освітній процес від анархії. Працюючи разом глибоко над педагогічними, методичними, діагностичними, терапевтичними проблемами, вчителі, розвиваючись самі, краще пізнають своїх колег, їхні сильні та слабкі сторони, якості характеру, особливості темпераменту. Колегія може порадити, застерегти або навіть запобігти ухваленню невірної рішення, супроводжувати ті чи інші процеси.

Сьогодні, на нашу думку, прогресивним кроком у реформуванні системи освіти України стали такі нововведення в Закон України «Про освіту» як *академічна свобода* та *автономія закладу освіти*, що, за словами Міністра освіти і науки Л. Гриневич (2017), «мають поліпшити умови праці вчителя за рахунок зменшення бюрократичного контролю, розширення академічних свобод і формування простору для творчої праці. Буде обмежено втручання державних органів і органів місцевого самоврядування в освітній процес» (До Закону України «Про освіту», 2017). До слова, Вальдорфська педагогіка має столітній досвід упровадження подібних положень.

У справі заснування та підтримки школи ентузіазм батьків має не менше значення, ніж ентузіазм учителів. Батьки Вальдорфської школи беруть активну участь у житті школи: роботі гуртків, батьківських клубів, театральних виставах, різноманітних соціальних проектах, у будівництві, ремонті та оздобленні шкільних приміщень, а також у календарних святах, що складають кульмінацію шкільних буднів. У Вальдорфських школах формується ініціативна група, обрана батьківською спільнотою, яка чітко бачить картину освітнього процесу у школі. У спільних педагогічно-батьківських об'єднаннях вирішуються різноманітні питання життєдіяльності школи, зв'язків з державними організаціями, проведення спільних свят тощо.

Хто саме обирає для своїх дітей Вальдорфську школу? Чи тільки антропософськи налаштовані сім'ї, чи родини робітничого класу, чи анархічно налаштовані батьки, які не хочуть підпорядковуватись законам держави? На такий перелік часто натякають критики Вальдорфської школи (Кураєв, 2005; Хондзинский, 2001; Підласий, 2004).

Щоб з'ясувати це питання нами було проведено дослідження у рамках дослідно-експериментальної роботи на базі ШДС «Софія» (вальдорфська) м. Києва за темою: «Психолого-педагогічне супроводження розвитку соціальної компетентності учнів Вальдорфської школи» (Наказ МОН України від 30.03.2012 № 388). Зокрема, Н. Даценко (2011) була зроблена спроба диференціації батьків за їх потребами та очікуваннями щодо Вальдорфської школи. Таке дослідження ставило за мету здобути максимально адекватні емпіричні дані, аналіз яких давав би змогу у майбутньому послуговуватися прийнятнішими й ефективнішими формами взаємодії задля профілактики та конструктивного розв'язання конфліктів, з метою налагодження партнерських стосунків між школою та батьками, удосконалення педагогічної системи загалом задля гармонійного виховання дитини.

Аналізуючи базові мотиви вибору Вальдорфської школи (здобуття знань, виховання, розвиток і становлення особистості дитини, збереження фізичного здоров'я та умови, що сприяють психологічному здоров'ю), дослідниця виокремила такі *типи* батьків: «традиційні», «турботливі», «прагнучі», «духовні».

«Традиційні» батьки керуються мотивами, що стосуються формальних ознак освіти: здобуття певного рівня знань, можливість подальшого вступу до закладу вищої освіти, визнання вальдорфської програми на державному рівні (державний статус закладу освіти), відповідність рівня знань державним стандартам (можливість скласти ЗНО або випускні іспити). Таким батькам імponує «альтернативність» школи, але вони сприймають її лише як «не таку, в якій навчались самі», або «школу із помірним навантаженням». Серед осіб цієї групи є й такі, чиї діти мають слабе здоров'я чи дисгармонії в розвитку (хронічні захворювання, легкі розлади тощо), а отже, батьки шукають

здоров'язберезувальні педагогічні технології. Вони мають дещо поверхневі та нечіткі знання про вальдорфську педагогіку, почасти обмежуються загальними уявленнями, послуговуються позитивними відгуками інших і т.ін.

Взаємодія педагогічного колективу з такими батьками має низку суперечностей між: очікуваними ними «стандартами» освіти та недостатнім розумінням такими батьками специфіки вальдорфської педагогіки; очікуваним і наявним змістом, обсягом знань, умінь та навичок дітей, які навчаються за вальдорфською системою, що різняться з показниками учнів інших закладів освіти, особливо на початковому етапі навчання; системою оцінювання і уявленнями батьків про її суть. Також має місце суперечність між високими вимогами вальдорфської педагогічної системи щодо активної участі батьків у виховному процесі, житті школи та пасивною відстороненою позицією батьків цієї групи.

«Турботливі» батьки керуються переважно мотивами, що відповідають вимогами до «знаннєвого» компонента освіти за умов забезпечення психологічного здоров'я та комфорту («навчання за індивідуальним підходом»). Такі батьки керуються при виборі школи особливостями організації освітнього процесу: школа, в якій учням цікаво навчатись, є власні інновації в побудові виховного процесу, класний вчитель, що добре знає дітей, є індивідуальний підхід, гуманістичне ставлення та повага до дітей з боку вчителів, «якісна» (а не бальна) система оцінювання, навчання без стресу та конкуренції. Такі батьки виявляють цікавість до окремих сторін методики, але мають дещо вибірккові знання про це. Вони дуже чутливі до педагогічного стилю, який практикується у школі, психологічної атмосфери і стосунків між дітьми та вчителем. Ці батьки дбайливо піклуються про дітей, схильні до кооперативного стилю виховання, іноді – гіперопіки.

Потенційними причинами виникнення напруги між школою і такими батьками може стати суперечність між їхніми очікуваннями ідеально комфортних психологічних умов, індивідуального підходу до дитини та реальним освітнім процесом, що не співвідноситься, на їхній погляд, з великою кількістю дітей у

класі, реальними стосунками, «недостатнім» урахуванням індивідуальних особливостей чи здібностей, замалим чи зavelиким, з їхньої точки зору, навантаженням для дитини, неоднаково цікавими для дитини епохами, недостатньо майстерними педагогами тощо.

«Прагнучі» батьки Вальдорфської школи очікують, щоб їхні діти не тільки здобули знання, а й, передусім, були виховані як різнобічні особистості. Їхні мотиви орієнтовані на змістові ознаки освіти у Вальдорфській школі, віддається перевага не кількості, а «якості» знань дітей, набуттю ними компетентностей, всебічному розвитку тих сторін особистості, що сприяють успішній самореалізації в сучасному дорослому житті: висока самооцінка, впевненість, ініціатива, відповідальність, толерантність, соціальні та творчі здібності, глибоко освоєні знання та самостійність мислення тощо. Запорука успіху дітей у майбутньому, на їхню думку, у вільному розвитку та становленні особистості. Їхні очікування пов'язані з широким багатопрофільним набором предметів, що пропонуються в школі, зокрема, естетичного та практичного спрямування, великою кількістю культурних заходів, походів, свят та інших проєктів.

Суперечності, що виникають у таких батьків, існують між очікуванням вільного розвитку та чинною системою правил, між вимогами до дисципліни та самоорганізованістю учнів; між очікуванням розкриття особистісного потенціалу дітей та проявами інших «неідеальних» якостей учнів, проблемами їх розвитку під час вікових криз. Водночас висувуються високі вимоги до діяльності вчителів.

«Духовні» батьки мають мотиви, які відображають ґрунтовне поєднання навчання, виховання та здоров'я, що знайшли відображення в антропософських засадах і принципах вальдорфської педагогіки: салютогенетичний підхід, природовідповідність, цілісне охоплення в освітньому процесі природи людини через взаємодію тілесних, душевних і духовних чинників, що відображено у вальдорфській програмі та навчальному плані, колегіальному принципі управління тощо. Вальдорфська педагогіка відповідає особистісним духовним прагненням та світосприйняттю цих батьків, стилю виховання в їхніх родинях. Вони мають ґрунтовні знання або досвід у вальдорфській методиці, цікавляться

духовними та світоглядними течіями. Часто такі батьки мають професійну освіту у сфері вальдорфської педагогіки або інших антропософських напрямів діяльності, серед них – вальдорфські вчителі, діти яких навчаються в цій школі. Вони високо цінують та шукають для своїх дітей саме вальдорфську програму, очікуючи від неї гармонізації душевного життя учнів, рівної уваги до розвитку їхнього мислення, почуттів, волі, задіяності в освітньому процесі, гармонізації соціального середовища та ін. Особливу увагу такі батьки приділяють «спеціальним» предметам, що існують у Вальдорфській школі (евритмія, мистецтво мовлення, малювання форм, ботмерівська гімнастика тощо), а також спрямованості програми на розвиток духовного, душевного й тілесного в дитині.

Непорозуміння у взаємодії з такими батьками пов'язані з розбіжностями між ідеалом Вальдорфської школи та його реальним утіленням, де існують компроміси.

Узагальнюючи проведені дослідження, Н. Даценко визначає, що у виокремлених групах батьків різняться характер потреб та очікувань щодо Вальдорфської школи. У «традиційних» – це переважно увага до формальних ознак, у «турботливих» – до процесуальних, у «прагнучих» – до змістових, а в «духовних» – до ціннісних ознак вальдорфської педагогіки (Даценко, 2011).

Увага до потреб батьків є невід'ємною частиною психолого-педагогічного супроводу дитини, диференціація батьків за їхніми потребами щодо школи сприяє ефективнішій взаємодії, створюючи умови гармонійного розвивального виховного середовища. Взаємодія школи з батьками забезпечує досягнення спільних цілей із соціалізації дитини, становлення її соціальної компетентності, формуючи простір, де вибудовуються партнерські стосунки, панує толерантність, свобода, довіра, прагнення до співпраці, взаємна підтримка, продуктивне розв'язання проблемних ситуацій (Даценко, 2011).

У Вальдорфській школі працює система заходів, що сприяє гармонізації стосунків школи з сім'єю. Використовуючи традиційні форми співпраці з батьками, вальдорфська педагогіка трансформує їх, насичує власним змістом та

використовує свої особливі підходи. Форми взаємодії школи з батьками можна згрупувати так:

1. *Моніторингово-діагностична* діяльність: вивчення особливостей сім'ї та її соціальних умов (анкетування при прийомі у школу, співбесіди, спостереження, аналіз продуктів творчості, опитування, відвідування дитини вдома, участь у сімейних заходах тощо).

2. *Консультативна* діяльність здійснюється як за проблемними, так і тематичними питаннями (зокрема щодо системи вальдорфської педагогіки, її інновацій, теоретичних і практичних засад, цілей та методів навчання й виховання, впливу на розвиток особистості учнів тощо) в індивідуальній та груповій формах. У консультативній діяльності застосовуються як звичайні методи, так і соціальні елементи антропософської арт-терапії.

3. *Інформаційно-просвітницька* діяльність відбувається як шляхом традиційних форм передачі інформації (через дошки об'яв, стенди, інформаційні листки, електронною поштою, Інтернет-форум батьків та вчителів, сайти шкіл тощо, під час батьківських зборів, відкритих уроків, культурно-мистецьких заходів, свята та концерти, програму яких складають елементи уроків), так і через інші колективні методи інформаційно-просвітницької роботи: лекції, доповіді, тематичні семінари, батьківські зустрічі, конференції, майстер-класи, спільне опрацювання літературних джерел тощо.

Так, під час батьківських зборів широко застосовуються практичні та демонстраційні елементи уроків поточних епох вальдорфського навчального плану, які виконуються *разом* з батьками, що дає можливість безпосередньо «пережити» матеріал, скласти більш чітке уявлення та розуміння вальдорфської педагогіки, створює атмосферу відкритості та довіри між школою та батьками, сприяє позитивному сприйняттю й розумінню методики. Питання індивідуальної динаміки та продуктивності навчання не розглядаються на батьківських зборах, а віднесені до індивідуальних форм роботи (індивідуальні бесіди про дитину батьків з учителями, індивідуальні характеристики (замість бальних оцінок), листи батькам, відвідування сім'ї вдома).

4. Практично-організаційна діяльність включає:

– *фінансово-господарчу* взаємодію, яка реалізується у створенні постійно діючих фінансової та господарчої робочих груп, до складу яких входять вчителі та батьки, що здійснюють цілеспрямовані форми взаємодії для вирішення окремих питань з благоустрою, ремонту, будівництва, фінансової підтримки діяльності. Важливим аспектом діяльності є сприяння залученню батьків та вчителів до соціальних проектів (наприклад, допомоги окремим родинам);

– *культурно-мистецька* діяльність полягає в активізації та інтеграції батьків в організацію дозвілля та культурно-мистецьких проектів: гуртків, свят, майстер-класів з рукоділля та ремесел, ярмарків, театральних вистав та відкритих культурно-мистецьких заходів за програмою навчання, походів, виїзних практик, екскурсій, театральних фестивалів, середньовічних балів та інших соціальних проектів. Це створює позитивний емоційний фон та реальне підґрунтя для співпраці у вирішенні виховних завдань, зближує всіх учасників.

Отже, психолого-педагогічний супровід батьків створює сприятливі умови ефективної взаємодії педагогів і батьків за рахунок вичерпного уявлення про зміст виховної діяльності один одного, можливості порозуміння щодо завдань і засобів виховного впливу, формуванню єдиних цілей та вимог; забезпечення дотримання гуманістичного стилю спілкування та взаємодії; активності та конструктивності практичної діяльності за різними напрямками та за участі у самоврядуванні.

Одна з особливостей Вальдорфської школи полягає в тому, що саме батьки є її фундаторами. У Вальдорфські школи, як правило, приходять батьки, які усвідомлюють глибоку відповідальність за освіту своїх дітей. Із спостережень, що проводились у ході нашого дослідження та із власної практичної діяльності, маємо можливість констатувати той факт, що такі школи мають тенденцію до певної елітарності (відповідно до соціального статусу родин, їхньої фінансової спроможності та духовного розвитку), що суперечить початковому задуму автора педагогічної системи. Проте, відповідно до статистичних даних, які щорічно отримує Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні, тут навчається доволі

високий відсоток дітей з багатодітних сімей (скажімо, у вальдорфських класах СЗШ I–III ступенів № 195 м. Києва таких сімей 60 %). Водночас наші спостереження та досвід роботи у Вальдорфській школі дають підстави стверджувати, що причиною багатодітності таких сімей є не релігійні вірування чи забобони, а навпаки, активна життєва позиція батьків, фінансова спроможність, комфортні емоційні стосунки, радість батьківства та спілкування з дітьми.

Соціальну спільноту Вальдорфської школи можна розглядати як міні-суспільство, міні-державу, яка має свою культурну, економічну та правову сферу. Відповідно до закладених ідей соціальної трикомпонентності та накопиченого досвіду Вальдорфські школи намагаються реалізувати принцип самодостатності, *автономності* школи, її незалежності від зовнішніх політичних та економічних впливів: реалізації принципів *братерства в економічному, свободи в духовному та рівності в правовому* (Глазл, 1997).

Відповідно до задач, з якими мають справу учасники освітнього процесу в соціальному організмі школи, вони утворюють кола, групи, органи управління. Так, учителі об'єднані педагогічним процесом утворюють *Педагогічну колегію* школи (про яку вже згадувалося), батьки об'єднуються в *Батьківський актив* або іншу групу, що має представляти інтереси батьків. Але для того щоб забезпечити функціонування школи як організму, недостатньо локального вирішення педагогічних, адміністративних, правових чи господарських питань, тому в школі існує певний координуючий орган – *Рада школи*. Конкретні школи мають різні структури, але певні генеральні органи наявні в кожній Вальдорфській школі.

Відповідно до завдання побудови соціального організму як трикомпонентної структури (за Р. Штайнером) маємо певні співвідношення в організації Вальдорфської школи (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Реалізація трикомпонентної структура соціального організму в організації Вальдорфської школи

Соціальний елемент	Соціальна сфера	Сфера діяльності школи	Відповідальні органи
Свобода	Культура	Освітня політика (Духовне життя)	Педагогічна колегія
Рівність	Право	Соціальна політика (Соціальне життя)	Рада школи
Братерство	Економіка	Фінансова політика (Трудові відносини)	Батьківська спільнота

У своїй основі Вальдорфські школи не є ієрархічними, в них мають реалізовуватися горизонтальні взаємозв'язки та взаємодіяти сфери відповідальності. Для реалізації такого процесу існує певна форма комунікації учасників процесів. Найпоширенішою формою комунікації є конференції – щотижневі засідання визначених органів управління.

Хоч Вальдорфська школа і прагне бути автономним самодостатнім соціальним організмом, це не означає, що вона має бути відірваною від життя або замкненою системою. Особливі пункти відповідності або взаємодії з державою:

- загальне визнання школи, атестація закладу, ліцензування закладу;
- наявність відповідної визнаної педагогічної освіти педагогів;
- отримання випускниками атестатів державного зразка;
- наявність матеріальної бази та забезпеченість фінансуванням.

У юридичному полі засновником Вальдорфської школи найчастіше виступає громадська організація або союз учителів, батьків і друзів школи, відповідно учасником освітнього процесу є також керуючий справами, в нашому розумінні директор такої організації. Якщо цю роль не візьме на себе один з учителів школи, то це місце може посідати людина, яка не бере безпосередньої участі в педагогічному процесі, але щодня присутня в школі й тісно пов'язана з усіма процесами, що відбуваються в ній. Фактично ця людина працює на утримання адміністративно-правової сфери школи і має виступати важливою ланкою зв'язку між адміністративними та педагогічними процесами.

До основних органів самоврядування належать робочі групи з різних питань:

- *Бюджетний комітет* (складається з батьків, директора (управляючого) та представників від педагогів), завданням якого є стратегічне планування фінансів закладу освіти;

- *Фінансова група* (складається з батьків, директора (управляючого) та представників від педагогів), яка відповідає за реалізацію ухваленого бюджету школи, проводить співбесіди з батьками про особливості фінансування школи;

- *Будівельно-ремонтна група* (складається з батьків, директора (управляючого) та представників від педагогів) складає план розвитку будівлі та території закладу, слідкує за виконанням вимог з відповідності оформлення приміщень основним засадам вальдорфської педагогіки;

- *Транспортна група* організовується за необхідності привозити до школи дітей з віддалених районів міста чи з інших населених пунктів;

- *Соціальна група* (як правило їх дві: для вчителів і для батьків), відстежує процеси, що відбуваються у спільноті (важкі сімейні обставини, проблеми зі здоров'ям, неможливість сплати за школу тощо) з метою підтримки її членів у складних життєвих ситуаціях;

- *Кадрова група* (складається з педагогів школи) проводить співбесіди з новими вчителями при прийомі на роботу, колегами, які вже працюють у школі, на предмет виявлення проблем, душевних негараздів, конфліктів; розподіляє педагогічне навантаження; формує базу даних щодо можливостей підвищення педагогічної майстерності (конференції, семінари тренінги тощо) та слідкує за процесами підвищення кваліфікації педагогів;

- *Інформаційно-видавнича група* (складається з педагогів, батьків, старшокласників) відповідає за видання періодичного інформаційного листка (газети, журналу) школи, слідкує за наповненням інформації на стенді школи, сайті, форумі, веб-сторінці тощо;

- *Науково-просвітницька група* (складається з педагогів, наукових консультантів) займається організацією лекційної діяльності як на базі школи, так і за запрошенням інших організацій, веденням документації щодо наукової

діяльності закладу, поширенням результатів інтелектуальних напрацювань педагогів;

- *Приймальна комісія* (складається з педагогів, психолога, терапевтів, представників батьківської ради) здійснює координацію прийому дітей до школи: організацію лекцій, співбесід з батьками, занять для першокласників тощо.

Залежно від віку школи, її особливостей (історії, економічної ситуації, місцезнаходження, традицій тощо), такі групи можуть бути трансформовані, скасовані чи навпаки створені групи іншого спрямування. Структура управління школи має відповідати її потребам, тож характеризується тенденціями до змін, віддзеркалюючи процеси формування соціального організму.

Шкільна система як автономна, самоврядна система всередині соціального цілого, висунута Р. Штайнером у 1919 р., на сьогодні є основним трендом освітньої політики багатьох розвинених країн. Актуальність такого підходу в визначається кількома причинами. По-перше, час переконливо показав неефективність керованої ззовні державою школи. По-друге, сучасне суспільство, змінюється настільки швидко, що самі зміни стають основною характеристикою життя, в освіті, наприклад, її зміст має постійно оновлюватись (Загвоздкін, 2005).

Запорукою прогресивних змін в освіті України, за переконанням В. Кременя, «має стати утвердження державно-громадської моделі управління нею, урівноваження впливу державного та громадського чинників на стан і перспективи розвитку системи освіти набуває вирішального значення» (Кремень, 2001).

Дослідник О. Зайченко (2009) узагальнює основні завдання, що стоять перед державно-громадським управлінням закладом освіти, а саме: «забезпечення діалогу структур державного управління з органами громадського самоврядування, установлення рухомої рівноваги між державним регулюванням та процесами самоорганізації, що відбуваються в соціально-педагогічних системах. Крім того, завданнями такого управління є реалізація законодавчо визначених прав педагогів, учнів та їхніх батьків на участь в управлінні навчальним закладом; демократизація державного управління освітою;

задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу; розвиток узгоджувальних механізмів розв'язання суперечностей і конфліктів між усіма суб'єктами» (Зайченко, 2009).

Німецький науковець М. Цех у своїх дослідженнях окреслює питання вільної школи та шкільної автономії: «Концепцію автономії потрібно розуміти динамічно: як таку, що концентрично поширюється від конкретного педагогічного процесу до самоврядування учителів та батьків (учнів), які співпрацюють у рамках такого педагогічного закладу, і далі до вільного співробітництва в сенсі представлення інтересів, забезпечення якості освіти й політичної координації на рівні областей і країн – і до погодження про якість в розумінні захисту марки “Вальдорф” на міжнародному рівні. Така концепція базується на ідеї вільних шкіл – автономно діючих одиниць, які із цієї автономії в співробітництві в асоціаціях представляють свої інтереси, тобто координують дії відповідно до своїх намірів. У такий спосіб у Вальдорфських школах реалізується одна із центральних ідей епохи Просвітництва – ідея “суспільного договору”, що власне робить державу легітимною. І все ж таки тут ситуація мислиться далі – аж до відокремлення системи освіти від державного підприємництва. Тим самим концепція автономії прив'язується до сучасного розвитку в напрямку *громадянського суспільства*, що базується на ініціативах, а отже, на вільній активності й готовності брати на себе відповідальність за загальний добробут» (Цех, 2009, с. 41–42).

Не можна стверджувати, що соціальні стосунки у Вальдорфських школах ідеальні. Соціальний організм кожної школи, так само як і будь-яка людина, переживає свої кризи, апатію, втрату ентузіазму, конфлікти. Причина цих невдач криється частково в соціальних конфліктах, частково в недостатній якості викладання або у недостатній компетенції в управлінні школою. Через такі «хвороби» соціального організму школи змінюють напрям своєї діяльності чи взагалі закриваються.

За своєю суттю в школі відбувається зустріч батьків і вчителів заради спільної мети – виховання та супроводження якнайкращим чином розвитку та

становлення дитини; обидві сторони хочуть бачити своїх вихованців самодостатніми, повноцінними гармонійними, успішними. Така співпраця між родиною та вчителями школи є достатньо тривалою, якщо брати тільки шкільний період, то це 12 років, а якщо врахувати ще й перебування дитини у Вальдорфському дитячому садку, то – приблизно 15 років. Це означає, що на цей період певні люди вступають у довготривалі соціальні зв'язки, беруть на себе певні обов'язки і мають певні права. Можна також казати, що люди домовляються йти одним шляхом. Цей спільний шлях батьків і вчителів має декілька спільних завдань:

- співпраця, навіть якщо певні речі в поведінці іншого не подобаються;
- достойний, гідний людини вихід із конфліктних ситуацій;
- розуміння того, що дитина не має жити в двох світах або в двох правдах – школи та батьківського дому;
- сприйняття мотивації іншого та пошук компромісів;
- відмова від бажання виховувати іншого (часто вчителі прагнуть наставити на шлях істини батьків, але є також і батьки, що хочуть керувати вчителем);
- урахування виправданих побажань та інтересів заради дитини;
- позбавлення себе від занадто завищених, не виправданих очікувань від іншого;
- створення форм співпраці заради функціонування школи;
- розділення сфер впливу на питання суто вчителів, або суто батьків;
- створення груп підтримки у складних ситуаціях, коли подекуди вчителі та батьки не можуть самі знайти вихід без сторонньої допомоги.

Ураховуючи ці аспекти, вчителі та батьки зможуть ефективніше спрямовувати свою діяльність на досягнення спільної мети.

Р. Штайнер на першій зустрічі колегії педагогів (20 серпня 1919 р.) описав чотири головних елементи (стовпи), на яких має триматись нова система діяльності шкільного організму:

- *прямування за ідеалом*, адже розвиток і процвітання школи залежить від прагнення кожного її учасника досягти ідеалу;

- *соціальна гнучкість*, коли піклування спрямовуватиметься на те, щоб воля досягти ідеалу не стала фанатичною, щоб між нашим ідеалом та реальністю ми змогли б реалізувати наші цілі;

- *особиста відповідальність* кожного;

- *єдність спільноти* (Роусон, 2005).

Американські дослідники Дж. Дунн та Р. Пломін (Dunn & Plomin 1990) дійшли висновків, що існує три чинники, якими визначається становлення особистості:

- 1) генетичні особливості;

- 2) виховання та навколишнє середовище;

- 3) якість людських стосунків, які переживає дитина впродовж свого становлення.

Вальдорфська школа намагається гармонізувати соціальні відносини всіх учасників освітнього процесу, охоплюючи різні сфери соціальної взаємодії.

2.3. Психодидактична складова вальдорфської педагогіки як засіб гармонізації особистості в процесі її формування у Вальдорфській школі

Навчання та виховання у вальдорфській педагогіці розуміється як цілісний процес, що має своїм основним завданням пробудження та розвиток здібностей і задатків, а також забезпечення того, щоб воля, почуття та мислення дитини завжди працювали в унісон. Це спонукає педагогів пізнавати дитину на трьох рівнях людського єства: *тілесному* (тіло в його становленні й розвитку); *душевному* (світ людських почуттів, мислення й волі); *духовному* (питання пошуку ідентичності власного «Я»; питання про суть людського духу, духовного розвитку) (Рихтер & Тауц, 2005, с. 74). Оскільки ці три компоненти цілісної істоти людини тісно взаємопов'язані – кожна частина впливає на інші – то процес навчання та виховання будується так, щоб сприяти гармонійному співвідношенню усіх складових. Р. Штайнер, зокрема, підкреслює, що основою педагогіки є «знаходження такого методу навчання, створення таких умов виховання, завдяки

яким ми поступово відкриємо те, що закладено в природі людини, ми маємо пристосувати цій меті наше викладання: в кожному кроці навчальної програми та розкладу занять» (Steiner, 1954).

На основі аналізу літератури та враховуючи основні засади вальдорфської педагогіки (Calgren, 1993; Kamm, 2000; Штайнер, 1993; Steiner, 1989b), визначаємо такі структурні елементи *психодидактичної складової* ВСД Вальдорфської школи у контексті визначеної нами у розділі 1 моделі (рис. 1.1):

зміст освіти, що реалізується через: концепцію навчання та виховання, яка заснована на антропософії; природовідповідність змісту програм навчання; викладання предметів художньо-естетичного та ремісничо-практичного спрямування впродовж усього циклу повної загальної середньої освіти, запровадження таких предметів як евритмія, малювання форм, мистецтво мовлення та ін.; акцент на ціннісному, духовному ставленні до навколишнього світу; міждисциплінарність, цілісність у сприйнятті світу дитиною; «знання для життя» – зв'язок знань з практичною діяльністю;

форми і методи організації освітнього процесу, що у вальдорфській педагогіці мають свою специфіку, а саме: ритмічна організація освітнього процесу (ритм дня, тижня, року), викладання епохами, особлива структура уроків, міждисциплінарна взаємодія навчальних предметів, художньо-образне викладання (1–5 класи), реалізація феноменологічного підходу у викладанні (6–12 класи), залучення учнів до художньої та практичної діяльності та ін.;

психолого-педагогічний супровід дитини: супровід розвитку Я-індивідуального, створення індивідуальної стратегії розвитку через розгляд дитини на Психолого-педагогічних колегіям-консиліумах, на засіданнях Колегій класу, індивідуальних зустрічах з родиною тощо;

система оцінювання особистісного розвитку учня: прогрес відносно самого себе – відсутність бального оцінювання навчальних досягнень та особлива система моніторингу розвитку учня, оцінка як допомога, а не покарання.

У роки заснування першої Вальдорфської школи Р. Штайнер надав учителям поради щодо навчальних тем, які особливо підходять дітям відповідно

до їх розвитку та віку, та основних підходів у викладанні. Ці рекомендації автор концепції надавав в усній формі під час лекцій та семінарських занять. Узагальнення та систематизацію навчального плану² Вальдорфської школи було здійснено вже пізніше, після смерті Р. Штайнера.

Перша спроба узагальнити навчальний план (освітню програму) була реалізована Кароліною фон Гайдербрандт у 1925 р. у невеликій брошурі «Про навчальний план Вільної Вальдорфської школи» як загальному огляді навчальних програм. Карл Штокмайєр конкретизував завдання кожного предмета, додавши цитати Р. Штайнера з різних джерел (Штокмайєр & Штейнер, 1995). Автори цих робіт намагались уникнути догматичності, програмності, зазначаючи, що навчальний план має пристосовуватись до реальності, розуміючи під «реальністю» сукупність чинників: індивідуальність учителя, особливості класу, де відображається неповторність кожного учня, історичний період, культуру тощо. Зокрема К. фон Гайдербрандт зазначає, що завдання виховання, які ми визначаємо, виходячи з сутності людини, що росте та розвивається, можуть бути вирішені лише тоді, коли «навчальному плану будуть притаманні рухливість та пластичність» (Загвоздкин, 2005, с. 71).

Основною ідеєю навчальних програм Вальдорфських шкіл є цілісний розвиток дитини; основним завданням – дати дитині на кожному етапі її розвитку такий зміст, який би максимально відповідав потребам віковому періоду. Керуючись принципом цілісності людського єства, вальдорфська освітня програма намагається зберегти цю цілісність через поєднання когнітивного компонента з естетичним та практичним. Безумовно, в кожному навчальному предметі переважає та чи інша складова, але завжди можна віднайти рівновагу. Наприклад, у математиці переважає мислення, проте в ній можна виявити і складову почуття (естетичний аспект, скажімо, в красі математичних закономірностей), і вольовий аспект (ритмічний рахунок); у рукоділлі й ремеслі переважає вольова (дійова) складова, але враховується й мислення

² Під «навчальним планом» Вальдорфської школи (нім. *Lehrplan*) мають на увазі перелік предметів та тем, що викладаються. В українському законодавчому полі маємо поняття «освітня програма».

(конструювання речі, придатність її для використання, виготовлення предметів у контексті життєвої практики), і аспект почуття (естетика) – річ має бути красивою і т.п. Викладання мистецтв, яке у вальдорфській педагогіці посідає істотне місце, має своїм центром культуру почуття, але включає когнітивний аспект (рефлексія на властивості фарб і форм, характер музичного твору тощо) і аспект волі (необхідність постійних вправ і повторень) (Calgren, 1993; Steiner, 1991; Steiner, 1986).

Предмети з'являються в навчальному плані Вальдорфської школи відповідно до того, як дитина «пробуджується» до навколишнього світу, та визначаються чотирма основними *принципами*: орієнтація на людину та її розвиток, орієнтація на світ і культуру, орієнтація на пізнання й практичні вправи, та, передусім, – орієнтація на дитину і її конкретну ситуацію (Рихтер & Тауц, 2005).

Цікавим, на нашу думку, є приклад дослідника вальдорфської педагогіки В. Загвоздкіна (2002): «Чи можна уявити собі географію без походу, малюнка, на якому зображено шлях від дому до школи – першої в житті дитини маленької карти, так як це роблять у Вальдорфській школі; першого зв'язку дитини з землею, коли вона своїми власними маленькими кроками вираховує певну відстань? Географія розглядається не сама по собі, не просто як навчальний предмет, а у взаємозв'язку з людиною, яка росте та розвивається. І це є важливим психолого-педагогічним принципом. Ми не тільки викладаємо географію, а сприяємо розвитку просторової свідомості дитини. Альтернатива цьому – просто дати маленькій дитині глобус <...> та сказати: ось це є твоя земля, світ, в якому ти живеш! Це чудово, але при такому підході зовсім не враховується те, як дитина переживає світ всередині себе. Глобус – результат тисячолітнього розвитку науки – подається як готовий результат. Вальдорфські педагоги говорять наступне: немає кращого способу нашкодити здібностям дитини, аніж дати їй в готовому вигляді результат наукового пізнання».

Структурно навчальна програма будується за *вертикальним* і *горизонтальним* принципами. Вертикально програма розглядає зміст навчання з

окремих предметів за ступенями навчання, що відповідає традиційній побудові навчальної програми. Завданням горизонтальної структури є поєднання різних предметів або предметних галузей, завдяки чому у тісній міжпредметній взаємодії дитина отримує цілісний погляд на світ та процеси, що в ньому відбуваються (Загвоздкин, 2005, с. 92).

Наведемо приклад *горизонтальної* вікової орієнтації вальдорфського навчального плану.

6 клас – 12–13 років. Цей період Р. Штайнер називає допубертатним, що передує статевому дозріванню. Фізично розвиток хлопців і дівчат має різні ритми та ознаки (дівчата починають отримувати перші «жіночі» ознаки: наповнюється тіло, у багатьох починаються цикли). Спільним для цього віку є те, що під час фази фізичного дозрівання в душі дитини виникає сексуальна проблема: фізичні зміни, які вона помічає у себе та своїх друзів, ведуть до фізіологічної цікавості. Усвідомлення своєї «нової» індивідуальності веде до наступного етапу відсторонення, результатом чого стає більш прискіпливий погляд на себе та інших. Світ поділяється на полярності: чорне та біле, чоловіче та жіноче.

Критичність, яка з'являється у цей час до оточення і до себе, прискіпливість у Вальдорфській школі спрямовується на світ: на точне спостереження та опис фізичних явищ, дослідів на уроках *фізики*. *Математика* ділиться на дві полярності – *алгебру* та інструментальну *геометрію*, – де дуже точно потрібно спостерігати та дуже точно виконувати роботу лінійкою і циркулем (вивчають кути та виконують побудову геометричних візерунків, усвідомлюються геометричні закономірності). На уроках *рукоділья* виконують вироби у техніці «печворк». З *живопису* зникає колір, з'являється вугілля та чорно-біле малювання, де гра світла та тіні дає змогу виконати об'ємну фігуру. На уроках *географії* вивчається мінералогія: учні самостійно вирощують кристали, спостерігаючи за їх чіткими лініями та будовою, інколи діти спускаються в печери, де вузькими спелеологічними коридорами можуть усім своїм тілом пережити елемент землі та усвідомити свої «кордони». В *історії* вивчають спочатку Рим (з його чіткими законами та системою відповідальності за свої

вчинки, з внутрішнім імпульсом завоювати увесь світ), зародження Християнства як духовного спасіння та епоху раннього Середньовіччя з його лицарськими обітницями, культом «Благородної Дами», куртуазними манерами. На уроках *музики* вивчають пісні та виконують інструментальні твори цього історичного періоду, на *евритмії* – середньовічні танці, в *літературі* – середньовічні балади.

Наприкінці року відбувається те, на що очікує кожен шестикласник Вальдорфської школи світу – Середньовічний турнір та бал, де зустрічаються кілька шкіл. Цей проект стає фестивалем історії та культури, де учні ще більше заглиблюються в світ геральдики, малюючи власні герби, спалахують перші ніжні стосунки під час цнотливих середньовічних танців, де можна взяти партнера за руку через хустинку або за кисть руки, звучить жива музика у виконанні учнів, декламуються балади тощо. Часто організовують ще й бал з батьками, де діти демонструють свої власні напрацювання і дають майстер-класи для батьків.

Здійснений аналіз демонструє тісний міжпредметний взаємозв'язок навчального плану Вальдорфської школи у горизонтальній площині на прикладі тематичної та діяльнісної наповненості навчальних предметів 6 класу, які дають, за словами Р. Штайнера, «душевно-духовну поживу» підлітку. З власного досвіду хочеться додати, що пройдений у такий спосіб критичний вік дає змогу пробудити справжній, духовний інтерес до іншої статі, запобігти раннім проявам сексуальності через опосередкований образ справжнього мужнього чоловіка (лицаря) та витонченої жінки (дами серця). Критичність у поглядах підлітків спрямовується на інтерес до Світу. Р. Штайнер говорить, що найкращою профілактикою таких проявів як відчуження від світу, егоїзм, брутальність, нігілізм є організація походів, таборів, мандрівок на природі, де воля має реалізовувати себе у подоланні реальних життєвих труднощів, природних стихій, у розв'язанні життєво важливих задач. Результатом залучення батьків до таких проектів стає більш тісна взаємодія сім'ї та школи, повага з боку батьків до навичок, які здобули діти, зміцнення сімейних стосунків. Підлітки долають цю вікову кризу значно легше, не намагаючись «подорослішати» через макіяж, алкоголь тощо. Усі ці змістово-методичні заходи сприяють гармонізації

внутрішнього стану дитини, розвитку креативності, артистизму, зацікавленості світом, навичок спілкування (у тому числі з протилежною статтю), соціальній взаємодії, командній роботі тощо.

Розглянемо освітню програму Вальдорфських шкіл у *вертикальній* проекції, проаналізуємо, як поступово розгортається картина світу в свідомості дитини, що росте та розвивається. Яскравим прикладом є *природознавство (географія та біологія)*.

У молодшій школі дитина все ще переживає себе одним цілим зі світом, а тому опис природних явищ, світу рослин і тварин у 1–3 класах дуже емоційний: світ є єдиним живим організмом. Лейтмотивом навчання є знайомство й переживання особистісного зв'язку з оточенням, взаємодії людини зі світом. Разом з яскравими розповідями у 3 класі про ремесла, якими людина займалась, маючи безпосередній зв'язок з природою у давнину, суттєве місце посідає практична діяльність на землі: засівання зерна, посадка городини, збір урожаю, переробка злаків, садівництво, випікання хліба, переробка молока тощо.

У 4 класі можна спостерігати чітке відділення дитини від світу, яке Р. Штайнер називає «рубікон». Дитина, відчуваючи себе самотньою, має водночас віднайти своє місце на Землі. Допомагає їй в цьому предмет, що вивчається, – «*Краєзнавство*». Починаючи з плану класної кімнати, учні детально досліджують шкільну будівлю, план якої потім вкреслюють у карту мікрорайону, вивчають карту міста (села), описують свою дорогу до школи, виготовляють глиняні моделі рельєфу місцевості, де мешкають. Водночас ознайомлюються з легендами та історією рідного краю.

Починаючи з 5 класу, *природничі науки* традиційно розділяються на географію, біологію, згодом – фізику та хімію, утім, система «класного вчителя», що викладає якомога більше предметів до 8 класу та супроводжує становлення особистості до 14 років, тобто впродовж другого семиріччя, надає можливість вчителю встановлювати широкі міжпредметні зв'язки, інтегрувати теми та практичні заняття з різних предметів, сформувати образ Землі як єдиного

простору з певними життєвими ритмами, до яких включена й людина, що змінює навколишній світ своєю господарською діяльністю.

У 5 класі учні вивчають *географію* рідного краю, простір уваги розширюється від міста до країни, включаючи різноманітні ландшафти: «мандрують» уздовж річок, горами, лісами. Діти ознайомлюються з великою кількістю емоційно насичених фактів. Ознайомлення з *ботанікою* починається з прогулянки до луки (галявини) на початку року, де учні ознайомлюються з рослинами у безпосередньому їх оточенні, збирають квіти, самостійно їх систематизуючи відповідно до визначених разом з учителем критеріїв. Вивчення рослин розділяється на дві «епохи»: осінню та весняну. Восени – це спостереження та характеризування трав'янистих квіткових рослин, ознайомлення з їх загальною будовою. Навесні – спостереження за проростанням насіння, вивчення різноманітності квітучої частини рослин (квітки) та розмноження.

У 6 класі *географія* розширюється до вивчення Європи з розмаїттям її географічних зон. Особлива увага приділяється вивченню літосфери та її складових – мінералів і гірських порід. Вивчаючи світ мінералів у 12–13 років, учні потрапляють у найбільш віддалену від людини сферу природи, розуміння якої, за Р. Штайнером, потребує пробудження нових душевних здібностей. Розгляд життя рослин пов'язують з темою «*Мінералогія*»: складом ґрунту, типом ландшафту, кліматичними умовами (ріст певних рослин на певних типах ґрунту, кольорова гама квіткових рослин та ін.). Розглядається також вплив на рослини фаз Місяця та інших космічних факторів, про що діти дізнаються з уроків *астрономії* у курсі географії 6 класу. Завершує курс *ботаніки та зоології* епоха, де всі здобуті знання формують цілісну картину живої природи та світу: вивчаються природні угруповання, екосистеми моря, болота, луки та лісу, що допомагає учням усвідомити різноманітні зв'язки між окремими ланками природи.

У 7 класі відбувається перехід від господарських до культурних відносин окремих частин світу. Інтегрована історико-географічна епоха «*Великі географічні*

відкриття» розглядає перехід свідомості людства від птоlemeївської картини світу до коперніканської. Учні досліджують географію світу: у 7 та 8 класах розглядають материки, їх характерні жести, більше уваги приділяється окремим особливостям взаємодії всіх земних оболонок – атмосфери, гідросфери, літосфери, що формують ті чи інші географічні явища. У 8 класі виникає потреба у сприйнятті світових проблем як власних, тому при викладанні географії мають бути враховані співвідношення «Я – Світ». Вивчаючи духовно-душевне життя народів, розвиток їх культури і формування цінностей, учні дізнаються про відмінності душевного складу різних народів. Такий підхід може слугувати орієнтиром для підлітків, що перебувають у пошуку власного душевного ладу.

У 7 та 8 класах у цьому контексті у курсі біології розглядається *анатомія людини*. Особлива увага приділяється зв'язку організму людини з навколишнім середовищем, з якого людина отримує своє харчування, повітря для дихання, і яке, поряд із позитивним впливом, має і негативний (забруднення повітря, нездорова їжа, хвороби, тощо). 8 клас – це віковий етап, коли відбувається глибока структурна перебудова зростаючої людини, і говорять вже про кінець дитинства, або, за Р. Штайнером, про «земну зрілість». Стрімкий ріст тіла надає йому важкості, а з настанням статевої зрілості досягається фізична можливість продовження біологічного роду. У цій переламній фазі виявляються нові грані душевного життя молоді людини. Багато в чому це пов'язано з утратою авторитетів та орієнтирів, які існували досі: батьки, дім, школа, вчителі, друзі дитинства. Постають питання про загадки та завдання власного буття. Тому на фоні нестабільного душевного життя підлітка розглядаються органи, що максимально включають у свої функції закономірності зовнішнього фізичного світу: органи чуття та опорно-рухова система.

У 9 класі починається новий етап вивчення *географії* – від окремих материків до розгляду Землі як єдиного цілого організму на прикладі літосфери. В предметі «Біологія» цей вік (15–16 років) супроводжується вивченням «земного» в тілі людини – скелета та органів чуттів, а в географії – вивченням «скелета» Землі – гірських порід, що складають основи континентів і геоструктур.

Пробуджені, але ще не впорядковані, сили індивідуальності та наполеглива здатність підлітків до висновків (суджень, власних міркувань) спрямовуються на вивчення геологічних явищ. Розуміння фізичних основ нашого існування на Землі, включаючи тектонічні та геоморфологічні процеси, саме в цьому віці допомагає учням орієнтуватися в світі та додає впевненості у житті.

Географія старших класів стає *екогеографією*: на окремих прикладах демонструється модель екологічної обумовленості життя людини в її різноманітті: періоди дощів і засухи, життя в степу, тропічному лісі, мусонному кліматі, під впливом Гольфстріму тощо. З іншого боку, розглядають наслідки нехтування екологічними та соціокультурними питаннями, що притаманне колоніальній та неокolonіальній економіці, політиці, вибудуваній на експлуатації природних та людських ресурсів. Тож географія перетворюється на *вчення про розвиток Землі*.

У 10 класі учні починають відкривати власний душевний світ, розглядаючи його більш прискіпливо та диференційовано. Тому в *біології* вивчають найбільш «живі» органи людини – внутрішні органи (системи дихання, кровообігу, травлення, виділення та ін.) та спостерігають, як процеси, що в них відбуваються, впливають на емоційний стан людини й навпаки, емоції впливають на здоров'я. В географії розглядають життєві процеси в організмі Землі від літосфери до стратосфери: внутрішня будова Землі, процеси руху літосферних плит, обмін глибинними та поверхневими водами, багат шаровість атмосфери, система вітрів, ритми Землі.

В 11 класі учень/учениця, за Р. Штайнером, «стає на шлях, що веде до самого себе», створює свій власний внутрішній світ, свою «душевну оболонку». Це, своєю чергою, дає змогу вивести учня/ученицю за межі його/її світогляду, в ті області, які досі були за межами його/її свідомості. В *біології* вивчається клітина, те, що неймовірно мале, а в *географії* – астрономія, надзвичайно велике. Р. Штайнер рекомендував підходити до вчення про клітину з позицій космології (Steiner, 1993). Вивчається також *економічна географія* світу, світовий ринок та торгівля, зубожіння країн, що розвиваються, аспекти справедливого суспільного

порядку. В *біології* – тонка структура клітини, хромосомна теорія спадковості, індивідуальність, інфекційні захворювання та пухлини, основи ембріології тощо.

У 12 класі учні у пошуку власних життєвих задач з почуттям власної відповідальності за долю людства розглядають світові проблеми (екологічні, економічні). Узагальнюється історія Землі та людства, розглядається вплив новітніх технологій, приріст населення, голод та перевиробництво, питання націоналізму й расизму тощо. Природознавчі науки знову з'єднуються в єдину науку *про людину на Землі*.

Здійснений нами аналіз спонукає до висновку про орієнтованість предметів природознавчого циклу на вікові потреби учня/учениці з огляду на розвиток його/її фізичного, душевного та духовного, широкий спектр міжпредметних зв'язків та пов'язаності матеріалу з життям, супровід особистості, що росте та розвивається, навчальним матеріалом у дорослість. Усе це сприяє гармонізації розвитку особистості, вихованню моральних цінностей, відповідальності за долю Землі та людства, яке формується не через безпосередню настанову дорослого, а опосередковано, через власний досвід дитини, власні висновки та судження.

Вальдорфська школа – така освітня система, де всі педагогічні впливи пов'язані між собою. Її не можна зрозуміти, вивчаючи по частинах, за окремими принципами роботи, як не можна зрозуміти картину за відтятим шматком. Тільки охопивши її організацію в цілому, можна зрозуміти, зокрема, добір таких спеціальних предметів, як евритмія, мистецтво мовлення, малювання форм, що були запропоновані Р. Штайнером.

Евритмія виникла в 1912 р. не як предмет виховання, а як мистецтво. Не існує особливої виховної евритмії, хоча її виховне значення велике, так само як не існує особливого шкільного живопису.

Евритмія (дав.-грец. *εὐρυθμία* – врівноваженість (елементів), злагодженість, домірність, гармонійність) є мистецтвом художнього руху, поєднання особливого гармонізуючого руху, що нагадує танець і пантоміму, з поетичною мовою або музикою. Евритмічний рух є за характером художнім і одночасно цілющим, тому що ґрунтується на глибокому переживанні й розумінні краси, законів музики та

мови. При евритмії характер рухів формується з самого людського організму, рухи породжує душа людини. При зовнішніх гімнастичних вправах людину «вкладають» у простір; в евритмії, за задумом Р. Штайнера, людина виводить назовні рух так, як вимагає сам організм (Steiner, 1986b). Евритмія – мистецтво, виразними засобами якого є образні форми руху людського організму в просторі, але, за словами Р. Штайнера, «справа полягає тут не в мімічних жестах і не в танцювальних рухах, а в видимій мові і у видимому співі» (Steiner, 1986b).

Можна добре усвідомити собі відмінність між евритмією та танцями, якщо спостерігати евритмічний супровід музичного або поетичного твору: у рухах немає жодної довільної форми, кожному музичному або віршованого елементу відповідає певна форма руху, в співі – певний тон, у мовленні – певний звук. Але водночас людина вільна в художньому формуванні евритмічних рухів, як і при мовленні чи у процесі співу. Евритмія додає до інструментального виконання або до декламації своєрідну оркестрову взаємодію того, що ми чуємо, та того, що бачимо (Steiner, 1986b).

Водночас евритмія не може відображати прозаїчну мову, а тільки художню, поетичну. Будь-яка поетична мова, на думку Р. Штайнера, вже є прихованою евритмією. Декламатор повинен за допомогою художнього, пластичного або музичного в мові добути з вірша те, що вклав у нього поет. Особливий вид мистецтва читання або декламації розробляла впродовж багатьох років Марія Штайнер, дружина філософа. Р. Штайнер зазначав, що евритмія придатна не для інтелектуального розуміння, а для безпосереднього сприйняття, адже «вона є природним, стихійним одкровенням людської істоти, тим часом як мова завжди містить щось умовне» (Steiner, 1986b).

Біля витоків цього мистецтва стояли такі відомі творчі особистості як А. Бєлий, М. Чехов, М. Волошин, М. Волошина-Сабашнікова, А. Тургєнєва, Л. Курбас, П. Тичина, М. Хвильовий та інші (Вежбовська, 2006).

Евритмія як навчальний предмет у школі розглядалася дослідниками з різних країн: А. Koivisto (2011, Швеція), Ur. A. Bodnárné (Угорщина), J. Olsson (2015, Швеція), Є. Пірадова (2008, Росія). Зокрема Є. Пірадова (2008) зазначає, що

«феномен евритмії не тільки в її комплексності, а й у властивості виявлення за допомогою неї творчих потенцій школяра, розвитку внутрішньої активності та пізнавальних здібностей, що виявляють у сукупності формування його творчої особистості». Британські дослідники (Woods Ph., Ashley M. & Woods Gl.) дійшли висновку, що евритмія призначена для того, «щоб допомогти дитині розвиватись гармонійно розумово, тілесно та душевно». Шведський дослідник Й. Олссон (2015) відзначає, що евритмія дає дитині впевненість у тілесному, розвиває навички руху, соціальні компетенції, сприяє емоційному зростанню та цілісному вихованню особистості.

Навчання у Вальдорфській школі можна назвати життям у мистецтві взагалі: у гармонії кольорів, мелодій, форм, рухів, ритмів. Малювання, живопис, ліплення, співи, гра на музичних інструментах, участь у хорах, оркестрах, драматичних постановках – усе це живе з дитиною з 1-го до 12-го класу. Багаторічні заняття мистецтвом не тільки розвивають багату палітру почуттів, але є дієвим процесом пізнання світу, виховують волю, сприяють розвитку моральних і соціальних якостей.

Ручна праця і ремесла (в'язання, вишивання, виготовлення іграшок, предметів побуту, садівництво, будівництво, гончарство, лозоплетіння, обробка дерева, металу тощо) не лише пробуджують активність дитини, формують практичні навички в багатьох галузях людської діяльності, а й ефективно впливають на розвиток активності мислення, виховують відчуття стилю, гарного смаку, терпіння, старанність, дають упевненість у собі. Характерною рисою Вальдорфської школи є робота з природними матеріалами (воском, глиною, деревиною, мінералами, вовною тощо), що сприяє формуванню адекватних тактильних відчуттів і на цій основі здоровому розвитку дитини.

Шведський науковець Е. Бергендаль (2011), досліджуючи програму навчання у Вальдорфській школі та порівнюючи її з традиційною, назвав свою дисертаційну роботу «Навчальний план для душі». Зокрема він зазначає, що навчальний план Вальдорфської школи фокусує увагу на важливості духовного розвитку учня в тому сенсі, що виховні впливи від матеріальних цінностей

переорієнтовано на громадянські та демократичні цінності в цілому. Дослідник також виокремлює такі базові показники цих навчальних програм: *широта, збалансованість, інтегрованість*.

Широта визначається поєднанням академічних знань з практичними, професійними навичками, що сприяє вихованню цілісних, творчих та вільних у своєму мисленні громадян, які мають у своєму арсеналі низку практичних умінь та навичок, за винятком надання їм завчасно навичок користування ІКТ, які дезорієнтують у молодшому шкільному віці.

Збалансованість виражається у тому, що навчальний план пропонує широкий спектр предметів, які вивчаються з 1 до 12 класу, не надаючи учневі/учениці завчасної спеціалізації, вважаючи, що гармонізація процесів мислення, почуття та волі через вивчення усіх предметів сприятиме свідомому зануренню у ту чи іншу сферу людської діяльності.

Інтегрованість виражається як у викладанні окремого предмета, так і у поєднання кількох наук. Найкраще процеси інтеграції можна спостерігати у структурі «головного» уроку епохи.

У вступній статті до Програм для Вальдорфських шкіл України міжнародний куратор науково-педагогічного проекту «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» М. Цех пише: «Зміст та методи мають обиратися таким чином, щоб охоплювати весь душевний спектр дитини, що росте та розвивається: мисляче пізнання, сприймаюче переживання, творчу дію. <...> Кожний вчитель при цьому стає співавтором навчальних програм. Він відповідає за свій урок, виходячи з конкретного сприйняття своїх учнів. Учитель постійно навчається діагностувати особливості розвитку своїх дітей та, відповідно, індивідуалізувати навчальні програми. Він несе відповідальність за таке формування уроку та такий підбір навчального матеріалу, щоб якомога краще розвивався індивідуальний потенціал довірених йому дітей. Відповідно до вікових змін учнів зростають фахові вимоги до вчителя» (Програми для вальдорфських шкіл України: 1–9 класи, 2009, с. 7).

Отже, відомий принцип дидактики «важливо навіть не *що* викладати, а *як*» є базовим для методики Вальдорфської школи. Р. Штайнер зазначав, що у школі немає бути нічого штучного, а «повинно вноситися тільки те, що взято з життя вчителем, що володіє вільним, неупередженим поглядом на життя, який розуміє життя, навчає та виховує дітей на основі цього свого розуміння» (Steiner, 1986b). Він вважав, що «найвищим мистецтвом, яке існує в світі, є мистецтво виховання, оскільки ми (педагоги – *О. М.*) маємо справу не з мертвою матерією, глиною або фарбою, а самою людиною, яка прийшла до нас ще незавершена, недосконала, і ми, як справжні митці, маємо сформувати повноцінну, довершену істоту» (Rudolf Steiner in the Waldorf School Lectures and Addresses to Children, Parents, and Teachers 1919–1924, 1996, с. 15–16).

Мистецтво як мова серця у вальдорфській педагогіці є не тільки навчальним предметом, а й принципом виховання. Р. Штайнер зазначав, що у Вальдорфській школі художній елемент слугує «рушійним імпульсом усього навчання, особливо у молодших дітей» (Steiner, 1986).

Під час *художньо-образного* викладання можна пробудити в дитині відчуття краси математичних закономірностей, сили фізичних і хімічних законів. Через радість прекрасного пробуджуються також спонукання переробити потворне. Реалізація цих завдань забезпечується тим, що процес пізнання здійснюється з оперттям не лише на інтелект дитини, а й на її емоційно-вольову сферу. Водночас розвиток пізнавальних можливостей учня/учениці відбувається як через естетичне, так і через активну власну діяльність, що дослідники вальдорфської педагогіки визначають як «художнє передує інтелектуальному», а також – «від дії до розуміння».

Викладаючи художньо, говорить Р. Штайнер, ми «апелюємо до ритмічної системи людини». Ритмічна система людини (робота серця та дихання) працює все життя без упину, ніколи на стомлюючись, продовжує свою думку філософ, стомлюємось ми тоді, коли працюємо інтелектуально. Апелюючи до інтелектуальної сфери, ми пробуджуємо у маленької дитини ті сили організму, «які ведуть до раннього внутрішнього затвердіння, до відкладання вапна, солей,

утворення кісток, сухожиль, хрящів – усього, що робить людину твердою». Змушуючи дитину надто багато інтелектуально, абстрактно працювати, «ми закладаємо в її організм схильність до раннього склерозу, раннього звапніння артерій». Отже, у викладанні має панувати образне, а не інтелектуалізоване, у взаємовідносини вчителя з дітьми має вноситись музичний, ритмічний елемент; і тоді духовне виховання одночасно стає зцілювальним тілесним вихованням (Steiner, 1986b; Steiner, 1987).

Художньо-образне викладання як методичний підхід полягає не лише в використанні картинок. Р. Штайнер зазначає, що метод наочності, який використовує сучасна педагогіка, дає змогу досягти швидких результатів, «намагаючись матеріалізувати процес навчання, зробити його більш доступним дитині для розуміння», проте ці методи, діючи виключно на розумовому рівні, не впливають на дорослого, яким стане з часом ця маленька дитина, оскільки не враховують чуттєві переживання. Важливо, на думку філософа, розглядати життя людини як єдине ціле. Зокрема він зазначає: «Ми повинні відчувати, що даємо дитині щось живе, те, що може разом з нею розвиватися, дозрівати. Бо те, що проникає в свідомість дитини, залишається прихованим у невидимих глибинах її душі й пізніше виходить на поверхню» (Steiner, 1987). Те, що не до кінця було зрозумілим у віці 8–9 років, у 35 повертається як спогади в контексті власного життєвого досвіду, якщо бudo сприйнято в дитинстві з довіри. «Дитині слід давати те, що потім ростиме з неї самої, з рухів її рук і пальців», – зазначає автор в іншій роботі (Steiner, 1986a).

Прикладом такого викладання може слугувати введення літер у 1 класі. (Steiner, 1986a; Steiner, 1989b; Steiner, 1987; Steiner, 1991c). Спостерігаючи за рибкою, можна запропонувати дитині намалювати рух її тіла і плавців, потім сказати слово «*Fisch*» (нім. *риба*), відчутти звук, намалювати спрощену лінію та перетнути її умовними «плавцями». Так, через зовнішнє та внутрішнє переживання дитина «відкрила» для себе літеру «F» (*лат.*).³ Разом з дітьми ми маємо наблизитись до витоків писемності, до світу, що оточує маленьку дитину. І

³ В українській мові педагогам слід шукати власні образи, що відповідають власне українській фоніці та графіці.

тут, зауважує Штайнер, не йдеться про те, «щоб учитель вивчав давні рукописи та змушував дитину відтворювати етапи їх еволюції, необхідно дати волю творчій уяві дитині, щоб вона сама віднайшла у собі те, що приведе її від предмета, який побачила в житті, до форми тієї чи іншої букви» (Steiner, 1991c). Отже, у навчанні письма вчитель виходить не з абстрактного відтворення знаків, а з самої дитини, водночас зберігаючи живі образи світу, що оточує дитину.

Р. Штайнер переконаний, що діючи не силами інтелекту, а силами духу, ми сприяємо активності самої дитини віднайти для себе те, що допоможе їй навчитися писати. Навіть, якщо цей процес відбувається значно повільніше, ніж той, що відбувається інтелектуально, автор концепції вважає, що те, чому дитина вчиться повільніше в певному віці, «засвоюється її організмом більш здоровим та надійним чином, ніж те, що проникає в неї насильно й занадто рано» (Steiner, 1991c).

Р. Штайнер у Вальдорфській школі відроджує традицію усної розповіді, де вчитель художньо створює образи світу, які відповідають віку дитини, настрою, темпераменту тощо. Він зауважує, що «на початку шкільного періоду, який протікає між зміною зубів і статевою зрілістю, у дитини немає ще чітких меж між зовнішнім світом і власними внутрішніми переживаннями. До 7–8 років ці дві сторони явищ злиті для неї воедино. Схід сонця, який вона бачить, і враження, яке при цьому відчуває, – одне ціле. Своє внутрішнє переживання дитина негайно переносить назовні, уявляє те, що живе в сонці або місяці, дереві або рослині <...> ми маємо перенестись у її спосіб сприйняття, маємо навчати так, ніби не існує чіткої межі між людиною і навколишнім середовищем. Ми зможемо цього досягти, якщо в навчання дитини молодшого шкільного віку вкладатимемо якомога більше образності. Уроки в молодших класах олюднюються, рослини розмовляють між собою, тварини – теж і так далі. У наш час подібний “антропоморфізм” нехтується. Але у дитини, що не знала в цьому віці подібного “антропоморфізму”, не населяла зовнішній світ подібними створіннями своєї уяви, це позначиться пізніше у вигляді великого недоліку – нестачі людяності. І вчитель повинен сам засвоїти таку душевно-духовну налаштованість, щоб дитина

в такому сприйнятті світу отримувала сили, що відповідають її віку» (Steiner, 1991c).

Тож розповіді вчителя наповнюються життям, герої історій – людськими якостями, моральністю вчинків та ситуацій. Навчання має слугувати цілям виховання, адже, на думку філософа, «навчання є, передусім, засобом виховання» (Steiner, 1991c).

Американський дослідник Дж. Голден (1997), вивчаючи вплив використання художньої розповіді у Вальдорфській школі, визначив такі її функції:

- історія як частина навчального плану (наприклад, легенди рідного краю);
- історія як стратегія навчання (повідомлення фактів художньо);
- історія як літературно-художній твір;
- історія як засіб морального виховання;
- історія як терапія (створена вчителем історія, де в образній, опосередкованій або алегоричній формі демонструється ситуація, що склалась) (Golden, 1997).

В. Сухомлинський пропонував подібні ідеї, значну увагу в молодших класах приділяючи розповіданню казок, у яких, на думку педагога, міститься духовний потенціал народної творчості, де перед очима дітей розгортається в живій і образній формі картина світу. Український педагог стверджував, що «естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, активують потік думки, що спонукає до активної діяльності мозок, пов'язує повнокровними нитками живі острівки мислення. Через казкові образи у свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками, воно стає сферою духовного життя дитини, засобом вираження думок та почуттів – живою реальністю мислення» (Сухомлинский, 1972, с. 153).

Художньо-образний метод викладання, на думку Р. Штайнера, має також і терапевтичний вплив на розвиток дитини. Він зазначає, що викладання маленькій дитині, яке апелює до інтелектуального, порушує процес дихання, що на перший погляд можна не помітити. Адже дитина, що лише поглинає навчальний матеріал,

не встигає душевно видихати і «підсвідомо переживає процес задухи на тонкому рівні, що у більш пізньому віці може проявитись у захворюваннях дихальної системи, зокрема як астма» (Steiner, 1991c). Якщо ж дитині до 10 років давати готові поняття, то «ці поняття в головному мозку утворюватимуть щось на кшталт грудочок, які спричиняють затвердіння мозкової тканини, і тоді пізніше в підлітковому віці може стати причиною мігрень, а згодом – склерозу» (Steiner, 1991c).

Художньо-образний (1–5 класи) та феноменологічний (6–12 класи) методи викладання – шляхи пізнання, що ведуть до розуміння цілісної дійсності з одночасним збереженням здоров'я та підтримкою творчо активної основи особистості. Завдяки таким підходам викладання учні вивчають факти, явища, їх властивості не в готовому вигляді (абстрактно, узагальнено), а конкретно (ніби «створюючи заново»), розглядаючи кожне нове явище або предмет з різних боків, встановлюючи різноманітні властивості певного об'єкта та його зв'язки з іншими. Це сприяє розвитку активності та самостійності дітей, що є основою для переходу від навчання до самоосвіти.

Тому, за порадами Р. Штайнера, особливо важливо у викладанні навчальних предметів, «які безпосередньо пов'язані з об'єктивним світом», встановлювати зв'язок з людиною, адже «від об'єктивного найлегше спрямувати погляд до людини, бо справді в людині знаходиться весь світ. Дитина, безсумнівно, забуде те, що вивчила з фізики, якщо завдання полягатиме лише в автоматичному згадуванні, оскільки це не стало її власним живим надбанням» (Steiner, 1991c)

Феноменологія (грец., буквально – *вчення про феномени*) намагається створити умови для об'єктивного вивчення того, що, зазвичай, вважається суб'єктивним: свідомості й таких її проявів, як судження, сприйняття та почуття (Ільйичёв, Федосеев, Ковалёв, & Панов, 1983; с. 718–719).

Шведський учений Б. Далін (2009) так описує *феноменологічний метод* викладання у Вальдорфській школі: «Вчення про яке-небудь природне явище починається з чистого спостереженнями, наприклад, експерименту, скажімо, заломлення світла при проходженні крізь призму, при цьому свідомо стримуючи

будь-яке теоретизування про це явище. За цим слід якомога обережніше відновлювати або згадували явище, що спостерігалось. Потім, на наступний день, роблять висновки з того, що спостерігали, уважно спираючись на спостереження власних відчуттів, руйнуючи броню попередньо сформованих понять або готових думок. Споглядання власних спостережень стимулює процес активного мислення». Б. Далін описує це як процес «естетично збагаченого формування знань», що «дає змогу дитячому судженню дозрівати без поспішних висновків» і «вчить відкритості, гнучкості, правдивості й точності у роботі з явищами природи» (Dahlin, November 2009).

Головний принцип феноменологічному підходу – «не інформація, а прагнення до істини»: спочатку навчаються спостерігати будь-яке явище (предмет, експеримент, різноманітні приклади феномена), далі описують (замальовують) його, знаходять закономірність й, осмислюючи її, формулюють закон. Пізнавальні здібності учнів активізуються, коли знання даються не в готовому вигляді, а здобуваються самостійно; місце фронтального опитування посідає діалог, робота в групах, обговорення проблеми, індивідуальна робота. Навчання, у такий спосіб, носить проблемний характер, відбувається розвиток самостійного наукового пошуку, уважного спостереження, активного мислення, адже, за Р. Штайнером, «у житті найціннішим є не готове знання, а робота, яка веде до цього знання» (Steiner, 1979). «Ось чому в нашій (Вальдорфській – О.М.) школі немає інтелектуального навчання шкільних предметів у чистому вигляді, яке розуміється як сума знань і тільки. Всі наші бесіди з учнями спрямовані на те, щоб торкнутися їхніх почуттів, змусити їх полюбити предмет, захопитися ним», – писав автор педагогічної системи (Steiner, 1991c).

Феноменологічний підхід – триступінчаста модель пізнання світу (за Гете), що складається з 7 етапів: від сприйняття через внутрішнє переживання до морального ставлення (як потенції дії). На кожному кроці є свої завдання, тактичне моделювання, реалізоване через конкретні дії. В основу підходу покладено поняття «таксономія», що означає класифікацію та систематизацію об'єктів на основі їх природного взаємозв'язку, та використовується для опису

об'єктів категорії, розташованих послідовно, зростаючи за складністю (тобто, ієрархічно) освітніх цілей, що охоплюють когнітивну сферу, яка крок за кроком описує рівні людського мислення та пов'язані з цим завдання навчання. Нами були узагальнені етапи феноменологічного методу викладання у старших класах та його вплив на формування життєвої компетенції в умовах освітнього процесу Вальдорфської школи (Додаток Е).

Наш співвітчизник В. Сухомлинський (1976b) надавав виняткового значення дослідницькому характеру розумової праці: спостерігаючи, думаючи, вивчаючи, зіставляючи, діти знаходять істину або ж бачать, що для відкриття істини необхідні нові спостереження, читання, експериментування. Педагог стверджував, що головний принцип його викладання – «не повідомляти істину – а відкривати її».

Після 14 років «дитина сама починає любити логіку, ми ж зі свого боку повинні будити в ній сили уяви, вносити елемент образності, давати в образній формі ті знання, які вона має засвоїти у формі теорій. Ми повинні розгорнути перед нею картини світу як твори мистецтва», – зазначає Р. Штайнер (1991c). У третьому семилітті, узагальнюючи картину світу, він рекомендує педагогам викладати у логічній, науковій послідовності, методами феноменології та симптоматики, зберігаючи водночас чуттєвий зв'язок з предметом та моральне ставлення до наукових знань.

Специфічною для вальдорфської педагогіки *формою організації* навчання є викладання «епохами», коли впродовж тривалого проміжку часу (3–4 тижні) на першому здвоєному уроці викладається певний предмет. Така організація характерна для загальноосвітніх предметів, натомість для циклу мистецтв, практичних предметів, іноземних мов, евритмії, фізкультури зберігається урочна (ритмічна) форма навчання. Зміна інтелектуальних та творчо-прикладних занять упродовж дня (ритм дня), урівноважує когнітивну, творчу та вольову діяльність, супроводжуючи це фізичною активністю, що носить назву «гігієнічна організація навчання», спрямована на збереження і зміцнення психофізіологічного здоров'я учнів (Kamm, 2000; Steiner, 1987).

Окрім цього, епохальна система навчання передбачає періоди концентрації на визначених темах, що змінюються паузами, коли заняття цим предметом не проводиться, тобто зміст предмета «забувається» учнем. При повторному поверненні до епохи (математики, рідної мови або фізики) зміст попередньої епохи спливає з глибин свідомості учня. Викладання епохами також дає можливість логічного розподілу змісту всередині епохи, наприклад, у перший день учні виконують вправи, пов'язані з переживанням, наступного дня, після того, як зміст першого уроку проходить через фазу сну, тобто виникає деяка дистанція між живим враженням і свідомістю, можна перейти до опису та аналізу явища або факту, для того щоб у подальшому перебігу епохи формулювати закономірність чи узагальнювати матеріал. Р. Штайнер так аргументує доцільність такої форми організації освітнього процесу: «в результаті такої концентрації навчального матеріалу відбувається економія часу. У такий спосіб дитина краще засвоює предмет, пізнає його глибше, інтимніше» (Steiner, 1991c).

Цікавим є факт, що такий «метод занурення» запропонував на початку ХХ ст. дійсний статський радник П. Луговський у рамках шкільної реформи 1915–1916 рр. у Російській імперії. Він писав: «Існуюча система навчання, як добре всім відомо, полягає в наступному. У першу годину навчального дня викладається, наприклад, історія; потім, після незначної перерви, приходить другий викладач, скажімо, алгебри, і увага учнів відволікається від історії і переноситься на алгебру; потім є викладач географії і так далі. Такий психологічний процес частого насильницького відволікання уваги від одних предметів до інших, не даючи можливості учневі заглиблюватись ні в один з них, при багаторічній практиці прищеплює звичку до накопичення лише механічно нашарованих знань, без засвоєння їх» (Цирульников, 1999). П. Луговський запропонував замінити існуючу систему на таку: «Кожен предмет має викладатися в обсязі програми відповідного класу впродовж навчального року в особливі три десятиденні періоди часу, відокремлені один від іншого такої ж тривалості періодами викладання інших предметів, при двох уроках в день, що чергуються з уроками мови та графічного мистецтва» (Цирульников, 1999).

Психологічне обґрунтування методу занурення знаходимо у фізіолога й психолога А. Ухтомського, який говорив, що людська поведінка підкоряється *закону домінанти*, коли життєво значуща діяльність освоюється швидше і краще. За традиційного розкладу кожна наступна домінанта (предмет) знецінює попередню (Зуева & Ефимов, 2010).

Отже, організація навчання епохами відповідає розумінню цілісності освітнього процесу, до якого включена вся дитина: її свідомість (мислення, почуття, воля), тіло і процеси, що відбуваються несвідомо.

Окрім ритму дня, кожен урок має свій власний ритм, де періоди концентрації та розслаблення, когнітивної та творчої діяльності, «вдиху» та «видиху» (за Р. Штайнером) змінюють один одного. Так, *«головний урок»* або *урок епохи*, відповідно до гігієнічної організації навчання, розпочинається з так званої «ритмічної» частини, на якій діти рухаються, співають, декламують вірші хором чи індивідуально, супроводжуючи декламацію жестами, розучують вистави, виконують вправи з ритмами, вправляються в соціальних, дидактичних іграх, у старшій школі беруть участь у диспутах, спостерігають експерименти тощо. У молодших класах ритмічна частина може тривати до 20–25 хвилин. Друга частина – основна частина, в якій вчитель викладає основний зміст уроку. Також і ця частина ділиться ритмічно: фази концентрації уваги і активності вчителя (вдих) змінюються фазами більш вільної активності учнів (видих). У фазу видиху учні можуть вільно пересуватися по класу підходити до вчителя або один до одного, працювати в групах, парах тощо. Завершується урок розповіддю вчителя у 1–6 класах, або ж доповідями учнів (7–12 класи), де діти та підлітки вправляються у слуханні, урівноважують попередню активну роботу, а старшокласники тренують усне мовлення та навички презентацій.

Важливо зауважити, що в Україні проводились дослідження фахівцем Інститутом громадського здоров'я імені О. М. Марзєєва НАМН України С. Гозак (2006) щодо гігієнічної оцінки «головного» уроку у Вальдорфській школі, та було визнано, що така форма організації освітнього процесу «має позитивний вплив на функціональний стан і працездатність учнів», що «пов'язано із збалансованим

чергуванням процесу збудження у різних ділянках кори головного мозку дітей при одночасній індукції гальмування у стомлених ділянках (що сприяє прискоренню відновлювальних процесів) і свідчить про позитивний вплив таких педагогічних особливостей головного уроку, як ритмічність навчальної діяльності, чергування різних видів роботи (в тому числі сидячи і стоячи, статичної і динамічної), можливість вільного переміщення дітей по класу, заняття творчістю» (Гозак, 2006).

Упроваджуючи феномен ритму в організацію освітнього процесу у Вальдорфських школах, Р. Штайнер сформулював низку рекомендацій щодо внесення у ритм уроку, робочого дня, тижня, епохи, року певних *ритуалів*. Ці періодично повторювані дії дослідниками (Oberman, 1997; Easton, 1997; Henry, 1992; Uhrmacher, 1993) визначаються як такі, що зміцнюють стосунки, гармонізують внутрішній стан дитини, дають простір учителю для спостереження.

До таких ритуалів належать: привітання учителя з учнями перед уроком за руку, ранковий вислів, вироблений Р. Штайнером, для молодшої, середньої та старшої школи, що учні декламують щоранку на «головному» уроці, вірш для закінчення уроку, запалювання свічки або гра на музичному інструменті (флейті чи лірі) перед розповіданням казки, вірш чи пісня перед їжею та подяка після трапези, завершення дня, Різдвяні співи, сезонні концерти школи, шкільні свята тощо.

У контексті зазначеного найбільший інтерес викликають висновки у дослідженнях П. Урмахер (Uhrmacher, 1993), де виокремлено такі гармонізуючі аспекти цих ритуалів:

- установлення здорових звичок (сигнальна система початку та кінця подієвого уривку, дисциплінарна саморегуляція, вірш замість зауваження);
- створення відповідного настрою в класі перед наступним подієвим уривком (наприклад, спокою, загадковості перед розповіданням казки) або налаштування на сприйняття навчального матеріалу;

- персоналізований контакт учитель – учень (вітаючись щоранку, вчитель має нагоду кожному учневі поставити запитання, мати особистий контакт);
- налагодження контакту після непорозуміння чи конфлікту;
- діагностування актуального стану учня (рукоостискання (сильне чи слабке), температура (помірна, підвищена), вологість долоні, колір обличчя, зосередженість погляду тощо).

У Вальдорфській школі відсутній дитячий страх перед оцінкою. Р. Штайнер пояснював: «Ми беремо за необхідне в кінці шкільного року резюмувати те, що дитина отримала за минулий рік. Це так звані свідоцтва, щось на кшталт звіту, що відображає успіхи учня». Адже, зауважує автор концепції далі, важко «оцінювати людські здібності в цифрах». Такі свідоцтва або характеристики, за задумом Р. Штайнера, мають «бути схожими на маленьку біографію», де розповідається про всі досягнення дитини на всіх заняттях – у класі й поза класом, – про її розвиток. А отже, «сам учень, батьки та опікуни отримують у такий спосіб своєрідне дзеркало, в якому вони бачать, чим є дитина в певний момент. Зауваження та докори, навіть суворі, що вносяться у такий опис, діти беруть дуже охоче». Р. Штайнер також рекомендує у такий «звіт» вносити ще одне доповнення, «що зв'язує минуле з майбутнім». Добре знаючи дитину, її сильні та слабкі сторони, що переважають у сфері мислення, почуття і волі, для кожної дитини вчитель добирає або ж створює сам невеликий вірш, «щось на зразок лінії поведінки, якої слід дотримуватися в майбутньому році». Наступного навчального року дитина вчить цей вірш напам'ять і раз на тиждень читає його у ритмічній частині «головного» уроку. За рекомендаціями Р. Штайнера, «дитина читає цей вірш, замислюється над ним, він входить у її свідомість і може мати благотворний, врівноважувальний вплив на волю та почуття. Отже, це «свідоцтво» не є простим відображенням розумової роботи і успіхів учня/учениці за один рік; воно також має здатність чинити тривалий вплив – увесь наступний рік – до нового “свідоцтва”» (Steiner, 1991c; Steiner, 1987). Складаючи таку характеристику, вчитель глибоко проникає «в суть маленької індивідуальності», через рефлексію, відтворення цілісного образу дитини у своїй

пам'яті, подекуди навіть віднаходить відповіді на запитання про поведінку, успіхи чи утруднення дитини, що супроводжували її цілий рік.

Цікавим є досвід українського вальдорфського вчителя Т. Сотникової (2015), котра як доповнення до основної «Характеристики» створювала разом із батьками учнів 1 класу казку, де відповідно до характеру, темпераменту, особливостей поведінки, внутрішніх проблем, ситуацій, що пережила дитина, розгортався сюжет, з'являлись головні та другорядні герої тощо. Така робота тривала у співпраці з сім'єю, супроводжувалась індивідуальними зустрічами з батьками, допомагала самим батьками глибше пізнати свою дитину. Важливою умовою створення такої казки була також її літературна, художня насиченість та демонстрація в алегоричній формі морально правильного шляху. Наприкінці такої роботи кожна дитина отримала свою казку, переписану власноруч та художньо оформлену батьками у вигляді книжечки.

Нами була розроблена *система діагностики та моніторингу особистісного розвитку учня* й впроваджена в діяльність вальдорфських класів СЗШ І–ІІІ ступенів № 195 імені В. І. Кудряшова Дніпровського району м. Києва у рамках дослідно-експериментальної роботи за темою «Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки».

Пропонується роботу учнів 1–8 класів в процесі навчання оцінювати *вербально*, ґрунтуючись на досягненнях учня/учениці «відносного самого себе», на індивідуальний його/її прогрес. Кожен учитель, враховуючи програму та виходячи з цілей викладання предмета, конкретизує *задачі*, що ставить перед учнем/ученицею, маючи на меті досягнення ним/нею конкретних умінь чи засвоєння конкретних знань. Упродовж епохи чи року вчитель відстежує виконання кожної задачі кожним конкретним учнем. Контроль за виконанням задач відбувається у формі спостереження за роботою учня/учениці в зошиті на уроці, перевірки виконання домашніх завдань, самостійних чи контрольних робіт, участю в індивідуальних і колективних проектах тощо. Доповнюється картина розвитку особистості описом його/її здатності до самостійної роботи, активності

роботи в класі, описом особливостей темпераменту, соціальної включеності тощо. В кінці такого опису – коментар про індивідуальний прогрес та рекомендації щодо подальшої роботи.

На основі такого моніторингу для учнів 1–4 класів наприкінці року складається розширена характеристика особистісного розвитку учня/учениці в усіх навчальних предметах, особливості його/її розвитку на певному етапі, соціальна ситуація та ін., яка може також містити індивідуальний вірш (байку чи казку), складений на основі рекомендацій Р. Штайнера, що слугує терапевтичним засобом для кожної конкретної дитини, та *видається батькам*.

Учні 5–8 класів отримують наприкінці семестру «Залікові листи» (авторська розробка) *особисто* (Додаток Ж), складені за тими самими критеріями, але у більш стислій формі. В таких листах вказуються «Рівні» досягнень, які відповідають рівням, визначеним МОН України, а саме:

- перший рівень – *початковий* (1–3 бали). Відповідь учня фрагментарна, характеризується початковими уявленнями про предмет вивчення;
- другий рівень – *середній* (4–6 балів). Учень відтворює основний навчальний матеріал, здатний виконувати завдання за зразком, володіє елементарними вміннями навчальної діяльності;
- третій рівень – *достатній* (7–9 балів). Учень знає істотні ознаки понять, явищ, зв'язки між ними, вміє пояснити основні закономірності, а також самостійно застосовує знання в стандартних ситуаціях, володіє розумовими операціями (аналізом, абстрагуванням, узагальненням). Відповідь учня правильна, логічна, обґрунтована, хоча їй бракує власних суджень;
- четвертий рівень – *високий* (10–12 балів). Знання учня є глибокими, міцними, системними; учень вміє застосовувати їх для виконання творчих завдань, його навчальна діяльність позначена вмінням самостійно оцінювати різноманітні ситуації, явища і факти, виявляти й відстоювати особисту позицію.

Таке оцінювання, при переведенні учня/учениці до іншої школи, що працює за традиційною системою, переноситься у табель та особову справу у вигляді балів.

Учні 9–11 класів отримують «Залікові листи» з рекомендаціями вчителів, але із зазначенням балів – відповідно до 12-бальної шкали (системи) оцінювання навчальних досягнень учнів, визначеної наказом МОН України від 21.08.2013 № 1222.

Окрім документальної фіксації діагностики та моніторингу особистісного розвитку учня впродовж року проводяться індивідуальні зустрічі з батьками та учнями, співбесіди, Психолого-педагогічні колегії-консилиуми «Розгляд дитини».

Питання про оцінювання знань виникає у будь-якого уважного до потреб дитини вчителя. Багато педагогів-новаторів або видозмінювали традиційний підхід, або зовсім відмовлялися, як Р. Штайнер, від формальної оцінки. Так, одна з головних ідей школи Ш. Амонашвілі – «педагогіка повинна бути екологічно чистою, тобто не насильною», один із принципів – відсутність оціночних балів, з класу в клас діти переходять з пакетом творчих робіт і характеристикою вчителя (Амонашвили, 1980). Американський дослідник Б. Пірлман (Pearlman, 2010) зазначає, що сучасна система оцінювання має бути не системою покарання, а «оцінюванням для навчання», яка надає учням інформацію про їхні успіхи й спрямовує їх на критерії, що потребують покращення.

Р. Штайнер був переконаний, що «зубріння» до контрольної роботи чи іспиту – це діяльність, що суперечить інтересу здоровому розвитку дитини, адже «наслідком зубріння перед іспитом буває безсоння, порушення нормального перебігу життя. Тому було б найкраще (це було б ідеалом педагогіки) повністю відмовитися від іспитів, щоб кінець навчального року не відрізнявся від його початку. Педагоги мають запитати себе: «Навіщо нам екзаменувати дітей?». Ми постійно маємо їх перед очима, і нам добре відомо, що вони знають, а чого не знають» (Steiner, 1992). Такі погляди педагога є доволі актуальними у контексті сучасних освітніх досліджень та ідеї формульовального оцінювання, закладеної у Законі України «Про освіту» (2017).

Вальдорфська педагогіка, спираючись на майже столітній досвід упровадження в країнах з різним соціально-культурним підґрунтям, реалізуючи чітку систему природовідповідного змісту освіти, форм і методів організації

освітнього процесу, уважно супроводжує розвиток Я-індивідуального, що наразі вбачається як найважливіше завдання освіти в цілому.

Висновки до розділу 2

За здійсненим аналізом науково-методичного концепту гармонізації виховного середовища дитини у Вальдорфській школі можемо зробити такі висновки:

1. Виховне середовище дитини у Вальдорфській школі розкривається як соціально-педагогічний конструкт трикомпонентної структури – предметно-просторової, соціальної та психодидактичної.

2. Вальдорфська педагогіка приділяє значну увагу архітектурно-естетичній організації життєвого простору дитини з метою гармонізації її фізичного та душевного стану, використовує елементи органічної архітектури та людиновимірною дизайну, що характеризується принципом природовідповідності й функціональності. Вважаючи навчання художнім процесом, предметно-просторове оточення дитини створюється на основі естетичних вимог та з урахуванням психофізіологічної дії кольорів на гармонізацію душевних процесів дитини. Використання екологічних матеріалів в інтер'єрі та в процесі навчання (віск, глина, пісок, крупи, натуральні нитки, тканини і т.ін.) сприяють сенсорному розвитку дитини, задовольняючи базову потребу людини в цілому щодо єдності з природою.

3. Підтримка фізичної активності дітей в освітньому процесі Вальдорфської школи (ритмічна частина уроку) сприяє як збереженню фізичного здоров'я, так і розвитку когнітивних здібностей та соціальних компетенцій, що доведено існуючими в Україні дослідженнями.

4. Педагогічна концепція Вальдорфської школи ставить розвиток кожного конкретного учня в центр усіх педагогічних процесів. Основним масштабом організації освітнього процесу Вальдорфської школи є: антропологічні

спостереження та розгляд фаз розвитку дитини; відповідність навчального та виховного процесів цим фазам; добір відповідних методів навчання.

5. Р. Штайнером закладено високий ідеал педагога, який виховує дитину не тільки словами та діями, а власним прикладом. Підвалини підготовки педагогів та підвищення кваліфікації забезпечуються в умовах постійно діючої вищої педагогічної школи, яка реалізується діяльністю Педагогічної колегії через форми педагогічної та методичної роботи, серед яких: вивчення фундаментальних питань педагогіки, дидактики і методики, психології, антропології розвитку; обмін практичним досвідом навчальної та виховної роботи; психолого-педагогічний «розгляд» дитини та дитячих груп; саморозвиток через мистецтво та художньо-практичну діяльність.

6. У Вальдорфській школі працює система заходів, що сприяє гармонізації стосунків школи з сім'єю. Використовуючи традиційні форми співпраці з батьками, вальдорфська педагогіка трансформує їх, насичує власним змістом та використовує свої особливі підходи. Серед форм взаємодії школи з батьками виокремлюємо: моніторингово-діагностичну, консультативну, інформаційно-просвітницьку та практично-організаційну діяльність, яка включає фінансово-господарчу та культурно-мистецьку взаємодію.

7. Відповідно до закладених ідей та накопиченого досвіду Вальдорфські школи намагаються реалізувати такі принципи: самодостатності, автономності школи; незалежності від зовнішніх політичних та економічних впливів; колегіальності, спільної свідомої відповідальності.

8. Психодидактична складова виховного середовища Вальдорфської школи сформована на основі глибокого людинопізнання з урахуванням цілісності психічно-фізичного розвитку дитини. Зміст освіти слугує духовно-душевному розвитку учня/учениці та реалізується через специфічну вікову орієнтацію навчального плану, структурованого за горизонтальним і вертикальним принципами, що включає систему широкої міждисциплінарної взаємодії навчальних предметів.

9. На гармонізацію процесів фізичного, душевного та духовного розвитку дитини спрямоване художньо-образне викладання (1–5 класи) та феноменологічний підхід у викладанні (6–12 класи). Відповідно до поглядів автора концепції Р. Штайнера, негативні наслідки занадто інтелектуалізованого викладання у школі можуть проявлятися у зрілому віці.

10. Реалізація «методу занурення» через викладання основних навчальних предметів епохами сприяє глибокому внутрішньому зв'язку дитини з матеріалом, що викладається. Ритм діяльності в структурі безпосередньо уроку (зміна видів діяльності), тижня, місяця, року, який реалізується в тому числі через введення низки ритуалів (повторювальних дій), сприяє гармонізації внутрішнього стану дитини, усуває перевтомлення, опосередковано унормовує дисципліну та допомагає встановленню більш глибоких стосунків учень – учитель. Принципово важливе ставлення до навантаження дитини впродовж дня, тижня, року, введення гігієнічної організації освітнього процесу містить терапевтичний аспект.

11. Відсутність бального оцінювання навчальних досягнень та особлива система моніторингу розвитку учня дає широкий спектр можливостей для психолого-педагогічного супроводу дитини, сприяє формуванню творчих здібностей дітей через зацікавленість їх у процесі здобуття нових знань, а не через егоїстичне та честолюбне заохочення або страх перед покаранням.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ У ГАРМОНІЗАЦІЇ ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ДИТИНИ В ДІЯЛЬНОСТІ ВАЛЬДОРФСЬКИХ ШКІЛ

3.1. Діалогічність підходу у розбудові гармонійного виховного середовища Нової української школи та Вальдорфської школи

Вальдорфська педагогіка в нашій країні з'явилась порівняно недавно, проте можна констатувати той факт, що вона впевнено зайняла свою нішу в освітній системі України, викликає інтерес у педагогічних колах та зацікавленість батьків, що дає змогу говорити про Вальдорфську школу як про існуючий факт.

Вальдорфські школи в Україні почали працювати у 90-х рр. XX ст. як педагогічні ініціативи на тлі зміни політичної системи та здобуття Україною незалежності. У контексті оновлення соціально-політичної системи шляхами реформування освіти вбачали «відхід від засад авторитарної педагогіки, що утвердились у тоталітарній державі і спричинили нівелювання природних задатків і можливостей, інтересів усіх учасників освітнього процесу» та «забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень» (Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993). Результатом таких стратегічних рішень стало розгортання інноваційного педагогічного руху, діяльності, що уможливило педагогічні нововведення.

Офіційно працювати закладам освіти за вальдорфською педагогікою дав змогу педагогічний експеримент, що був започаткований у 2001 р. і тривав 13 років. Відповідно до наказу МОН України від 06.05.2001 № 363 «Про проведення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» проводилась робота з експериментальної перевірки результативності науково-методичних засад

вальдорфської педагогіки та її впровадження в навчально-виховний процес закладів освіти України.

Звіт «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» (додаток до наказу МОН України від 15.09.2014 № 1044) підбиває підсумки такої тривалої дослідно-експериментальної, науково-педагогічної, методичної та практичної роботи. Оскільки вальдорфська педагогіка в Україні увійшла в абсолютно непропрацьоване нормативно-правове та методико-дидактичне поле, робота науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня була різновекторною, а саме:

- вивчення та аналіз існуючого світового досвіду;
- створення нормативно-правового забезпечення діяльності закладів такого типу;
- підготовка кадрів для роботи у Вальдорфських навчальних закладах;
- вивчення та аналіз впливу педагогічної системи на розвиток особистості учня тощо.

Звіт МОН України дає нам підстави для формулювання певних висновків про впровадження вальдорфської педагогіки в Україні.

1. У співпраці з міжнародними організаціями та науковими установами була створена система нормативного-правового забезпечення навчальних закладів, що працюють за ідеями вальдорфської педагогіки: навчальні програми для ЗНЗ та ДНЗ, Типові навчальні плани для Вальдорфських ЗНЗ України (Програми для вальдорфських шкіл України: 1–9 класи. 2009; Програми для вальдорфських шкіл України: 10–11-ті класи, 2012; Гончаренко А. & Дятленко, 2014). Важливо зазначити, що ці Програми повністю адаптовані до основних вимог державних стандартів з урахуванням національного, регіонального та культурного аспектів.

2. Було проведено низку досліджень на базі Вальдорфських шкіл України, які підтверджують позитивний вплив педагогіки Р. Штайнера на різні аспекти розвитку особистості дитини (С. Лупаренко (2008); О. Лукашенко (2009); О. Передерій (2013); В. Партола (2012), С. Гозак (2006)).

3. Статистичні дані підтверджують зростання попиту батьківської громади в Україні на здобуття освіти в таких навчальних закладах. Ініціативи, що починались з невеликих, часом домашніх, груп з 8–10 дітей вирости у повноцінні загальноосвітні школи (подекуди з двома паралелями вальдорфських класів) та дошкільні заклади.

Станом на 1 вересня 2018 р., за даними Асоціації вальдорфських ініціатив в Україні (Додаток К), за ідеями вальдорфської педагогіки виховуються та навчаються близько 2140 дітей (без урахування приватних дошкільних ініціатив).

4. 77 % вальдорфських випускників вступають до закладів вищої освіти, 20 % – до закладів I–II рівня акредитації, 3 % – працюють, інколи обираючи шлях волонтерської соціальної роботи в Україні та Європі. Щодо вибору майбутніх професій, випускники Вальдорфських шкіл України не обмежують себе тим чи іншим напрямом і вступають в однаковому процентному відношенні як до технічних, так і до економічних, педагогічних, медичних, художніх тощо закладів вищої освіти України та Європи.

Відповідно до наказу МОН України від 15.09.2014 № 1044 «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» педагогічна система «Вальдорфська школа» *рекомендована до впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах України.*

Координує діяльність українського вальдорфського руху Всеукраїнська громадська організація «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» (АВІУ), добровільне об'єднання громадян, педагогічних та батьківських колективів, заснована у 1999 р. Відповідно до статутних положень АВІУ підтримує освітні установи й організації, що втілюють вальдорфську педагогіку в Україні, координує й організовує взаємодію таких ініціатив, захищає імена «Вальдорф» і «Рудольф Штайнер» від незаконного їх використання у галузі освітніх послуг на території України згідно з чинним законодавством, формує сприятливе середовище для втілення в життя педагогіки Р. Штайнера в українському суспільстві, ознайомлює широкі кола громадськості з основними положеннями,

методологією, змістом та практикою вальдорфської педагогіки, взаємодіє з різними педагогічними закладами України та іншими організаціями в галузі освіти, організовує зустрічі, конференції, семінари, наукові слухання, виставки та інші заходи, організовує міжнародне співробітництво та обмін науковою і практичною інформацією з питань вальдорфської педагогіки тощо.

Діяльність АВІУ відбувається у тісній взаємодії з міжнародними організаціями, що підтримують та координують діяльність Вальдорфських шкіл та дитячих садків. Щорічно Асоціацією разом з українськими та міжнародними педагогічними і науковими установами проводяться як всеукраїнські, так і міжнародні науково-практичні конференції, педагогічні читання, круглі столи, семінари з питань упровадження вальдорфської педагогіки в Україні та перспектив розвитку Вальдорфських закладів освіти в Україні. Представники української асоціації беруть участь як експерти у форумах, засіданнях громадських об'єднань і громадських рад з питань освіти, виконують представницькі функції в міжнародних організаціях та об'єднаннях. Зокрема АВІУ є членом Європейської Ради Рудольф Штайнер / Вальдорфської освіти (ECSWE), Міжнародної асоціації вальдорфської педагогіки в Центральній та Східній Європі (IAO), Міжнародної асоціації Штайнер / Вальдорфської дошкільної освіти (IASWECE) та Міжнародної Ради Вальдорфських / Штайнер шкіл «Гаазьке Коло».

З 1991 р. Україна здійснює інтенсивний пошук шляхів реформування, модернізації та оновлення своєї освітньої політики. Закон України «Про освіту», затверджений у 2017 р., декларує важливі інновації, що наблизять Україну до стандартів ЄС. Нова українська школа (Концептуальні принципи реформи середньої школи), видана Міністерством освіти і науки, має на меті створити школу, в якій реалізується індивідуалізація освітнього процесу, підтримується безперервність освіти впродовж усього життя, а освіта орієнтована на особистісний розвиток. Нова українська школа співвідноситься не тільки з найкращими міжнародними практиками, а й з потребами міжнародного ринку праці, оголошеними у 2016 р. на Всесвітньому економічному форумі.

Передбачається, що до 2020 р. успішне працевлаштування потребуватиме спеціальних навичок, наприклад, здатність розв'язувати складні проблеми, критичне мислення, творчість та емоційний інтелект. Відповідно до Концептуальних засад, головним завданням Нової української школи є виховання новатора і громадянина, здатного ухвалювати відповідальні рішення і дотримуватися прав людини (Нова українська школа, 2016).

Реформа загальної середньої освіти передбачає: ухвалення нових державних стандартів, заснованих на окреслених у «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи» ключових компетентностях, які мають бути наскрізними в змісті навчальних предметів і необхідними для успішної самореалізації особистості; запровадження нового підходу «педагогіка партнерства» в системі: «учень – учитель – батьки»; підвищення мотивації вчителя як провідника докорінних і системних змін через збільшення оплати праці, надання академічної свободи та стимулювання його професійного зростання; створення нової структури школи; децентралізацію управління, що вестиме до часткової автономізації закладів освіти; справедливий розподіл публічних коштів, що забезпечить рівний доступ учнів до якісної освіти; переосмислення ролі вчителя й учня, зумовлене розподілом відповідальності між ними за результати навчання (Нова українська школа, 2016).

Усі ці принципи узгоджуються з тими, що є основою вальдорфської освіти. Міжнародна Рада Вальдорфських / Штайнер шкіл «Гаазьке Коло», консультативний орган, що працює над теоретичним осмисленням ідей вальдорфської педагогіки і займається практичним супроводом Вальдорфських інституцій світу, постійно працює над оновленням критерій педагогіки Р. Штайнера. Члени Ради, представники країн світу з різними соціально-економічними, географічними, політичними та культурними умовами, привносять свій досвід у таку роботу, яка постійно оновлює та осучаснює вальдорфські імпульси.

У травні 2016 р. світова спільнота ознайомилась з оновленим документом «Ключові характеристики (критерії) Вальдорфської освіти» (Key Characteristics of Waldorf Education) (Key Characteristics of Waldorf Education, 2016).

Цей документ визначає, зокрема, що школу можна називати «Вальдорфською», коли там реалізується низка принципів: освітня програма та методика викладання, сформовані з позицій антропософського розуміння людини й розвиваються з урахуванням географічних, культурних, політичних особливостей, а також глобальних світових змін; мистецький підхід до навчання і виховання; відкритість педагогічної колегії, прагнення педагогів до самоосвіти; співпраця з батьками на принципах гуманності й людської гідності.

Між цими двома документами – «Нова українська школа» (Концептуальні засади реформування загальноосвітньої школи) (Нова українська школа, 2016) і «Ключові характеристики (критерії) Вальдорфської освіти» (Key Characteristics of Waldorf Education, 2016) – простежується певна відповідність (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Концептуальні засади діяльності Нової української школи та Вальдорфської школи

Нова українська школа (НУШ)	Вальдорфська школа (ВШ)
1. Формування компетентностей Ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх упродовж усього життя	1. Освіта для життя Одним із завдань ВШ є поєднання освіти з життям, а не абстрактне накопичення знань. ВШ виконала своє освітнє завдання, якщо учні на момент її закінчення мають здатність глибоко мислити, відчувати та керуватись волею. Рівновага у співвідношенні цих якостей обумовлює здібність людини йти своїм власним шляхом
2. Педагогіка партнерства В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними та зацікавленими односторонніми, рівноправними учасниками освітнього процесу (ОП),	2. Шкільна спільнота Основою ВШ є спільнота вчителів та працівників школи, учнів та їхніх батьків. У своїй діяльності шкільна громада керується гуманізмом та покладається, передусім, на повагу до людської гідності кожного члена спільноти. Для діяльності школи характерні

<p>відповідальними за результат.</p> <p>Школа має ініціювати нову, глибшу залученість родини до побудови освітньо-професійної траєкторії дитини.</p> <p>НУШ допомагатиме батькам здобувати спеціальні знання про стадії розвитку дитини, ефективні способи виховання в дитині сильних сторін характеру і чеснот залежно від її індивідуальних особливостей.</p> <p><i>Діалог і багатостороння комунікація між учнями, учителями та батьками змінить односторонню авторитарну комунікацію “вчитель” – “учень”</i></p>	<p><i>неієрархічні форми співпраці. У цьому контексті важливе значення мають прозорість стосунків та чіткість взаємодії, до яких прагнуть усі залучені до процесів управління ВШ, до прийняття важливих для громади рішень.</i></p> <p><i>Різні форми взаємодії всередині спільноти сприяють зміцненню стосунків між батьками та вчителями (батьківські вечори, збори, лекції, індивідуальні консультації, психолого-педагогічне спостереження за дитиною тощо), де, насамперед, педагоги мають керуватись універсальними моральними цінностями людства</i></p>
<p>3. Учитель</p> <p>Творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано <i>академічну свободу</i>. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність.</p> <p>Учителі вивчатимуть особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи до управління ОП, психологію групової динаміки тощо</p>	<p>3. Учитель</p> <p>Якість реалізації педагогічної системи визначається стосунками вчителів з учнями, методологією навчання, відповідним змістом та методами викладання, віковою відповідністю навчального матеріалу з позицій антропософського погляду на людину. Важливою вимогою є те, щоб школи <i>творчо, але відповідально</i> ставились до визначених вище підходів, котрі ідентифікують школу як Вальдорфську. Зазначене доповнюється такими критеріями як <i>усвідомлена відповідальність</i> кожного вчителя і педагогічної колегії в цілому</p>
<p>4. Орієнтація на учня</p> <p>НУШ буде працювати на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип <i>дитиноцентризму</i>.</p> <p>У навчанні будуть враховані вікові особливості фізичного, психічного і розумового розвитку дітей.</p> <p>Буде забезпечено неупереджене та справедливе ставлення до кожного учня, подолано будь-яку дискримінацію.</p> <p>Відзначатимуться зусилля й успіхи всіх учнів. Учителів навчатимуть, як плекати в учнів та в собі гідність, оптимізм, сильні риси характеру та чесноти</p>	<p>4. Орієнтація на учня</p> <p>ВШ реалізують принцип <i>дитиноцентризму</i> – вибір змісту та методів виховання й навчання з орієнтацією насамперед на конкретну дитину, на актуальний стан конкретної групи дітей та перспективи саме їхнього розвитку. Індивідуальний підхід до кожного учня, урахування темпераменту, особистих якостей, конкретних сімейних обставин тощо.</p> <p>Навчальні предмети та методи викладання мають відповідати віковим особливостям учнів, сприяти їхньому фізичному, душевному та духовному розвитку, створюючи систему міжпредметних зв'язків, що охоплюють декілька років</p>

	навчання у ВШ
<p><i>5. Виховання на цінностях</i></p> <p>Поняття «освіта», «освітній процес» в їх сучасному розумінні, що охоплює навчання, виховання і розвиток. Виховний процес буде невід’ємною складовою всього ОП і орієнтуватиметься на загальнолюдські цінності, зокрема морально-етичні (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність)</p>	<p><i>5. Цінності</i></p> <p>ВШ є загальноосвітньою школою. Вона не підпорядковується інтересам будь-яких специфічних соціальних груп (зокрема світоглядних, релігійних, політичних). Її метою є лише загальнолюдські цінності, здоровий розвиток й виховання дітей та молоді, здійснення цілісної освіти. Покладаючись на високі моральні принципи, школа має стати установою, що свідомо несе соціальну відповідальність за свою спільноту</p>
<p><i>6. Нова структура</i></p> <p>Дитячий організм не сприймає більше, ніж відведено природою для його віку. Реформа передбачає суттєву зміну структури середньої школи, щоб максимально врахувати фізичні, психологічні, розумові здібності дитини кожної вікової групи. Загальна тривалість повної загальної середньої освіти збільшиться до 12 років</p>	<p><i>6. Структура освіти</i></p> <p>Учні отримують 12 років шкільної освіти. ВШ є інтегрованою школою від дошкільного віку до дорослого життя, щоб провести дитину через цілісне коло освіти людини</p>
<p><i>7. Автономія школи і якість освіти</i></p> <p>Адміністративні та навчально-методичні повноваження будуть делегуватися на рівень закладу освіти. Школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу</p> <p>Автономія передбачає і вищий рівень відповідальності закладу освіти. Засновники школи контролюватимуть освітню та фінансово-господарську діяльність закладу освіти, призначатимуть на умовах контракту керівника школи.</p> <p>Колегіальним органом управління школою в НУШ є педагогічна рада.</p> <p>В управлінні школою братиме участь громадське самоврядування працівників закладу, учнів та їхніх батьків. Колегіальним органом батьківського самоврядування закладу освіти в НУШ є батьківська рада.</p> <p>Наглядова рада школи здійснюватиме</p>	<p><i>7. Шкільне самоврядування</i></p> <p>Відповідальність за ВШ несуть учителі та батьки разом, вони організовують школу, формують структуру її управління. Управління школою означає, що спільнота завжди має чітко усвідомлювати завдання та місію школи і продовжувати поглиблювати це розуміння. Це можливо лише шляхом спільного вивчення антропософських основ цієї педагогічної системи.</p> <p>Спільне учительсько-батьківське управління школою можливе тоді, коли воно ґрунтується на колегіальному, партнерському, антропософському фундаменті.</p> <p>Базуючись на принципі партнерства, організація управління школою, її фінансами, господарством, розбудовою тощо може бути структурована у безліч способів. Передусім, це диференційовані форми делегування завдань й обов’язків, які обговорюються та узгоджуються безпосередньо залученими до процесів</p>

<p>громадський нагляд, зокрема зможе брати участь у визначенні стратегії розвитку закладу освіти, аналізувати діяльність закладу освіти та його посадових осіб, контролювати виконання кошторису та/або бюджету закладу освіти, сприяти залученню додаткових джерел фінансування. Разом із запровадженням автономії буде посилено відповідальність школи перед суспільством за якість освіти. Водночас тотальний державний контроль у вигляді інспектування замінить громадсько-державна система забезпечення якості</p>	<p>управління школою людьми та вирішуються <i>консенсусом</i> суголосно з місією школи. Така форма управління освітнім закладом є ключовою рисою ВШ</p>
--	---

На основі Концептуальних засад реформування загальноосвітньої школи «Нова українська школа» було створено новий Стандарт загальної середньої освіти (Нова українська школа: основи Стандарту освіти, 2016), який, за словами авторів проекту;

– допомагає формувати демократичну культуру в школі і впроваджувати демократичні цінності: школа – місце, безпечне для дитини, як фізично, так і морально, місце, де немає насильства та дискримінації;

– підкреслює цілісність людської особистості у трьох важливих сферах (Я – «Відчуваю», «Думаю», «Дію»), дбаючи про інтелектуальний, духовний, фізичний розвиток дитини;

– зрівноважує знаннявий компонент змісту освіти з розвитком емоційної сфери дитини, акцентуючи на плеканні адаптаційних здібностей, самоусвідомлення і самоконтролю, антистресового потенціалу й життєвого оптимізму;

– слугує розбудові інформаційного простору України через розширення сфери функціонування державної мови, гарантує право на здобуття освіти українською мовою та підтримує право національних меншин і корінних народів на вивчення рідної мови через відповідні освітні програми;

– розширює можливості вивчення іноземних мов у школі;

– працює на розвиток інноваційності в школі, зокрема за допомогою ІКТ (Нова українська школа: основи Стандарту освіти, 2016).

Інструментами впровадження компетентнісного підходу є:

- 1) зміщення центру ваги від нагромадження фактів до розвитку вмінь;
- 2) зменшення кількості предметів й інтегрованість змісту (Нова українська школа: основи Стандарту освіти, 2016).

Зокрема, пропонується:

- зменшення обсягу фактологічного матеріалу на користь практичної діяльності, надання достатнього часу на формування вмінь та відповідних ставлень – готовності, належної мотивації, самооцінки;
- запровадження проблемного навчання, за якого засвоєння знань не передує формуванню вмінь, а відбувається через потребу дитини розв'язати конкретну життєву або змодельовану й наближену до життя проблему;
- використання інтерактивних методів, проектних технологій, збільшення частки навчального часу за межами класу;
- інтегрування навчальних предметів з метою наближення змісту освіти до особливостей сприймання дитиною нової інформації та створення цілісної картини світу, максимально наближеної до життя, що допоможе бачити його зв'язки та розмаїття, позбутися фрагментарності засвоєних знань;
- застосування *«вертикальної гнучкості»* (розподіл навчального часу між предметами за навчальними циклами) і *«горизонтальної гнучкості»* (розподіл навчального часу між іншими предметами, зокрема введення модульної технології навчання);
- формувальне оцінювання, як зворотний зв'язок, необхідний учневі/учениці для розуміння власного поступу, рефлексійного ставлення до своїх помилок та окреслення на підставі цього особистої освітньої траєкторії. Окрім того, розробники Стандарту пропонують ширше впроваджувати самооцінювання та взаємооцінювання школярів як важливі інструменти формування ключових компетентностей (Нова українська школа: основи Стандарту освіти, 2016).

У Концептуальних засадах «Нової української школи» важливе значення приділено формуванню предметно-просторової компоненти нового навчально-виховного середовища, а саме планується урізноманітнити варіанти освітнього

простору в класі. Разом з класичними варіантами використовуватимуться нові, такі як мобільні робочі місця, які можна легко трансформувати для групової роботи. Планування та розроблення навчального середовища в школах буде зосереджено на розвитку дитини та мотивації до навчання (Нова українська школа, 2016).

З огляду на проведений нами у розділі II аналіз вальдорфської педагогічної системи, можемо констатувати факт, що Концептуальні засади, які покладені в основу реформування загальної середньої освіти, суголосні із засадами вальдорфської педагогіки. Це також підтверджують слова попереднього Міністра освіти і науки України Л.Гриневич, яка на робочій зустрічі з авторами альтернативних освітніх програм у МОН (в т.ч. автора дисертації) наголосила, що «вальдорфська педагогіка повністю відповідає філософії Нової української школи».

Відповідно до Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87, враховуючи «Основні характеристики (критерії) вальдорфської освіти», визначені Міжнародною Радою Штайнер / Вальдорфської освіти (Гаазьке Коло), на виконання наказу МОН України від 15.09.2014 № 1044 «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» та впровадження педагогічної системи «Вальдорфська школа» у загальноосвітніх навчальних закладах», відповідно до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності, затвердженого наказом МОН України від 07.11.2000 № 522 (у редакції наказу МОН України від 11.07.2017 № 994), зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 22.09.2017 за № 1171/31039, нами була створена Освітня програма *першого циклу початкової освіти* за вальдорфською педагогікою (автори-упорядники Д. Косенко та О. Мезенцева), яка відповідно до листа ДСЯО від 24.05.2018 № 01-22/328 може бути впроваджена в закладах загальної середньої освіти України. Дані АБІУ (станом на 1 вересня 2018 р.)

свідчать про те, що за зазначеною Освітньою програмою працюють 10 закладів загальної середньої освіти України (Додаток Л).

«Методичні рекомендації для вчителів початкової школи» щодо впровадження ідей Нової української школи окреслюють виклики, що постали на шляху здійснення реформ (Нова українська школа: poradnik dla vchytelja, 2018). У цьому контексті маємо зазначити, що Вальдорфська школа, яка має досвід практичної реалізації не лише в країнах зі стабільними соціально-політичними та економічними умовами, а й в середньорозвинутих та постсоціалістичних країнах перехідної економіки, може бути джерелом ідей для формування гармонійного виховного середовища дитини. Зокрема в підходах щодо:

- психолого-педагогічного супроводу учнів (Мезенцева, 2015);
- системи роботи з батьками та залучення їх до процесів управління школою (Мезенцева, 2016);
- системи удосконалення мистецтва виховання педагогами в повсякденній діяльності вчителя (Mezentseva, 2019b);
- системи діагностики та моніторингу особистісного розвитку учня/учениці (формувальне оцінювання);
- формування предметно-просторової складової середовища закладу освіти (Мезенцева & Косенко, 2012; Mezentseva, 2019a) та ін.

За висновками Ернеста Л. Бойера, колишнього президента Фонду Карнегі за розвиток викладання, «у реформаторському русі державних шкіл є деякі важливі речі, які можна дізнатися з того, що робили вальдорфські педагоги впродовж багатьох років. Це надзвичайно значні зусилля, спрямовані на якісну освіту, і школам буде рекомендовано ознайомитися з основними засадами, що лежать в основі вальдорфського руху» (Waldorf Answers).

Незважаючи на труднощі та значні витрати, реформа освіти періодично проводиться кожною країною. Навіть розвинені країни зазнають серйозних ідеологічних та економічних змін. Ураховуючи, що наша країна зазнала величезних змін у економічній, соціально-політичній, культурній, геополітичній і, зрештою, психологічній сферах, не дивно, що ці реформи широко обговорюються

і критикуються тими, хто використовував традиційний підхід і не хочуть нічого змінювати в собі.

Важливо зазначити, що вальдорфська освіта – це не доповнення до традиційного підходу; скоріше вона структурно і функціонально відрізняється від традиційної освіти. Це не вільна школа, де діти можуть вирішувати, відвідувати заняття чи ні, і це не демократична школа, де учні вільно обирають програму навчання чи управляють школою. Вальдорфська школа спирається на педагогічні засади, що орієнтовані на дитину, й діє в рамках певної програми навчання і виховання.

Вальдорфська освіта імponує батькам, які прагнуть кращого розуміння освітніх потреб їхніх дітей, які поділяють ідею людської істоти як духовної істоти, які шукають певну спільноту, щоб розділити спільні цінності, які хочуть розвиватися за допомогою участі в розбудові школи та привнести щось нове у розвиток освіти. Ця потреба людини постмодерну знайти свій індивідуальний шлях має задовольнятися різноманіттям у всіх сферах суспільного життя. Отже, й освіта повинна також мати різні можливості. У такий спосіб сучасне демократичне суспільство зберігає педагогічний плюралізм для тих, хто все ще шукає альтернативу. Різні освітні альтернативи, поєднуючи індивідуальне з соціальним, шукаючи оригінальні педагогічні підходи, наповнюючи освітній процес ентузіазмом, подекуди випереджають загальноосвітню школу і можуть слугувати як змістові моделі модернізації загальної середньої освіти. І Вальдорфська школа вже посіла своє достойне місце в освітній палітрі України.

3.2. Компаративний аналіз формування виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл в різних історико-політичних та соціально-економічних системах

Проаналізувавши наукові дослідження, проведені в Німеччині, Великій Британії, США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії, Бразилії, Швеції, Фінляндії, Данії, Нідерландах, Португалії, Росії, Угорщині, Польщі та Україні у сфері

педагогіки Р. Штайнера на рівні докторських, кандидатських (українських, російських) та магістерських (європейських, американських та австралійських) робіт, можна зробити висновки, що академічною наукою вже охоплено такі напрями вальдорфської педагогіки:

– аналіз філософсько-педагогічних та естетичних ідей Рудольфа Штайнера (I. Staedtke (Лейпциг, 1929), J. W. Schneider (Кіль, 1952), U. Коор (Гамбург, 1958), S. Oppolzer (Мюнстер, 1959), G. Kroeker (Манітоба, 1978), D. L. Mollet (Бредфорд, 1978), G. J. Childs (Кардіфф, 1981), V. Calles (С.-Петербург, США, 1994), B. Masters (Суррей, 1997), Y. Okumoto (Монреаль, 1999), J. Mansikka (Гельсінкі, 2007), В. Загвоздкін (Москва, 2009), S. K. Curson, (Сідней, 2013), A. Håkansson, (Ліннеус, 2014));

– розгляд Вальдорфських шкіл як альтернативних та інноваційних систем (S. W. Foster (Флорида, 1981), A. C. N. Araujo (Мадейра, 2015));

– упровадження ідей вальдорфської педагогіки в сучасній педагогічній системі та перспективи розвитку Вальдорфських шкіл (A-L. E. Evans (Орегон, 1993), R. L. Estrada (Колорадо, 1994), M. B. Sturbaum (Індіана, 1997), W. M. Götte (Белефельд, 2000), О. Іонова (Харків, 2001), Л. Литвин (Київ, 2011));

– соціально-педагогічні аспекти вальдорфської педагогіки, взаємодія «батьки – школа» (S. Davis (Колорадо, 1997), T. Stehlik (Нью Інгланд, 2001), A. B. Wessling (Міссурі, 2005));

– дослідження окремих аспектів вальдорфської педагогічної системи:

- формування навчального плану Вальдорфської школи (E. Bergendal (Стокгольм, 2011));

- методів навчання (A. M. Rader (Мілуокі, 2004), H. Kern (Белефельд, 2008), A. Darian (Темпе, Аризона, 2012), A. Wiehl (Бонн, 2015));

- викладання: історії (M. M. Zech (Гьотінген, 2010)); математики (E. Breaux (Мілуоке, 2004), M. Aghlzaad (Стокгольм, 2012), L. Waite (Окленд, Нова Зеландія, 2014)); фізики (W. Sommer (Берлін, 2005)); іноземної мови (L. Moehle-Vieregge (Техас, 1981), E. C. Silva (Санта Катаріна, Бразилія, 2005)); евритмії (Є. Пірадова (Москва, 2008), A. Koivisto (Стокгольм, 2011), Ur. A. Bodnárné (Дебрецен, 2013),

J. Olsson, (Гельсінкі, 2015)); музики (В. Bignell (Сідней, 2000), J. K. Kierstead (Меріланд, 2006), L. A. L. Eterman (Ванкувер, 2010)); художнього мистецтва (М. В. Keppie (Нова Шотландія, Канада, 1997), В. Prendergast (Мілуоке, 2004), I. P. Antunes (Лісабон, 2015), С. У. Nordlund, (Міссурі, 2006)) та екологічного виховання (Е. Е. Stewart (Йоханнесбург, 2012), В. Szeleczki (Дебрецен, 2013));

– вплив вальдорфської педагогіки на розвиток дитини, зокрема:

- збереження здоров'я (Т. Zdrazil (Белефельд, 2000), О. Лукашенко (Харків, 2009)); формування Я-концепції учнів (J. M. Hutchingson (Детройт, 1990), О. Передерій (Запоріжжя, 2013), В. Р. Chaffin (Сан Маркос, Каліфорнія, 2014)); пізнавальну активність (С. Лупаренко (Харків, 2009)); інтелектуальний розвиток (R. Romanelli (Сан Пауло, 2008), В. Партола (Харків, 2012)); соціальність (О. Купріна (Тула, 2004)); креативність (Е. J. Ogletree (Детройт, 1067), Е. В. Durham (Нью-Йорк, 1974), С. Т. Mattioli (Бостон, 1984)); розвиток емпатії (С. А. М. Pedro (Лісабон, 2015)); естетичне виховання (В. Новосельська (Київ, 2004)) та життєві компетенції (М. Karlberg (Карлштадт, 2012)).

Окремим напрямом дослідження стала також підготовка вчителів для роботи у Вальдорфських школах та шляхи саморозвитку й самовдосконалення вчителя: W. M. Carroll (Чикаго, 1992), А. Mazzone (Аделаїда, 1999), J. Bergdahl (Швеція, 2005), К. Brunetta (Ванкувер, 2009), R. Salles (Сан Паоло, Бразилія, 2010).

У нашому дослідженні ми звертаємось до ідей Р. Штайнера не тільки у сфері педагогіки, а й до осмислення його праць, що висвітлюють інші сфери людського буття з: *антропології* (J. M. Gidley (2008)); *феноменології* (Th. Nielsen (2003), R. Steele (2005)); *лікувальної педагогіки* (Й. Вейс (1992), К. Віхерт (2006), В. Хольцапфель (1999)); *антропософської медицини* (В. Гебель & М. Глеклер (1998)); *гігієни* (С. Гозак (2006)); *органічної архітектури* (О. Дячок (2000), G. L. Wong (1987), S. D. Newton (1990), Т. А. Mulica (2005), С. S. Jolley (2010)); *живопису* (Д. Брюн & А. Ліхтхард (2006) та ін.).

Проведені нами розвідки доводять широкий інтерес світових наукових кіл до питань вальдорфської педагогіки, її теорії та практики, в тому числі й з позицій

можливості застосування ідей Р. Штайнера в освітньому просторі різних країн в цілому. Утім, можна констатувати, що, беручи до уваги географію наукових досліджень, у більшості країн ця тема розробляється поодинокими дослідниками. Аналіз існуючих як вітчизняних, так і зарубіжних наукових робіт демонструє, що жодна з них не розглядала вальдорфську педагогіку з позицій педагогіки середовища.

У нашому дослідженні ми намагались визначити:

1. Наскільки реалізовані ідеї Р. Штайнера щодо формування виховного середовища дитини в діяльності сучасних Вальдорфських шкіл.
2. Як впливають різні історико-політичні та соціально-економічні системи на діяльність Вальдорфських шкіл.
3. Виклики та критичні точки формування виховного середовища дитини в діяльності сучасних Вальдорфських шкіл.

Міжнародна Рада Вальдорфських / Штайнер шкіл «Гаазьке Коло», науково-педагогічний орган, що розробляє та коригує «Ключові характеристики (критерії) Вальдорфської освіти» (Key Characteristics of Waldorf education, 2016), проводить експертну оцінку закладів освіти щодо виконання цих Критеріїв з метою отримання ними імені «Вальдорфська» або «Рудольф Штайнер» школа та формує Світовий перелік Вальдорфських шкіл (Waldorf World List, 2018), визначає два типи шкіл щодо ступеня реалізації в них ключових характеристик вальдорфської освіти:

- *«Вальдорфська» або «Штайнер-школа»;*
- *Школа з елементами вальдорфської педагогіки.* (Асоціацією вальдорфських ініціатив в Україні такий тип закладу визначається як *«Школа на шляху до імені «Вальдорфська»*).

Школи з елементами вальдорфської педагогіки можуть належати до різних типів і форм закладів загальної середньої освіти, а саме:

- загальноосвітня школа, в якій застосовуються елементи вальдорфської педагогіки / педагогіки Р. Штайнера;

- нова школа, що перебуває в процесі отримання статусу «Вальдорфська» від відповідної національної асоціації або Міжнародної Ради (Гаазьке коло);

- школа, що має намір упроваджувати вальдорфську педагогіку, але має певні правові, релігійні чи культурні обмеження (Key Characteristics of Waldorf Education, 2016).

З метою проведення аналізу реалізації ідей Р. Штайнера щодо формування виховного середовища дитини ми звернулись до власне Вальдорфських шкіл, визнаних світовими експертами, оскільки в школах другого типу цей процес ще не завершився. Нами було розроблено *Методику експертного опитування щодо рівня сформованості виховного середовища дитини* та проведено дослідження у **33** закладах загальної середньої освіти **13** країн.

Експертне опитування – це різновид соціологічного опитування, в ході якого респондентами виступають *експерти* (лат. *expertus* – досвідчений) – компетентні особи, які мають глибокі знання про предмет або об’єкт дослідження. У нашому випадку такими експертами виступили керівники закладів освіти або представники органів самоуправління (в т.ч. батьки), вчителі або інші педагогічні працівники.

В організації та проведенні дослідження ми послуговувалися напрацюваннями з методології і методики організації та проведення експертних оцінювань (О. Боднар (2008), В. Новосад, Р. Селівестров & І. Артим, (2008)), а також дослідженнями статистичної надійності застосування експертного оцінювання для формулювання релевантних наукових висновків (Х. Таха (2001), В. Циганок (2003) та ін.).

Основними функціями експертного опитування є:

1. *Діагностична*. Експерти можуть використовувати свої знання для визначення та аналізу проблем, а також окреслення шляхів їх розв’язання.

2. *Прогностична*. Використовуючи низку кількісних та якісних методів, експерти формують сценарії розвитку організацій із визначенням конкретних прогностичних показників.

3. *Планувальна*. За допомогою експертного оцінювання здійснюється розроблення програм, планів, формуються пріоритетні напрями діяльності, складаються бюджети.

4. *Проектувальна*. Оцінювання здійснюється з метою розроблення та реалізації нових проектів, програм, для перевірки нових ідей, запровадження інноваційних технологій тощо.

5. *Соціологічна*. Експертне оцінювання використовують для визначення громадської думки з приводу політичних уподобань, актуальних питань розвитку тощо.

6. *Інформаційна*. Правильне розуміння процесів та результатів діяльності органів управління як гарантія уникнення помилок у майбутньому та основа для майбутніх дій і рішень.

7. *Мотиваційна*. Експертне оцінювання використовують для оцінки діяльності закладу та його співробітників, результати таких оцінок можуть використовуватись як відповідні стимули.

8. *Оптимізаційна*. Експертне оцінювання сприяє удосконаленню управлінських процесів (оптимізація структури, управлінських рішень, налагодження контролю тощо) (Боднар, 2008; Новосад, Селівестров & Артим, 2008).

У підготовці та проведенні експертного опитування ми покладались на процедуру, запропоновану О. Прохоренком (2016), що передбачає реалізацію шести послідовних етапів, а саме:

– *підготовчого* (складання програми дослідження, уточнення його методологічних характеристик, удосконалення інструментарію дослідження, основу якого складає бланк експертного опитування);

– *організаційного* (визначення експертів, отримання згоди щодо надання ними експертної інформації);

– *збирання експертної інформації* (проведення експертного опитування, здобуття емпіричних даних);

– *опрацювання й аналізу експертної інформації* (узагальнення, квантифікування емпіричних даних, формулювання висновків за результатами проведеного дослідження);

– *підсумкового* (оформлення й представлення результатів експертного опитування).

Як інструмент дослідження ми використали анкету (Додаток М), сформовану із системи запитань з проблеми дослідження, застосувавши модель ВСД, визначену нами у розділі 1. (рис. 1.1). Використання методу анкетування передбачає наявність низки суб'єктивних чинників, що стають перешкодою для здобуття об'єктивних даних дослідження, а саме: «місцевий патріотизм», небажання виступати з критикою колег і керівників, скептицизм щодо значення і способів дослідження, неправильне тлумачення чи нерозуміння запитання, небажання займатися невласивою опитуваному роботою тощо. Для мінімізації подібних негативних впливів на *підготовчому* та *організаційному* етапах дослідження нами було вжито низку превентивних заходів:

– перед початком проведення процедури опитування була проведена відповідна роз'яснювальна робота щодо мети та завдань дослідження;

– в анкеті було чітко сформульоване явище, яке підлягає оцінюванню;

– запропоновано у вигляді гіпотез можливі варіанти.

Перша група запитань (1–3) мала на меті сформувати типологію закладів освіти щодо їх політико-географічної специфіки, юридичного статусу та віку.

Друга група запитань (4–5) передбачала визначення специфіки архітектурно-просторової структури.

Третя група запитань (6–11) – моніторинг соціальної складової учасників освітнього процесу, форм їх взаємодії та особливостей управлінських процесів.

Четверта група (варіанти п. 12) мала визначити повноту реалізації змістово-дидактичних основ освітнього процесу Вальдорфської школи. Зауважимо, що ця складова дослідження не була нами деталізована, адже отримання школою імені «Вальдорфська» передбачає вже проведenu міжнародну експертизу цієї компоненти як визначальної.

Важливо зазначити, що дані, здобуті в результаті анкетування, уточнювалися шляхом контентного аналізу веб-сайтів і шкільної документації закладів освіти, які були вибрані для дослідження, та частково корелювались із власними спостереженнями автора дисертації шляхом відвідування об'єктів дослідження (з 33 закладів освіти особисто відвідано 23), участі у різних заходах на базі вибраних шкіл (програмах культурних обмінів, конференціях, семінарах, засіданнях педагогічних колегій, святах, концертах тощо) та безпосередньому спілкуванні з учасниками виховного процесу, що лягло в основу низки емпіричних тверджень.

Дослідження детерміноване нами як *компаративний аналіз*, що визначає його сутність та специфіку трактування.

Компаративістика (від лат. *comparatus* – порівняльний) у сфері освіти, за С. Сисоєвою (2014), є міждисциплінарною галуззю знань про освітні системи, досліджує педагогічні явища і факти в політичних, соціально-економічних, культурних умовах, а також порівнює їх схожість і відмінність у двох або кількох країнах, регіонах, континентах або в глобальному масштабі.

Педагогічна компаративістика опрацьовує три основні типи досліджень: 1) описові; 2) розвиткові і 3) процесні. *Описові* дослідження мають на меті констатування ситуації у певний момент у певній країні. *Розвиткові* окрім констатації стану зосереджуються на факторному аналізі. Глибше розуміння систем освіти та їх змін, на думку дослідників, дають дослідження, які включають у себе перший і другий типи, зосереджуючись на дослідженні *системних процесів* і *причиново-наслідкових* зв'язків (Бражник, 2005; Галус & Шапошнікова, 2006; Bereday 1964).

Опрацювання й аналіз експертної інформації виконувались нами у 2-х векторах: *горизонтальному* (аналіз формування середовища в кожному із закладів освіти) та *вертикальному* (порівняльний аналіз формування середовища закладів, що досліджувались).

Дослідники зазначають, що функціонування сфери освіти залежить від економічних, історично-національних, демографічних, державно-політичних та

суспільних чинників. Економічні чинники визначають матеріальні можливості бюджету держави, які можна спрямувати на розвиток освіти, кількісний і якісний запит на випускників. Історично-національні чинники тісно пов'язані зі специфікою і характером суспільства, його історією і культурою. Процеси здобуття освіти тісно пов'язані з демографічними чинниками. Чинники, обумовлені політичним устроєм, впливають безпосередньо на формування і зміст освітньої політики. Соціальні чинники пов'язані зі структурою суспільства, її змінами, а також впливом цих змін на систему освіти (Сисоєва, 2014).

З метою проведення *Компаративного аналізу формування виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл в різних історико-політичних та соціально-економічних системах* ми звернулись до експертизи закладів освіти 13 країн: Німеччини, Австрії, Фінляндії, Швейцарії, Італії, Угорщини, Чеської республіки, Латвії, Естонії, України, Грузії, Вірменії та Росії. Як видно з переліку, з позиції політичної орієнтації ці країни можна кваліфікувати як: *демократичні* (за характером політичної системи) та *відкриті* (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем). З позицій рівня розвитку громадянського суспільства можемо диференціювати вибрані нами країни на два типи: країни *модернізованих політичних систем* (розвинуте громадянське суспільство, раціональний спосіб обґрунтування влади, диференціація політичних ролей) та *політичних систем перехідного типу* (включають в себе елементи модернізованої системи в процесі становлення та елементи старої системи). З позиції історико-культурного розвитку означені країни можна класифікувати за трьома категоріями: *постіндустріальні* або *посткапіталістичні*, *постсоціалістичні* та *пострадянські* (Кирилюк, 2004; Гетьманчук, 2010). У векторі економічного розвитку вибрані нами країни поділяють на *промислово розвинені країни* та *країни з перехідною економікою* (Козик, Панкова & Даниленко, 2008).

Об'єднуючи визначені нами характеристики, складаємо табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Систематизація країн щодо типу соціально-політичної та економічної систем

Країна	Система політичної орієнтації	Рівень розвитку громадянського суспільства	Особливості історико-культурного розвитку	Рівень економічного розвитку
Німеччина Австрія Фінляндія Швейцарія Італія	демократична відкрита	модернізована політична система	постіндустріальні або посткапіталістичні	промислово розвинені країни
Угорщина Чеська республіка			постсоціалістичні	країни з перехідною економікою
Латвія Естонія		політична система перехідного типу	пострадянські	
Україна Грузія Вірменія Росія				

Дослідник Б. Гершунський (1998) характеризує систему освіти як відкриту, самоорганізуючу (синергетичну), здатну до самопізнання (рефлексій), кількісно і якісно збагачену перманентними змінами, що постійно відбуваються як у зовнішньому, так і у внутрішньому середовищі. Освіта не лише детермінована зовнішніми обставинами політичного, соціально-економічного і соціокультурного характеру, а й сама детермінує ці обставини. З огляду на це твердження, вважаємо означені країни валідними для проведення компаративного аналізу, адже детермінантою аналізу є вибрана нами система освіти – вальдорфська педагогіка. Посилаючись на «Ключові характеристики (критерії) Вальдорфської освіти» (Key Characteristics of Waldorf education, 2016) та беручи до уваги класифікацію за ознакою «традиційність – альтернативність», запропонованою вітчизняною дослідницею О. Заболотною (2012), визначаємо Вальдорфські школи як: *загальноосвітні* (за спрямованістю навчальної діяльності), *світські* (за ставленням до релігії) та *авторські* (за наявністю авторської концепції).

У визначеній нами системі координат варто зупинитись на такому критерії як «джерело фінансування». За усталеним уявленням (Заболотна, 2012), Вальдорфські школи належать до *приватних закладів освіти*, що в нормативно-правовій ситуації різних країн має свої особливості. Враховуючи систему

фінансування закладів освіти різних країн, визначаємо відповідну класифікацію (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Класифікація шкіл щодо принципу фінансування

Тип закладу	Джерело фінансування	Країни
Державна школа	Державні або муніципальні фонди	Чеська республіка, Латвія, Росія, Україна
Приватна школа	Приватні кошти (батьківські внески)	Україна
«Вільна» школа (громадсько-державне фінансування)	«Гроші за дитиною»	Німеччина, Австрія, Фінляндія, Швейцарія, Італія, Угорщина, Чеська республіка, Латвія, Естонія, Грузія, Вірменія, Росія

Під «державною» школою маємо на увазі заклад, що повністю фінансується за рахунок державного чи муніципального (місцевого) бюджету. «Приватна» школа у сенсі фінансування означає відсутність державної дотації, утримання закладу 100 % покладається на споживачів освітніх послуг, тобто батьків учнів чи на осіб, що їх замінюють. У нашій вибірці у цю категорію потрапила лише Україна, хоча така система фінансування існує й в інших країнах, зокрема: Франції, Іспанії, Великій Британії, США та ін. «Вільна» школа як поняття, що входить у назву Вальдорфських шкіл деяких країн, у законодавстві цих країн трактується як заклад, що заснований об'єднаннями громадян, має свою автономію та державну дотацію «гроші за дитиною», де частка зовнішніх (державних) коштів складає в різних країнах від 20 % до 80 % (в Німеччині ця частина надходжень до шкільного бюджету також різна і корелюється із законодавчою базою регіону – Землі (Bundesland)). Деякі країни, скажімо США, Канада та Велика Британія, мають усі три форми фінансування закладів освіти, де в державних школах реалізуються авторські програми, що додатково фінансуються батьками. Таке явище в США та Канаді має назву *чартерна* школа (англ. *charter school*, від *charter* – договір, статут) як форма громадсько-державного фінансування освіти (Сбруєва, 2008). Водночас слід зауважити, що

Вільні школи мають значно більше автономії в ухваленні внутрішніх і стратегічних рішень (Waldorf and Public Waldorf Education).

Значним проривом у законодавчій системі України стало прийняття у 2017 р. Закону України «Про освіту», який статтею 81 закладає правові засади державно-приватного партнерства у сфері освіти і науки, що, на нашу думку, є прогресивним кроком для розвитку приватного сектора освіти, який бере на себе відповідальність за соціальне завдання держави щодо освіти майбутнього покоління (Закон України «Про освіту», 2017).

«Ключові характеристики (критерії) Вальдорфської освіти» рекомендують школам шукати творчі рішення «зادля збереження фінансового здоров'я соціального організму та забезпечення його безперервного розвитку» (Key Characteristics of Waldorf Education, 2016) Проведені нами інтерв'ю з представниками шкіл, аналіз сайтів та шкільної документації дали змогу визначити моделі, за якими батьки сплачують шкільні внески:

1. Фіксована вартість освітніх послуг:

- за кожен дитину;
- від сім'ї (не залежить від кількості дітей, що відвідують школу).

2. Диференційовані внески:

– вартість навчання корелюється з сумарним доходом сім'ї й сплачується родиною за кожен дитину;

– вартість навчання корелюється з сумарним доходом сім'ї й сплачується родиною не залежно від кількості дітей, що відвідують школу;

– вартість навчання знижується при прийомі наступної дитини до школи.

3. Спонсорські внески:

- *внутрішня «братерська» допомога* (шкільний соціальний фонд, стаття в бюджеті, що передбачає утримання школою соціально незахищених родин, анонімна підтримка родинами одна одну тощо);

- *зовнішня допомога*: партнерські школи, індивідуальне спонсорство тощо. Зокрема Фонд «Друзі мистецтва виховання Рудольфа Штайнера» проводить

значну роботу щодо підтримки шкіл у країнах перехідних економічних систем та країнах, що розвиваються.

Особливості історико-політичного розвитку вибраних нами країн визначають і вік Вальдорфських шкіл. Розвиток ідей вальдорфської педагогіки у зарубіжному досвіді з позицій історичної ретроспективи, проаналізований нами у розділі 1, демонструє зв'язок суспільно-політичних змін з відкриттям Вальдорфських шкіл, зокрема в країнах постсоціалістичного та пострадянського простору, де існували тоталітарні режими. Вікові показники шкіл корелюються з цими історичними процесами, а саме: Вальдорфські школи Угорщини, Чеської республіки, Латвії, Естонії, України, Грузії, Вірменії та Росії були засновані у 1990–1998 рр. Школи інших країн відкривались за запитом громади й мають вік від 22 років (La Libera Scuola Steiner Waldorf «Novalis») до 92 років (Rudolf Steiner Schule, Zürich), що не може не впливати на якість сформованого виховного середовища.

Подальше трактування результатів компаративного аналізу структуруємо відповідно до визначених нами компонент виховного середовища. Щодо специфіки *архітектурно-просторової структури* ми з'ясували, що 40 % закладів освіти (школи країн пострадянського простору) розташовані у типових будівлях шкіл та дитячих садків та 48 % – у будівлях іншого призначення, де внутрішні роботи за можливістю виконані в стилі органічної архітектури та дизайну з урахування рекомендації Р. Штайнера щодо відповідної віку колористики. 33 % вибраних нами шкіл збудовані за проектами органічної архітектури, спланованими відповідно до рекомендацій Р. Штайнера, або ж мають окремі корпуси за такими проектами.

100 % закладів реалізують *систему «класних кімнат»*, коли приміщення закріплене не за групою дітей, а за віком, класом, тобто діти щороку переходять у приміщення, яке в дизайні та організації простору відповідає віковим потребам учнів. 36 % шкіл мають *кабінети для терапевтичної роботи* з учнями, 33 % – для *корекційної* і 9 % – *кабінети сенсорної терапії*. 18 % шкіл упроваджують *«Бохумську» систему рухливих класів*, яка була нами описана в розділі 2. 64 %

мають спеціальні *зали для евритмії*, інші школи використовують для таких уроків приміщення спортивної зали, актової зали, шкільного холу тощо. 70 % шкіл мають *спортивну залу*, 60 % – *спеціальні лабораторії* (хімія, фізика, біологія тощо), 81 % мають *класи спеціалізованого призначення*, а саме: майстерні для роботи з деревиною, кузні, художні майстерні, класи для шиття, ткання та рукоділля, комп'ютерні класи.

Узагальнюємо здобуте:

1. *Не всі* Вальдорфські школи розташовані у будівлях, спроектованих з урахуванням засад органічної архітектури, *більшість* знаходяться в спорудах типових шкіл та дитячих садків (зокрема на пострадянському просторі), або пристосовують існуючі житлові чи нежитлові приміщення під умови освітнього процесу.

2. Школи країн Європейського Союзу, що мають статус «Вільних» шкіл, отримують державні дотації. Вони мають можливість самостійно залучати гранти різноманітних фондів і намагаються втілювати проекти органічної архітектури.

3. В організації просторової складової середовища *усі* школи дотримуються порад Р. Штайнера щодо системи «класних кімнат» та їх наповнюваності.

4. Багато шкіл мають окремі приміщення для терапевтичної та корекційної роботи з учнями, а також кабінети сенсорної терапії, що дає змогу проводити профілактичні заходи, терапевтичні заняття та підтримувати дітей з особливими потребами.

5. Лише 18 % вибраних шкіл використовують «Бохумську» систему рухливих класів, що можемо інтерпретувати як незнання або невміння користуватись цією педагогічною технологією.

6. Практично всі школи мають *класи спеціалізованого призначення* (майстерні), оскільки відсутність таких приміщень унеможлиблює повноцінну реалізацію вальдорфської педагогічної системи.

Моніторинг *соціальної складової* учасників освітнього процесу, форм їх взаємодії та особливостей управлінських процесів дав змогу визначити таке.

Оперуючи статистичними даними щодо наповнюваності вибраних нами шкіл, маємо вибірку (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Типи Вальдорфських шкіл щодо чисельності учнів

Тип закладу освіти за наповнюваністю	Середня наповнюваність класів	Кількість шкіл у вибірці
Малочисельні школи до 200 учнів	7–15	11
Школи середньої чисельності 200–400 учнів (1 паралель класів)	20–27	18
Багаточисельні школи 400–900 учнів (2 паралелі класів)	26–34	4

Отже, у вибірці репрезентовані усі варіанти Вальдорфських шкіл – від малокомплектних та малочисельних закладів до великих навчально-виховних комплексів, де дитина може пройти повний цикл освіти – від дошкільної до випускних класів.

Важливим для нашого дослідження був критерій – *ініціатори створення школи*, який проілюстрував гіпотезу про те, що Вальдорфські школи створюються саме з ініціативи батьків і за їх безпосередній участі – 100 % шкіл у нашому опитуванні.

Щодо якісного складу вчителів маємо таку картину: державну педагогічну освіту мають від 40 % до 100 % педагогів, що ще раз доводить гіпотезу про те, що батьки, приводячи дитину до школи, починають працювати в ній, використовуючи наявну кваліфікацію (архітектори, музиканти, художники тощо), особливо в малочисельних школах. Показник наявності спеціальної підготовки вчителів з вальдорфської педагогіки коливається в тих самих межах – від 40 % до 100 %, що також впливає на якість викладання. Водночас варто зауважити, що така ситуація не допускається в Німеччині, де центрів підготовки вальдорфських учителів значно більше й вимоги до викладачів вищі (наявність вальдорфської педагогічної освіти є першочерговою умовою). З іншого боку, можемо припустити, що сталася похибка у нашому дослідженні, адже до педагогів школи

респонденти могли зарахувати акомпаніаторів, вихователів груп подовженого дня, асистентів учителів, які не ведуть безпосередньо педагогічний процес, хоча і залучені до нього.

Щодо якісного складу батьків маємо такі показники: батьки-антропософи – від 1 % до 20 % (виключенням стала школа Єревану, де, за даними опитування, 50 % батьків є прихильниками такого світогляду, адже цю школу заснували саме члени Антропософського товариства Вірменії); від 7 % до 20 % працівників творчих професій обирають такі школи; від 5 % до 50 % – представники гуманітарної сфери; від 5 % до 75 % – підприємці. Можемо спостерігати, що ці дані мають значний коридор розбіжності, що відображає географічну, соціально-політичну, демографічну ситуацію кожної окремої школи. Висновком такої статистики може стати те, що школи не є школами для антропософів, а відкриті для людей різних сфер діяльності та інтересів.

Щодо причин обрання Вальдорфської школи респонденти означили таке: пошук альтернативи традиційній освіті (88 %), особлива турбота про дитину (82 %), проблеми здоров'я дитини (76 %), психологічні складнощі у дитини (64 %), антропософський світогляд (58 %), дитина з особливими потребами (48 %), інші причини (36 %). Інтерпретуємо дані як доказ того, що Вальдорфські школи в вибраних нами країнах щодо запиту батьків розглядаються як: *альтернативні, світоглядні, корекційні*.

Здобуті дані ілюструють те, що основною причиною, з якої діти залишають Вальдорфські школи, є *зміна сімейних обставин*: переїзд в інше місто, країну – 79 % респондентів. Серед інших причин: нерозуміння принципів педагогіки (61 %), конфлікти з учителями (39 %), складності адаптації дитини в колективі (30 %), дитина з особливими потребами або девіантною поведінкою (27 %), конфлікти з іншими батьками (15 %), інші причини (33 %). Критика шкіл щодо недостатності академічних знань наявна лише на пострадянському просторі, де очікування батьків щодо гарної освіти базуються саме на цьому критерії. Критерій *нерозуміння принципів педагогіки* ґрунтується на *пошуку альтернативи традиційній освіті*, де очікування батьків, їхні уявлення не збігаються з

основними засадами педагогічної системи. Важливо зазначити, що цей критерій домінує в країнах постсоціалістичного та пострадянського простору, де школи перебувають на стадії становлення, на противагу традиційним для вальдорфської педагогіки країнам (Німеччина, Австрія, Швейцарія). Інші причини можна згрупувати за принципом взаємозалежності, тобто:

дитина з особливими потребами або девіантною поведінкою (школа не має достатніх ресурсів для допомоги) => складності адаптації дитини в колективі;

складності адаптації дитини в колективі => конфлікти з учителями;

складності адаптації дитини в колективі => конфлікти з іншими батьками тощо.

Кількість дітей, що приходять до школи і залишають школу впродовж року у 100 % шкіл коливаються в межах одного-двох учнів, що є нормою й для шкіл з традиційною освітою, тобто, кількісний склад шкіл є відносно стабільним. За даними опитування колег Вільної Вальдорфської школи м. Кассель (Німеччина), щороку до 5–6-х класів приходять 5–7 нових учнів, які навчалися в інших альтернативних школах, де акредитовано лише початковий ступінь освіти.

Щодо системи удосконалення педагогічної майстерності вчителів та професійної взаємодії *вчителів* маємо такі форми: педагогічна колегія (100 %), колегії-консилиуми «розгляд дитини» (94 %), колегії-консилиуми «розгляд класу» (85 %), педагогічні читання (88 %), предметні колегії (82 %), лекції для саморозвитку (64 %), художні групи (64 %), поїздки (42 %), походи (30 %), хор (30 %), театр (24 %), евритмічний ансамбль (15 %), музичний гурт (12 %), танцювальна група (6 %), інші форми (12 %). Отже, водночас із рекомендованими Р. Штайнером формами, що є визначальними для діяльності Вальдорфської школи – *педагогічна колегія* та *«розгляд дитини»*, представлено широкий спектр інших дослідницьких і творчих лабораторій.

Взаємодія у системі *діти – вчителі – батьки* реалізується за такими формами: шкільні свята (94 %), фестивалі (85 %), суботники, толоки, будівельні проекти (85 %), поїздки (70 %), походи (64 %), конференції (61 %), театр (42 %),

художні групи (24 %), хор (21 %), музичний гурт (6 %), танцювальна група (6 %), еврихмічний ансамбль (6 %), інші форми (21 %).

Щодо роботи з батьками та форм взаємодії у системі *батьки – вчителі* нами були визначені такі: батьківські зустрічі, збори (100 %), лекції для батьків (97 %), суботники, толоки, будівельні проекти (58 %), художні групи (48 %), поїздки (39 %), театр для дорослих (36 %), походи (33 %), хор (24 %), шкільний еврихмічний ансамбль (12 %), музичний гурт (9 %), танцювальна група (6 %), інші форми (27 %).

Важливим аспектом взаємодії вчителі – батьки є *управління школою*. Нами було визначено три типи шкіл за джерелами фінансування, які частково корелюються з існуючими формами управління, а саме: *державна*, де очолює структуру призначений відповідними органами директор, *приватна* та *вільна* школа, де директора призначає внутрішній орган управління. Окрім керівника закладу, Вальдорфські школи реалізують різноманітні форми самоуправління. У вибраних для дослідження закладах маємо: державний директор (18 %), господар школи (3 %), обраний школою керуючий (52 %), рада школи (91 %). З позицій колегіального управління та участі батьків в управлінні закладом отримали такі дані: батьківський актив або рада (88 %), структурні та робочі групи (70 %). Участь старшокласників в управлінні школами представлено такими формами: ініціативні групи (33 %), орган самоврядування (15 %), редакційна колегія (6 %), робочі групи (3 %), де маємо похибки, адже нами не було виокремлено школи, які мають III ступінь, тож ці дані не є достатньо валідними.

Можемо зробити висновок, що батьки активно беруть участь в управлінні шкільними процесами, а от участь старшокласників нами не виявлена у достатньому обсязі, або ж система органів учнівського самоуправління не працює в системному режимі. Це можна пояснити відсутністю рекомендацій Р. Штайнера щодо залучення старшокласників до процесів управління, адже відкриття старших класів відбулось пізніше й існує мало робіт автора щодо виховної роботи молоді, більшість лекцій пов'язані з дидактикою та методикою старшої школи. Тож

школи знаходять самостійні рішення, реагуючи на виклики часу та виконуючи завдання з виховання молоді.

Серед форм взаємодії з іншими соціальними інституціями та позашкільним простором представлено: культурні акції (70 %), благодійні акції (67 %), соціальні проекти (64 %), еко-проекти (61 %), волонтерські програми (36 %), флеш-моби (24 %), інші форми (61 %).

Отже, узагальнюючи здобуті емпіричні дані, маємо широкий спектр різноманітних форм соціальної взаємодії, які відповідають можливостям закладів освіти та запитам історико-культурного і соціального простору. Інтерпретуючи отримані нами результати, визначаємо Вальдорфські школи як *соціально-активні спільноти*.

Щоб з'ясувати, наскільки реалізовані ідеї Р. Штайнера щодо формування виховного середовища дитини в діяльності сучасних Вальдорфських шкіл у *змістовно-дидактичній площині*, нами були визначені формальні ознаки педагогічної системи, а саме наявність: головного (епохального) уроку (100 %), навчальних предметів: малювання форм (97 %), ремесла (94 %), евритмія (91 %), мистецтво мовлення (76 %). Навчальний предмет «релігія» є обов'язковим у багатьох країн Західної Європи і відсутній у країнах постсоціалістичного та пострадянського простору. Відповідно 27 % респондентів зазначили цей навчальний предмет у програмі шкіл, що повністю корелюється з історико-культурними особливостями закладів, вибраних нами для дослідження. Натомість школи пострадянського простору традиційно мають предмети національної (державної) спрямованості: історія країни (52 %), національна література (52 %) та інші (27 %), зокрема Вірменія відповідно до Стандарту країни має шахи як обов'язковий предмет, а Фінляндія – навігацію. Італійська Вільна Вальдорфська школа «Novalis» разом із місцевим еко-господарством готує старшокласників за напрямками «еко-будівництво» та «органічне землеробство», що є частиною освітнього процесу старшокласників.

Система класного вчителя, запропонована Р. Штайнером, не є прийнятною у деяких країнах, утім, 88 % шкіл намагаються її втілювати.

Можемо зробити висновок, що Вальдорфські школи *максимально* реалізують ключові критерії вальдорфської педагогіки в *змістово-дидактичній* площині, враховуючи вимоги освітньої системи країни.

Українська дослідниця Л. Литвин (2011) спробувала класифікувати Вальдорфські школи за ознакою «традиція – сучасність», запропонувавши таку типологію: «материнські школи» (прагнуть відтворити Першу Вальдорфську школу як за формою, так і за змістом); «антропософсько ідеалізовані школи» (зміст навчання й виховання, форми і методи визначаються лише роботами Р. Штайнера); сучасні, модерні Вальдорфські школи (спираються на основні антропософські й педагогічні ідеї Р. Штайнера та використовують сучасні наукові підходи, які не суперечать основоположним ідеям вальдорфської педагогіки). Погоджуючись у цілому з оригінальним поглядом дослідниці, маємо зауважити, що відвідування першої Вальдорфської школи у Штутгарті (Freie Waldorfschule Uhlandshöhe) стало доказом того, що школа не стоїть на місці, позиціонує себе апологетом Р. Штайнера, а виглядає модерно, використовує сучасні технології, бере активну участь у житті місцевої громади та країни, відкрита до відвідувачів з усього світу й навіть наважилась зруйнувати стару будівлю, де розташовувались класи у 1919 р., задля створення сучасного, модернізованого, комфортного простору для своїх учнів (Freie Waldorfschule Uhlandshöhe).

Міжнародна Рада Вальдорфських / Штайнер шкіл «Гаазьке Коло» наголошує на тому, що кожна Вальдорфська школа унікальна. «Ідентичність школи базується на її особливостях, перевагах та потенціалі, що визначаються історією розвитку навчального закладу, місцем його розташування, регіоном, складом батьківської та педагогічної громади» (Key Characteristics of Waldorf Education, 2016). Тому, оперуючи поняттям, запропонованим Л. Литвин, визначаємо всі заклади освіти, що брали участь у нашому дослідженні, як *модерні Вальдорфські школи*.

Узагальнюючи результати компаративного аналізу, визначаємо *виклики та критичні точки* формування виховного середовища дитини в діяльності сучасних Вальдорфських шкіл, які знаходимо у таких площинах:

1. Зовнішні детермінанти:

- *державно-політичні*: відкриття будь-яких закладів освіти, альтернативних до існуючої в державі, традиційної освітньої системи, у т.ч. Вальдорфських шкіл, залежить від ступеня демократичності та відкритості політичної системи, рівня розвитку громадянських інституцій та людиноорієнтованої (а не державоорієнтованої) системи нормативно-правових відносин;

- *історично-національні*: країни, що знаходяться на етапі формування, реформування або розвитку усіх соціальних інституцій, характеризуються протистоянням старого й нового, національного й глобального, традиційного й інноваційного, що виражається у постійному русі вперед та відкиданні назад (прикладом є освітні реформи України). Відкриття та функціонування Вальдорфських шкіл є яскравою ілюстрацією таких процесів;

- *економічні*: фінансування системи освіти в різних країнах має свої особливості – від пріоритетного напрямку до фінансування «за залишковим принципом». Оскільки Вальдорфські школи потребують додаткового фінансування освітнього процесу, вони подекуди не витримують фінансової напруги: предметно-просторова компонента представлена недостатньо, спостерігається дефіцит педагогічних кадрів, малочисельність класів тощо;

- *суспільні*: умовою впровадження вальдорфської педагогіки має бути не адаптація готової зарубіжної (німецької) моделі, а основні ідеї Р. Штайнера, використані у світоглядному контексті країни;

- *демографічні*: відкриття Вальдорфської школи має відбуватись з урахування демографічного потенціалу місцевості: народжуваності, спроможності сімей фінансувати заклад, дистанційна досяжність школи тощо.

2. Внутрішні протиріччя:

- *недостатнє розуміння глибинних основ вальдорфської педагогіки* як батьками, так і подекуди вчителями, що призводить до конфліктів як усередині педагогічного колективу, так і до непорозуміння з батьками;

- *вільне трактування концепту «свобода»* в контексті Вальдорфської школи як з боку батьків, так і з боку вчителів: батьки, дотримуючись принципів

«вільного виховання», відсутності кордонів та правил, очікують від школи постійного задоволення індивідуальних потреб дитини, що несумісне з принципами соціального виховання; вчителі, захоплюючись творчим пошуком, інколи нехтують вимоги навчальної програми;

- *невідповідність ідеалу виховання у батьків та вчителів*: очікування батьків від школи часом не відповідають здібностям дитини, адже вони не завжди можуть оцінити їх об'єктивно; відсутність зовнішніх результатів навчальних досягнень (оцінки, конкурси, олімпіади) та порівняння з програмами й вимогами традиційних шкіл, призводять до того, що батьки втрачають віру в доцільність вальдорфської педагогіки і переривають освітній процес, не дочекавшись закінчення школи;

- *недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів до роботи у Вальдорфських закладах освіти* призводить до зниження виховного потенціалу вальдорфської педагогіки та якості освіти в цілому;

- *сприйняття Вальдорфських шкіл як виключно корекційних, реабілітаційних та/або лікувальних*, результатом чого стає численний запит батьків дітей з особливими потребами та девіантною поведінкою, з чим деякі школи, не маючи достатнього потенціалу (як педагогічної майстерності вчителів, так і наявності відповідних спеціалістів), беручи таких дітей, не справляються й отримують зовнішній негативний резонанс;

- *«відкритість» та «закритість» школи як освітньої системи* виражається в тому, що виховне середовище Вальдорфської школи є цілісним конструктом, елементи якого не дають очікуваного результату, а повноцінна реалізація усіх його складових створює самодостатню систему, яка не потребує зовнішніх впливів для удосконалення;

- *недостатньо насичене інформаційне поле щодо діяльності Вальдорфських шкіл*, що обумовлене, з одного боку, відмовою вальдорфської педагогіки «демонструвати» своїх учнів, адже кожен долає свій особистий шлях, з іншого – відсутність внутрішніх ресурсів педагогів щодо презентації власної діяльності через надмірну залученість у процеси формування виховного середовища дитини;

- *колегіальне управління як форма колективної відповідальності* стикається з недостатнім розумінням цього принципу: ухвалене колегіальне рішення не сприймається як особиста відповідальність за його виконання;

- *фізична та душевна виснаженість педагогів*, зумовлена високими вимогами до організації виховного процесу, потребою в постійному самовдосконаленні, опануванні нового матеріалу, оволодінні новими компетенціями (малювання, співи, гра на флейті тощо), індивідуальний супровід не тільки дитини, а й родини (психолого-педагогічні консультації, супровід дитини у складних сімейних обставинах: розлучення батьків, народження іншої дитини в сім'ї, неприйняття школи старшими поколінням, прихильниками традиційних методів виховання), а також неможливість створити здоровий соціальний мікроклімат серед батьківської громади, що іноді позначається психологічному стані вчителів.

Отже, вивчивши освітнє явище – Вальдорфська школа – в широкому контекстному полі, проаналізувавши перенесення освітньої моделі на ґрунт інших країн, ми виокремили систему чинників, що впливають на розвиток цієї педагогічної системи. Ми передбачаємо, що цей компаративний аналіз може набути смислового навантаження для педагогічної прогностики розвитку Вальдорфських шкіл в Україні та у світі в цілому.

Соціально-педагогічна система Р. Штайнера, маючи глибоке історико-філософське та науково-педагогічне коріння, ґрунтується на універсальних філософсько-методологічних принципах організації виховного середовища дитини, що сприяє становленню і розвитку особистості в контексті цілісності індивідуального і соціального задля гармонізації взаємин світ – людина. Модель сучасної Вальдорфської школи, заснована на принципах педагогіки Р. Штайнера, є багаторівневим комплексом, рівні якого сформовані на основі наступності та органічної цілісності виховного середовища дитини, детерміновані соціальними потребами й економічними можливостями навколишнього соціуму.

Актуальність вивчення соціально-педагогічних ідей Р. Штайнера підтверджується майже сторічною історією практичного їх застосування і

розвитком вальдорфської педагогіки, яка має універсальний характер і здатність до еволюційного розвитку за різних соціально-культурних умов. Характерною рисою ідей філософа стало виокремлення ним соціально-педагогічних питань як основоположних і універсальних у досягненні гармонії індивідуального розвитку кожної людини і всього людства на шляху досягнення ним нового рівня свого розвитку.

3.3. Експертиза ефективності виховного середовища дитини, створеного засобами вальдорфської педагогіки в закладі загальної середньої освіти

Вивчення та оцінка навчально-виховного середовища закладу загальної середньої освіти є предметом гуманітарної експертизи, яка передбачає розв'язання питання: «що відбувається з людиною і її людськими вимірами» (Братченко, 2001). Експертиза середовища закладу загальної середньої освіти, за О. Боднар, є процесом, за підсумками якого складаються експертні висновки про стан і перспективи діяльності закладу, детермінованих заданими (генеральними) або вибраними експертами (емпіричними) критеріями (Боднар, 2006). Об'єктами дослідження середовища можуть бути його складові, структура, критерії оцінки, позитивні й негативні взаємодії та впливи на учня/ученицю різних суб'єктів освітнього процесу, спрямованість мотивації учнів, виявлення ціннісних орієнтацій, застосування механізмів управління виховним середовищем з метою мінімізації негативних впливів на учня/ученицю, визначення порогових рівнів інтеграції освітнього та соціального середовищ (Боднар, 2014; Єльнікова, 2012).

З метою отримання експертної оцінки ефективності гармонізації виховного середовища дитини, створеного засобами вальдорфської педагогіки в закладі загальної середньої освіти, ми звернулись до СЗШ І–ІІІ ступенів № 195 імені В. І. Кудряшова м. Києва, де у вересні 2012 р. були створені класи, що працюють за вальдорфською педагогікою, шляхом переведення класів з приватної установи (станом на вересень 2012 р. у закладі почали діяти 5 класів – 120 учнів). Відповідно до наказу МОНмолодьспорту України від 24.12.2012 № 1479 на базі

зазначеного закладу освіти проводиться дослідно-експериментальна робота за темою: «Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки», де автор дисертації є науковим координатором, співавтором ідеї та інструментарію дослідження. У результаті реорганізації ШДС «Софія» (вальдорфська) в комунальний ДНЗ № 361 «Софія» (вальдорфська) та переведення учнів до вальдорфських класів СЗШ I–III ступенів № 195 кількість учнів, що навчаються за вальдорфською педагогікою, за період проведення дослідно-експериментальної роботи збільшилась відповідно (станом на вересень 2018 р.) до 17 класів та 484 учнів.

Отже, дослідження виховного середовища дитини (далі – ВСД) проводилось у процесі його формування, що передбачало:

на I етапі:

- визначення та наукове обґрунтування теми, мети і завдань дослідно-експериментальної роботи;

- вивчення та аналіз педагогічного досвіду з проблеми організації освітнього процесу (далі – ОП) у Вальдорфській школі, досвіду впровадження вальдорфської педагогіки в Україні, організація науково-методичної підтримки експерименту;

- визначення та уточнення функціональних обов'язків членів педагогічного колективу та інших залучених учасників з виконання завдань експерименту;

- розроблення моделі ВСД та систематизація його компонентів;

на II етапі:

- добір відповідного психодіагностичного інструментарію для проведення дослідно-експериментальної роботи;

- визначення контрольних груп – класів з моделлю традиційної організації ОП;

- визначення критеріїв і методів оцінювання моделі ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки;

на III етапі:

- реалізація моделі ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки;

- практична апробація, корекція комплексу методів та технологій організації ОП Вальдорфської школи;
- розроблення методичних рекомендацій з використання елементів альтернативних освітніх технологій;
- створення системи методичної роботи щодо підвищення педагогічної майстерності вчителів;
- моніторинг ОП та проміжних результатів.

З метою реалізації визначених завдань автором була запропонована модель ВСД, описана у розділі 1 (рис. 1.1), реалізована у контекстному наповненні провідними ідеями вальдорфської педагогіки, компоненти якої описані у розділі 2. Розроблена модель ВСД упроваджувалася впродовж шести років, потребувала експертної оцінки з метою виявлення її ефективності, відслідковування динаміки змін в організації ОП, розвитку навичок самоаналізу та саморегулювання діяльності різних ділянок моделі ВСД з метою покращення ефективності її впровадження.

Наукова література презентує множинність наукових підходів до розроблення критеріїв оцінки результативності й ефективності діяльності освітніх закладів. Найчастіше послуговуються різними показниками категорії якості освіти, яка є багатоаспектною, багатогранною, полікритеріальною, змінною, варіативною, інваріантною, керованою (Братко, 2018). Критерії оцінки якості освіти умовно поділяють на: критерії факту – кількісні показники; критерії якості – демонструють глибину, міцність процесів; критерії ставлення – дають змогу робити висновки щодо мотивів поведінки, дій, вибору; критерії часу – показують стійкість у часовому вимірі результатів навчання (Поташник, 2000). Сучасні педагогічні дослідження (Братко, 2018; Ващенко, 2005; Дерябо, 1997; Єльнікова, 2012; Лукьянова, 2009; Ясвін, 2001) презентують ідеї щодо комплексної оцінки діяльності освітніх закладів із застосуванням кваліметрії (якісно, описово, у балах прояву). Такі показники є суб'єктивними, оскільки пов'язані з особистими ставленнями, проявами, переживаннями учасників ОП.

У контексті досліджуваної проблеми необхідно було розробити апарат формального опису ВСД на основі системи відповідних параметрів. Для аналізу ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки, нами була розроблена *Критеріальна база оцінювання виховного середовища дитини* (Додаток Н) (авторська розробка), де для встановлення чисельного значення кількісних параметрів використовуються бали (всі показники оцінюються за 10-бальною системою).

За параметри нами було взято вектори: *спрямованість, насиченість, взаємодія*.

Для визначення *спрямованості ВСД* ми використали варіант експертизи векторного моделювання середовища закладу освіти В. Ясвіна, який покладался на запропоновану Я. Корчаком типологію виховних середовищ: догматичне, кар'єрне, безтурботне, творче (Корчак, 1990b; Ясвин, 2001). Як критеріальний показник тут розглядається наявність або відсутність у виховному середовищі умов та можливостей для розвитку активності (або пасивності) дитини та її особистісної свободи (або залежності). Критерієм спрямованості середовища В. Ясвін пропонує обрати *модальність ВСД* – якісно-змістову характеристику, де за ефективний інструмент експертизи виступає, зокрема, *коефіцієнт модальності*, який відображає ступінь використання вихованцями розвивальних можливостей (ресурсів середовища). Відповідно, показниками модальності нами були запропоновані такі критерії:

- наявність умов для розвитку активності дитини;
- наявність психогігієнічних норм та ергономіки;
- наявність умов для розвитку особистої свободи;
- наявність умов для розвитку особистої відповідальності дитини.

Параметр *ресурсна насиченість ВСД* було розроблено на основі аналізу підходів Г. Ковальова (1993) та Н. Авдєєва (1997) і визначено критерії його формування: модель суб'єктів виховного середовища (вчитель – випускник – батьки), характер їхньої діяльності в структурі ВСД. На другому етапі дослідження цей параметр було адаптовано до Концептуальних засад

реформування загальноосвітньої школи «Нова українська школа» (Нова українська школа, 2016), а саме *модель педагога* та *модель випускника школи* визначалась тріадою (особистість – патріот – інноватор).

Параметр *взаємодія* розглядався нами у двох векторах: «внутрішні взаємодії» – «взаємодія з іншими (зовнішніми) інституціями», де за критерії було взято *дескриптори*, запропоновані В. Ясвіним (2001): *широта, інтенсивність, модальність, усвідомленість, згуртованість, домінантність, когерентність, соціальна активність, мобільність*, адаптовані та інтерпретовані у контексті визначеної нами моделі.

Широта ВСД є його структурно-змістовою характеристикою, що детермінує його суб'єкти, об'єкти, процеси та явища.

Інтенсивність ВСД – структурно-динамічна характеристика, що визначає ступінь насиченості середовища умовами, впливами та можливостями, й демонструє концентрованість прояву цих показників.

Ступінь усвідомлення ВСД – показник свідомої включеності всіх суб'єктів ОП.

Згуртованість ВСД характеризує ступінь координації діяльності всіх суб'єктів.

Домінантність ВСД характеризує значущість певного локального середовища в системі цінностей суб'єктів ОП. Домінантність показує ієрархічне положення шкільного середовища відносно інших джерел впливу на особистість.

Когерентність ВСД показує ступінь узгодженості впливу на особистість певного локального середовища з впливами інших чинників (детермінант) середовища проживання дитини.

Соціальна активність ВСД – показник його соціально орієнтованого творчого потенціалу та експансії певного ВСД в середовище проживання.

Мобільність ВСД характеризує його здатність до органічних еволюційних змін у контексті взаємовідносин з середовищем існування.

У цьому методі соціально-педагогічної експертизи виховного середовища, який ми використали для нашого дослідження, ключова фігура – експерт (від лат.

expertus – досвідчений). Експертиза як метод передбачає орієнтацію насамперед на компетентність і досвід фахівця-експерта (а не від техніко-методичної оснащеності дослідника-діагноста), особа якого і є головним «інструментом» дослідження. Як підкреслює А. Харащ, «від експерта чекають не стільки застосування верифікованих, валідних методик, скільки мудрих суджень, неординарних висновків і, якщо хочете, творчих осяянь» (Харащ, 1996, с. 114). У цьому зміщенні акценту з дослідницького інструментарію на самого дослідника і закладена якість експертизи як методу дослідження.

Перший етап експертизи – це збір фонові інформації. Це можуть бути як власні враження від відвідування освітнього закладу, так і вивчення різних документів – журналів, зошитів, щоденників, звітів, адміністративних розпоряджень тощо. Паралельно починається збір основної інформації – матеріали бесід з «включеними експертами», тобто зацікавленими особами – адміністрацією, педагогами, батьками, а також учнями. Дуже важливі відомості можуть бути отримані в процесі проведення педагогічних колегій, батьківських зборів, класних годин, де може бути виявлений представницький набір думок, що відбивають відповідні позиції і установки різних учасників ОП.

Другий етап експертизи – застосування структурованої методики. Це дає змогу перевірити суб'єктивні оцінки експерта, надати їм більшу переконливість. Така система параметрів експертизи ВСД дає змогу здійснити його системний опис, надає можливість здійснювати моніторинг розвитку ВСД закладу освіти.

Співвіднесення оцінок ВСД закладу освіти різними суб'єктами ОП – *старшокласниками, педагогами, батьками учнів* – дає змогу виявити найбільш виражені характеристики середовища і зрозуміти різницю сприйняття характеристик середовища її суб'єктами. Проведення дослідження і результати вивчення ВСД дають поштовх активізації цих процесів, сприяють усвідомленню ситуації особистісного розвитку самим старшокласником і осмислення ситуації розвитку всієї установи педагогічним колективом закладу освіти та більш широким колом спільноти, залученої до ОП.

Результати дослідження ВСД СЗШ І–ІІІ ступенів № 195 м. Києва подано у вигляді тримірної моделі.



Рис 3.1. Експертиза ефективності гармонізації ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки у СЗШ І–ІІІ ступенів № 195 м. Києва

Ця шкала-діаграма демонструє, що жоден з параметрів не був оцінений експертами за нашою шкалою оцінювання максимально, тобто в 10 балів. Виходячи з максимальної оцінки у 8 балів, робимо висновки, що педагогами найвище оцінюються *Інтенсивність використання наявних ресурсів* та *Усвідомленість ВСД* учасниками ОП. Цікавим виявився той факт, що педагоги та батьки переживають *Когерентність або узгодженість впливу на особистість ВСД* на абсолютно однаковому рівні, що свідчить про тісну взаємодію сторін. На низькому рівні, що не передбачено гіпотезою дослідження, виявилися показники критерію *Соціальна активність* серед учнів і педагогів. Незважаючи на значну кількість соціальних проєктів як всередині ОП, так і активну участь у різноманітних соціальних акціях, учасники дослідження переживають недостатню включеність у соціальні процеси поза ВСД закладу освіти. Це може бути спричинено, з одного боку, обмеженою кількістю Вальдорфських шкіл в Україні, що ставить такі школи на особливий, виключний щабель освітньої системи, а з іншого, – різницею педагогічних умов та шкільних традицій Вальдорфської

школи, не властивих традиційній школі. Тож, здійснене дослідження є підґрунтям для інтенсифікації взаємодії з соціумом поза вальдорфського шкільного товариства та більш інтенсивної презентації досягнень як учнів, так і вчителів широкому загалу. Водночас батьки вальдорфських класів продемонстрували високий показник *Соціальної активності*.

Отримавши певну «картину» ВСД вальдорфських класів, нами була визначена стратегія подальшого розвитку ВСД і надані методичні рекомендації.

На *III етапі* дослідно-експериментальної роботи після впровадження моделі ВСД упродовж трьох років було виконано його моніторинг за визначеними заздалегідь методиками, адаптованими до Концептуальних засад реформування загальноосвітньої школи «Нова українська школа» (Нова українська школа, 2016). Застосування такої структурованої методики дало змогу перевірити суб'єктивні оцінки експертів, надати їм більшу переконливість, спостерігати динаміку, чіткіше побачити потенціал організаційного розвитку ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки.

Дослідження попереднього етапу показали, що розбіжності в оцінюванні батьків і вчителів виявилися майже за всіма категоріями: *соціальна активність, широта ВСД, інтенсивність використання наявних ресурсів, ступінь координації дій усіх суб'єктів освітнього процесу, усвідомленість ВСД суб'єктами освітнього процесу, домінантність ВСД*.

Цікаво, що батьки (які є замовниками вальдорфської педагогіки) виявили на другому етапі дослідження потенціал в узгодженості дій учасників ОП та у соціальній активності. Оцінки *Узгодженості впливу на особистість ВСД* – когерентності – збіглися, що свідчить про те, що батьки розділяють педагогічні задачі. *Соціальна активність та узгодженість дій* збігаються в оцінці батьків і вчителів, а в чисельному значенні піднялися більш ніж на 20 % – соціальна активність за попереднім дослідженням – 7 і 5 (батьки й учителі) – на цьому етапі оцінюються на максимальний бал – 10. Узгодженість піднялася до 9,2 бала, що на 15 % вище за попередній результат. *Домінантність – значущість ВСД* для батьків і вчителів зросла до максимального показника. Але *Усвідомленість ВСД* у батьків

дещо знизилася, що діагностує невпевненість у майбутньому у контексті реформаційних процесів країни. Це, на нашу думку, позначилося й на оцінці батьками *Широти ВСД*, зокрема її складових. Кількість та стан матеріальної бази і використання ресурсів соціуму сприймаються вже не так позитивно. В цілому результати свідчать про позитивну динаміку розвитку ВСД вальдорфських класів.

Модель *Експертизи ефективності гармонізації виховного середовища дитини, створеного засобами вальдорфської педагогіки в закладі загальної середньої освіти* може бути використана для здійснення системи внутрішнього моніторингу та поширення інформації про якість освіти в закладі, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки та основних тенденцій його розвитку, розроблення науково обґрунтованих рекомендацій для ухвалення управлінських рішень щодо поліпшення ефективності діяльності закладу освіти, що впроваджує педагогічну систему «Вальдорфська школа».

Висновки до розділу 3

За результатами проведеного нами аналізу можемо зробити такі висновки:

1. Вальдорфська педагогіка в Україні є визнаним альтернативним освітнім рухом, підтвердження чому можна знайти в Наказі МОН від 15.09.2014 № 1044 «Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні», де педагогічна система «Вальдорфська школа» *рекомендована до впровадження у закладах загальної середньої освіти України*.

2. Основні положення соціально-педагогічної спадщини Р. Штайнера та його освітньої системи відповідають сучасним освітнім стратегіям і містять обґрунтування комплексної системно-структурної моделі інноваційного освітнього закладу, заснованої на еволюційно-універсальних принципах. Порівняльний аналіз Концептуальних засад реформування загальноосвітньої школи «Нова українська школа», запропонованих Міністерством освіти і науки та «Ключових характеристик (критеріїв) Вальдорфської освіти», затверджених

Міжнародною Радою Вальдорфських / Штайнер шкіл «Гаазьке Коло», довів це твердження.

3. Соціальна спрямованість і системно-структурна організація Вальдорфських шкіл вбирають в себе цінності виховання і навчання різних народів та різних країн, створивши цілісну універсальну, фундаментальну модель сучасного виховного середовища дитини. Проведене нами компаративне дослідження у 33 закладах загальної середньої освіти 13 країн світу довело, що заклади освіти намагаються максимально реалізувати модель виховного середовища дитини, запропоновану Р. Штайнером у її предметно-просторовому оточенні, соціальній взаємодії та психодидактичному аспекті.

4. У результаті компаративного аналізу формування ВСД в діяльності Вальдорфських шкіл в різних історико-політичних та соціально-економічних системах ми з'ясували *виклики та критичні точки* формування виховного середовища дитини в діяльності сучасних Вальдорфських шкіл за такими площинами:

зовнішні детермінанти: державно-політичні, історично-національні, економічні, суспільні та демографічні.

внутрішні протиріччя: недостатнє розуміння глибинних основ вальдорфської педагогіки; вільне трактування концепту «свобода»; невідповідність ідеалу виховання у батьків і вчителів; недостатній рівень підготовки педагогічних кадрів; сприйняття Вальдорфських шкіл як виключно корекційних, реабілітаційних та/або лікувальних; «відкритість» та «закритість» школи як освітньої системи; недостатньо насичене інформаційне поле щодо діяльності Вальдорфських шкіл; колегіальне управління як форма колективної відповідальності; фізична та душевна виснаженість педагогів через високі вимоги до особистості вальдорфського вчителя.

5. Розроблена критеріальна база експертної оцінки ефективності ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки в закладі загальної середньої освіти дала змогу провести дослідження на базі вальдорфських класів СЗШ І–ІІІ ступенів № 195 імені В. І. Кудряшова м. Києва, що працюють згідно з наказом

МОНмолодьспорту України від 24.12.2012 № 1479 у рамках дослідно-експериментальної роботи «Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки».

6. Отримавши дані експертів від вальдорфських класів, нами була визначена стратегія подальшого розвитку ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки на базі СЗШ I–III ступенів № 195 м. Києва та надані методичні рекомендації. Після впровадження моделі ВСД упродовж трьох років нами було виконано його моніторинг за визначеними заздалегідь методиками, адаптованими до Концептуальних засад реформування загальноосвітньої школи «Нова українська школа». Застосування цієї структурованої методики дало змогу перевірити суб'єктивні оцінки експертів, надати їм більшу переконливість, спостерігати динаміку, чіткіше побачити потенціал організаційного розвитку ВСД, створеного засобами вальдорфської педагогіки.

За 100 років свого існування педагогіка Р. Штайнера стала світовим соціально-педагогічним рухом, принципові засади якого збігаються за своєю спрямованістю з найзагальнішими інноваційними пошуками, з принципами сучасної науково-практичної соціально-педагогічної думки. Вона вийшла далеко за межі власне педагогічних установ, ставши особливою педагогічною культурою, орієнтованою, передусім, на організацію і реалізацію принципів виховання особистості в соціальному контексті.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні здійснено теоретичне узагальнення проблеми гармонізації виховного середовища дитини та її цілісне дослідження у концептуальних ідеях та практичному досвіді діяльності Вальдорфських шкіл. Актуалізовано, що цільовим орієнтиром гармонізації виховних відносин в освітньому середовищі є дитина та її потреби гармонійного розвитку. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети, виконання поставлених завдань, що уможливило такі *висновки*:

1. Шляхом аналізу стану наукової розробленості вальдорфської педагогіки вперше запропоновано методологію осмислення як соціально-педагогічного явища, яка ґрунтується на системному, дитиноцентричному, середовищному, інтегративному, компетентнісному, культурологічному, феноменологічному підходах; принципах гармонізації виховного середовища дитини у вальдорфській педагогіці; лініях розвитку гармонізації дитини з собою, дитини з соціумом, дитини з культурою, дитини з природою.

2. На основі теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел з філософії, психології, педагогіки, соціальної педагогіки, з'ясування специфіки вальдорфської педагогіки за її першоджерелами визначено поняття: *«гармонізація виховного середовища дитини»* як процес створення сприятливих умов, позитивних виховних потенцій середовища безпосереднього та опосередкованого впливу на дитину з метою формування гармонійної особистості шляхом узгодженості розвитку її інтелекту, почуттів і волі відповідно до вікових та індивідуальних можливостей; *«виховне середовище Вальдорфської школи»* як соціально-педагогічний конструкт трикомпонентної структури – предметно-просторової, соціальної та психодидактичної; як трирівневу модель, в якій виховне середовище закладу освіти детерміноване освітньою політикою та впливом інших виховних інституцій.

3. Обґрунтовано структуру виховного середовища Вальдорфської школи як соціально-педагогічного конструкту, розкрито його основні компоненти:

предметно-просторовий реалізується в концептуальних підходах до: архітектурно-естетичної організації життєвого простору дитини у закладі освіти (органічна архітектура; просторова структура навчальних приміщень, яка враховує людиновимірні форми; використання природних матеріалів; декорування відповідно до пори року, навчальної епохи; колористика, що враховує вікові особливості учнів); умов для переміщення та розташування учнів (мобільність меблів, використання додаткових елементів конструювання простору, зональність приміщення тощо); особливої атрибутики освітнього процесу (відповідність одягу, приладдя, інструментарію навчальній ситуації; використання нелінованих зошитів-альбомів, певних видів канцелярії тощо); організації пришкільного простору (спортивні майданчики, приміщення з відкритим освітнім простором, майстерні, додаткові споруди, ігрові еко-майданчики, зональність ігрової території, пришкільні садово-городні ділянки тощо); *соціальний компонент* визначається: особливостями суб'єктів середовища (статеві-вікові, національні, релігійні, індивідуальні особливості; їх цінності, установки, стереотипи та ін.); ціннісними смислами спільноти (узгоджена система ціннісних орієнтацій, етичний кодекс закладу); комунікаційною сферою (стиль спілкування та взаємодії в системі «вчитель – учень – батьки», характер взаємодії з зовнішнім світом: на місцевому, регіональному та міжнародному рівнях); діяльнісною сферою (освітні, екологічні, спортивні, соціальні та ін. проекти); організаційними умовами та системою управління закладом освіти (колегіальність, самоврядування); *психодидактичний компонент* відображено в: змісті освіти (концепція навчання та виховання, заснована на антропософії; природовідповідність змісту програм навчання; викладання предметів художньо-естетичного та ремісничо-практичного спрямування впродовж усього циклу повної загальної середньої освіти; упровадження специфічних авторських предметів, запропонованих Р. Штайнером (євритмія, малювання форм, мистецтво мовлення та ін.); акцент на ціннісному, духовному ставленні до навколишнього світу; міждисциплінарність; цілісність у сприйнятті світу дитиною; зв'язок знань з практичною діяльністю («знання для життя»); у формах і методах організації

освітнього процесу (ритмічна організація освітнього процесу, викладання епохами, особлива структура уроків; художньо-образне викладання (1-5 класи), реалізація феноменологічного підходу у викладанні (6-12 класи); психолого-педагогічний супровід (супровід розвитку Я-індивідуального, створення індивідуальної стратегії розвитку через розгляд дитини на психолого-педагогічних колегіях-консиліумах, індивідуальних зустрічах з родиною тощо); системі оцінювання особистісного розвитку учня (відсутність бального оцінювання навчальних досягнень, особлива система моніторингу розвитку учня).

4. Досліджено та обґрунтовано соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини у Вальдорфській школі: *концептуальні ідеї педагогічної антропології Р. Штайнера щодо єдності фізичного і духовного людини, чуттєвої організації особистості, природовідповідності виховного середовища до вікових потреб дитини; соціально-педагогічні умови практичного впровадження названих концептуальних ідей (формування ціннісного ставлення до особистості дитини, її потреб та можливостей; гармонізація розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфери учнів; налагодження партнерської взаємодії учнів, батьків і вчителів у проектній та управлінській діяльності; здійснення психолого-педагогічного супроводу розвитку особистості та соціально-педагогічного супроводу учнівського колективу; дотримання норм органічної архітектури та дизайну у формуванні предметно-просторової складової виховного середовища дитини; забезпечення у виховному процесі традиційного для вальдорфської педагогіки та національного виховних компонентів).*

З'ясовано пріоритети Вальдорфської школи у створенні гармонійного середовища дитини: визнання дитини як найвищої цінності; повага її права бути пошукачем вищих духовних цінностей життя; збереження та розвиток творчої індивідуальності, самодіяльності й активності дитини; особистісно-індивідуальна орієнтованість виховних відносин; забезпечення емоційно комфортної життєдіяльності дитини в освітньому середовищі; утвердження прагнення до свободи й незалежності; співтворчість і діалогічна взаємодія педагога й дитини;

професійне вдосконалення у педагогічній майстерності; підтримка авторитету батьків і цінності сім'ї як основи розвитку у дитини гармонійних виховних відносин з іншими, наступності й безперервності виховного процесу з опорою на інтереси та потреби індивідуальності.

5. Вивчено, узагальнено досвід формування гармонійного середовища дитини Вальдорфської школи у вітчизняному та зарубіжному досвіді. Розроблено та апробовано *критерії оцінки* гармонійності виховного середовища дитини Вальдорфської школи (наявність і дотримання освітньої програми та методики викладання, сформованих з позицій антропософського розуміння людини; дотримання специфіки архітектурно-просторової структури; творчі рішення фінансової підтримки освітнього середовища закладу; наповнюваність класів та налагодження форм соціальної взаємодії; дотримання особливостей управлінських процесів освітнього закладу; наявність спеціальної підготовки вчителів з вальдорфської педагогіки; удосконалення педагогічної майстерності вчителів; попит на альтернативи традиційній освіті). Здійснено *компаративний аналіз* компонентів виховного середовища закладів освіти, що працюють за вальдорфською педагогікою в Україні та інших країнах Європи. Розроблено апарат формального опису виховного середовища дитини на основі системи параметрів векторного розвитку (спрямованість, насиченість, взаємодія) та дескрипторів (широта, інтенсивність, модальність, усвідомленість, згуртованість, домінантність, когерентність, соціальна активність, мобільність), інтерпретованих у контексті розробленої тримірної моделі.

6. Проаналізовано *стан* та визначено сучасні *тенденції* розвитку Вальдорфських шкіл (діалогічність підходів у розбудові гармонійного виховного середовища Нової української школи та Вальдорфської школи; тісна взаємодія з міжнародними організаціями, що підтримують та координують діяльність Вальдорфських шкіл; зростання попиту батьківської громади в Україні на здобуття освіти у Вальдорфській школі; педагогічна система «Вальдорфська школа» рекомендована МОН України до впровадження у закладах загальної середньої освіти України); визначено *виклики* у формуванні виховного

середовища дитини у діяльності Вальдорфських шкіл. Уточнено статистику розвитку Вальдорфських шкіл в Україні та світі.

7. Основні дидактичні положення дослідження та розроблені методики психолого-педагогічного супроводу дитини, соціально-педагогічного супроводу малих учнівських груп, моніторингу особистісного розвитку дитини у векторі формувального оцінювання, матеріали експертизи ефективності гармонізації виховного середовища дитини, створеного засобами вальдорфської педагогіки у закладі загальної середньої освіти (на прикладі СЗШ I-III ступенів № 195 імені В.І. Кудряшова м. Києва) оформлено в методичні рекомендації для використання у педагогічній та соціально-педагогічній практиці.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми. Перспектива подальших досліджень вбачається у: моніторинговому дослідженні випускників Вальдорфських шкіл України у відкритому соціальному середовищі; лонгітюдному дослідженні вибраних кейсів гармонізації дитини у вальдорфській педагогіці в системі «дошкільна освіта – загальна середня освіта»; дослідженні технологій гармонізації особистості у виховному середовищі Вальдорфської школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна, Н. В. (2003). Професійні якості вчителів та вихователів в оцінці німецьких педагогів ХХ століття. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи*, 471–478.
2. Авдеев, В. В. (1997). *Психотехнология решения проблемных ситуаций: в 2 т.*, 5-е изд. Москва: Изограф.
3. Алексеєнко, Т. Ф. (2008). Виховне середовище. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України*, 95–96.
4. Алексеєнко, Т. Ф. (2017). *Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання* (Дис. д-ра пед. наук). Інститут проблем виховання. Київ.
5. Алексеєнко, Т. Ф. (2007). *Соціалізація особистості: можливості й ризики: науково-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка.
6. Алексеєнко, Т. Ф. (Ред.) (2009). *Соціальна педагогіка: словник-довідник*. Вінниця: Планер.
7. Алексеєнко, Т. Ф. (2016). *Сучасне сімейне виховання: концептуалізація ідей теорії та практики: монографія*. Умань: Жовтий О. О.
8. Алексеєнко, Т. Ф. & Малиношевський, Р. В. (2012). *Формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського*. Хмельницький: Поліграфіст-2.
9. Амонашвили, Ш. А. (1990). *Личностно-гуманная основа педагогического процесса*. Минск: Университетское.
10. Амонашвили, Ш. А. (1980). *Обучение. Оценка. Отметка*. Москва: Знание.
11. Андрущенко, В. & Табачек, І. (2005). Формування особистості вчителя в сучасних умовах. *Політичний менеджмент (1 (10))*, 58–69.
12. Аніщенко, А. П. (2010). Формування відкритого соціально-виховного середовища школа-територіальна громада як умова ефективної соціалізації

школярів у територіальній громаді. *Вісник Харківської державної академії культури*, (31), 270–277.

13. Антонова, О. Є. (2010). Освітнє середовище вищого навчального закладу як впливовий чинник розвитку обдарованості студентів. *Нові технології навчання: зб. наук. праць. Навчально-виховне середовище та моральність у ХХІ столітті*, (62), 24–28.

14. Базыма, Б. А. (2005). *Психология цвета: Теория и практика*. Москва: Речь.

15. Башинська, Т. (2013). Взаємодія початкової і дошкільної освіти у розвивальному середовищі В. Сухомлинського. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Педагогічні науки, (123 (1)), 117–120.

16. Безпалько, О. В. (2009). *Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]*. Київ: Центр учбової літератури.

17. Бердяев, Н. (1999). *Самопознание. Выбранные места из «Опыта философской автобиографии»*. Москва: «Грааль».

18. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості: У 2 кн. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади*. Київ: Либідь.

19. Бех, І. Д. (1999). Виховання підростаючої особистості на засадах нової методології. *Педагогіка і психологія*, (3), 5–14.

20. Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник*. Київ: ІЗМН.

21. Бех, І. Д., Алексєєнко, Т. Ф. & Балл, Г. О. (2005). Національна програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. С. В. Кириленко & Н. І. Косарева (Ред.) *Книга класного керівника: довідково-методичне видання* (с. 288–326). Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС.

22. Бех, І. Д. & Радул, В. В. (2001). Педагогічна культура і розвиток соціальної зрілості особистості вчителя. *Вип.* 32, 12–17.

23. Белый, А. (2000). *Рудольф Штейнер и Гёте в мировоззрении современности. Воспоминания о Штейнере*. Москва: Республика.
24. Бібік, Н. М. (Ред.) (2018). *Нова українська школа: поради для вчителя*. Київ: Літера ЛТД.
25. Біла, О. (2009). Вектор п'ятнадцятий: від монотонно-ляльководного до райдужно-дитиноцентрованого шкільного інтер'єру. В. Громовий (Упор.) *Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України)* (с. 73–77). Київ: Міжнародний благодійний фонд «Україна–3000».
26. Боднар, О. С. (2006). Модель експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка* (4), 3–8.
27. Боднар, О. С. (2014). *Моніторинг та самоекспертиза освітнього середовища навчального закладу*. Взято з: http://elar.ippo.edu.te.ua:8080/bitstream/123456789/136/1/05_monitorung_osvitnogo_seredovuscha.pdf
28. Боднар, О. С. (2008). *Організаційно-педагогічні засади експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ун-т менеджм. освіти АПН України. Київ.
29. Бражник, Е. И. (2005). Особенности методологи сравнительных педагогических исследований. *Письма в Emissia.offline: Эл. науч.-пед. журнал*. (январь-июнь). Взято с: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm>
30. Братко, М. (2018). Моніторинг стану освітнього середовища університетського коледжу: підходи та параметри. *Scientific Journal Virtus Issue* (25), 90–94.
31. Брюн, Д. & Лихтхарт, А. (2006). *Живопись в образовании. Опыт вальдорфской школы*. Киев: «НАИРИ».
32. Будинки та споруди навчальних закладів: ДБН В.2.2-3-97 [Чинний від 01.01.1998] Київ: Держкоммістобудування України.

33. Буюева, Л. П. (1968). *Социальная среда и сознание личности*. Москва: Изд. Моск. ун-та.
34. Бусел, В. (Ред.) (2004). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпін: Перун.
35. *Вальдорфська педагогіка: антологія*. (2003). Москва: «Просвещение».
36. Ващенко, Л. М. (2005). *Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: монографія*. Київ: Тираж.
37. Вежбовська, Л. Р. (2006). *Антропософські тенденції в українському мистецтві 20-х рр. ХХ ст.* (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ.
38. Вежбовская, Л. Р. (2003). Антропософские влияния в творчестве Германа Гессе, Николая Хвильевого и Андрея Белого в контексте межкультурного диалога. *Сборник материалов Международной научной конференции «Сбережение и приумножение культурного наследия в условиях глобализации», (Т. 2)*. Москва: МГУКИ.
39. Вежбовська, Л. Р. (2014). Новий фігуратив Казимира Малевича: присутність відсутнього. *Вісник [Київського національного університету культури і мистецтв]. Мистецтвознавство*, (31), 19–26.
40. Вейс, Й. Т. (1992). *Как помочь ребенку? Опыт лечебной педагогики в Кэмпхилл-общинах*. Москва: «Парсифаль».
41. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
42. Выготский, Л. С. (1960). *Развитие высших психических функций*. Москва: АПН РСФСР.
43. Вихерт, К. (2006). *Рассмотрение детей на конференциях*. Dürnaui: Kooperative Dürnaui.
44. Волошин, М. (1999). *История моей души*. Москва: Аграф.
45. Волошина, М. (1993). *Зеленая змея*. Москва: Энигма.

46. Ворсобин, В. Н. & Жидкин, В. Н. (1980). Изучение цвета при переживании положительных и отрицательных эмоций дошкольниками. *Вопросы психологии*, (3), 121–124.
47. Галус, О. М. & Шапошнікова, Л. М. (2006). *Порівняльна педагогіка: Навч. посіб.* Київ: Вища школа.
48. Гебель, В. & Глеклер, М. Ребенок. (1998). *От младенчества к совершеннолетию: Кн. для родителей, педагогов и врачей (Детские болезни. Условия здорового развития. Воспитание как терапия)*. Москва: «Энигма».
49. Гершунский, Б. С. (1998). *Философия образования для XXI века*. Москва: Совершенство.
50. Гетьманчук, М. П. (Ред.) (2010). *Політологія: Навчальний посібник*. Київ: Знання.
51. Глазл, Ф. (1997). *Предприятие будущего. Моральная интуиция в образовании организаций*. Калуга: «Духовное познание».
52. Глєклер, М., Лангхаммер, С. & Вихерт, Кр. (2006). *Воспитание и здоровье. Задача для педагогов, медиков и родителей*. Дорнах/Швейцария.
53. Гозак, С. В. (2006). *Гігієнічна оцінка впровадження вальдорфської педагогічної технології в загальноосвітніх навчальних закладах України*. (Автореф. дис. канд. мед. наук). Ін-т гігієни та мед. екології ім. О. М. Марзєєва АМН України. Київ.
54. Гонтаровська, Н. Б. (2012). *Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра* (Автореф. дис. доктора пед. наук). Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ.
55. Гончаренко, А. М. & Дятленко, Н. М. (2014). *«Стежина»: комплексна альтернативна освітня програма для дошкільних навчальних закладів, що працюють за вальдорфською педагогікою*. Київ: ТОВ «НВП «Інтерсервіс».
56. Гончаренко, С. У. (2000). Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. І. А. Зязюн (Ред.) *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія* (с. 81–108). Київ: «Віпол».

57. Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник*. Рівне: Волинські обереги.
58. Гончаров, В. І. (2012). Національні традиції у формуванні нового вчителя: історичний і сучасний контекст. *Нова парадигма. Філософія. Політологія. Соціологія : [журнал наук. праць]* (Вип. 113), 43–52. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
59. Григорьев, Д. В., Селиванова, Н. Л. & Степанов, П. В. (2007). Мониторинг процесса воспитания в образовательном учреждении (программа дополнительного профессионального образования). И. Д. Демакова (Ред.) *Модели поствузовского образования педагогов-воспитателей (сборник научных трудов)*. Москва.
60. Грицанов, А. (Ред.) (2002). *Эзотеризм: Энциклопедия*. Минск. Книжный Дом.
61. *Гуманистическая направленность итайнеровской педагогики: Метод. пособие для преподават. и студ. педвузов* (1999). Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
62. Даценко, Н. П. (2011). Психолого-педагогічний супровід батьків вальдорфської школи: шляхи диференціації. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація та ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» / Збірник наукових доповідей та повідомлень*. 62-69. Київ: «Геопринт».
63. Державні санітарні правила і норми влаштування, утримання загальноосвітніх навчальних закладів та організації навчально-виховного процесу: ДСанПіН 5.5.2.008-01 [Чинний від 14.08.2001] Київ: МОЗ України.
64. Дерибере, М. (1965). *Цвет в жизни и деятельности человека*. Москва.
65. Дерябло, С. Д., Лебедева, В. П. & Панов В. И. (1997). *Учителю о диагностике эффективности образовательной среды*. Москва: Молодая гвардия.
66. Дистервег, Ф. А. (1956). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: Учпедгиз.

67. До Закону України «Про освіту». (2017, вересень 29) Взято з: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/materiali-do-zakonu-ukrayini-pro-osvitu.html>

68. Дячок, О. М. (2000). *Принципи формування архітектури шкіл з нетрадиційними методами навчання*. (Автореферат дис. канд. архітектури). КНУБА. Київ.

69. Ернст, Т. К. (2007). *Принципи формування архітектурного середовища дитячих освітньо-виховних закладів*. (Автореферат дис. канд. архітектури). Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури. Київ.

70. Євтух, М. Б. (2002). Пріоритети професійної підготовки вчителя в системі університетської освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України (ч. 2)*, 66–75. Харків: «ОВС».

71. Єльнікова, Т. В. (2012). *Теоретико-методичні основи підготовки керівників до оцінювання результатів діяльності загальноосвітнього навчального закладу: монографія*. Київ: УМО.

72. Жмуров, В. А. (2012). *Большая энциклопедия по психиатрии*. Москва: Джангар.

73. Заболотна, О. (2012). Структурно-змістовні характеристики сучасної шкільної альтернативної освіти в педагогічному просторі країн ЄС. *Порівняльно-педагогічні студії*, (3).

74. Завалевський, Ю. (2010). Шляхи і рівні підготовки вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу. *Науковий часопис НДУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання та виховання»*.

75. Загвоздкин, В. К. (2002). *Альтернативы вальдорфской педагогики*. Взято с: <http://rudolf-steiner.ru/50000132/1532.html>

76. Загвоздкин, В. К. (2009). *Педагогико-антропологические и дидактические аспекты процесса обучения в вальдорфской школе*: (Дисс. канд. пед. наук). МГППУ. Москва.

77. Загвоздкин, В. К. (Ред.) (2005). *Учебные программы вальдорфских школ*. Москва: Народное образование.
78. Зайченко, О. І. (2009). Державно-громадське управління в системі освіти району. *Теорія та методика управління освітою*. (2). Взято з: http://www.nbu.gov.ua/ejournals/ttmuo/2009_2/09saiesr.pdf
79. Закон України «Про освіту». (2017). Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
80. Захарова, С. О. (2010). Концепція людиновимірної дизайнерської діяльності. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*, (Вип. 43).
81. Зверєва, І. Д. (Ред.) (2012). *Енциклопедія для фахівців соціальної сфери*. Київ, Сімферополь: Універсум.
82. Зеньковский, В. В. (1993). *Проблемы воспитания в свете христианской антропологии*. Москва: Изд-во Свято-Владимирского Братства.
83. Зуева, Е. Ю. & Ефимов, Г. Б. (2010). Принцип доминанты Ухтомского как подход к описанию живого. *Препринты ИПМ им. М.В.Келдыша*. (14). Взято с: <http://library.keldysh.ru/preprint.asp?id=2010-14>
84. Зязюн, І. А. (2000). Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу. *Рідна школа*, (8), 8–13.
85. Зязюн, І. (1990). *Філософія педагогічної антропології*. Взято з: <http://lib.iitta.gov.ua/3244/1/%D0%B7%D1%8F%D0%B7%D1%8E%D0%BD10.pdf>
86. Зязюн, І. Я. & Крамущенко, А. В. (Ред.) (2004). *Педагогічна майстерність*. Київ: Вища школа.
87. Ильичёв, Л. Ф., Федосеев, П. Н., Ковалёв, С. М. & Панов, В. Г. (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия.
88. Іонова, О. М. (2018). Антропософські ідеї оновлення освіти дорослих. В. Г. Кремень & Н. Г. Ничкало (Ред.) *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей* (с. 68–74). Київ: Знання України.

89. Іонова, О. М. (2000). *Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки АПН України. Київ.
90. Ионова, Е. Н. (2011). Рудольф Штайнер в образовательно-культурном пространстве. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта, (6)*.
91. Ионова, Е. Н. & Топтыгин, А. Л. (1997). *Гармонизация человеческих темпераментов при воспитании и самовоспитании*. Харьков: Центр антропософских инициатив.
92. Кандинский, В. (1992). *О духовном в искусстве*. Москва: Искусство.
93. Канішевська, Л. В. (2018). Теоретичні аспекти проблеми формування педагогічної культури батьків. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: педагогічні науки, (1 (315)), 70–77*.
94. Каташов, А. І. (2001). *Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею*. (Автореф. дис. канд. пед. наук) Луганський державний педагогічний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ.
95. Кацюба, Г. А. (2012). *Антропософский дискурс в прозе А. Белого и В. Хлебникова*. (Автореферат дисс. канд. филол. наук). Москва.
96. Кирилюк, Ф. М. (Ред.) (2004). *Політологія: Навчально-методичний комплекс. Підручник для студентів вузів*. Київ: Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка.
97. Ковалев, Г. А. (1993). Психическое развитие ребенка и жизненная среда. *Вопросы психологии, (1)*, 13–23.
98. Ковалев, Г. А. & Абрамова, Ю. Г. (1996). Пространственный фактор школьной среды: альтернативы и перспективы. *Учителю об экологии детства*. 189-199.
99. Коган, Л. Н. (1980). Социальная среда и воспитание. *Учебно-воспитательный коллектив и его среда*. 3-9. Свердловск.
100. Козик, В. В., Панкова, Л. А. & Даниленко, Н. Б. (2008). *Міжнародні економічні відносини. Навчальний посібник*. Київ: Знання.

101. Кононко, О. Л. (Ред.) (2014). *Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» (нова редакція)*. У 2 ч. Київ: «МЦФЕР- Україна».
102. Корнетов, Б. Г. (2007). Прогрессивная педагогика Джона Дьюи. *Школьные технологии*. (6), 54–63.
103. Корчак, Я. (1992). *Воспитание личности: [кн. для учителя]*. Москва: Просвещение.
104. Корчак, Я. (1990а). Правила жизни. *Педагогическое наследие*. 195–232. Москва.
105. Корчак, Я. (1990b). Право ребенка на уважение. *Педагогическое наследие*. 175–194. Москва.
106. Косенко, Д. Ю. (2015). Предметно-просторове середовище Вальдорфської школи: практика і принципи формування. *Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ*. 100–114. Запоріжжя: Дике Поле.
107. Краних, Э. М. (2008). *Антропологические основы вальдорфской педагогики*. Київ: Генеза.
108. Кремень, В. Г. (2001а). Державно-громадська модель управління освітніми змінами. *Директор школи*, (4).
109. Кремень, В. (2001b). Доповідь міністра освіти і науки України Василя Кременя на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти. *Педагогічна газета*, (10), 3–5.
110. Кремень, В. Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ: Т-во «Знання» України.
111. Куприна, Е. В. (2002). *Развитие социального воспитания в вальдорфских школах Германии*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Тула.
112. Кураев, А. (2005). *Школьное богословие: книга для учителей и родителей*. Москва: Норма.
113. *Лекции Рудольфа Штейнера в изложении Михаила Чехова. Письма к В. А. Громову. Альманах Мнемозина*. (2000). Москва.

114. Ливехуд, Б. (1993). *Фазы развития ребенка*. Калуга: «Духовное познание».
115. Литвин, Л. В. (2011). *Ідеї вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ.
116. Лозова, В. І. & Троцко, Г. В. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання: навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів*. Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди.
117. Лохвицька, Л. В. (2003). Розвивальне середовище для дітей раннього віку. *Дошкільне виховання*, (11), 12–14.
118. Лукашенко, О. М. (2009). *Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків.
119. Лукьянова, М. І. (2009). Гуманітарна експертиза як засіб усвідомлення педагогом професійного буття та характеристик освітнього середовища. *Педагогічні видання: е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку»*, (4).
120. Лупаренко, С. Є. (2008). *Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків.
121. Макагон, О. Е. (2007). *Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків.
122. Макаренко, А. С. (2003). *Педагогическая поэма*. Москва: ИТРК.
123. Максакова, В. И. (2001). *Педагогическая антропология: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений*. Москва: Академия.
124. Максименко, С. Д. & Соловієнко, В. О. (2000). *Загальна психологія: Навч. посібник*. Київ: МАУП.

125. Малиношевський, Р. В. (2009). Взаємозв'язок понять «виховний простір» та «виховне середовище». *Соціальна педагогіка*, (2), 4–11.
126. Малиношевський, Р. В. (2011). *Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ.
127. Малькова, З. А. (1995). Джон Дьюї – філософ і педагог-реформатор. *Педагогіка*. (4), 95–108.
128. Манжула, М. В. (2014). Особенности рисования на доске: опыт эпохи Древней Греции. *Вальдорфська педагогіка в Україні: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 жовтня 2013 року, Київ*. 95–102. Київ: Гілея.
129. Мануйлов, Ю. С. (1992). Средовой подход в воспитании: к определению понятия. Л. И. Новикова (Ред.) *Воспитательная система массовой школы: Проблемы гуманизации*. (с. 98–100). Москва: Изд-во НИИТиИП.
130. Мануйлов, Ю. С. (2002). *Средовой подход в воспитании*. Н. Новгород: Изд. Волго-Вятской академии государственной службы.
131. Мануйлов, Ю. С. (1995). Средовой подход в моделировании. Л. И. Новикова & Н.Л. Селиванова (Ред.) *Моделирование воспитательных систем: теория – практике*. Москва: Изд-во РОУ.
132. Махоткіна, Л. Б. (2015). *Педагогічний супровід дітей-сиріт у новому соціально-виховному середовищі*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Держ. ВНЗ «Донбас. держ. пед. ун-т». Слов'янськ.
133. Мезенцева, О. І. (2014). Аналіз структурних компонентів середовища вальдорфської школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (48), 103–110.
134. Мезенцева, О. (2015а). Антропософські витоки вальдорфської педагогіки. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», HUMANITARIUM (Вип. 37)*, 122–131.

135. Мезенцева, О. І. (2015b). Гармонізація педагогічних впливів на дитину з позицій антропології Рудольфа Штайнера. Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року*, 79–91. Київ: Гілея.

136. Мезенцева, О. І. (2016a). Змістовно-методичний компонент гармонізації особистості в середовищі Вальдорфської школи. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Вип. 20, Кн. 1)*. Київ: ІПВ НАПНУ, 332–345.

137. Мезенцева, О. І. (2016b). Концептуальні ідеї духовно-наукової антропології Рудольфа Штайнера. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, (10), 220–227.

138. Мезенцева, О. І. (2017). Міжнародні чинники розвитку загальної середньої освіти в Україні. *Український педагогічний журнал*, 4(12), 18–26.

139. Мезенцева, О. І. (2013). Основні принципи вальдорфської педагогіки. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-прак. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2012 рік (Вип. 3)*, 69–72.

140. Мезенцева, О. І. (2014a). Освітнє середовище вальдорфської школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Вальдорфська педагогіка в Україні: погляд на сьогодні» 23-24 вересня 2013 року*, 33–40.

141. Мезенцева, О. І. (2014b). Світовий вальдорфський педагогічний рух як соціально-культурний феномен сучасності. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація та ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства»*. Взято з:

http://www.psy.univ.kiev.ua/images/zbirnuk/Zbirnik_Tez_Ostanniy_var-t_BBK.pdf

142. Мезенцева, О. І. (2012). Урок англійської мови у вальдорфській школі: з досвіду роботи. *Збірник матеріалів обласного семінару «Методичні особливості побудови уроку у вальдорфській школі»*, 43–51. Дніпро.

143. Мезенцева, О. (2016). Учительсько-батьківське партнерство як умова гармонійного виховання дитини. *Вальдорфська педагогіка: в гармонії тіла, душі та духу : навчально-методичний посібник*, 35–44. Дніпро: Акцент ПП.
144. Мезенцева, О. І. & Косенко, Д. Ю. (2012). Предметно-просторова складова освітнього середовища: досвід вальдорфської школи. Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их разрешения в науке, транспорте, производстве и образовании '2012», (Вып. 4. Том 25), 60–67. Одесса: КУПРИЕНКО.
145. Михайлова, Л. М. (2012). «Гармонія» як естетична цінність та педагогічний феномен. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, (19(1)), 14–20.
146. М'ясоїд, П. А. (2000). *Загальна психологія : навчальний посібник для вузів*. Київ: Вища школа.
147. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* (2016). Взято з: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>
148. *Нова українська школа: основи Стандарту освіти.* (2016). Львів.
149. Новикова, Л. И. (1985). *Школа и среда*. Москва: Знание.
150. Новикова, Л. И. & Соколовский, М. В. (1998). «Воспитательное пространство» как открытая система (Педагогика и синергетика). *Общественные науки и современность*, (1), 132–134.
151. Новосад, В. П., Селіверстов, Р. Г. & Артим І. І. (2009). *Кількісні методи експертного оцінювання: наук.-метод. розробка.* – Київ: НАДУ.
152. Новосельська, В. В. (2004). *Естетичне виховання учнів у вальдорфських школах.* (Автореферат дисер. канд. пед. наук). Інститут проблем виховання АПН України. Київ.
153. Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку.* Київ: Знання України.
154. Осипов, А. А. (2015). Идея целостности человека: от абстрактно-мыслительного к конкретно-антропологическому подходу. *Вальдорфська*

педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ. 62–70. Запоріжжя: Дике Поле.

155. Павелків, Р. В. (2015). *Вікова психологія*. Київ: Кондор.
156. Павелків, Р. В. (2009). *Загальна психологія. Підручник*. Київ: Кондор.
157. Панов, В. И. (2007). *Психодидактика образовательных систем: теория и практика*. Санкт-Петербург: Питер.
158. Партола, В. В. (2012). *Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі вальдорфської школи*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Харк. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків.
159. Передерій, О. Л. (2013). *Розвиток емоційно-оцінної складової Я-концепції учнів вальдорфської школи*. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Класич. приват. ун-т. Запоріжжя.
160. Песталоцци, И. Г. (1981). *Избранные педагогические сочинения В 2-х т. (Т. 1)*. Москва: «Педагогика».
161. Петрочко, Ж. В. (2014). Концепція школи, дружньої до дитини: основні положення та терміни. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (2), 84-92.
162. Петрочко, Ж. (2008). Соціально-виховне середовище. В. Г. Кремень (Ред.) *Енциклопедія освіти*. (с. 855–856). Київ: Юрінком Інтер.
163. Пирогов, М. І. (2003). Питання життя. В. Г. Кремень (Ред.), О. О. Любар (Упор.) *Історія української педагогіки: хрестоматія*. Київ: Т-во «Знання».
164. Пирогов, Н. И. (1985). *Избранные педагогические сочинения*. Москва: «Педагогика».
165. Підласий, І. П. (2004). *Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Київ: Видавничий Дім «Слово».

166. Пирадова, Е. Д. (2008). *Формирование творческой личности школьников средствами эвритмии: вальдорфская педагогика*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Москва.
167. Питанов, В. Ю. *Вальдорфские школы как школы антропософии*. Взято с: http://www.k-istine.ru/sects/steiner/steiner_pitanov-01.htm
168. Подласый, И. П. (1996). *Педагогика: Учебник для студентов высших учеб. заведений*. Москва: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС.
169. Поліщук, В. М. (2007). *Вікова та педагогічна психологія*. Суми: Університетська книга.
170. Поташник, М. (2000). *Управление качеством образования: практикоориентированная монография и методическое пособие*. Москва: Педагогическое общество России.
171. Приходченко, К. І. (2011). *Творче освітньо-виховне середовище: теоретичний і практичний концепти: монографія*. Донецьк: Вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення).
172. *Програми для вальдорфських шкіл України: 1–9 класи* (2009). Київ: Генеза.
173. *Програми для вальдорфських шкіл України: 10–11 класи* (2012). Київ: Генеза.
174. *Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»)* : Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
175. Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» та впровадження педагогічної системи «Вальдорфська школа» у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 15.09.2014 № 1044. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком* (20(28), 2014), 112–123. Київ: РА «Освіта України».
176. *Про затвердження Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року*

: *Постанова Кабінету Міністрів України від 30 травня 2018 р. № 453*. Взято з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/453-2018-%D0%BF>

177. Про затвердження Типових навчальних планів Вальдорфських загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступенів : Наказ МОН України від 02.07.2014 № 708. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком (20(28), 2014)*, 124–132. Київ: РА «Освіта України».

178. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17.04.2002 № 347/2002. Взято з: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>

179. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. Взято з: <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

180. Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі середньої загальноосвітньої школи № 195 ім. В.І. Кудряшова м. Києва : Наказ МОНмолодьспорту України від 24.12.2012 № 1479. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком, (20(28), 2014)*, 181–192, Київ: РА «Освіта України».

181. Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі школи-дитячого садка «Софія» (вальдорфська) м. Києва : Наказ МОН України від 30.03.2012 № 388. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком, (20(28), 2014)*. 167–180. Київ: РА «Освіта України».

182. Про проведення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» : Наказ МОН України від 06.05.2001 № 363. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком (20(28), 2014)*, 97–110. Київ: РА «Освіта України».

183. Прохоренко, О. О. (2016). Методика експертного опитування щодо визначення впливу внутрішніх та зовнішніх чинників на розвиток загальної середньої освіти. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2016 рік*. Київ: Інститут педагогіки.

184. Пчелоедова, Н. Е. (1998). *Практикум по педагогической технологии*. Москва: Педагогическое общество России.
185. Радул, В. В. (Ред.) (2004). *Соціолого-педагогічний словник*. Київ: «ЕксОб».
186. Рапацкевич, Е. С. (2005). *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск: «Современное слово».
187. Реан, А. А. (Ред.) (2002). *Психология человека от рождения до смерти*. Санкт-Петербург: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК.
188. Рихтер, Т. & Тауц, И. (2005). *Учебные программы вальдорфских школ*. Москва: Народное образование.
189. Роусон, М. (2005). *Рудольф Штайнер о задачах учительской конференции. Интерпретация. Коллегиальное самоуправление в вальдорфской школе*. Киев: «НАИРИ».
190. Рубцов, В. В. & Ивошина, Т. Г. (2002). *Проектирование развивающей образовательной среды школы*. Москва: Изд-во МГППУ.
191. Рубцов, В. В., Улановская, И. М. & Яркина О. В. (1998). Психологический климат как характеристика образовательной среды школы. *Экспериментальные площадки в московском образовании, (Вып. 2)*. Москва: МИПКРО.
192. Савченко, О. Я. (2005). Навчально-виховне середовище сучасної школи: діалог з В. О. Сухомлинським. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Випуск 8. Педагогічні науки, (Ч. 1), 4–9*.
193. Савченко, О. (2003). Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка вчителя. *Шлях освіти, (3), 2–6*.
194. Сбруєва, А. А. (2008). Чартерна школа. В. Г. Кремень (Ред.) *Енциклопедія освіти*. (с. 995 – 996). Київ: Юрінком Інтер.
195. Сейко, Н. А. (2002). *Соціальна педагогіка: Курс лекцій*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-тет.
196. Сисоєва, С. О. (2014). Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітологія, (3), 17–22*.

197. Сівак, Н. А. (2017). Педагогіка партнерства – принцип організації навчально-виховного процесу в Новій українській школі // *Засади розвитку української освіти в контексті Концепції Нової української школи: збірник тез доповідей методичного семінару. Хмельницький*, 29-32.
198. Сковорода, Г. С. (1994). *Трактати. Притчі. Переклади. Листи*. Т. 2. Київ: АТ «Обереги».
199. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В. & Огороднійчук, З. В. (2007). *Загальна психологія: Хрестоматія :навч. посіб.* Київ: Каравела.
200. Соесман, А. (2013). *Двенадцать чувств. Врата души: введение в антропософию*. Санкт-Петербург: Деметра.
201. Соколина, А. П. (2014). Культура Гетеанума в современной архитектуре. *Наука, образование и экспериментальное проектирование: Тезисы докладов международной научно-практической конференции профессорско-преподавательского состава, молодых ученых и студентов*. 605–606. Москва: МАРХИ.
202. Сотникова, Т. Г. (2015). Дивовижне свято першого вересня. *Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ*. 62–70. Запоріжжя: Дике Поле.
203. *Стан здоров'я учнів загальноосвітніх навчальних закладів обговорювали на засіданні колегії СЕС України*. Взято з: http://old.moz.gov.ua/ua/portal/pre_20081204_1.html (Дата звернення: 06.07.2017).
204. Сухомлинский, В. А. (1972). *Сердце отдаю детям*. Киев: Рад. школа.
205. Сухомлинський, В. О. (1976а). *Вибрані твори в 5-ти т.* Т. 2. Київ: Рад. школа.
206. Сухомлинський, В. О. (1976b). Сто порад учителів. *Вибрані твори в 5 т.* Т. 2. (с. 419–654). Київ: Рад. школа.
207. Таха, Х. А. (2001). *Введение в исследование операций*. Москва: Издательский дом «Вильямс».

208. Токарева, Н. М. & Шамне, А. В. (2017). *Вікова та педагогічна психологія: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів]*. Київ.
209. Ушинський, К. Д. (1983а). Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Вибрані твори : в 2 т.* Т. 1. (с. 192–488). Київ: Рад. школа.
210. Ушинський, К. Д. (1983b). Питання виховання. *Вибрані твори : в 2 т.* Т. 1. Київ: Рад. школа.
211. Фьюмара, Л. & Горбик, Е. *Введение в принципы органической архитектуры*. Взято с: https://flau.at.ua/publ/teorija_organicheskogo_proektirovanija/vvedenie_v_principy_organicheskoy_arkhitektury/2-1-0-3 (Дата: 22.10.2019)
212. Халамендик, В. Б. (2013). Антропософське розуміння сутності людини: історія та сучасність. *Гілея (науковий вісник): Збірник наукових праць*, (75), 360–362. Київ: ВІР УАН.
213. Хараш, А. У. (1996). Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях: идеология, методология, процедура. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровская & О. В. Соловьева (Ред.) *Введение в практическую социальную психологию* (с. 87–129). Москва.
214. Харченко, С. Я. (2013). Соціально-педагогічна антропологія А. С. Макаренка та сучасність. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, (7(1)), 41–47.
215. Хольцапфель, В. (1999). *Дети, нуждающиеся в особом уходе: К лечебной педагогике Рудольфа Штайнера*. Калуга: «Духовное познание».
216. Хондзинский, П. (2001). *Против Штайнера: о вальдорфской педагогике*. Москва: Изд-во Моск. Патриархии.
217. Хофріхтер, Х. (2004). *Вальдорф. Історія одного імені*. Одеса: «Хоббіт».
218. Цех, М. М. (2009). Дев'яносто років вальдорфській педагогіці. Нарис про заснування та міжнародний розвиток вальдорфських шкіл з 1919 до 2009

року. *Вальдорфська педагогіка в Україні. З повагою до дитини / Збірник статей.* 41-42. Київ: Вид-во «НАІРІ».

219. Циганок, В. В. (2003). *Методи отримання та обробки кардинальних експертних оцінок.* (Автореф. дис. канд. техн. наук). Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». Київ.

220. Цирульников, А. (1999). *Идея погружения. Первое сентября, (51).*

221. Чайка, В. М. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності: Монографія.* Тернопіль: ТНПУ.

222. Чхартишвили, Ш. Н. & Гобечия, Ф. В. (1974). *Влияние потребности на восприятие цветов в дошкольном возрасте. Некоторые вопросы психологии и педагогики социогенных потребностей.* Тбилиси.

223. Шапошнікова, Л. М. (2006). *Порівняльна педагогіка: Навч. посіб.* Київ: Вища школа.

224. Шахрай, В. М. (2006). *Технології соціальної роботи. Навчальний посібник.* Київ: Центр навчальної літератури.

225. Шацкий, С. Т. (1964). *Педагогические сочинения: в 4-х т. Т. 2.* Москва: Просвещение.

226. *Штайнер.* (2007). Москва: Изд. Дом Шалвы Амонашвили.

227. Штайнер, Р. (1993). *Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки.* Москва: Парсифаль.

228. Штайнер, Р. *Пути к новому архитектурному стилю. «И здание становится человеком». Восемь лекций, прочитанных в Берлине и Дорнахе между 12 декабря 1911 года и 26 июля 1914 года.* Взято с: bdn-steiner.ru/cat/Ga_Rus/286.doc

229. Штейнер, Р. (1992). *Сущность социального вопроса в жизненных потребностях настоящего и будущего.* Калуга: Товарищество «Духов. познание».

230. Штокмайер, К. & Штейнер, Р. (1995). *Материалы к учебным программам вальдорфских школ.* Москва: «Парсифаль».

231. Ярошинська, О. (2014). Витоки дослідження середовища як педагогічного феномену. *Історико-педагогічний альманах, (Вип. 1)*, 37–41.
232. Ярошинська, О. О. (2015). *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової.* (Автореферат дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань.
233. Ясвин, В. А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию.* Москва: Смысл.
234. Яффке, К. & Майер, М. (2000). *Иностранные языки для всех детей.* Москва: Московский центр вальдорфской педагогики.
235. Adams, D. (2005). *Organic Functionalism: An Important Principle of the Visual Arts in Waldorf School Crafts and Architecture.* Retrieved from: www.waldorfresearchinstitute.org/pdf/BACraftsArchRev.pdf
236. Aghlzag, M. (2012). *Matematikundervisning i Waldorfskola respektive kommunal skola. (Mathematics Teaching in the Waldorf School and Public School).* (Thesis). Södertörns Högskola. Retrieved from: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-18856>
237. Antunes, I. P. (2015). *As artes plásticas na pedagogia Waldorf : o fazer artístico da criança. (The visual arts in Waldorf education: the artistic work of the child.)* (Thesis). Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.ul.pt:10451/23514>
238. Araujo, A. C. N. d. (2015). *Inovação pedagógica na Escola Waldorf Anael: possibilidade ou realidade? (Educational innovation in the Waldorf School Anael: possibility or reality?).* (Thesis). Universidade da Madeira. Retrieved from: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:digituma.uma.pt:10400.13/900>
239. Aurer, W. M. (2005). Das Bochumer Modell ein Stein den Anstosses. *Erziehungskunst,(10)*, 1067–1069.
240. Bangsbo, J., Krstrup, P., Duda, J., Hillman, C. H., Andersen, L. B., Weiss, M. ... & Elbe, A. (2016). The Copenhagen Consensus Conference 2016: children, youth, and physical activity in schools and during leisure time. *British Journal*

of Sports Medicine, Published online first: [27th June 2016]. doi:10.1136/bjsports-2016-096325

241. Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F. & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms – Summary Report of the HEAD Project*. Retrieved from: <http://www.salford.ac.uk/cleverclassrooms>

242. Bereday, G.Z.F. (1964). *Comparative Methods in Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

243. Bergdahl, J. (2005). *En studie av idrottsläraryrollen i skolor med Waldorfpedagogik; (A study of the role of teachers' education in schools with Waldorf teaching methods.)* (Thesis). Swedish School of Sport and Health Sciences. Retrieved from: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:gih:diva-85>

244. Bergendal, E. (2011). *En läroplan för själen? (A curriculum for the soul?)*. (Thesis). Södertörns Högskola. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-9416>

245. Bignell, B., (2000). *Musical utterance as a way of knowing: A contemporary epistemology of music*. (Unpublished PhD). University of Western Sydney, NSW, Australia.

246. Blakemore, C. L. (2003). Movement is essential to learning. *Physical Education and Recreation*, 74(9). Retrieved from: <http://doi.org/10.1080/07303084.2003.10608514>

247. Bodnárné, Ur, A. (n.d.). *Euritmia a Waldorf pedagógiában (Eurhythm in the Waldorf pedagogy)*. (Thesis). University of Debrecen. Retrieved from <http://hdl.handle.net/2437/201966>

248. Breaux, E. (2004). *The art of teaching third grade math in a Waldorf school*. (Dissertation). Mount Mary College, Milwaukee.

249. Brunetta, K. (2009). *A case study of teacher education practices in a Waldorf school: seeking the value in evaluation*. (Thesis). University of British Columbia. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/2429/13149>

250. Bühler, W. (1962). *Der Leib als Instrument der Seele in Gesundheit und Krankheit*. Stuttgart: Verl. Freies Geistesleben.

251. Bund der Freien Waldorfschulen – Official Website :
www.waldorfschule.de

252. Calgren, F. (1993). *Education Towards Freedom*. Lanthorn Press, East Grinstead.

253. Calles, V. (1994). *An analysis of the Waldorf school system*. (Dissertation). Eckerd College. St Petersburg.

254. Carroll, W. M. (1992). *An inquiry into the nature of Waldorf school teachers: Gaining perspectives through Teacher Lore*. (Thesis). University of Illinois. Chicago. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10027/16199>

255. Chaffin, B. P. (2014). *Self-concept in public versus Waldorf schools*. (Thesis). California State University. San Marcos. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10211.3/121932>

256. Chang, C. Y. & Chen, P. K. (2005). Human Response to Window Views and Indoor Plants in the Workplace. *HortScience*, 40(5), 1354–1359.

257. Childs, G. J. (1981). *Rudolf Steiner education as historical necessity*. (Ph. D. Dissertation). University of Wales, Cardiff.

258. Curson, S. K. (2013). *A very moral minority: an investigation of the influence of Rudolf Steiner's esoteric Weltanschauung (worldview) on the purpose and principles of Waldorf education*. (Doctoral Dissertation). Macquarie University. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1959.14/288479>

259. Dahlin, Bo (November 2009). On the Path Towards Thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner. *Studies in Philosophy and Education*. 28 (6), 537–554.

260. Darian, A. (2012). *Taking Action! Movement-based Learning For the Kindergarten Through Grade Three Learner. A Case Study of a Waldorf Education Early Childhood Program* (Doctoral Dissertation). Arizona State University. Retrieved from: <https://oatd.org/oatd/record?record=oai%5C%3Aarizonastate%5C%3A15080>

261. Davis, S. (1997). *Public-private partnerships in American education: the Oak Ridge Waldorf Methods Magnet School*. (Dissertation). University of Tanzania.

262. Dunn, J. & Plomin, R. (1990). *Separate Lives: Why Siblings Are So Different*. New York: Basic Books.
263. Durham, E. B. (1974). *Imagination and feeling in the life and learning of elementary school age children: an examination of the Rudolf Steiner pedagogy*. (Dissertation). Bank Street College of Education. New York,
264. Easton, F. (Spring 1997). Educating the Whole Child, 'Head, Heart, and Hands': Learning from the Waldorf Experience. *Theory into Practice*, 36(2), 87–94.
265. *Emergency Pedagogy*. Die Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. – Official Website : www.freunde-waldorf.de/en/emergency-pedagogy
266. *Emil Molt and the beginnings of the Waldorf School movement: Sketches from an autobiography*. (1991). Edinburgh: Floris Books.
267. ENASTE (European Network for Academic Steiner Teacher Education) – Official Website : <http://www.enaste.com/enaste.htm>
268. Estrada, R. L. (1994). *Integrating aspects of Waldorf Education into my public school classroom*. (Masters of Arts Dissertation). Colorado College. Colorado Springs.
269. Eterman, L. A. L. (2010). *An approach to music education based on the indications of Rudolf Steiner : implications for grades 1–3*. (Thesis). University of British Columbia.
270. European Council For Steiner Waldorf Education – Official Website : www.ecswe.org
271. Evans, A-L. E. (1993). *Holism and art in the Waldorf School: implications for public education*. (M.A. Dissertation). Pacific University.
272. Evans, G. W., YOO, Min Jun & Sipple, Jh. (2010). The ecological context of student achievement: School building quality effects are exacerbated by high levels of student mobility. *Journal of Environmental Psychology*, (v. 34), 239–254.
273. Foster, S. W. (1981). *The Waldorf Schools: an exploration of an enduring alternative school movement*. (Ph. D. Dissertation). Florida State University.
274. Freie Waldorfschule Uhlandshöhe. – Official Website : <https://www.waldorfschule-uhlandshoehe.de/>

275. Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. – Official Website : <https://www.freunde-waldorf.de>
276. Fromm, E. (1997). *On Being Human*. London: The Continuum International Publishing Group Ltd.
277. Gidley, J. M. (2008). *Evolving Education: A Postformal-integral-planetary Gaze at the Evolution of Consciousness and the Educational Imperatives*. (Unpublished PhD). Southern Cross University, Lismore, NSW, Australia.
278. *Global Education Monitoring Report*. Retrieved from: <http://en.unesco.org/gem-report/>
279. Golden, J. (1997). Narrative – The use of story in Waldorf education. *Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA)*, Chicago.
280. Götte, W. M. (2000). *Erfahrungen mit Schulautonomie – Das Beispiel der Freien Waldorfschulen*. (*Experiences of School Independence – The Example of Independent Waldorf Schools*.) (Pedagogical dissertation). University of Bielefeld.
281. Håkansson, A. (2014). *Individualitet, frihet och kreativitet (Individuality, freedom and creativity)*. (Thesis). Linnæus University. Retrieved from: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-37751>
282. Henry, M. E. (1992). School Rituals as Educational Contexts: Symbolizing the World, Others, and Self in Waldorf and College Prep Schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5(4), 295–309.
283. Hill, B. (2015). *Flexible Furniture For Flexible Thinking*. Retrieved from: <http://files7.design-editor.com/91/9132161/UploadedFiles/07BBE79E-472A-05F5-B5EB-4EC1EB5FCA66.pdf> (Accessed on 22.10.2019)
284. Hutchingson, J. M. (1990). *A study of the relationship between years in the integrative, creative, and artistic Waldorf education and self-actualization*. (Dissertation). Wayne State University.
285. International Association for Steiner / Waldorf Early Childhood Education – Official Website : www.iaswece.org
286. Internationale Assoziation für Waldorfpädagogik in Mittel und Osteuropa und weiter östlichen Ländern – Official Website : www.iao-waldorf.de

287. International Forum of Waldorf/Steiner Schools «Hague Circle» – Official Website : www.haager-kreis.org

288. Jolley, C. S. (2010). *Waldorf Architecture: A Pedagogy's Relation to Design*. (Masters Thesis). University of Cincinnati. Retrieved from http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=ucin1276954474

289. Johnson, S. (2008, February 16). *Teaching Reading, Writing and Spelling*. Retrieved from: www.waldorfinthelhome.org/waldorf_education/

290. Kamm, H. (Hrsg.) (2000). *Epochenunterricht. Grundlagen – Modelle – Praxisberichte*. Bad Helbrunn: Klinkhardt.

291. Karlberg, M. (2012). *Livskunskap. (Life skills.)* (Thesis). Karlstad University. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-13987>

292. Keppie, M. B. (1997). *Questioning the role of art in Waldorf and English Canadian mainstream education*. (Doctoral Dissertation). Dalhousie University. Retrieved from: <http://www.collectionscanada.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq24748.pdf>

293. Kern, H. (2008). *Analyse einer phänomenologischen Didaktik am Beispiel der Musik: Goethes Erkenntnisart als Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen*. (Doctoral Dissertation). Universität Bielefeld. Retrieved from: <https://pub.uni-bielefeld.de/publication/2306457>

294. *Key Characteristics of Waldorf Education*. (2016). Retrieved from: <https://www.waldorf-international.org/en/key-characteristics-of-waldorf-education/>

295. Kierstead, J. K. (2006). *Listening to the spontaneous music-making of preschool children in play: living a pedagogy of wonder*. (Doctoral Dissertation). University of Maryland. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1903/418>

296. Koivisto, A. (2011). *Eurytmia steinerpedagogisen varhaiskasvatuksen metodina Suomessa. (Waldorf eurythmy pedagogy of early childhood education as a method in Finland)*. (Thesis). Vaasan ammattikorkeakoulu. Retrieved from <http://publications.theseus.fi/handle/10024/34213>

297. Kögler, T. (1983). *Anthroposophie und Waldorf-Pädagogik: Ansätze einer kritischen Analyse*. Neuhausen-Stuttgart: Hänssler.

298. Koop, U. (1958). *Die Pädagogik der Waldorfschulen. (The Educational Theory of the Waldorf Schools)*. (Phil. Dissertation). University of Hamburg.
299. Kowaltowski, Doris C. C. K. (1980). *Humanization in Architecture: Analysis of themes through high school building problems*. (PhD Thesis). University of California. Retrieved from https://www.academia.edu/527005/Humanization_in_architecture_analysis_of_themes_through_high_school_building_problems
300. Kroeker, G. (1962). *Aspects of Waldorf education*. (Dissertation). University of Manitoba. Canada. Retrieved from <https://www.worldcat.org/title/aspects-of-waldorf-education/oclc/65737500>
301. Loebell, P. (2016). Begründungsansätze für das Konzept der Jahrsiebt in der Waldorfpädagogik. Schieren J. (Hrsg.) *Handbuch Waldorfpädagogik und Erziehungswissenschaft*. (S. 228–254). Beltz Juventa, Weinheim Basel.
302. Mansikka, J. (2007). *Om naturens förvandlingar : Vetenskap, kunskap och frihet i Rudolf Steiners tidiga tänkande. Idéhistoriska perspektiv på Waldorfpedagogiken. (On nature's transformations: Science, knowledge and freedom of Rudolf Steiner's early thinking. History of ideas perspective on Waldorf education.)* (Doctoral Dissertation). University of Helsinki. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10138/19794>
303. Masters, B. (1997). *An Appraisal of Steinerian Theory and Waldorf Praxis: How do they compare?* (Ph. D. Dissertation). University of Surrey.
304. Mattioli, C. T. (1984). *Awakening creative behavior: contributions from the Rudolf Steiner method*. (Master of Arts Dissertation). University of Massachusetts at Boston.
305. Mazzone, A. (1999). *Waldorf teacher education: the implications for teacher education of Rudolf Steiner's educational philosophy and its practice in Waldorf schools*. (Dissertation). Adelaide University.
306. Mezentseva, O. (2019a). Creating harmonious school learning environment: Waldorf Education perspective. *International Journal of Advanced Research*, 7 (7), 691–696.

307. Mezentseva, O. (2019b). Improving the art of education in the daily activities of a Waldorf teacher. *Intellectual Archive journal*, vol.8, #3.
308. Mezentseva, O. (2018). New Ukrainian School and Waldorf Education. *Український педагогічний журнал*, 4(16), 69–76.
309. Moehle-Vieregge, L. (1981). *One approach to early foreign language learning: the Waldorf School of Rudolf Steiner*. (M. A. Dissertation). University of Texas at Austin.
310. Mollet, D. L. (1978). *The educational theories of Rudolf Steiner: an exposition of the concepts fundamental to Steiner's theories and an examination of their validity by means of a comparison with the theories of other educationalists*. (Doctoral Dissertation). University of Bradford. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10454/4211>
311. Morgenstern, Ch. Lebensbegegnung mit Rudolf Steiner. *Zum 100 Geburtstag von Christian Morgenstern am 6. Mai 1971* (33). Dörnach, H aus Duldeck. Postcheckkonto Basel.
312. Morgenstern, Ch. (2008). *Sein Weg mit Rudolf Steiner*. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.
313. Mulica, T. A. (2005). *An architecture of resistance: an urban Waldorf High School*. (M. Arch. Dissertation). University of Washington.
314. Newton, S. D. (1990). *An elementary and high school complex for Lexington, an exploration in designing for the Waldorf curriculum*. (M. Arch. Dissertation). MIT (Massachusetts Institute of Technology) Department of Architecture.
315. Nielsen, Th. (2003). *Rudolf Steiner's Pedagogy of Imagination: A hermeneutic phenomenological case study*. (Unpublished PhD). La Trobe University. Victoria, Australia.
316. Nordlund, C. Y. (2006). *Art experiences in Waldorf education: graduates' meaning making reflections*. (Doctoral Dissertation). University of Missouri. Columbia. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10355/4457>
317. Oberman, I. (1997). The mystery of Waldorf: A turn-of-the- century German experiment on today's American soil. *Annual Meeting of the American Education Research Association (AERA)*, Chicago.

318. Ogletree, E. J. (1967). *A cross-cultural exploratory study of the creativeness of Steiner and state school pupils in England, Scotland and Germany*. (Dissertation). Wayne State University, Dept. of Education.
319. Okumoto, Y. (1999). *An alternative possibility of identity development: a discussion of Rudolf Steiner and Waldorf Education*. (M. A. Dissertation). McGill University.
320. Olsson, J. (2015). *Eurytmi och lärande. (Eurythmy and learning)*. (Thesis). Södertörns Högskola. Retrieved from: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:sh:diva-27157>
321. Oppolzer, S. (1959). *Anthropologie und Pädagogik bei Rudolf Steiner. Phil. Diss. Münster. (The Anthropology and Educational Theory of Rudolf Steiner)*. (Dissertation). University of Münster.
322. Patzlaff, R. & Saßmannshausen, W. (2007). *Leitlinien der Waldorfpädagogik für die Altersstufe von 3 bis 9 Jahren*. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.
323. Pädagogische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum. – Official Website : www.paedagogik-goetheanum.ch
324. Pearlman, B. (2010). *Designing new learning environments to support 21st century skills*. Retrieved from: http://www.designshare.com/images/chap6_designing_new_learning_environments.pdf
325. Pedro, C. A. M. (2015). *Pedagogia Waldorf : um contributo da Educação Artística para o desenvolvimento da empatia. (Waldorf education: a contribution of Artistic Education for the development of empathy.)* (Thesis). Universidade de Lisboa. Retrieved from: <http://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.ul.pt:10451/18133>
326. Prange, K. (1987). Absolute Pädagogik. Zur Kritik des Erziehungskonzepts von Rudolf Steiner. *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik, (H. 1)*. 15–32.
327. Prendergast, B. (2004). *Educating the feeling life through painting: a public Waldorf school experience*. (Dissertation). Mount Mary College. Milwaukee.

328. Raab, R. (1982). *Die Waldorfschule baut: Sechzig Jahre Architektur der Waldorfschulen – Schule als Entwicklungsraum menschengemäßer Baugestaltung*. Verlag Freies Geistesleben.

329. Rader, A. M. (2004). *Treasures of thought: developing informational materials that feature stories as teaching tools in the early grades of the Waldorf school*. (Dissertation). Mount Mary College. Milwaukee.

330. Romanelli, R. A. (2008). *A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf*. (Art and cognitive development a study about artistic procedures applied to teaching in a Waldorf school) (Doctoral Dissertation). University of São Paulo. Retrieved from: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/>

331. RoSE – Research on Steiner Education. – Official Website : <http://www.rosejourn.com>

332. *Rudolf Steiner in the Waldorf School Lectures and Addresses to Children, Parents, and Teachers 1919-1924*. (1996). New York: Anthroposophic Press.

333. Rutt, Th. (1983). *Anthroposophische Pädagogik – Heilslehre für unsere Zeit?* Heinsberg.

334. Salles, R. (2010). *Formação continuada com base na pedagogia Waldorf: contribuições do projeto Dom da Palavra*. (Continuing education based on Waldorf education: project contributions Gift of Word). (Thesis). Universidade Presbiteriana Mackenzie. Retrieved from: http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2181

335. Samuels, R. & Stephens, H. (1997). *Colour and Light in Schools* Retrieved from: <http://www.urbanclimateresearch.org/pdfDocuments/light/Robert%20Samuels%20and%20Harry%20Stephens%20Light%20and%20Colour%20at%20School%201997.pdf>

336. Schieren, J. (2015). Anthroposophy and Waldorf Education – a dynamic relationship. *Research on Steiner Education Volume 6 Number 2*, 139–149. Retrieved from: <http://www.rosejourn.com/index.php/rose/issue/view/16/showToc>

337. Schneider, J. W. (1952). *Die Rudolf Steinerschule, ihre theoretische Begründung und praktische Gestaltung. (The Rudolf Steiner school, its theoretical foundation and practice)*. (Phil. Dissertation). University of Kiel.

338. Scholey, A. B., Moss, M. C., Neave, N. & Wesnes, K. (1999). Cognitive Performance, Hyperoxia, and Heart Rate Following Oxygen Administration in Healthy Young Adults. *Physiology & Behavior*, 67(5), 783–789. Retrieved from: [http://doi.org/10.1016/S0031-9384\(99\)00183-3](http://doi.org/10.1016/S0031-9384(99)00183-3)

339. Selby, S. C. (2002). Environmental archaeology: Principles and practice. *Geoarchaeology. An International Journal*, 17(5), 484–486. Retrieved from: <http://doi.org/10.1002/gea.10025>

340. Silva, E. C. d. (2005). *O interesse do jovem para o aprendizado da língua alemã na região de Blumenau. (The young man's interest for learning the German language in Blumenau region)*. (Thesis). Universidade Federal de Santa Catarina. Retrieved from: <http://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102259>

341. Sommer, W. (2005). *Zur phänomenologischen Beschreibung der Beugung im Konzept optischer Wege*. (Diss. phil. nat.). Berlin: Logos.

342. Staedtke, I. (1929). *Schiller und die Waldorfpädagogik. (Schiller and Waldorf education)*. (Phil. Dissertation). University of Leipzig.

343. Steele, R. (2005). *A hermeneutic phenomenological study of/in transformation: An embodied and creative exploration of therapeutic change, through psychophonetics psychotherapy*. (Unpublished PhD). Edith Cowan University. WA, Australia.

344. Stehlik, T. (2001). *Each parent carries the flame: Waldorf Schools as sites for promoting lifelong learning, creating community and educating for social renewal*. (Dissertation). University of New England, NSW, Australia.

345. Steiner, R. (1992a). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik*. (GA 293) RUDOLF STEINER VERLAG, Dornach / Schweiz.

346. Steiner, R. (2004). *A modern art of education. Lectures presented in Ilkley, Yorkshire August 5–17, 1923*. Anthroposophic Press, Great Barrington, Massachusetts, United States.

347. Steiner, R. (1998). *Anthroposophische Leitsätze. Der Erkenntnisweg der Anthroposophie. Das Michael-Mysterium.* (GA 26) RUDOLF STEINER VERLAG, Dornach / Schweiz.

348. Steiner, R. (1979). *Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogik.* (GA 304a) RUDOLF STEINER VERLAG, Dornach / Schweiz.

349. Steiner, R. (1975). *A Social Basis for Primary and Secondary Education.* Waldorf Institute, Adelphi University.

350. Steiner, R. (1990a). *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches.* (GA 294) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

351. Steiner, R. (1991a). *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft.* (GA 301) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

352. Steiner, R. (1991b). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Die spirituellen, kulturgeschichtlichen und sozialen Hintergründe der Waldorfschul-Pädagogik.* (GA 296) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

353. Steiner, R. (1991c). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben.* (GA 305) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

354. Steiner, R. (1987). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik.* (GA 303) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

355. Steiner, R. (1989a). *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit.* (GA 311) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

356. Steiner, R. (1989b). *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen.* (GA 306) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

357. Steiner, R. (1986a). *Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens.* (GA 308) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

358. Steiner, R. (1958). *Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung.* (GA 4) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
359. Steiner, R. (1954). *Education and Modern Spiritual Life.* Anthroposophical Publishing company, London.
360. Steiner, R. (1938). *Education for special needs.* Rudolf Steiner Press.
361. Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis.* (GA 302a) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
362. Steiner, R. (1990b). *Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches.* (GA 294) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
363. Steiner, R. (1990c). *Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.* (GA 295) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
364. Steiner, R. (1982). *Frei Schule und Dreigliederung (1919) Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915–1921.* Dornach: Rudolf Steiner Verl.
365. Steiner, R. (2001). *Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie.* (GA 313) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
366. Steiner, R. (1999). *Geisteswissenschaft und Medizin.* (GA 312) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
367. Steiner, R. (1986b). *Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung.* (GA 307) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
368. Steiner, R. (1975). *Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919 bis 1924. Erster Band. Das erste und zweite Schuljahr.* (GA 300a) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
369. Steiner, R. (1931). *Lectures to Teachers, a report by Albert Steffen of lectures in Dornach, Christmas 1921.* London: Anthroposophical Publishing Company.
370. Steiner, R. (1987). *Theosophie. Einführung in übersinnliche Weltanschauung und Menschenbestimmung.* (GA 9) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.

371. Steiner, R. (1972). *The Social Future*. Spring Valley, New York: Anthroposophic Press.
372. Steiner, R. (1992b). *Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?* (GA 10) RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
373. Steiner, R. (1990d). *Zur Sinneslehre*. Stuttgart: Freies Geistesleben.
374. Stewart, E. E. (2012). *A case study on the experiences of grade ten learners participating in community projects at a Waldorf education school in Gauteng*. (Thesis). University of Johannesburg. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10210/5050>
375. Strohmman, D. (2006). *Die Rezeption Maurice Maeterlincks in den deutschsprachigen Ländern (1891–1914) (Europäische Hochschulschriften)*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften Bern.
376. Sturbaum, M. B. (1997). *Transformational possibilities of schooling: a study of Waldorf education*. (Ph. D. Dissertation). Indiana University.
377. *Suplement to Württembergische Lehrerzeitung Nr.9, Stuttgart, 28 October 1926 (Württemberg teachers' journal No.9)*. RUDOLF STEINER VERLAG. Dornach / Schweiz.
378. Szeleccki, B. (n.d.). (2015). *A környezeti nevelés filozófiai megközelítése. (A philosophical approach to environmental education)*. (Thesis). University of Debrecen. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/2437/210024>
379. Tautz, J. (1982). *The Founding of the First Waldorf School in Stuttgart*. Spring Valley, New York.
380. Trempl, A. K. (1987). Träume eines Geistersehers oder Geisteswissenschaft? *Zeitschrift für Entwicklungspädagogik*. H. 1., 53–89.
381. Ullrich, H. (1991). *Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthroposophie Rudolf Steiners*. Weinheim; München: Juventa.
382. Uhrmacher, P. (1993a). Coming to Know the World through Waldorf Education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 9(1).

383. Uhrmacher, P. (1993b). Making Contact: An Exploration of Focused Attention between Teacher and Students. *Curriculum Inquiry*, 23(4), 433–444. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1180068> doi:1

384. Waite, L. (2014). *Mathematics or numeracy: education indications from Steiner and the New Zealand curriculum*. (Thesis). AUT University. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/10292/8517>

385. *Waldorf and Public Waldorf Education*. The Association of Waldorf Schools of North America (AWSNA). Retrieved from: <https://www.waldorfeducation.org/awsna/waldorf-education-trademarks/waldorf-and-public-waldorf-education>

386. *Waldorf Answers*. Retrieved from: <https://waldorfanswers.org/WaldorfComments.htm>

387. *Waldorf-One-World-Day*. Die Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steinerse.V. Retrieved from: <https://www.freunde-waldorf.de/en/wow-day/>

388. *Waldorf World List, 2018*. Retrieved from: <http://www.freunde-waldorf.de/en/waldorf-worldwide/waldorf-education/waldorf-world-list.html>

389. Wessling, A. B. (2005). *A case study of the life history of a Waldorf school through the lens of parental participation*. (Ed. D. Dissertation). University of Missouri St. Louis, College of Education.

390. Werner, U. & von Plato, B. (2001). *Waldorf Education: Expansion in the Twentieth Century. Waldorf Education Worldwide*. Berlin: Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V.

391. Wiehl, A. (2015). *Propädeutik der Unterrichtsmethoden in der Waldorfpädagogik*. (Dissertation). Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft. Frankfurt am Main : Peter Lang.

392. Wong, G. L. (1987). *A move towards wholeness: the interpretation of the philosophy of Rudolf Steiner through the design of a Waldorf school*. (M. Arch. Dissertation). University of Washington.

393. Woods, Ph., Ashley, M. & Woods, Gl. *Steiner Schools in England, University of West of England, Bristol: Research Report RR645, section 5.2,*

«Curriculum». Retrieved from: <http://image.guardian.co.uk/sys-files/Education/documents/2005/06/30/Steiner.pdf>

394. Zdrazil, T. (2000). *Gesundheitsförderung und Waldorfpädagogik (Promotion of health and Waldorf Pedagogy)*. (Doctoral dissertation). University Bielefeld.

395. Zech, M. M. (2013). *Der Geschichtsunterricht an Waldorfschulen. Genese und Umsetzung des Konzepts vor dem Hintergrund des aktuellen geschichtsdidaktischen Diskurses*. (Dissertation). Georg-August-Universität in Göttingen.

396. Zimmer, E. (1970). *Rudolf Steiner als Architekt von Wohn- und Zweckbauten*. Verlag Freies Geistesleben GmbH Stuttgart.

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Мезенцева, О. І. (2014). Аналіз структурних компонентів середовища вальдорфської школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, (48), 103–110.
2. Мезенцева, О. (2015). Антропософські витоки вальдорфської педагогіки. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», HUMANITARIUM (Вип. 37)*, 122–131.
3. Мезенцева, О. І. (2016a). Змістовно-методичний компонент гармонізації особистості в середовищі Вальдорфської школи. *Теоретико-методологічні проблеми виховання дітей та учнівської молоді (Вип. 20, Кн. I)*. Київ: ІПВ НАПНУ, 332–345.
4. Мезенцева, О. І. (2016b). Концептуальні ідеї духовно-наукової антропології Рудольфа Штайнера. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського, (№10'2016)*, 220–227.
5. Мезенцева, О. І. (2017). Міжнародні чинники розвитку загальної середньої освіти в Україні. *Український педагогічний журнал*, 4(12), 18–26.
6. Mezentseva, O. (2018). New Ukrainian School and Waldorf Education. *Український педагогічний журнал*, 4(16), 69–76.
7. Mezentseva, O. (2019). Centenary of Waldorf Education: the phases of school movement development. *Український педагогічний журнал*, 3(19), 31–37.

Статті у зарубіжних наукових періодичних виданнях

8. Mezentseva, O. (2019). Creating harmonious school learning environment: Waldorf Education perspective. *International Journal of Advanced Research*, 7 (7), 691–696.
9. Mezentseva, O. (2019). Improving the art of education in the daily activities of a Waldorf teacher. *Intellectual Archive journal*, vol.8, #3, 188–197.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

10. Мезенцева, О. І. (2012). Урок англійської мови у вальдорфській школі: з досвіду роботи. *Збірник матеріалів обласного семінару «Методичні особливості побудови уроку у вальдорфській школі»*, 43–51.
11. Мезенцева, О. І. & Косенко, Д. Ю. (2012). Предметно-просторова складова освітнього середовища: досвід вальдорфської школи. *Сборник научных трудов SWorld. Материалы международной научно-практической конференции «Современные проблемы и пути их разрешения в науке, транспорте, производстве и образовании '2012»*, (Вып. 4. Том 25). Одесса: КУПРИЕНКО, 60–67.
12. Мезенцева, О. І. (2013). Основні принципи вальдорфської педагогіки. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2012 рік (Вип. 3)*, 69–72.
13. Мезенцева, О. І. (2014). Освітнє середовище вальдорфської школи. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Вальдорфська педагогіка в Україні: погляд на сьогодні» 23-24 вересня 2013 року*. 33–40.
14. Мезенцева, О. І. (2014). Світовий вальдорфський педагогічний рух як соціально-культурний феномен сучасності. *Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції «Соціалізація та ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства»* URL: http://www.psy.univ.kiev.ua/images/zbirnuk/Zbirnik_Tez_Ostanniyy_var-t_BBK.pdf

15. Мезенцева, О. І. (2015). Гармонізація педагогічних впливів на дитину з позицій антропології Рудольфа Штайнера. *Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції 21 жовтня 2014 року, Київ.* 79-91.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

16. Мезенцева, О. І. (2012). Простір дитячої свободи. *Газета «Освіта України», №37 (1306).* Київ: «Педагогічна преса». (с.11).

17. Мезенцева, О. І. (2014). Сучасний погляд на вальдорфську педагогіку. *Журнал «Методист» № 12(36).* Київ: Видавництво групи «Шкільний світ». (с.49-52).

18. Мезенцева, О. (2014). Вальдорфська педагогіка у світі. *Інформаційний збірник для директора школи та завідуючого дитячим садочком 20(28).* Київ: РА «Освіта України». (с.88-96).

19. Мезенцева, О. (2016). Формування цілісного освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу засобами вальдорфської педагогіки. *Інноваційний пошук освітян Дніпровського району: від теорії до успіху. Випуск 2. Інформаційно-методичний збірник.* Київ: РНМЦ Дніпровського району. (с.22-27) URL: http://www.slideshare.net/nmcDnKyiv/2-70657594?from_action=save

20. Мезенцева, О. (2016). Учительсько-батьківське партнерство як умова гармонійного виховання дитини. *Вальдорфська педагогіка: в гармонії тіла, душі та духу : навчально-методичний посібник.* Дніпро: Акцент. (с.35-44).

21. Мезенцева О. І. (2019). *Вчителю Вальдорфської школи. (Методичні рекомендації до Освітньої програми першого циклу початкової освіти за вальдорфською педагогікою).* Київ: НАИРИ.

22. Мезенцева, О. (2019). Удосконалення мистецтва виховання в повсякденній діяльності вчителя Вальдорфської школи. *Педагогіка, спрямована у майбутнє (до 100-річчя вальдорфської педагогіки). Бібліотека журналу «Управління школою» Вип.8 (199).* (с.20-27).

23. Мезенцева О. І. & Косенко Д. Ю. (2019). *Освітня програма першого циклу початкової освіти за вальдорфською педагогікою: автори-упорядники.* Київ: НАИРИ.

24. Mezentseva, O. (2019). Trotz wirtschaftlicher und politischer Instabilität. *100 Jahre Erziehung zur Freiheit. Waldorfpädagogik in den Ländern der Welt.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, (с.70-71).

Додаток Б

Відомості про апробацію результатів дисертації

Міжнародні науково-практичні конференції: «Навчально-методичне забезпечення Вальдорфських шкіл України» (Київ, 2012); «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (Київ, 2012 та Київ, 2014); Інтернет-конференція «Сучасні проблеми та шляхи їх вирішення в науці, транспорті, виробництві та освіті 2012» (2012); V, VII та VIII Міжнародних конференціях вчителів Вальдорфських шкіл (Кассель, Німеччина, 2013, 2015, 2016); «Визнати майбутнє означає наважитись на сьогодні» (Дрезден, Німеччина, 2014); «Вальдорфська педагогіка в контексті сучасних освітніх викликів» (Київ, 2014); «Пошук нових імпульсів щодо виховання особистості, здатної до саморозвитку та самовиховання. Досвід вальдорфської педагогіки» (Одеса, 2015); «Формування соціальної відповідальності в контексті сучасних цивілізаційних викликів: досвід вальдорфської педагогіки» (Дніпро, 2016); «Аспекти ефективності роботи органів самоуправління у Вальдорфських дитячих садках» (Одеса, 2016); «Виклики часу та роль вальдорфської педагогіки» (Єреван, Вірменія, 2016); міжнародних заходах з підвищення кваліфікації вальдорфських педагогів (Internationale Fortbildungswoche für die Oberstufe 2013, 2015, 2016) на базі Вальдорфського Педагогічного семінару (Lehrerseminar für Waldorfpädagogik, Кассель, Німеччина);

Засідання Міжнародної Ради Штайнер / Вальдорфської освіти «Гаазьке коло» (Internationale Konferenz der Waldorf/Steinerschulen (Haager Kreis)) (2017-2019); лабораторії соціальної педагогіки Інституту проблем виховання НАПН України (2012–2019);

Офіційній зустрічі В. Кременя, президента НАПН України, та М. Цеха, директора Інституту дидактики Аланус Університету (Німеччина) (Київ, 2016);

Всеукраїнські науково-практичні конференції: «Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал» (Київ, 2013); «Вальдорфська педагогіка в Україні: погляд на сьогодні» (Київ, 2013); «Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади та практичні досягнення» (Київ, 2014); «Вальдорфська педагогіка – шлях до самодостатньої особистості» (Кривий Ріг, 2016); «Теоретико-методологічні засади та світоглядні орієнтири національно-патріотичного виховання дітей та учнівської молоді» (Київ, 2016); «Особливості формування життєвої компетентності учнів Вальдорфської школи» (Кривий Ріг, 2017); «Формування життєвих компетентностей старшокласників засобами вальдорфської педагогіки» (Кривий Ріг, 2019); Всеукраїнських педагогічних читань до 100-річчя вальдорфської педагогіки «Педагогіка, спрямована у майбутнє» (Одеса, 2019); Загальних зборах ВГО «Асоціація вальдорфських ініціатив в Україні» (2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019);

Регіональні заходи: Школа новопризначеного методиста (Житомир, 2013); Круглий стіл з методистами РНМЦ м. Києва «Освітні інноваційні тенденції в дошкільній» (Київ, 2014).

Додаток В

Методика підготовки та проведення психолого-педагогічного колегії-консиліуму «Розгляд дитини» (за Р. Штайнером) *авторська систематизація*

Психолого-педагогічний колегія-консиліум – організаційна форма, в рамках якої відбувається розробка і планування психолого-педагогічного супроводу учня/учениці. Колегія-консиліум об'єднує інформацію про окрему дитину, якою володіють класні керівники, вчителі-предметними, вчитель групи продовженого дня, шкільний лікар, психолог, соціальний педагог, дефектолог, терапевт. На основі цілісного бачення проблеми, розробляється загальна педагогічна стратегія роботи. Колегія-консиліум дозволяє:

- вчителям отримати навички спостереження розвитку учня і об'єктивності в оцінці різних сторін навчання, поведінки, проявів учня;
- педагогічному колективу виробити спільну мову обговорення тих чи інших проблем, надаючи досвід колективної діяльності;
- об'єднати зусилля різних суб'єктів освітнього процесу, зацікавлених в успішному навчанні й повноцінному розвитку школярів;
- намітити програму індивідуального розвитку учня;
- розробити заходи з надання всебічної допомоги проблемному учневі або групі проблемних школярів.

Психолого-педагогічний колегія-консиліум проводиться:

- Відповідно до плану роботи школи;
- За результатами обстеження (психологічної діагностики);
- За запитом вчителя;
- За запитом психолога;
- За запитом батьків учнів;
- За запитом медичного працівника школи;
- При виникненні конфліктів, складних індивідуальних чи соціальних ситуацій.

Структура та методологія проведення

Кожний розгляд має 3 кроки:

перший – *довідь*, підготовлена вчителем, *дововнення* усіх членів педагогічного колективу чи запрошених осіб, які знають, спостерігають дитину, та *запит* вчителя: формулювання проблеми, запитання, яке ставить дитина перед дорослими на даному етапі розвитку,

другий – *обговорення* (беруть участі усі члени колегії, навіть ті, які цю дитину не знають);

третій – *рекомендації*.

I. Довідь.

Вчитель (класний вчитель, класний керівник) представляє на консиліумі:

- Результати своїх спостережень, створюючи образ дитини: опис зовнішності, фізичного стану дитини; його стилю взаємодії з однолітками, з дорослими, з вчителем, з батьками (за результатами співбесіди, що проводиться напередодні).

- Педагогічну характеристику навчальної діяльності та поведінки.

Класний керівник фіксує:

- Труднощі, які відчуває учень/учениця в різних ситуаціях;
- Особливості індивідуальних рис його/її навчання;
- Самопочуття учня/учениці в школі.

Характеристика учня/учениці складається з наступних показників:

1. Якісні характеристики навчальної діяльності.

2. Кількісні показники навчальної діяльності.
3. Показники поведінки й спілкування в ході навчальної діяльності.
4. Показники емоційного стану в навчальних ситуаціях.

Даючи характеристику учневі/учениці, класний керівник зупиняється на тих показниках, які містять важливу для роботи консилиуму інформацію.

Класний керівник формулює ЗАПИТ, ПИТАННЯ, щодо допомоги в індивідуальному супроводі учня/учениці.

До його доповіді додається інформація від вчителів-предметників, які навчають учня/ученицю, психолога, шкільного лікаря, терапевтів та ін., хто має власний досвід діяльності чи спілкування з дитиною.

II. Обговорення

Учасники Колегії-консилиуму у I частині отримують можливість побачити учня/ученицю у всій різноманітності його/її проявів та вийти за кордони суто навчальних задач, вийти на рівень індивідуальних потреб дитини. Такий збагачений погляд на кожну дитину дозволяє, по-перше, побудувати системний, «об'ємний» супровід; по-друге, забезпечити усю необхідну допомогу й підтримку; по-третє, мати великий психологічний розвивальний ефект для самих педагогів.

Основою обговорення дитини є феноменологічний підхід, де без особистісного позитивного чи негативного ставлення до дитини коло педагогів спостерігає феномен даної особистості, її характерні жести, ознаки, біографічний шлях тощо. Педагоги, які не знайомі з дитиною, мають можливість неупереджено, з чистого феномену особистості знайти її особливості. Вчителі, які навчають дану дитину, можуть поглянути на неї «очима інших» та скорегувати свої власні стратегії.

III. Рекомендації

Набір досяжних, адекватних, не директивних форм допомоги дитині, вчителю, батькам.

Додаток Г

Методика підготовки та проведення психолого-педагогічної колегії– консилиуму «Ретроспектива життєдіяльності класу» *авторська систематизація*

Психолого-педагогічна колегія-консилиум – організаційна форма, в рамках якої відбувається розробка і планування психолого-педагогічного супроводу визначених учнівських груп та класів. Колегія-консилиум об'єднує інформацію про окремих клас школи, якою володіють класні вчителі, вчителі-предметними, вчитель групи продовженого дня, шкільний лікар, психолог, соціальний педагог, дефектолог, терапевт та інші педагогічні працівники. На основі цілісного бачення проблеми, розробляється загальна педагогічна стратегія роботи з класом (групою учнів). Колегія-консилиум дозволяє:

- вчителям отримати навички спостереження розвитку учнів, об'єктивності в оцінці різних сторін навчання, поведінки, проявів класного колективу;
- педагогічному колективу виробити спільну мову обговорення тих чи інших проблем, надаючи досвід колективної діяльності;
- об'єднати зусилля різних суб'єктів освітнього процесу, зацікавлених в успішному навчанні й повноцінному розвитку учнів;
- намітити програму формування здорового психологічного клімату класу, соціального оздоровлення;
- розробити заходи з надання всебічної допомоги проблемному учневі або групі проблемних школярів.

Психолого-педагогічний колегія-консилиум проводиться:

- Відповідно до плану роботи школи;
- За результатами обстеження (психологічної діагностики);
- За запитом вчителя;
- За запитом психолога;
- За запитом батьків учнів;
- За запитом медичного працівника школи;
- При виникненні конфліктів, складних індивідуальних чи соціальних ситуацій.
- При необхідності підібрати нового класного керівника тощо.

Структура та методологія проведення

Навчально-виховний процес – це складне, поточне, багатопланове життя з великою кількістю учасників. Це потребує глибокого знання задач, складових, ресурсів, контексту, що без колективного погляду важко спланувати та якісно виконати. Необхідно час від часу дивитись на процес як на живий потік, де є місце експерименту, творчості, а також приділяти постійну увагу для вчасного корегування та перевірки адекватності, життєспроможності тих чи інших рішень.

В основі ретроспективи лежить концепція циклу Демінга PDCA (*англ. Plan-Do-Check-Act*). Мета ретроспективи: до її закінчення отримати план змін. Але важливо розуміти, що це не план остаточних змін у процесі - це план експерименту на найближчий період. Пробуємо, дивимось і на підставі цього приймаємо рішення. Цикл Демінга: *Plan* - заплануй, *Do* - виконай, *Check* - подивися, що вийшло, *Act* - прийми якісь подальші рішення, виріши, що далі робити. Ретроспектива повинна проходити саме з цього циклу. Власне, сама ретроспектива - це стадія *Plan*.

Кожна ретроспектива має 3 кроки: перший - доповідь (+доповнення) та запит вчителя, озвучення питання, проблеми, другий – обговорення, третій – рекомендації до планування.

І. Доповідь.

Класний вчитель представляє на консилиумі:

- Результати своїх спостережень, створюючи образ класу: фізичного стану дітей; стилю взаємодії учнів між собою, з дорослими, з вчителем, з батьками;
- Соціальний портрет класу, соціальний статус родин;
- Стиль взаємодії родин з вчителем, між собою;
- Психолого-педагогічну характеристику колективу класу: потенціал навчальних успіхів, рівень навчальних досягнень (якісні та кількісні),
- Труднощі під час вивчення навчального матеріалу ;
- Дисципліна;
- Життєвий тонус навчального процесу (активний, енергійний, млявий тощо), показники емоційного стану в навчальних ситуаціях;
- Соціальна взаємодія, стиль стосунків дітей, згуртованість;
- Особливості динаміки процесу навчання;
- Самопочуття учнів в школі.

Даючи характеристику, класний вчитель зупиняється на тих показниках, які містять важливу для роботи консилиуму інформацію.

Класний вчитель формулює ЗАПИТ, ПИТАННЯ, щодо допомоги у психолого-педагогічному супроводі класу.

До його доповіді додається інформація від вчителів-предметників, які працюють в класі, психолога, шкільного лікаря, терапевтів та ін.

Психолог надає на консилиум інформацію про конкретних школярів і узагальнені дані по класу (паралелі класів), яка включає в себе:

- Результати власних спостережень;
- Результати експертних опитувань педагогів і батьків школярів;
- Результати обстеження школярів.

Медичний працівник надає інформацію про стан здоров'я і фізичні особливості членів класного колективу.

II. Обговорення

Учасники консилиуму отримують можливість побачити дитячий колектив у всій різноманітності його проявів: поведінки, навчальних успіхів, особливостей, що дає можливість вчителям вийти на рівень індивідуальних потреб дітей класу. Такий збагачений погляд на дітей (а не тільки «учнів») дозволяє, по-перше, побудувати системний, «об'ємний» супровід, по-друге, забезпечити всю необхідну допомогу і підтримку, по-третє, мати великий психологічний розвивальний ефект. Основний метод дослідження – феноменологія, коли в процесі обговорення виявляються характерні жести, без особистих симпатій чи антипатій.

III. Рекомендації

Система досяжних, адекватних, не директивних форм допомоги розвивального, корекційного, виховного впливу на клас, поради вчителям, батькам.

Додаток Д

Феноменологічний підхід в освітньому процесі за вальдорфською педагогікою

Ступінь	Етап	Основні категорії навчально-виховних цілей	Вчитель	Учень	Ефекти для розвитку ЖК ⁴	Осн. категорії ЖК
I	1.	Зустріч з темою уроку як з феноменом зовнішнього світу	Захоплює увагу учнів, створює настрій «відкриття», розширює контекст, заохочує пізнавальну активність	Ставить питання, додає факти	Управління увагою, безоцінне прийняття, активність, зміцнення Я-концепції; активізація пізнавальної активності	Відносно себе як суб'єкта життєдіяльності
	2.	Прийняття феномену (зв'язування з ним)	Задає питання про зв'язок з життєво-практичним досвідом	Співвідносить зі своїм уявленням і досвідом	Розширення досвіду і знань	
	3.	Засвоєння	Заглиблює в тематику через репродуктивні вправи	Засвоює, практикує	Комунікативні навички, соціальне взаємодія, конфліктостійкість	
II	4.	Індивідуалізація	Підтримує внутрішній процес, допомагає	Уточнює, співвідносить результат з критеріями (зустріч з реальністю), долає труднощі	Підвищення функціональної і мотиваційної компетентності, зміцнення «Я», саморозвиток	Відносно взаємодії з іншими людьми
III	5.	Фаза понять, практики	Спонукає до самостійності	Висловлює судження, синтезує і інтегрує, формує поняття, практикується з продуктивних вправ	Конфліктостійкість, розширення комунікативних навичок, переоцінка власних установок, робота з ціннісною ієрархією	Відносно діяльності в усіх її видах і формах
	6.	Інтеграція, формування нової компетенції	Уточнює, характеризує	Формує власну позицію	Гармонізація особистості, поява нових компетенцій, зміцнення і розкриття «Я», посилення моральної відповідальності	
	7.	Презентація	Підтримує, розділяє	Представляє власний результат		

⁴ ЖК – життєва компетенція

Додаток Е



**Середня загальноосвітня школа І-ІІІ
ступенів № 195 ім. В.І. Кудряшова
м. Києва
(вальдорфські класи)**

ЗАЛІКОВИЙ ЛИСТ

Учня/учениці _____

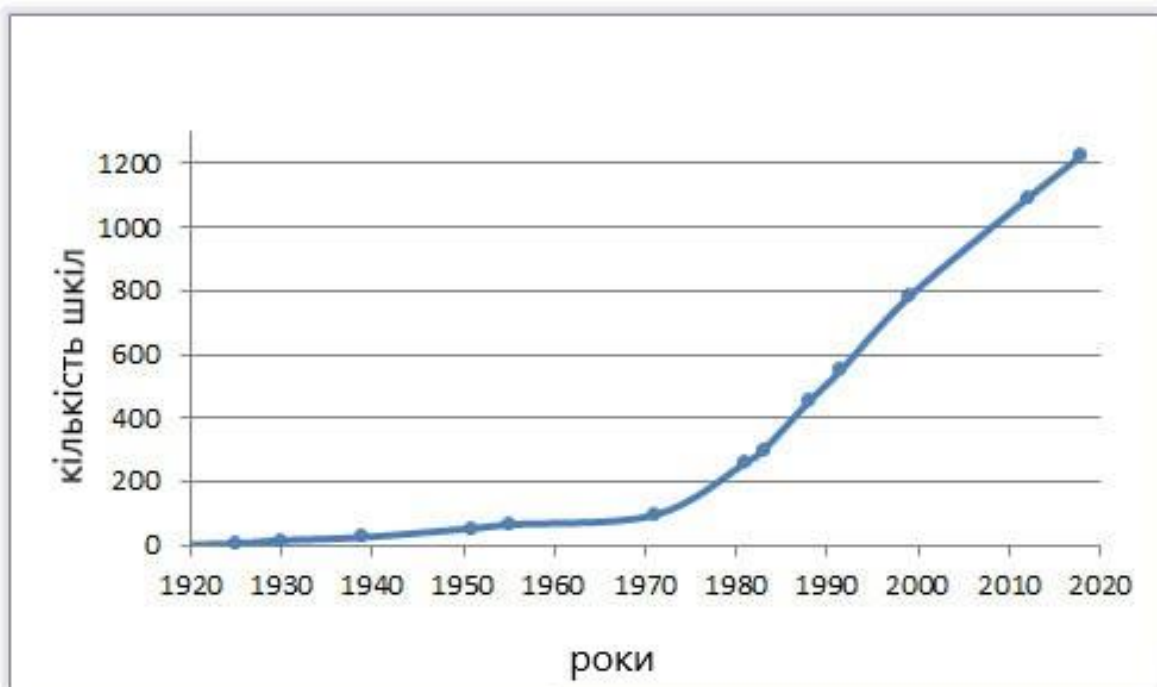
<i>Предмет</i>	<i>Успішність</i>	<i>Коментар вчителя</i>	<i>Рекомендації</i>	<i>Підпис</i>
Українська мова				
Історія України				
Зарубіжна література				
Історія мистецтв				
Алгебра				
Біологія				
Географія				
Англійська мова				
Німецька мова				
Живопис				
Ліплення				
Мистецтво мовлення				
Евритмія				
Оркестр				
Музика				
Фізкультура				

(Підпис класного керівника)

(Підпис батьків)

Додаток Ж

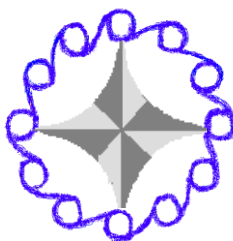
Динаміка розвитку Вальдорфського освітнього руху в світі



Додаток И

Асоціація вальдорфських
ініціатив в Україні

Україна, 04112,
м. Київ, вул. Парково-Сирецька, 4а-
17
тел. +38 097 95 49 214
e-mail shastali@ukr.net

Assoziation der Waldorfiniziativen
in der Ukraine

Ukraine, 04112,
Kyjiw, Parkovo-Syrezka Str., 4a-
17
Tel +38 097-9549214
e-mail shastali@ukr.net

Від _____ № _____

13.02.2019

ІНФОРМАЦІЙНА ДОВІДКА

Вальдорфська педагогіка на сьогодні є загальновизнаною та динамічно розвивається в усьому світі. Станом на 01.04.2018 року існує 1149 Вальдорфських шкіл та 1817 дошкільних закладів у 67 країнах світу.

Відповідно до наказу МОН України від 15.09.2014 № 1044 Про завершення узагальнюючого науково-методичного експерименту всеукраїнського рівня «Розвиток вальдорфської педагогіки в Україні» **педагогічна система «Вальдорфська школа» рекомендована до впровадження у загальноосвітніх навчальних закладах України.**

На сьогодні 18 закладів початкової та загальної середньої освіти України реалізують ідеї вальдорфської педагогіки в містах: Київ, Дніпро, Кривий Ріг, Одеса, Запоріжжя, Харків, Миколаїв, Кременчук, Кам'янець-Подільський. Зокрема наступні заклади загальної середньої освіти:

№	Назва закладу	Класи	Кількість учнів (дошкільнят)	Разом
1.	Комунальний заклад освіти «Навчально-виховний комплекс «Вальдорфська середня загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів-дитячий садок» Дніпровської міської ради	1-11	350 (50)	400
2.	Криворізький навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня Вальдорфська школа І-ІІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Криворізької міської ради Дніпропетровської області	1-11	270 (49)	319
3.	Комунальний заклад освіти «Спеціалізована школа І-ІІІ ступенів № 16» Дніпровської міської ради	1	22	22
4.	Комунальний заклад освіти "Навчально-виховний комплекс №37 "Дніпровська гімназія - школа І ступеня - дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)" Дніпровської міської ради	2, 3, 4	54	54
5.	Запорізька загальноосвітня школа І-ІІІ	1-6	76	76

	ступенів № 66 Запорізької міської ради			
6.	Приватна установа «Одеський навчально-виховний комплекс “Ступені” (загальноосвітня вальдорфська школа I-III ступенів – дитячий садок)»	1-11	160 (40)	200
7.	Приватний навчально-виховний комплекс «Вільна школа «АСТР» м. Одеси	1-11	140 (22)	162
8.	Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 94 Харківської міської ради Харківської області	1-3	57	57
9.	Миколаївська загальноосвітня школа I-III ступенів № 26 Миколаївської міської ради Миколаївської області	1, 2, 5	59	59
10.	Середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 195 ім. В.І. Кудряшова м. Києва	1-11	464	464
11.	Середня авіаційно-технологічна школа № 203 м. Києва	1-4	95	95
12.	Спеціалізована школа-інтернат I-II ступенів № 14 м. Києва	2	11	11
13.	Комунальний дошкільний навчальний заклад № 361 «Софія» (вальдорфська) м. Києва		(136)	136
14.	Різновікова група короткотривалого перебування дітей "Родоцвіти", що працює за вальдорфською педагогікою Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №151 «Краплинка» Запорізької міської ради Запорізької області		(15)	15
15.	Вальдорфська група «Сонечко» Дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) №83 «Чижик» Запорізької міської ради Запорізької області		(21)	21
16.	Різновікова група, що працює за вальдорфською педагогікою, «Долоньки». Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 67 Кременчуцької міської ради Полтавської області		(15)	15
17.	Дошкільна група, що працює за вальдорфською педагогікою. Дошкільний навчальний заклад №21 «Золота рибка» м. Кам'янця-Подільського Хмельницької області		(18)	18
18.	Приватна група дитячого садка «Кульбабки», м. Київ, пр-т Миру, 10 (вихователь О. Гузовська)		(16)	16
	Разом:		1758 (382)	2140

Як видно з переліку закладів освіти, не всі школи мають класи III ступеня, адже особливістю впровадження педагогічної системи Вальдорфська школа є те, що задля цілісного втілення педагогічної ідеї, школи не відкривають одночасно класи декількох

ступенів, а виростають з першого класу. Тож, на сьогодні маємо лише 5 закладів, що пропонують повну загальну середню освіту за вальдорфською педагогікою. Враховуючи той факт, що Вальдорфські школи в Україні почали існувати з середини 1990х років, найстаршому закладу 25 років, отже перший випуск відбувся у 2004 році.

За останніми даними АВІУ статистика випускників наступна:

№	Назва закладу	Випуски	Випускники
1.	Комунальний заклад освіти «Навчально-виховний комплекс «Вальдорфська середня загальноосвітня школа I-III ступенів-дитячий садок» Дніпровської міської ради	10	264
2.	Криворізький навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня Вальдорфська школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Криворізької міської ради Дніпропетровської області	8	97
3.	Приватна установа «Одеський навчально-виховний комплекс “Ступені” (загальноосвітня вальдорфська школа I-III ступенів – дитячий садок)»	13	90
4.	Приватний навчально-виховний комплекс «Вільна школа «АСТР» м. Одеси	14	138
5.	Середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 195 ім. В.І. Кудряшова м. Києва	3	64

Для отримання більш детальної інформації щодо розвитку вальдорфської педагогіки в Україні звертайтеся до директора Асоціації вальдорфських ініціатив в Україні Ірини Василівни Шастал за телефоном: 097-9549214.

Директор АВІУ

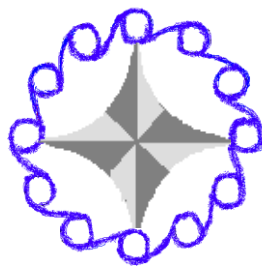


І. Шастал

Додаток К

Асоціація вальдорфських
ініціатив в Україні

Україна, 04112,
м. Київ, вул. Парково-Сирецька, 4а-17
тел. +38 097 95 49 214
e-mail shastali@ukr.net

Assoziation der Waldorfiniziativen
in der Ukraine

Ukraine, 04112,
Kyjiw, Parkovo-Syrezka Str., 4a-17
Tel +38 097-9549214
e-mail shastali@ukr.net

Від 23.06.2018 № 05/06-18

Голові Державної служби якості освіти
Гураку Р. В.

Шановний Руслане Васильовичу!

На Лист Державної служби якості освіти від 24.05.2018 № 01-22\328 «Про результати аналізу освітньої програми на відповідність Державному стандарту початкової освіти» та на виконання інструкцій МОН України щодо процедури впровадження нетипових освітніх програм (лист МОН України від 27.03.2018 № 1\9-181) надаємо перелік закладів загальної середньої освіти, де у 2018-19 н.р. буде впроваджуватись Освітня програма *першого циклу початкової освіти* за вальдорфською педагогікою (автори-упорядники Д. Ю. Косенко та О. І. Мезенцева).

Перелік закладів додається.

Директор АБІУ

І. Шастал

**Перелік закладів загальної середньої освіти,
що впроваджують
Освітню програму
першого циклу початкової освіти за вальдорфською педагогікою
(автори-упорядники Д. Ю. Косенко та О. І. Мезенцева)**

№	Назва закладу	На підставі
1.	Комунальний заклад освіти «Навчально-виховний комплекс «Вальдорфська середня загальноосвітня школа I-III ступенів-дитячий садок» Дніпровської міської ради	Лист від 21.06.2018 № 207
2.	Криворізький навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня Вальдорфська школа I-III ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Криворізької міської ради Дніпропетровської області	Лист від 18.06.2018 № 331
3.	Комунальний заклад освіти «Спеціалізована школа I-III ступенів № 16» Дніпровської міської ради	Лист від 19.06.2018 № 131
4.	Приватна установа «Одеський навчально-виховний комплекс “Ступені” (загальноосвітня вальдорфська школа I-III ступенів – дитячий садок)»	Лист від 29.05.2018 № 60
5.	Приватний навчально-виховний комплекс «Вільна школа «АСТР» м. Одеси	Лист від 29.05.2018 № 27
6.	Харківська загальноосвітня школа I-III ступенів № 94 Харківської міської ради Харківської області	Лист від 05.06.2018 № 01-65\417\18
7.	Миколаївська загальноосвітня школа I-III ступенів № 26 Миколаївської міської ради Миколаївської області	Лист від 07.06.2018 № 184
8.	Середня загальноосвітня школа I-III ступенів № 195 ім. В.І. Кудряшова м. Києва	Лист від 22.06.2018 № 216
9.	Середня авіаційно-технологічна школа № 203 м. Києва	Лист від 23.06.2018 № 133

Директор АБІУ



І. Шастал

Додаток Л

АНКЕТА

опитування до дисертаційного дослідження на тему:
«Соціально-педагогічні основи гармонізації виховного середовища дитини в діяльності Вальдорфських шкіл»

Виконавець - Мезенцева Олена Іванівна, Київ, Україна

1. *Назва школи, місто, країна, статус* (державна, приватна, вільна, інше)
2. *Рік освіти ініціативи, рік відкриття школи.*
3. *Ініціатори.*
4. *Будівля школи* (підкреслити потрібне):
 готова або будувалася
 якщо готова - була раніше школою, д. садом, інше (назвіть)
 якщо будувалася - проект стандартний, органічної архітектури, інше (назвіть)
5. *Класи школи* (підкреслити потрібне):
 система кімнат для класів (1-8), (1-12)
 кабінетна система в старшій школі (9-12), (тільки лабораторії)
 наявність кабінетів: терапії, корекційної педагогіки, сенсорної терапії, інше (назвіть)
 рухливі класи в молодшій школі
 кабінет (-ти) евричності, спортивний зал (и), інше (назвіть)
 лабораторії хімії, фізики, інше (назвіть)
6. *Соціальна структура школи*
Вчителі: державна освіта (%) ____, вальдорфська освіта (%) ____
Батьки: статус - антропософи (%) ____, працівники мистецтва (%) ____, педагогіка, соціальна, гуманітарна сфера (%) ____, підприємці, бізнесмени (%) ____ інше (назвіть)
Діти: кількість в школі ____, кількість в класі ____,
 лікувальний клас (и) ____, корекційний клас (и) ____, інклюзивні класи ____,
 інше (назвіть)
7. *Причини, за якими батьки приводять дітей у Вашу школу* (підкреслити потрібне):
 Пошук альтернативи традиційному освіті, антропософський світогляд, особлива турбота про дитину, здоров'я дитини, психологічні складнощі у дитини, дитина з особливими потребами або девіантною поведінкою, інше (назвіть)
8. *Причини, за якими батьки забирають дітей з Вашої школи* (підкреслити потрібне):
 Недостатній рівень академічних знань, складності адаптації дитини в колективі, конфлікти з вчителями, конфлікти з іншими батьками, непорозуміння принципів педагогіки, дитина з особливими потребами, переїзд в інше місто (країну), інше (назвіть)

9. *Кількісна зміна складу учнів на рік:*

Приходять в клас по _____, йдуть з класу по _____

10. *Взаємодія вчителів, колегіальна робота, самоосвіта:* (підкреслити потрібне):

Педагогічна колегія, предметні колегії, розгляд дитини, розгляд класу, педагогічні читання, лекції для саморозвитку, художні групи, евритмічний ансамбль, театр, хор, музичний гурт, танцювальна група, походи, поїздки, інше (назвіть)

11. *Взаємодія вчителі-батьки* (підкреслити потрібне):

Батьківські зустрічі (збори), лекції для батьків, театр для дорослих, художні групи, шкільний евритмічний ансамбль, хор, музичний гурт, танцювальна група, походи, поїздки, суботники (толоки, будівельні проекти), інше (назвіть)

12. *Взаємодія діти-вчителі-батьки* (підкреслити потрібне):

Шкільні свята, фестивалі, суботники (толоки, будівельні проекти), конференції, художні групи, евритмічний ансамбль, театр, хор, музичний гурт, танцювальна група, походи, поїздки, інше (назвіть)

13. *Взаємодія із зовнішнім світом:* соціальні проекти, благодійні акції, еко-проекти, волонтерські програми, культурні акції, флеш-моби, інше (назвіть)

14. *Управління школою* (підкреслити потрібне):

Державний директор, господар школи, обраний школою керуючий, рада школи
Структурні, робочі групи (назвіть)

Участь батьків: Рада школи, Батьківський актив (рада), структурні групи (назвіть)

Участь старшокласників: орган самоврядування, ініціативні групи (тимчасові), робочі групи (постійні), редакційна колегія, інше (назвіть)

15. *Методика і зміст* (підкреслити потрібне):

Головний урок, вальдорфські предмети: евритмія, малювання форм, мистецтво мови, релігія, ремесла (назвіть)

Навчальні предмети національної (державної) спрямованості: історія країни, національна література, релігія, інше (назвіть)

Класний вчитель може (дозволено в державі) працювати до: 4 кл., 6 кл., 8 кл.

Як правило, класний вчитель з дітьми до _____ класу

Вальдорфські навчальні програми затверджуються: Міністерством, містом, науковим (педагогічним) інститутом, школою, не можна їх використовувати, інше (назвіть)

Ваше ім'я, прізвище _____ e-mail _____

ДЯКУЮ ЗА ДОПОМОГУ!

Додаток М
Критеріальна база оцінювання виховного середовища дитини
(авторська розробка)

Для встановлення чисельного значень кількісних параметрів використовуються бали. Усі параметри оцінюються за 10-бальною системою
За підсумками аналізу слід констатувати кількісну і змістовну різноманітність у виділенні і обґрунтуванні структурних компонентів ВСД як складові об'єкта

ПАРАМЕТРИ	КРИТЕРІЇ	ПОКАЗНИКИ	СКЛАДОВІ	Експертні оцінки
Спрямованість ВСД (типологія: «догматичне», «безтурботне», «кар'єрне», «творче» створена Я. Корчаком; методика векторного моделювання В. Ясвіна)	Модальність ВСД	Наявність умов для розвитку активності дитини	Орієнтація на потреби учня \ учениці	
			Орієнтація на потреби колективу	
		Наявність психогігієнічних норм та ергономіки	Врахування вікових особливостей фізичного, психічного і розумового розвитку дітей	
		Наявність умов для розвитку особистої свободи	Індивідуальні форми навчання	
			Орієнтація на освітню програму	
			Наявність / відсутність заохочення ініціативи дитини	
			Наявність стимулювання творчості дитини	
		Наявність умов для розвитку особистої відповідальності дитини	Наявність оцінювання	
			Наявність характеристик	
			Наявність колективних форм навчання	
Ресурсна насиченість ВСД (на основі аналізу підходів: Г. Ковальова, Є. Клімова, Н. Авдєєва та Г. Степанової, В. Слободчикова)		Ступінь готовності педагогів до розвитку життєвої компетенції	знання	
			вміння, навички	
			бажання, мотивація	
	Модель педагога (за	Особистість	цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення	
	Концептуальними засадами НУШ)	Патріот	з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини	
		Інноватор	здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого	

			гуманного розвитку, учитися впродовж життя	
Модель випускника школи (за Концептуальни ми засадами НУШ)	Особистість		цілісна особистість, усебічно розвинена, здатна до критичного мислення	
	Патріот		з активною позицією, який діє згідно з морально- етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини	
	Інноватор		здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого гуманного розвитку, учитися впродовж життя	
Активна життєва позиція педагогів			Прояв активної життєвої позиції в діяльності	
			Загальнолюдських ціннісні орієнтири	
			Колегіальність	
			Участь у відкритих читаннях	
			Участь в ініціативах з питань освіти	
			Участь в законотворчих групах з питань освіти	
			Участь в роб. групах самоуправління школи	
Активна життєва позиція батьків	Батьківська громада		Застосування благодійного фонду підтримки ініціатив	
			Організаційно-правовий супровід програм розвитку	
Якість підготовки кадрів	Підвищення кваліфікації педагогів та поширення ідеї вальдорфської педагогіки		Академічна свобода (авторські розробки, вибір методів, стратегій, способу і засобів навчання)	
			Стажування за кордоном	
			Формування методичної бази	
			Додаткова спеціалізації, участь та організація семінарів	
			Організація методичних семінарів	
			Публікації аналізу проф. досвіду в фахових виданнях	
			Взаємовідвідування уроків, кураторство	
			Самоаналіз проф. діяльності	
			Аналіз проф. діяльності	

		Програмне забезпечення цілеспрямованої діяльності	Співпраця з дружніми школами	
			Проектна діяльність	
			Науково-методична взаємодія з різними установами	
			Соціальна взаємодія з різними установами, фахівцями	
	Діяльність батьки-вчителі, вчителі-вчителі	Робота груп та об'єднань – управління-колегія; – тимчасові творчі групи; – колегії класів, середньої, старшої школи	Кількість груп, охоплює все управління %	
			Кількість вчителів задіяних в них %	
			Представництво батьківської ради у робочих групах	
			Соціальна взаємодія	
		Кураторство нових вчителів	Кількісне охоплення	
			Якість	
Характер внутрішньої організації ВСД (на основі системи психодіагностичних параметрів, розроблених для аналізу відносин: В. Мясіщев, Б. Ломов, С. Дерябо, В. Ясвін)	Тип взаємодії	Партнерство	повага до особистості	
			доброзичливість і позитивне ставлення	
			довіра у відносинах	
			діалог – взаємодія – взаємоповага	
			розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність, горизонтальність зв'язків)	
			принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей	
	Широта ВСД	Використання ресурсів соціуму	Місцеві екскурсії, виставки, театри, концерти, відкритих навчальних курсів та інших ресурсів	
			Проектні подорожі	
			Соціальна практика	
		Взаємодія з іншими ОЗ	Обмін педагогами	
			Стажкування	
			Кураторство	
			Обмін учнями	
		Практика запрошення гостей з лекціями (розповідями)	Фахівці	
			Яскраві особистості	
			Свята, конференції	
		Широта (кількість та стан) матеріальної бази	Кількість спеціалізованих приміщень (методично і технічно оснащених)	
			Якість спеціалізованих	

			приміщень (методично і технічно оснащених)	
			Кількість додаткових зон та рекреаційних (костюмерна, бібліотека, ігрова та ін.)	
			Оформленість додаткових зон та рекреаційних (костюмерна, бібліотека, ігрова та ін.)	
			Художнє оформлення кабінетів	
Інтенсивність використання наявних ресурсів	Рівень вимог до учнів		Відповідно до “канви” розвитку учня: ключові компетентності і наскрізні вміння	
			Відповідно до виховних задач	
			Відповідно до можливостей учня	
	Форми та методи		Пасивний метод	
			Активний (діалог)	
			Інтерактивний метод	
			Дослідницький	
			Проблемно-пошуковий	
	Навчальне навантаження		Епохальна подача матеріалу	
			Ритмічна подача матеріалу	
			Гігієнічний розподіл матеріалу	
			Наскрізний процес навчання 1–11 кл	
	Організація активного відпочинку, згідно навчально-виховного плану		Організовані походи, фестивалі, табори, шкільні свята	
		Організація процесу виховання	Наскрізний	
			Виховна година	
			Особистий приклад	
Згуртованість ВСД Ступінь координації дій усіх суб’єктів ОП	Загальна концепція розвитку Ступінь включеності всіх суб’єктів ОП		Усвідомлення і реалізація єдиної, поступової стратегії	
			Розуміння і підтримка концепції	
			Стратегічне планування	
	Наявність команди однодумців		Батьківська рада	
			Українська та європейська асоціація шкіл	
	Наявність спеціальних зусиль, спрямованих на підвищення включеності		Структурна пов’язаність груп	
			Колегіальність рішення Участь в українських та міжнародних конференціях, семінарах	

			Організація методичної роботи	
			Супровід нових вчителів	
			Спільні зустрічі з батьками	
			Просвітницькі лекції для батьків	
	Усвідомленість ВСД суб'єктами ОП	Рівень усвідомленості ОС суб'єктами ОП		
		Наявність загальної концепції оформлення середовища	Архітектурний план	
			Стратегічний план	
		Формування усвідомленості	Знання історії та перспектив розвитку (буклети, відкриті лекції)	
		Взаємодія з випускниками		
		Активність суб'єктів ОП	Активність батьків	
			Допомога учнів в організації	
Характер взаємодії ВСД з іншими середовищами (на основі системи психодіагностичних параметрів, розроблених для аналізу відносин: В. Мясіщев, Б. Ломов, С. Дерябо, В. Ясвін)	Домінантність ВСД	Значущість цього ВСД для суб'єктів ОП	для батьків	
			для вчителів	
			для учнів	
	Когерентність (узгодженість впливу на особистість) ВСД	наступність між ступенями школи	Колегії начальної, середньої, старшої шкіл	
			Наступність між проектами класів	
		Інтеграція в загальний ОП	Програмна узгодженість змісту програм	
		Широта інтеграції	Орієнтація на принципи ВШ	
			Орієнтація на принципи НУШ	
			Виховання за християнськими, європейськими та загальнолюдськими цінностями	
		Взаємодія з іншими ОЗ	Організація та участь в міжшкільних конференціях	
			Навчальний центр для вальдорфських вчителів	
			Асоціація шкіл	
	Соціальна активність	Трансляція досвіду	Участь в конференціях	
			В якості експертів з питань освітніх програм	
			Проведення методичних семінарів	
			Місцеві заходи (концерти, вистави, свята, акції)	

			Участь в законотворчих групах з питань соц. політики	
		Робота зі ЗМІ	Інтерв'ю, статті, делегації та ін.	
		Значущість батьківської ради	Делегація для роботи з різними установами	
		Соціальні ініціативи	Участь в громадських організаціях	
			Участь в громадських акціях, флешмобах, фестивалях	
			Участь в громадських ініціативах з питань соціальн. реформ, прав дітей	
			Публікації аналізу досвіду в популярних виданнях	
			Регіональні ініціативи	
			взаємодія різних напрямків антропософської спільноти	
		Використання досвіду в роботі інших ОЗ	Участь в законотворчих групах з питань соц. політики	
	Мобільність ВСД	Мобільність цілей і змісту освіти	Орієнтація на конкретний стан та ситуацію класу, школи, соціуму	
		Мобільність методів освіти	Організація цілеспрямованого навчання педагогів сучасним практико-орієнтованим технологіям	
			Педагоги розширюють свій профіль, пройшовши додаткове навчання, методична підтримка	
			ОП має будуватися на сучасних наочних матеріалах і технічних засобах навчання	
		Мобільність кадрового забезпечення	Можливість взаємозамін	
		Мобільність засобів освіти	Використання досвіду колег з інших ОЗ	
			- методичні збірки	
			- нові публікації, програми	
			- технічні засоби	

Примітки: ВСД – виховне середовище дитини; ОП - освітній процес; ОЗ - освітній заклад;
 НУШ – Нова українська школа; ВШ – Вальдорфська школа

Додаток Н

Будівлі Вальдорфських шкіл світу, спроектовані на засадах органічної архітектури



Вальдорфська школа м. Адажі (Латвія)



Вальдорфська школа м. Кельн (Німеччина)



Вальдорфська школа м. Мельбурн (Австралія)



Вальдорфська школа м. Бохум (Німеччина)



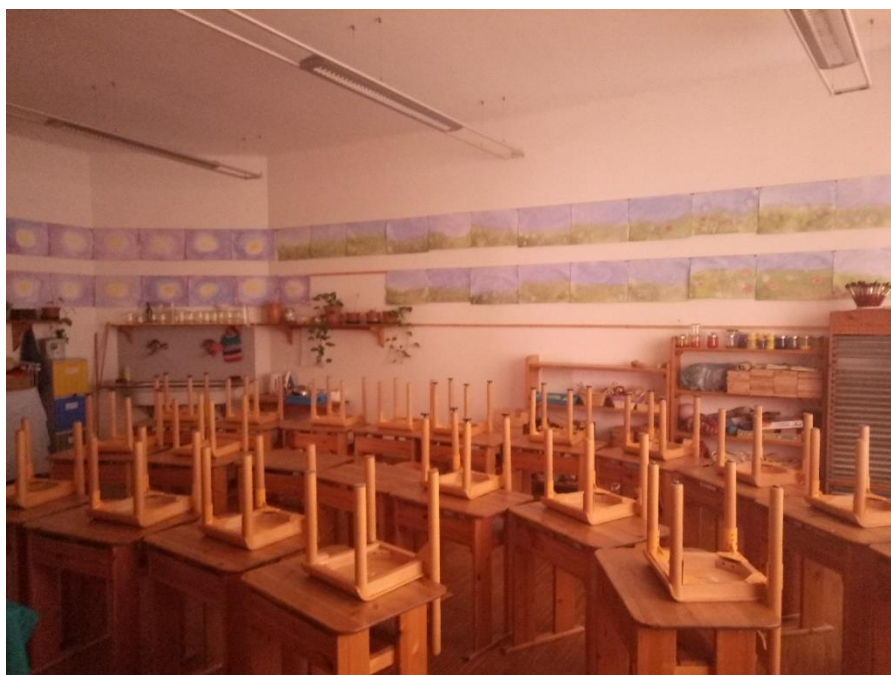
Вальдорфська школа «Новаліс» (м. Конельяно, Італія)

Додаток П

Організація внутрішнього простору Вальдорфських шкіл



Вальдорфська школа м. Кельн (Німеччина)



Вальдорфська школа «Новаліс» (м. Конельяно, Італія)



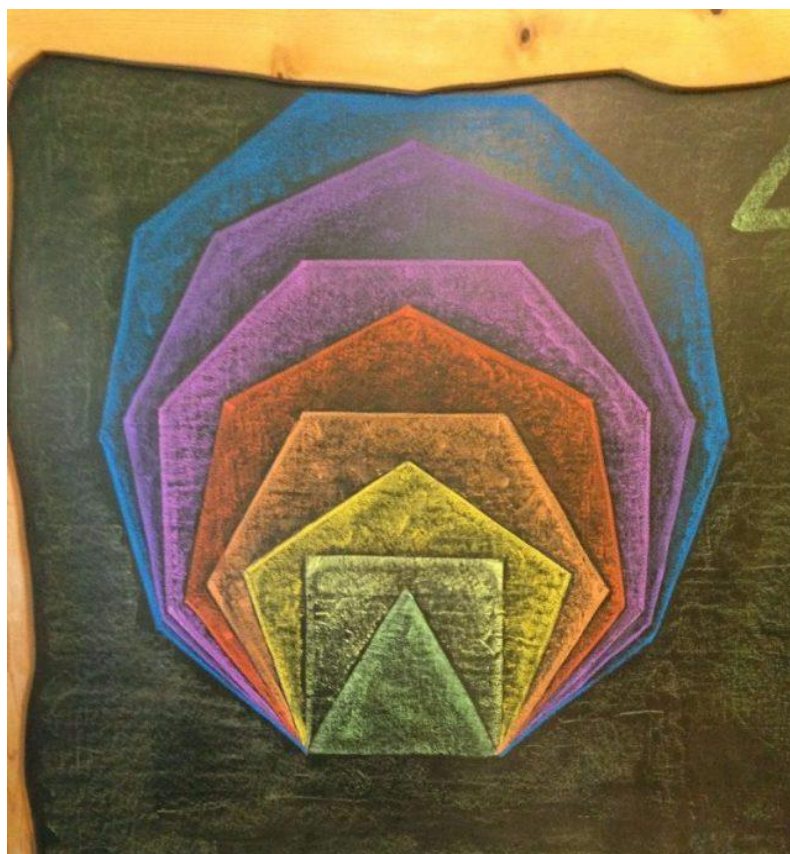
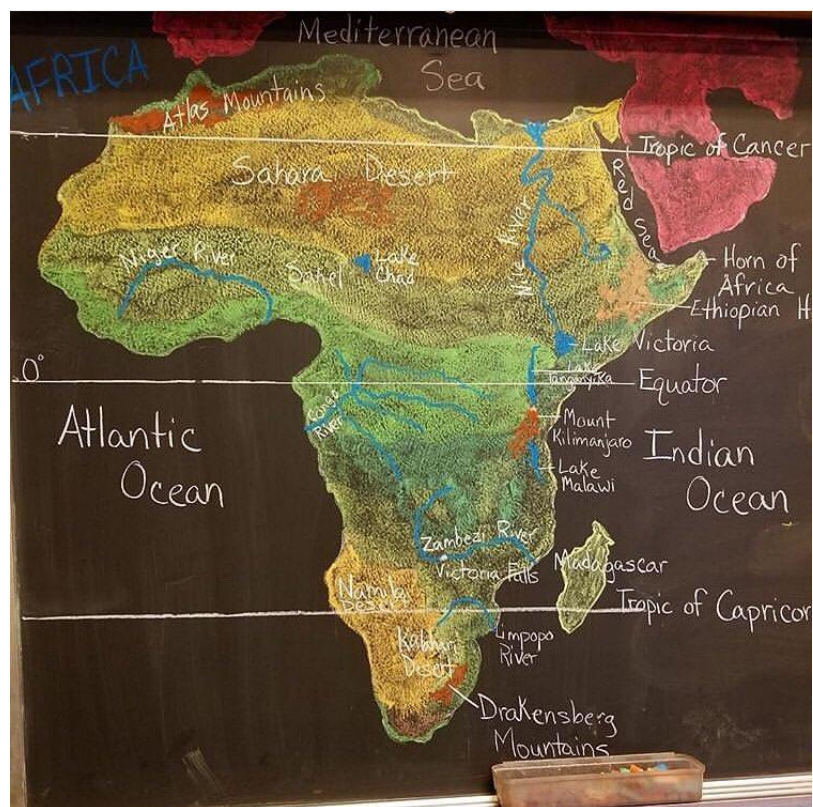
Вальдорфська школа «Софія» (м. Київ, Україна)



Вальдорфська школа м. Кельн (Німеччина)

Додаток Р

Малюнки на дошці як частина предметно-просторової та психодидактичної складової виховного середовища дитини Вальдорфської школи





Додаток С
Бохумська модель рухливих класів



