

УДК 37.01(036)

© Іонова О. М., Лупаренко С. Є., 2024.

<https://orcid.org/0000-0002-9306-5553>

<https://orcid.org/0000-0002-3111-5340>

<https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.07>

О. М. Іонова
С. Є. Лупаренко

РИТМІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСІБ ЗДОРОВОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вивчення й використання здоров'язберезувального досвіду вальдорфської школи та недостатністю розкриття у вітчизняних наукових джерелах значення ритмізації вальдорфського освітнього процесу для здорового розвитку особистості.

Мета статті – схарактеризувати теорію і практику ритмічної організації освітнього процесу вальдорфської школи як засіб здорового розвитку особистості.

Застосовано комплекс загальнонаукових методів (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація наукових джерел), що дозволило розкрити ступінь наукової розробки проблеми; висвітлити провідні теоретичні ідеї Р. Штайнера, на яких базується вальдорфська освіта; схарактеризувати ритми, що залучаються до вальдорфського освітнього процесу.

Розкрито провідні теоретичні ідеї Р. Штайнера, на яких базується вальдорфська освіта, зокрема ритмізація освітнього процесу, а саме: образ людини як цілості тілесного, душевного та духовного буття; єдність мислення, відчущання й волі; співвідношення душевного життя й тіла, душі й духу; уявлення про розвиток людини в ритмі семи років як основа вікової періодизації та реалізації специфічних підходів до дитини певного віку.

З'ясовано, що ритмічність освітнього процесу, сприяючи активному й рівномірному навантаженню на «голову, серце та руки» (мислення, відчущання та волю) дитини, забезпечує її здоровий розвиток.

Схарактеризовано ритми, що залучаються до освітнього процесу вальдорфської школи: а) викладання методом «epoch» у формі «головного уроку» (щоденного першого здвоєного уроку), що відповідає місячному функціональному ритму людини, уможливорює здійснення плідної перерви, ефективного використання ритмів запам'ятовування й забування, сну й неспання; б) шестиденний робочий тиждень як невід'ємний складник основоположного семиденного салютогенетичного ритму людини; в) розподіл занять протягом навчального дня відповідно до психофізіологічного денного ритму впродовж доби та ритму чергування сприйняття, переживання, здійснення; г) специфічна структура (ритмічна частина, власне навчання,

заклучна частина) уроку та побудова урочних структурних складників згідно з ритмом чергування видів навчальної діяльності, що концентрує дитину та спрямовує її увагу назовні; д) дотримання ритму навчального року через рівномірне чергування природничо-наукових та гуманітарних дисциплін, а також організацію щорічних календарних свят згідно з річним ритмом; е) **забезпечення** циклічного ритму засвоєння змісту освіти; ж) дотримання ритмічності у спілкуванні вчителя з учнями та дітей один з одним (чергування говоріння та слухання, ритм серйозності та гумору тощо).

Результатами міжнародних порівняльних досліджень стану здоров'я учнів вальдорфських і традиційних шкіл доведено, що вальдорфські школярі мають кращі показники як фізичного, так і психічного здоров'я.

Ключові слова: вальдорфська школа, здоровий розвиток дитини, ритмізація освітнього процесу, **семирічний ритм, ритми** навчального року, місяця, тижня, дня, уроку; циклічний ритм, ритм запам'ятовування та забування, ритм сну та неспання, ритм спілкування.

Ionova O. M., Luparenko S. Ye. Rhythmization of Waldorf school educational process as a means of person's healthy development. The relevance of the study is determined by the need to study and use the health maintaining experience of Waldorf school and the insufficient revelation of the importance of rhythmization of Waldorf educational process for person's healthy development in Ukrainian scientific sources.

The purpose of the article is to characterize the theory and practice of the rhythmic organization of Waldorf school educational process as a means of person's healthy development.

A complex of general scientific methods (analysis, synthesis, generalization, comparison, classification of scientific sources) has been applied. It has made it possible to reveal the degree of scientific development of the problem, highlight R. Steiner's leading theoretical ideas which are the basis of Waldorf education, characterize the rhythms involved in Waldorf educational process.

R. Steiner's leading theoretical ideas, which are the basis of Waldorf education, have been revealed. They regard the rhythmization of the educational process and reveal the image of a person as the integrity of physical, mental and spiritual being, the unity of thinking, feeling and will, the relationship between mental life and body, soul and spirit, the idea of human development in the rhythm of seven years as the basis of age periodization and the implementation of specific approaches to a child of a certain age.

It has been found that the rhythmization of the educational process, contributing to an active and even load on children's "head, heart and hands" (thinking, feeling and will), ensures their healthy development.

The rhythms involved in Waldorf school educational process have been characterized. They include: a) teaching by the "epoch" method in the form of the "main lesson" (daily first double lesson), which corresponds to person's monthly functional rhythm, makes it possible to take a good break, effectively use the rhythms

of remembering and forgetting, sleep and wakefulness; b) a six-day working week as an integral component of the basic seven-day salutogenic rhythm of a person; c) distribution of classes during the school day in accordance with the psychophysiological daily rhythm during the day and the alternating rhythm of perception, experience, implementation; d) specific structure (rhythmic part, actual learning, final part) of the lesson and construction of lesson structural components according to the rhythm of alternating types of educational activities, which helps children concentrate and directs their attention outwards; e) keeping the rhythm of the academic year through an even alternation of science and humanitarian subjects, as well as the organization of annual calendar holidays in accordance with the annual rhythm; e) ensuring the longitudinal (cyclical) rhythm of assimilation of the education content; g) compliance with the rhythm in the teacher's communication with students and children with each other (alternation of speaking and listening, rhythm of seriousness and humour, etc.).

The international comparative studies results about the health state of students of Waldorf and traditional schools have proven that Waldorf schoolchildren have better indicators of both physical and mental health.

Key words: *Waldorf school, child's healthy development, rhythmization of the educational process, seven-year rhythm, rhythms of the school year, month, week, day, lesson; cyclic rhythm, the rhythm of remembering and forgetting, the rhythm of sleep and wakefulness, the rhythm of communication.*

Вступ. Статут Усесвітньої організації охорони здоров'я визначає, що здоров'я особистості – це її стан повного фізичного, соціального і духовного благополуччя, а не тільки відсутність якихось хвороб чи фізичних вад. Відповідно до наукових досліджень стан людського здоров'я обумовлюється на 10 % рівнем розвитку медицини, на 20 % – наявними природними та соціальними умовами, на 20 % – факторами генетики і на 50 % – способом життя. За останні десятиліття у світі простежується негативна динаміка зростання захворюваності дітей і молоді за всіма показниками.

Проблема збереження та зміцнення здоров'я юного покоління на сучасному етапі існування та розвитку людства постає дуже гостро. Осторонь цих питань не може знаходитися сучасна школа, найважливішим завданням якої є виховання здорового покоління, свідомого ставлення дитини до свого здоров'я та здоров'я інших людей.

Очевидно, що школа, де діти, підлітки, юнаки перебувають значущу частину свого часу, має важливий здоров'язбережувальний потенціал. З огляду на це, позитивне ставлення учня до школи, сприятлива шкільна атмосфера, використання форм, методів, технологій, що не шкодять людському здоров'ю, є найважливішими ресурсами для підтримки та зміцнення здоров'я школярів.

Водночас реальна освітня практика свідчить про те, що існують багато різних факторів дидактогенної природи, які мають негативний вплив на здоров'я учнів, як-от: інформаційні перевантаження, організація освітнього процесу, що не відповідає санітарно-гігієнічним нормам, домінування репродуктивного характеру викладання та авторитарного стилю взаємодії вчителя з дітьми тощо.

З огляду на це педагогічно доцільне розв'язання проблеми розвитку і збереження здоров'я особистості через освіту передбачає ретельне вивчення, осмислення, аналіз і використання досвіду шкіл, освітня діяльність яких спрямовується на збереження та зміцнення здоров'я дітей, зокрема теорії та практики вальдорфської школи.

Аналіз джерельної бази свідчить про те, що питання здоров'язбереження особистості, організації «душевно-економного», або ритмічного освітнього процесу посіли чільне місце в науковій спадщині фундатора першої вальдорфської школи Р. Штайнера (зокрема, Steiner, 1984, 1986, 1987a, 1987b, 1990, 1991a, 1991b, 1992, 1993).

Сучасними зарубіжними науковцями, послідовниками Р. Штайнера, висвітлюються різні аспекти проблеми збереження та зміцнення здоров'я людини, зокрема в аспекті ритмології (Glöckler & Goebel, 2010, Marti, 2005, Mathisen, 2015, Selsfors, 2024).

В українській науковій думці питання збереження здоров'я у вальдорфській школі, залучення природних ритмів в освітній процес досліджувалися в таких основних аспектах, як: антропософські підходи до становлення й розвитку людини (Ionova, 2010), специфіка вікової періодизації у Штайнер-педагогіці (Ionova, 2012), досвід вальдорфської школи у формуванні здоров'я особистості (Ionova, 2013), здоров'язбережувальний аспект професійної діяльності вальдорфського вчителя (Ionova, 2011), салютогенетичний підхід до підготовки майбутніх педагогів (Ionova, 2015) тощо.

Водночас питання ритмічної організації освітнього процесу вальдорфської школи висвітлено недостатньо.

Мета та завдання. Схарактеризувати теорію і практику ритмічної організації освітнього процесу вальдорфської школи як засіб здорового розвитку особистості.

Методи дослідження. Застосовано комплекс загальнонаукових методів (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація наукових джерел), що дозволило розкрити ступінь наукової розробки проблеми; висвітлити провідні теоретичні ідеї Р. Штайнера, на яких базується вальдорфська освіта;

схарактеризувати ритми, що залучаються до вальдорфського освітнього процесу.

Результати. Узагальнення джерельної бази (Ionova, 2010–2013, 2015; Steiner, 1984, 1986, 1987a, 1987b, 1990, 1991a, 1991b, 1992, 1993) уможливило розкриття провідних теоретичних ідей, на яких базується вальдорфська освіта загалом та ритмізація освітнього процесу зокрема. Це, насамперед такі положення:

– сутність людини як тілесно-душевно-духовної істоти, тобто образ особистості як урегульована взаємодія тілесних, душевних і духовних функцій та різних видів діяльності, де пріоритетну роль відіграє найвищий принцип особистості – її індивідуальні духовні сили;

– душевна (психічна) структура людини виявляється в єдності мислення, відчуження й волі;

– співвідношення душевного життя особистості та її фізичного тіла, з одного боку, а також душі та духу, з іншого боку. Людська душа у триєдності тіла, душі та духу охоплює два важливі полюси, а саме: сферу фізичного (тіла) і сферу духовного. Зокрема, кореляція між органічними (фізичними) процесами в людському організмі й душевними виявами особистості відбувається так: мислення (уявлення) базується на нервово-почуттєвій системі; емоції та відчуття – на ритмічній системі (системі кровообігу та органів дихання); воля – на процесах обміну речовин у тілі та органів руху;

– уявлення про розвиток особистості в ритмі семи років – основного салютогенетичного ритму, тобто такого, що визначає процеси адаптації людини, її оздоровлення й одужання (Glöckler & Goebel, 2010).

Семирічний ритм розвитку є одним із виявів у людському житті того, що особистість «вписана» у Всесвіт та підпорядкована циклічним закономірностям космічних явищ.

Про це яскраво свідчать, наприклад, назви днів тижня англійською і французькою мовами, що безпосередньо пов'язані з видимими планетами: неділя – Сонце (англ. *Sunday*), понеділок – Луна (англ. *Monday*), вівторок – Марс (фр. *Mardi*), середа – Меркурій (фр. *Mercredi*), четвер – Юпітер (фр. *Jeudi*), п'ятниця – Венера (фр. *Vendredi*), субота – Сатурн (англ. *Saturday*). Наскільки по-різному ведуть себе планети, настільки ж і по-різному може людина переживати й піклуватися про якість днів тижня. Так, неділя пов'язана з Сонцем, яке все пронизує й освітлює, має святковий характер, а тому найбільш придатна для відпочинку. Те, що за останні століття людина все сильніше вивільнялася від ритмів тижня, місяця, року, привело до її знесилення та зростаючої роздратованості, що пов'язано з відсутністю ритмічності та неправильним розподілом часу.

Теза про розвиток людини в ритмі семи років є базою вікової періодизації у вальдорфській педагогіці, яка виділяє такі три основні періоди становлення особистості до віку ранньої дорослості: період від народження до зміни зубів (приблизно до 7 років) – період фізичної зрілості, переважного виховання тіла дитини; період від зміни зубів до статевої зрілості (приблизно 7–14 років) – період психічної зрілості, коли акцент має робитися на вихованні душі; період від пубертату до ранньої дорослості (приблизно 14–21 рік) – період соціальної зрілості, переважного виховання духу.

Кожний з означених періодів потребує специфічного підходу до розвитку особистості. Так, об'єктом здорового розвитку дитини в перший період є переважно вольова сфера дитини та її фізіологічна основа (процеси обміну речовин і органів руху); у другий – емоційно-почуттєва сфера, що спирається на ритмічну систему (систему органів дихання й кровообігу); у третій – мислення, фізіологічною основою якого є нервово-почуттєва система.

Отже, у перші сім шкільних років особливої уваги потребує дитяча ритміка та цілеспрямована роботи з нею. Працювати з ритмікою учнів означає, що освітній процес має спиратися на природні ритми людини. Тим самим підтримується здорова побудова ритмічних органів та їх функціонування.

У віці від 7 до 14 років Р. Штайнер виділяє три фази: 7–9, 9–12 і 12–14 років, упродовж яких значення та характер залучення ритмів до освітнього процесу змінюється (Steiner, 1987b; p. 138-156). Так, у першу фазу (7–9 років) дитина ще не усвідомлює ритми, а сприймає їх як природну якість і просто живе в ритмах, як у природному способі навчання та перебування у шкільній спільноті. З огляду на це, учителям варто викладати в загальній музично-ритмічній манері, використовуючи як власний музичний потенціал (жести, голос, інтонації), так і можливості ритмічних рухових вправ, співів, яскравих образів оповідань історій, ритмічної лічби в математиці тощо. Завдяки цьому все навчання відбувається в музично-ритмічній стихії, а учень, сприймаючи зовнішні ритми, переносить їх у внутрішнє (тактово-ритмічне) життя, що сприятливо впливає на ритмічну систему дитини.

Завдяки зростаючій самостійності та незалежності від навколишнього світу у віці 9–10 років в учнях починає розвиватися розуміння ритмів: тепер дитина не тільки вбудована в ритми, як раніше, а й здатна більш об'єктивно сприймати й аналізувати ритми в музиці, природі, соціальному середовищі. Відтепер дитина більш безпосередньо пов'язана з зовнішнім досвідом, відчуває більший зв'язок з музичною стихією, а її несвідома музичність трансформується у свідоме сприйняття музичних та ритмічних переживань.

Музично-ритмічне викладання шкільних дисциплін у цьому віці відбувається в більш диференційованій формі та спрямовується на інтегративну

підтримку означеного переходу дитини до незалежності, проте не до відчуженості від навколишнього світу. Йдеться про те, що ритми, з одного боку, розглядаються як те, що пов'язує дитину зі світом і резонує з нею, а, з іншого боку, сприйняття, радість, насолода ритмами й музикою впливає на відчуття власного тіла та душі, які набувають автономності.

Із 12-го року дитина робить ще один крок у напрямі самостійності: у неї розвивається здатність вводити елементи ритму в галузь мислення, переводити в суто розумове те, що раніше переживалося музично-ритмічно.

Добре відомо, що людське життя наповнено ритмами, найважливішими з яких є ритми дихання (вдих – видих) і пульсу (діастола – систола). Людська свідомість живе в ритмах сну та неспанья, запам'ятовування та забування, чергування здатності людини до зосередження й потреби в активній діяльності тощо. Ці ритми мають істотне значення в усіх життєвих процесах людини, зокрема у процесі пізнання.

Підкреслюючи зв'язок і взаємний вплив трьох душевних сфер (розумової, емоційно-почуттєвої та волювої діяльності), Р. Штайнер також звертає увагу на ритм і взаємодію таких полярних процесів, як симпатія й антипатія у сфері почуттів і емоцій. Він пов'язує пізнання, пам'ять та формування понять з антипатією, а волю, уяву та створення внутрішніх картин – із симпатією. Отже, Р. Штайнер утворює полярності: пізнання – воля, пам'ять – уява, а також концепції – розумові образи. Ці протилежності динамічно взаємодіють, зокрема, у процесах навчання й розвитку людини як потрійної цілісності (Steiner, 1992; p. 17, 62).

Вище розглянуті теоретичні положення Р. Штайнера реалізовано у вальдорфському освітньому процесі – через специфічне планування навчального року, місяця, тижня, дня, уроку в певному ритмі.

Ритмічний, або «душевно-економний» (Р. Штайнер) педагогічний процес дозволяє: чергувати діяльність учнів, яка активізує та розслаблює дітей, що є своєрідними «вдихами» та «видихами»; дотримуватися трійчастого ритму, який відповідає психічній структурі особистості в єдності її мислення, відчуття та волі – чергування сприйняття, переживання та здійснення, що забезпечує активне й рівномірне навантаження на «голову, серце та руки» дитини.

Ритмічна організація навчання забезпечує: зміцнення дитини (усе, що відбувається регулярно, потребує менших зусиль, ніж виконання чогось у позаурочний час або в незвичайних обставинах); більш ефективно адаптування учнів до умов, що постійно змінюються (через урівноваження полярностей, суперечностей, на які ритми здійснюють регулюючий вплив); формування в дитині звичок як основи її характеру внаслідок діяльності, що проводиться регулярно й ритмічно; зміцнення волі, а з нею й готовності діяти у процесі

свідомого повторення певних дій; установлення гармонійних стосунків з природою (усі ритми в життєвих процесах рослин, тварин і людей, що виявляються у зміні пор року, чергуванні дня й ночі, різноманітному русі планет, мають спільне походження й взаємозв'язок); здійснення індивідуального просування дитини в навчальному матеріалі (як індивідуально дихає кожна людина, так же індивідуально вона сприймає все, що пов'язано з ритмом) (Іонова, 2011, Glöckler & Goebel, 2010, p. 223-228).

Отже, ритмізація освітнього процесу створює сприятливі умови для підтримки та зміцнення здоров'я дитини, її високої здатності пристосування до життєвих труднощів.

Якщо ж навчання, особливо в молодших класах, не спирається на людську ритмічну систему, не сприяє її активізації, то це неодмінно веде до негативних наслідків для розвитку учня, шкодить його фізичному та психічному здоров'ю. Насамперед, це стосується стомлення дитини. Джерелом виникнення стомлення людини є її нервово-почуттєва система і система органів руху. І якщо учні під час навчання стомлюються, то заняття активізують сили дитини, які пов'язані з інтелектуальною й руховою діяльністю, а не сили ритмічної системи. Це зумовлено тим, що ритмічна система людини (серце, легені) працює впродовж доби та всього життя і при цьому не знає стомлення (Steiner, 1991b; p. 56).

Розглянемо більш детально використання ритмів у вальдорфському освітньому процесі. Так, яскравим прикладом ритмічної побудови є *викладання методом «epoch»*, або навчальними блоками (циклами) «поринання».

При збереженні загалом класно-урочної та фронтальної форм навчання, основні академічні предмети (рідна мова, математика, природознавство, історія, географія тощо) викладаються циклами впродовж 4–5 тижнів на так званому «головному» уроці – щоденному першому здвоєному уроці. Закінчується, наприклад «епоха» математики, починається «епоха» рідної мови, потім – природознавства. Згідно з вальдорфською практикою кожний навчальний предмет викладається як «епоха» не більш, ніж 2–3 рази на рік.

4–5-тижнева тривалість «епохи» не є випадковою: як відомо, саме стільки триває період регенерації в людині. Отже, викладання «епохами» відповідає основному *місячному функціональному ритму людини*.

«Епохальне» викладання сприяє також здійсненню плідної перерви (кожна «епоха» є ніби вдихом, а перерва – видихом) і ефективному використанню ритму запам'ятовування та забування.

З огляду на здоровий розвиток дитини, вальдорфська педагогіка досить уважно ставиться до такого процесу, як забування, що надає можливість у викладанні навчального матеріалу спиратися не лише на довільне засвоєння

знань, але й на підсвідому (недовільну) сферу засвоєння інформації. За Р. Штайнером, «забування – це просто засипання, але в іншій (підсвідомій) сфері, а згадування – це пробудження в іншій (свідомій) сфері» (Steiner, 1992; р. 120). Отже, забування – це «проходження знань через сон». При цьому достатньо відомо, що під час сну свідомість повністю не гасить те, чим переймається людина, а навпаки, часто відбувається перетворення, прояснення пережитого (відповідно до української приказки: «Ранок покаже, або завтра буде видніше»).

Займаючись будь-якою діяльністю, людина розуміє: якщо почати свідомо управляти кожним рухом руки, то ніколи не зможеш спритно виконати роботу. Теж саме в навчанні: щоб навчитися швидко та грамотно писати, необхідно забути те, що колись запам'ятовував абетку по букві. Отже, справжнє забування відіграє таку ж значну роль, як і вміння викликати і відтворити в пам'яті будь-які знання або події.

Як свідчить вальдорфський досвід, на початку нової «епохи» матеріал попередньої «епохи» досить швидко відтворюється. При цьому учні демонструють значно вищу ступінь зрілості в розумінні навчального матеріалу, більш високий рівень сформованості вмінь, навичок, якостей. Те, що було не зовсім зрозуміло в попередню «епоху», в нову «епоху» починає засвоюватися значно легше й невимушено.

Викладання «епохами» як оптимально-часова організація освітнього процесу надає вчителю багато додаткових можливостей для більш ефективної подачі навчального матеріалу з використанням узагальнених міжпредметних і більш широких проблемних взаємозв'язків, дозволяє ущільнити, сконцентрувати навчання, що можливе, коли наступного дня повторюють, поглиблюють вивчений напередодні матеріал.

До того ж, викладання «епохами» уможливорює ефективне використання вчителями *ритму сну та неспання* завдяки інтегруванню ночі в навчальний процес, і таким чином досягаючи більш глибокого розуміння предмету учнями. Так, Р. Штайнер звертає увагу на такі провідні аспекти засвоєння школярами змісту освіти: спочатку необхідно представити навчальний матеріал якомога наочніше й об'єктивніше, що активізує «усю людину» як цілісну істоту. Потім потрібно надати яскраву характеристику, що стимулює й оживлює переважно «ритмічну систему». Наступного дня, після «проходження знань через сон», провести узагальнений огляд навчального матеріалу, під час якого вступає «пізнавальний елемент, мислення» дитини (Steiner, 1986; р. 56).

З огляду на це, основними етапами оволодіння школярами змістом навчання, що підтримує й гармонізує три складники (мислення, відчуття, воля) душевної структури особистості, є:

– безпосереднє спостереження й різнобічний розгляд явищ і процесів навколишнього світу, завдяки чому учень набуває особистісно-емоційного ставлення до предметів вивчення. Спостереження і сприймання навчального матеріалу відбувається за можливістю всіма органами відчуттів;

– спогади й детальний словесний опис (характеристика), замальовки (начерки, ескізи) предметів, що вивчаються;

– переробка й узагальнення навчальної інформації, утворення поняття, системи понять, формулювання суджень, виведення закономірностей.

Між другим і третім етапами є перерва – фаза, яка включає в себе ніч, упродовж якої учень дистанціюється від сприйнятого навчального матеріалу («забуде» його). А вранці дитині стануть більш доступними нові аспекти вчорашнього навчання і, можливо, вона прокинеться й з якимось важливим для себе відкриттям.

Отже, цілеспрямоване залучення дитини як цілісної істоти, організація навчання відповідно до життєвих процесів людини, сприяє розвитку в учні здатності до концентрації й зосередженості, забезпечує міцне засвоєння школярами знань, стимулює перетворення задатків дітей на їхні здібності.

Відзначимо, що вальдорфська «епохальна» організація освітнього процесу позитивно оцінюється сучасною зарубіжною педагогічною спільнотою: в «епохах» освітяни вбачають шлях модернізації процесу навчання, спрямованого на подолання плутанини, яка панує в розкладі традиційної школи (діти можуть займатися спочатку математикою, потім – фізкультурою або рідною мовою тощо), розщеплення викладання навчальних предметів. А саме викладання за «епохами», що інтегрує різні предмети навколо однієї шкільної дисципліни, може висувати спільну навчальну проблему зі залученням загальнокультурного, загальнолюдського складників (Martí, 2005).

Ритмічна організація навчання у вальдорфській школі поширюється й на *тижневий, денний і урочний ритми*. Так, тривалість навчального тижня у вальдорфських школах складає, як правило, 6 днів. Це зумовлено тим, що шестиденний робочий тиждень є невід'ємною складовою основоположного семиденного салютогенетичного ритму людини. Саме цей ритм найбільш адекватно відповідає й визначає процеси адаптації школярів, а отже, сприяє збереженню й зміцненню здоров'я дитини (Glöckler & Goebel, 2010; p. 223).

Навчальний день будується відповідно до психофізіологічного денного ритму впродовж доби, згідно з яким найбільша активність і працездатність людини спостерігаються вранці, потім йде деякий спад у середині дня, знову певний підйом увечері та різке зниження вночі й новий ранковий підйом.

З огляду на це, шкільний день починається з предметів, що звернені переважно до «голови» дитини, потребують обдумування, розумового уявлення, спираються переважно на знання й розуміння. Потім слідує предмет, який більш звернений до «серця» дитини, її емоційно-почуттєвої сфери й вимагає постійного повторення (іноземні мови, музика, образотворче мистецтво тощо). Ближче до півдня або після обіду проводяться заняття, пов'язані з практично-вольовою діяльністю («руками»), – ручна праця, постановка досвідів з природознавства тощо.

Саме такий розподіл навчальних предметів відповідає фундаментальному ритму чергування сприйняття, переживання та здійснення і тим самим забезпечує активне й рівномірне навантаження на мислення, відчуття та волю дитини.

Найважливішого значення вальдорфська педагогіка надає й ритму уроків, які умовно поділяються на «головні» та щоденні. Так, «головний урок» призначається предмету, який викладається в даний час «епохами» і є першим упродовж шкільного дня; його тривалість становить дві академічні години. Предмети, що засвоюються не за «епохами», проводяться щотижня (2–3 уроки на тиждень) і тривають одну академічну годину.

Основна структура уроку включає такі основні складники: ритмічна частина, основна частина (власне навчання), заключна частина. Так, найважливішу роль, особливо для першого («головного») уроку відіграє ритмічна частина, що спрямована на підготовку дитини до навчання, її активізацію, гармонізацію внутрішнього стану, стимулювання власної діяльності.

Розпочинається ритмічна частина з ранішнього привітання, що оптимістично настроює учнів на роботу. Зміст ритмічної частини зазвичай пов'язується з власним навчанням і залежить від віку школярів. Так, у перші три навчальні роки ритмічна частина триває 20–30 хвилин і складається з рухливих ігор, гри на флейті, співів, мовних вправ, віршів тощо. Через ритм, активні дії дітей ненав'язливо підводять, зокрема, до ритмічного запам'ятовування таблиць додавання й віднімання, множення й ділення чисел тощо. З четвертого класу ігри та інтенсивні ритмічні рухи поступово зникають, усе більшу роль відіграють вірші й мовні вправи, пов'язані з навчальним матеріалом, порами року, календарними святами тощо. У середніх і старших класах, як і раніше, ритмічна частина залишається досить значимою для занять рідною мовою, водночас і на інших (зокрема природничо-математичних) дисциплінах учителі, як правило, проводять ритмічні рецитації, що образно ілюструють навчальний матеріал.

Закінчення ритмічної частини завжди спокійне та сконцентроване. Учитель може, наприклад, намалювати на дошці яку-небудь геометричну

фігуру й під пильним поглядом учнів довести її до досконалості й таким чином підготувати дітей до сприйняття навчального матеріалу.

Власне навчання також відбувається ритмічно, тобто моменти концентрації й моменти, коли діти можуть вільно працювати, ходити по класу, постійно змінюють один одне. Загалом технологічні етапи в межах конкретного «головного» уроку впродовж перших восьми років навчання будуються таким чином:

- підготовка учнів до навчання через ритмічну частину, яка активізує й стимулює власну діяльність дитини;

- закріплення через повторення та підбиття підсумків попереднього навчального дня, організація осмислення й розуміння почутого напередодні на більш високому рівні через постановку логічних завдань, які вимагають погодження з раніш засвоєними знаннями; узагальнений запис матеріалу в робочі зошити;

- ознайомлення з новим матеріалом як логічне продовження засвоєного раніш у художньо-образній формі, що стимулює емоційне-позитивне сприймання;

- поглиблення матеріалу, який вивчається, через власну активну естетично-практичну діяльність;

- закінчення уроку (заклучна частина) – приведення у стан спокою пробуджених під час уроку психічних процесів дитини через оповідання певної історії, що пов'язана з навчальним матеріалом, відповідає душевному настрою учнів певного віку та несе моральний заряд.

П'ять основних взаємопов'язаних етапів вище розглянутої структури уроку дозволяє забезпечувати ритм чергування концентруючої та спрямованої назовні діяльності дитини, тобто врахування потреби людини у своєрідних «вдихах» і «видихах». Так, ритмічна частина є «вдихом», повторення й закріплення навчального матеріалу – «видихом», художньо-образне ознайомлення з новою інформацією – «вдихом», практична діяльність «видихом», слухання історії – «вдихом» (готовність до сприйняття наступного уроку).

Кожний етап як «великий вдих» (або «великий видих»), у свою чергу, розбивається на менші «вдихи» та «видихи», що чергуються. Так, ритмічна частина будується в такий спосіб, щоб дитина спочатку сприймала те, що робить учитель, його рухи або співи, читання віршів тощо, а потім повторювала разом з класом побачене або почуте. Під час ритмічної частини окремим учням або групам дітей надається можливість виконувати вправи, інші в цей час дивляться, потім групи міняються ролями. Аналогічним чином будуються й інші етапи уроку.

Що стосується *ритму навчального року*, то у плануванні прагнуть до рівномірного чергування природничо-наукових та гуманітарних дисциплін. Водночас основна увага приділяється порам року, що мають безперечну значущість як для освітнього процесу, так і для життя людини, надають величезні можливості для її зовнішньої та внутрішньої роботи. Внутрішня людська активність підвищується восени й якісно поглиблюється з наближенням зими. Навесні внутрішня активність зменшується, і діяльність людини спрямовується назовні.

З огляду на це, освітній процес розчленовується щорічними календарними святами, пов'язаними з об'єктивним ритмом року, упродовж якого літо та зима змінюють один одного, Сонце та Земля рухаються по своїм орбітам відповідно до власних законів. Проте поза всяким сумнівом для людини важливо, наскільки вона здатна співвіднести себе з навколишнім світом загалом і слідувати у своєму житті ритмам року зокрема.

У підготовці та проведенні свят учителі спираються на культурно-національні традиції країни й соціального середовища, де знаходиться школа. Так, у закладах країн з християнською традицією головними святами є: осіннє (свято Святого Михайла), зимне (Різдво), весняне (Пасха), літнє (День Іоанна).

Календарні свята у вальдорфських школах є «серцем школи». Це не лише привід для всіх класів продемонструвати один одному та батькам, чому вони навчилися. Ці свята пробуджують інтерес і увагу до людей, які живуть поряд. Старші школярі з зацікавленістю впізнають себе в молодших, згадують теми і мотиви, над якими вони працювали раніше. Молодші школярі відчувають справжню повагу перед досягненнями старших. Отже, для старших учнів календарне свято – це, насамперед, погляд назад, у минуле; для молодших школярів – у майбутнє. Для учнів середніх класів – це й те, й інше водночас.

Ще однією характерною ознакою вальдорфської школи є використання *поздовжнього ритму* – циклічного характеру засвоєння змісту освіти: освітня програма побудована таким чином, що впродовж шкільних років схожі теми аналізуються й обговорюються декілька разів. Зі збільшенням віку та рівня розуміння учні можуть усвідомлювати все більш і більш широкі перспективи навчальних тем. Те, що було вивчено більш емпірично й емоційно-цікавим чином декілька років тому, може бути використано пізніше, із застосуванням нових пізнавальних можливостей. Предмети, що викладаються в ранньому віці, можна розглядати як «насіння», що згодом будуть культивуватися та приносити плоди (Steiner, 1990; p. 80).

Важливим чинником забезпечення циклічності змісту освіти є те, що учнів перші, як правило, вісім шкільних років супроводжує один класний учитель, який викладає майже всі основні предмети. Класний учитель, який не

лише добре знає дітей, але й бере активну участь у процесі їхнього навчання, має унікальні можливості встановлення таких часових мостів. Учитель і діти можуть разом згадувати, ставити нові питання, замислюватися про розширення перспектив. У діалогах і спільних міркуваннях поєднуються минуле й поточне, виводяться на передній план навчальні поздовжні течії, а також життєві ритми, лінії розвитку та смислові орієнтації.

Загалом встановлення довірливих стосунків між учителем та учнями є наріжним каменем вальдорфської школи. Окрім поздовжніх ритмів навчання, взаємні повага, любов, довіра, радісний настрій створюють сприятливу творчу атмосферу взаємодії, пронизану ритмами та музикою.

З огляду на підтримку сталості стосунків між учителями та учнями, Р. Штайнер звертає увагу на дотримання *ритмічності у спілкуванні*, зокрема, на чергування говоріння та слухання, завдяки чому відбувається більш глибоке взаємне розуміння й усвідомлена участь у діалозі, оволодіння інструментами для комунікацій і розуміння інших людей у соціальній взаємодії (Steiner, 1991a; p. 168).

Важливе значення у вальдорфській школі надається також *ритму серйозності та гумору*. Р. Штайнер застерігає учителів від надмірного домінування серйозності у викладанні та радить залучати в усі заняття гумористичний компонент, що сприяє легкості й витонченості ставлення вчителів до шкільних предметів та, головне, до учнів. Спостережливий учитель має бачити, коли учні надто серйозні або зосереджені. Якщо це відбувається, кумедна історія або якась легка розмова може встановити баланс, оскільки «коливання між веселим та серйозним настроєм підтримують духовно-душевне життя людини так же, як фізичне життя підтримується вдихом та видихом». У посмішці, гумористичному настрої людина ніби звільнюється від самої себе і, як при видиху, віддається зовнішньому світу. У серйозному людське «Я», як при вдиху, більш заглиблюється у свій внутрішній світ. Тому вчитель має так будувати заняття, щоб дитина могла постійно жити в чергуванні цих настроїв – веселого й серйозного (Steiner, 1991a; p. 75).

Обговорення. Варто відзначити, що результатами міжнародних порівняльних досліджень стану здоров'я учнів вальдорфських і традиційних шкіл, здійснених у різних країнах (Австрія, Велика Британія, Данія, Нідерланди, Німеччина, Україна, Фінляндія, Швейцарія, Швеція тощо), доведено, що здоров'язбережувальна спрямованість вальдорфської школи призводять до вагомих успішних результатів вальдорфської освіти. Зокрема, вальдорфські школярі порівняно з учнями традиційних шкіл мають кращі показники фізичного та психічного здоров'я, розвинені пізнавальні, художньо-естетичні та життєво-практичні вміння й навички, особистісно-моральні якості:

любов, зацікавленість і задоволеність навчанням, допитливість, індивідуальна ініціативність, творчість, самостійність рішень, здатність до співпраці з людьми, соціальна мобільність, зв'язок з природою тощо. Завдяки цьому серед випускників вальдорфських шкіл майже немає безробітних (як і людей із асоціальною поведінкою) (Friedlaender, Beckham, Zheng, & Darling-Hammond, 2015, p. 99; Ionova, 2013, p. 35).

Висновки. Розкрито провідні теоретичні ідеї Р. Штайнера, на яких базується вальдорфська освіта загалом та ритмізація освітнього процесу зокрема.

Установлено, що ритмічність освітнього процесу, сприяючи активному та рівномірному навантаженню на «голову, серце та руки», забезпечує підтримку та зміцнення здоров'я дитини, її високу здатність адаптації до життєвих труднощів, формування корисних звичок, установлення гармонійних стосунків з природним та соціальним оточенням, здійснення індивідуального просування дитини в навчальному матеріалі тощо.

Схарактеризовано провідні ритми, що залучаються до вальдорфської освіти:

- ритми організації освітнього процесу – ритми навчального року, місяця, тижня, дня, уроку;
- ритми, які використовуються для засвоєння змісту освіти – поздовжній, або циклічний ритм, ритм запам'ятовування та забування, ритм сну та неспанья;
- ритми у спілкуванні вчителя з учнями та дітей один з одним – чергування говоріння та слухання, ритм серйозності та гумору тощо.

Результатами міжнародних порівняльних досліджень стану здоров'я учнів вальдорфських і традиційних шкіл доведено, що вальдорфські школярі мають кращі показники як фізичного, так і психічного здоров'я.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів висунутої проблеми. Перспективним вважаємо аналіз шляхів упровадження вальдорфського досвіду організації освітнього процесу в діяльність української загальноосвітньої школи для розв'язання актуальної проблеми збереження здоров'я особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

- Іонова О. М. Здоров'язбережувальний аспект професійної діяльності вальдорфського вчителя. *Педагогічний альманах*: зб. наук. пр. Херсон: РПО, 2011. Вип.10. С.93-98. URL: http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=487754
- Іонова О. М. Формування здоров'я особистості: досвід вальдорфської школи. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: Зб. наук. пр. Харків: ХДАДМ, 2013. № 10. С.35-40. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2013-10/13iomews.pdf>

- Іонова О. М. Становлення й розвиток людини: антропософський підхід. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. Харків: ХДАДМ, 2010. № 4. С.56–63. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-04/10ienmaa.pdf>
- Іонова О. М. Образ дитини у Штайнер-педагогіці. *Історико-педагогічний альманах*: Зб. наук. пр. Умань: УДПУ імені Павла Тичини, 2012. Вип. 1. С.44–49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2012_1_10
- Іонова О. М., Ма Лі Підготовка вчителя музичного мистецтва для вальдорфських шкіл: досвід Німеччини. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2023. № 54. С. 61–73
- Іонова О. М. Салютогенетичний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: зб. наук. пр. Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2015. № 2. С. 34–42. URL: https://www.researchgate.net/publication/337598176_Salutogenetic_approach_in_adult_education
- Friedlaender Diane, Beckham Kyle, Zheng Xinhua, & Darling-Hammond Linda. Growing a Waldorf-Inspired Approach in a Public School District. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. 2015. URL: <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/scope-report-waldorf-inspired-school.pdf>
- Glöckler M., Goebel W. Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber. Stuttgart: Urachhaus, 2010. 670 S.
- Marti Th. Wie kann schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2005. 352 S.
- Mathisen A. Rhythms as a Pedagogy of Becoming Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformations into Teaching and Learning – Part II. *Research on Steiner Education*. 2015. Vol. 6. Number 2. P. 52–67.
- Selsfors H. Rhythmical and Balanced Education – A Matter of Trust and Boundaries. A Hermeneutic Phenomenological Study about Pedagogic Practice in Swedish Waldorf-Steiner Schools. Thesis. University of Plymouth, 2024. DOI <https://doi.org/10.24382/5194>
- Steiner R. Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (GA34 Ss. 309–345). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1987a. 660 S.
- Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1992. 256 S.
- Steiner R. Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches (GA 294). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1990. 196 S.
- Steiner R. Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (GA 295). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1984. 196 S.
- Steiner R. Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft (GA 301). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1991a. 280 S.
- Steiner R. Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (GA 302). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1986. 140 S.
- Steiner R. Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis (GA 302a). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1993. 170 S.
- Steiner R. Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik (GA 303). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1987 b. 380 S.
- Steiner R. Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben (GA 305). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag, 1991b. 270 S.

REFERENCES:

- Ionova, O. M. (2011). Zdoroviazberezhuvalniyi aspekt profesiinoi diialnosti valdorfskoho vchytelia [The health-preserving aspect of the Waldorf teacher's professional activity]. *Pedahohichnyi almanakh*, 10, 93–98. Retrieved from http://catalog.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=487754 [in Ukrainian].
- Ionova, O. M. (2013). Formuvannia zdorovia osobystosti: dosvid valdorfskoi shkoly [The formation of person's health: experience of Waldorf school]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 10, 35–40. Retrieved from <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2013-10/13iomews.pdf> [in Ukrainian].
- Ionova, O. M. (2010). Stanovlennia i rozvytok liudyny: antroposofskyi pidkhid [Becoming and development of man: anthroposophic approach]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 4, 56–63. Retrieved from <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-04/10ienmaa.pdf> [in Ukrainian].
- Ionova, O. M. (2012). Obraz dytyny u Shtainer-pedahohitsi [The image of a child in Steiner pedagogy]. *Istoryko-pedahohichnyi almanakh*, 1, 44–49. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2012_1_10 [in Ukrainian].
- Ionova, O. M. & Ma Li (2023). Pidhotovka vchytelia muzychnoho mystetstva dlia valdorfskykh shkil: dosvid Nimechchyny. [Training Music Teachers for Waldorf schools: the German Experience]. *Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia*. 54. 61-73. [in Ukrainian].
- Ionova, O. M. (2015). Saliutohenetychnyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv [Salutogenetic approach to professional training of future teachers]. *Pedahohika, psykhologhiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 2, 34–42. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/PPMB_2015_2_8 [in Ukrainian].
- Friedlaender, Diane, Beckham, Kyle, Zheng, Xinhua, & Darling-Hammond, Linda. (2015). Growing a Waldorf-Inspired Approach in a Public School District. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Retrieved from <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/scope-report-waldorf-inspired-school.pdf> [in German].
- Glöckler, M., Goebel, W. (2010). Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber. Stuttgart: Urachhaus. [in German].
- Marti, Th. (2005). Wie kann schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. [in German].
- Mathisen, A. (2015). Rhythms as a Pedagogy of Becoming Lefebvre, Whitehead and Steiner on the Art of Bringing Rhythmical Transformations into Teaching and Learning – Part II. *Research on Steiner Education*, 6(2), 52–67.
- Selsfors, H. (2024). Rhythmical and Balanced Education – A Matter of Trust and Boundaries. A Hermeneutic Phenomenological Study about Pedagogic Practice in Swedish Waldorf-Steiner Schools. Thesis. University of Plymouth. DOI <https://doi.org/10.24382/5194>
- Steiner, R. (1987a). Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft (GA34 Ss. 309–345). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
- Steiner, R. (1992). Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
- Steiner, R. (1990). Erziehungskunst Methodisch-Didaktisches (GA 294). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
- Steiner, R. (1984). Erziehungskunst Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge (GA 295). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
- Steiner, R. (1991a). Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft (GA 301). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
- Steiner, R. (1986). Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung (GA 302). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].

- Steiner, R. (1993). *Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis* (GA 302a). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
- Steiner, R. (1987b). *Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik* (GA 303). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
- Steiner, R. (1991b). *Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst Spirituelle Werte in Erziehung und sozialem Leben* (GA 305). Dornach/Schweiz: Rudolf Steiner Verlag. [in German].
-

Інформація про авторів:

Іонова Олена Миколаївна:

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9306-5553>, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Валентинівська, 2, м. Харків, Україна 61166
e-mail: elenaionova25@ukr.net

Лупаренко Світлана Євгенівна:

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3111-5340>, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, Україна 61166
e-mail: svetlana.luparenko@gmail.com

Information about the authors:

Ionova Olena Mykolaivna:

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9306-5553>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodics of Teaching Natural-Mathematical Disciplines in Preschool, Primary and Special Education, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Valentynivska street, 2, Kharkiv, Ukraine 61166
e-mail: elenaionova25@ukr.net

Luparenko Svitlana Yevhenivna:

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3111-5340>, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Educology and Innovative Pedagogy, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, 29 Alchevsky Street, Kharkiv, Ukraine 61000
e-mail: svetlana.luparenko@gmail.com

Цитуйте цю статтю як: Іонова О. М., Лупаренко С. Є. Ритмізація освітнього процесу вальдорфської школи як засіб здорового розвитку особистості. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2024. № 57. С. 80-97.

DOI: <https://doi.org/10.34142/23128046.2024.57.07>

Дата надходження статті до редакції: 20.09.2024

Стаття прийнята до друку: 01.10.2024