

РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

DOI: <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.13>

УДК 371.4 + 37.03

Світлана Білецька,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у дошкільній, початковій і спеціальній освіті,

Харківський національний педагогічний університет імені

Г. С. Сковороди,

Харків, Україна

ORCID ID 0000-0002-3354-2629

Олена Іонова,

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,

Харків, Україна

ORCID ID 0000-0002-9306-5553

Світлана Лупаренко,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки,

Харківський національний педагогічний університет імені

Г. С. Сковороди,

Харків, Україна

ORCID ID 0000-0002-3111-5340

ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЗАГАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У ВАЛЬДОРФСЬКІЙ ШКОЛІ

Актуальність дослідження зумовлено потребою звернення до надбань світової педагогіки, об'єктивного аналізу вальдорфського досвіду з метою його використання в діяльності Нової української школи, що сприятиме вдосконаленню оцінювання школярів, розвитку навчальної мотивації

особистості, формування її впевненості в собі, запобігання дидактогенних страхів і стресів.

У статті визначено мету дослідження, яка полягає в тому, щоб з'ясувати специфіку оцінювання результатів навчання та загального розвитку особистості у вальдорфській школі. Для проведення дослідження застосовано комплекс загальнонаукових методів (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, класифікація, узагальнення).

З'ясовано, що вальдорфська школа від дня свого заснування не використовує бальну систему оцінювання. Основними формами якісного оцінювання учнів у вальдорфській школі є: постійне інформування батьків про успішність і хід розвитку дитини на основному ступені навчання (1–8 класи); усний відгук усіх учителів на старшому ступені навчання (9–12 класи); письмовий відгук – розгорнута характеристика учня наприкінці кожного навчального року (упродовж 12-річного процесу навчання); випускні іспити.

Доведено, що фіксація навчальних досягнень дитини здійснюється на підставі системи певних критеріїв, яку кожна школа розробляє самостійно. Водночас спільним для всіх шкіл є те, що серед критеріїв чітко розрізняються такі, що характеризують емоційну, вольову й когнітивну сфери (як пам'ять, фантазія, уявлення) особистості відповідно.

Процес оцінювання у вальдорфській школі передбачає перенесення акцентів з контролю й оцінювання учнів на самоконтроль й самооцінювання, сприяє зацікавленню дитини процесом навчання, формуванню її внутрішній мотивації пізнавальної діяльності, позбавляє дитину дидактогенних страхів і стресів, стимулює особистісну інтелектуальну активність учня, усвідомлення й співвіднесення власної діяльності з діяльністю оточення.

Наголошено на доцільності використання досвіду вальдорфської школи в оцінюванні учнів для практичного розв'язання проблеми оцінювання в Новій українській школі.

Ключові слова: вальдорфська школа, особистість, оцінювання, навчально-пізнавальна діяльність, загальний розвиток.

Постановка проблеми. Провідним завданням Нової української школи є формування цілісної особистості, усебічно розвиненої та здатної до критичного мислення. Це вимагає запровадження нових підходів як до розробки змісту шкільного навчання, відбору форм і методів його засвоєння учнями, так і до здійснення оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів тощо.

Ціннісними вимірами оцінювання, як найважливішого складника освітнього процесу Нової української школи, є: справедливість, об'єктивність, незалежність, добросовісність; використання компетентнісного підходу до

оцінювання; активна участь учнів в оцінюванні, здійснення само- та взаємооцінювання; право кожної школи та вчителя на власну систему оцінювання. Так, ключовими змінами в оцінюванні школярів початкової ланки освіти є використання вербальної та рівневої оцінки навчальних досягнень учнів, замість узагальненої бальної оцінки; здійснення формувального (постійне відстеження у процесі навчання особистісного розвитку учнів й опанування ними навчального досвіду) та підсумкового (співвіднесення навчальних досягнень учнів з обов'язковими/очікуваними результатами навчання) оцінювання; уведення документу «Свідоцтво навчальних досягнень» (характеристики наскрізних умінь учнів та результати навчання за предметами або інтегрованими курсами).

Як свідчить освітня практика, багато вчителів виявляють недостатню готовність до реалізації означених змін в оцінюванні учнів, відмічаючи незрозумілість нововведень для дітей та батьків, значний обсяг власної роботи, утруднення, пов'язані з фіксацією у класному журналі, а також формулюванням характеристик тощо.

Пошук шляхів практичного розв'язання проблеми оцінювання в Новій українській школі передбачає аналіз підходів до вирішення даного питання в зарубіжній педагогіці.

У цій площині особливу зацікавленість викликає вальдорфська школа, де оцінювання спрямовується на розвиток навчальної мотивації особистості, формування її впевненості в собі, запобігання дидактогенних страхів і стресів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що філософські, психолого-педагогічні, дидактичні засади вальдорфської школи обґрунтовано Р. Штайнером – творцем антропософії та фундатором першої вальдорфської школи [20; 21; 22]. Теорія та практика вальдорфської школи широко досліджуються сучасними зарубіжними науковцями, зокрема: К. Авісон [1], Ф. Карлгрен [5], Н. Barz, D. Randoll і Н. Ullrich [11], J. Dräger і R. Müller-Eiselt [12], M. Glöckler і

W. Goebel [13], A. Hüttig [14], E. Kranich [16], Th. Marti [17], J. McAlice [18], Ch. Rittelmeyer [19], V. Wember [24].

У вітчизняному науковому просторі узагальнено науково-педагогічні основи освітнього процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки (О. Іонова [2]), висвітлено різні проблеми та шляхи їх вирішення у вальдорфській школі, зокрема: розвиток пізнавальної активності дітей (С. Лупаренко [7]), збереження здоров'я дитини (О. Лукашенко [6]), формування інтелектуальних умінь (В. Партола [8]), а також визначено тенденції становлення та розвитку вальдорфського руху в Україні [4], естетичного виховання школярів [3] тощо.

Разом із тим проблема оцінювання у вальдорфській школі не стала предметом спеціального дослідження у психолого-педагогічній науці.

Мета статті – з'ясувати специфіку оцінювання результатів навчання та загального розвитку особистості у вальдорфській школі.

У дослідженні використано комплекс загальнонаукових методів (аналіз, синтез, узагальнення, порівняння, класифікація наукових джерел), що стало основою для з'ясування ступеня наукової розробки проблеми, надало можливість висвітлити особливості оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності та загального розвитку особистості у вальдорфській школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Здійснений науковий пошук свідчить про те, що у діяльність першої вальдорфської школи (м. Штутгарт, Німеччина, 1919 р.) було втілено низку нових педагогічних ідей і нововведень, які й сьогодні залишаються актуальними й інноваційними. Серед таких інновацій була зокрема відмова від системи оцінок у балах [20; 21; 22].

Зазначимо, що в сучасній вітчизняній педагогіці також відбувається поступове усвідомлення того, що система оцінювання знань, яка ґрунтується на академічному змаганні, зробила чимало для того, щоб створити певну

несправедливість у суспільстві. Використання оцінок, заохочувань, покарань та інших способів примусу, які мають на меті покращити досягнення школярів, не спроможні задовольнити прагнення учнів до відповідальності й незалежності. Оцінювання знань за допомогою будь-якої бальної системи утворює видимість об'єктивної оцінки, за якою стоїть необхідність із суми відміток узаконити правовий акт переводу до наступного класу або одержання атестату. Традиційна бальна система сильним учням часто заважає працювати на повну силу. Для них оцінки є джерелом порожнього гонору, лінощів та бажання отримувати користь не за витраченою працею, а легко, без докладання зусиль. Бальна система відміток нерідко принижує людську гідність слабких учнів, негативно впливаючи таким чином на весь хід їхнього загального розвитку.

Отже, розглядаючи традиційну бальну систему оцінювання як ваду, що властива сучасній освіті, вальдорфські школи радикально відмовляються від бальної системи оцінювання знань учнів. Кожне досягнення дитини є маніфестацією всієї її суті, інтересів, старанності. У кожному успіху учня вальдорфський педагог вбачає крок, нехай і невеликий, на шляху розвитку, і як такий його й оцінює.

Основними формами оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів і їхнього загального розвитку у вальдорфській школі є: постійне інформування батьків про успішність і хід розвитку дитини на основному ступені навчання (1–8 класи); усний відгук усіх учителів на старшому ступені навчання (9–12 класи); письмовий відгук (звіт) – розгорнута характеристика учня наприкінці кожного навчального року (упродовж усього 12-річного процесу навчання); випускні іспити.

Оскільки успішність дитини не оцінюється відмітками, учня вальдорфської школи, як правило, не залишають на другий рік навчання. Якщо загальний розвиток дитини цілком не відповідає її віку, учня можуть перевести у відповідний клас. Проте розумовий розвиток, випереджений або запізнений,

не може бути критерієм такого переводу. Так роблять лише у виняткових випадках за спільною згодою вчителів, батьків, шкільного лікаря.

Класний учитель (супроводжує й опікує свій клас перші 6–8 років, викладаючи всі основні предмети), пильно слідкуючи за загальним розвитком учня та якісно оцінюючи його успішність на основі навчальної діяльності на уроках, а також за результатами письмових самостійних і контрольних робіт і перевірок робочих зошитів, постійно й детально інформує батьків учня, з якими він підтримує тісні контакти.

Окрім постійного інформування про знання, здібності та слабкості учня, наприкінці навчального року класний учитель складає письмову характеристику. Вона складається у формі цілісного тексту, де за можливістю найдетальніше описуються успіхи, здобутий прогрес, особливі здібності, нахили, старанність, витривалість, захоплення, слабкості дитини, містяться рекомендації, поради, прогнози тощо. Оскільки досягнення дитини є мірою її власного розвитку, то відгук характеризує індивідуальний досвід учня на ключових етапах розвитку. У ньому визначається рівень залучення дитини в навчання й, головне, у відносини зі світом. Відзив підсумовує теперішнє та накреслює завдання для дитини на майбутнє. І лише одне ніколи не впливає з такої характеристики – песимістичне відречення від учня [16].

Фіксація навчальних досягнень дитини здійснюється на підставі системи певних критеріїв. Як правило, кожна вальдорфська школа має свою «версію» таких критеріїв. Водночас критерії, які складають основу оцінювання дитини, в усіх школах мають спільні риси, а саме: серед критеріїв чітко розрізняються такі, що характеризують емоційну, вольову й когнітивну сфери особистості відповідно. Власне когнітивна сфера чітко підрозділяється на такі її складники, як пам'ять, фантазія, уявлення тощо.

Один із варіантів обліку навчальних досягнень учнів [1, с. 94–95] представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

**Облік навчальних досягнень дитини
впродовж навчального року**

	Вересень	Жовтень	Листопад	Грудень	Січень	Лютий	Березень	Квітень	Травень	Червень
«Головний урок»*										
Розуміння										
Темп роботи										
Почерк										
Правопис										
Активність										
Відповіді на уроках										
Домашні завдання										
Упевненість у собі										
Інше: загальні зауваження										
Живопис										
Колір										
Форма										
Активність										
Незалежність										
Музика										
Співи										
Інструменти										
Техніка										
Активність										
Незалежність										
Домашня робота / вправи										
Ручна праця / ремесло										
Техніка										

*Головний урок – щоденний перший з двоєний урок, присвячений вивченню когнітивних предметів (математика, рідна мова, природознавство, історія, географія тощо), які викладаються методом «епох» – циклами «поринання» (приблизно місячними) [2].

Планування										
Активність										
Незалежність										
Іноземні мови										
Словниковий запас										
Розуміння										
Домашня робота										
Активність										
Незалежність										
Вимова										
Граматика										
Правопис										
Робота з книгою										
Евритмія										
Техніка										
Рух										
Активність										
Незалежність										
Інше										
Інші практичні заняття										
Правопис										
Пунктуація										
Стиль										
Словарний запас										
Почерк										
Лічба										
Точність										
Малювання										
Розв'язання завдань										
Соціальні навички										
Стосунки										

Необхідно зазначити те, що хоча у вальдорфській школі існує сукупність критеріїв, за допомогою яких відбувається оцінювання учнів, разом із тим характер ведення записів про дітей – це особиста справа вчителя. Так, досвідчені вальдорфські педагоги виділяють кожній дитині окремі сторінки щоденника спостережень і один раз на день (як ідеал) або хоча б один раз на тиждень записують те, що спостерігають, навіть якщо це видається другорядним, а саме: як одягнена дитина, як вона читає, який у неї настрій, яке ставлення до лічби або своїх друзів. Такі записи пробуджують власні душевні сили вчителя. З іншого боку, педагог упродовж навчального року накопичує достатній матеріал для написання характеристик [10, с. 24].

Отже, ефективний спосіб своєчасного написання характеристик – починати робити це не в останній, а в перший навчальний день. Тоді перегляд записів дає можливість згадати ті перебіжні спостереження про дитину, які вчитель записував щодня або щотижня, і характеристики пишуться ніби «самі собою» [10, с. 73].

Наприкінці перших трьох років навчання характеристики адресуються насамперед батькам, а дитина отримує індивідуальний вірш-речення, який стає лейтмотивом, девізом протягом усього наступного року, надаючи особистості учня необхідне спрямування для подальшого розвитку. Учитель, уважно вдивляючись у сутність кожної дитини, її здібності та труднощі, звичайно відчуває, яка провідна «зірка» зможе корисно вплинути на розвиток учня. Вірш із цією метою можна підібрати в літературі, але серед готових сентенцій та поетичних висловів не завжди можна віднайти придатний за формою вірш. Тому, як правило, учитель складає вірш сам. Створений спеціально для конкретного учня образ переживається дитиною впродовж наступного року та стає тією силою, що здатна вести її без будь-якого насилля над свідомістю й волею [9].

При виборі «особистого» вірша враховується не лише образний лад, але й метр, розмір, звуки та їх послідовність. Так, вибір розміру визначається,

зокрема, темпераментом дитини. Для сангвініка найкраще підходить ямб, який допомагає зосередитися. Хорей з його бадьорим ритмом здатний допомогти дитині-флегматику вийти зі стану дрімотності. Ще більш «пробуджувальний» метр – дактиль. Амфібрахій – виключно що гармонізує та водночас «запальний» метр – особливо підходить до меланхоліків, замкнених і сором'язливих. Гекзаметр, що побудований із шести дактилів, може не лише «пробудити» дитину, але й позбавити її від заїкання, а також виправити дикцію. Зміна ритму, перехід від анапеста до ямба, допомагає сангвініку перейти від розсіяного образу мислення до більш сконцентрованого, розсудливого [9].

Вплив образного ладу та розміру віршу посилюється, якщо, обираючи тип римів, алітерацій та інших поетичних способів, учитель враховує індивідуальну психічну структуру дитини. Так, якщо римування кінців строф впливають насамперед на почуття, то алітерації, повтори однорідних приголосних, початкові рими зміцнюють вольові аспекти людини. Величезний вплив на волю й відчуття мають різні повторення, особливо, коли на початку нової строфи підхоплюється остатнє слово попередньої строфи або коли повторюються початки строф. У вірші для імпульсивної дитини можна за допомогою повторів одного лише слова створити «опорну точку спокою [9, с. 91].

Великого значення надається також тому, щоб зміст і форма речення відповідали віку дитини. Так, учням 1-2-х класів найбільш доступно те, що висловлюється в ненав'язливій, образній формі. Для них можливе пряме звернення з використанням «ти». Пізніше, приблизно з дев'яти років, припустимою формою є звернення від першого лиця («я»). До підлітків, які не люблять виставляти свої проблеми, необхідно звертатися ніби від лиця інших, які мають такі ж труднощі, тобто замінюючи «я» на «ми».

Вибір тем і образів часто визначається навчальним матеріалом. Так, для 1-го класу – це казкові образи, 2-го – герої легенд і байок, 3-го – образи Ветхого

Заповіту, оповідань про різні ремесла, 4-го – персонажі народних сказань і билин, 5-го – образи давньоіндійської, перської, єгипетської, давньогрецької культур. У тематиці речень для учнів 6-го та старших класів можуть відбиватися спостереження з галузі фізики, хімії, геометрії та інших предметів.

У 4–8-х класах учитель може скласти із відгуків про успішність із різних предметів загальну характеристику разом з учителями-предметниками. Поведінка й старанність учня оцінюється не окремо, а разом з успіхами та тим, що необхідно досягти в майбутньому в різних галузях навчання.

Якщо в 4–8-х класах характеристики мають виховний та надихаючий характер, то в 9–12-х класах учителі намагаються сформувати в учня реалістичне уявлення про його успішність, даючи принаймні двічі на рік усний відгук про його успіхи та упущення в навчанні. Оскільки на старшому ступені учні багато працюють самостійно з робочими зошитами, проводять спостереження й експерименти, пишуть реферати, домашні твори, виконують значні індивідуальні проекти з різних галузей освіти, то вони мають самі контролювати свою діяльність. Усні відгуки вчителів, маючи характер ненав'язливої поради, сприяють спрямуванню навчальної діяльності в необхідне русло. Школярі можуть самі оцінювати не лише своє особисте навчання, а й роботу всього класу, накреслювати завдання, висловлювати побажання один одному, реальність яких обговорюється з учителем. На бажання школярів на старшому ступені навчання вчителі можуть ставити їм оцінки відповідно до загальноприйнятої практики.

Якщо дитина переходить до школи іншого типу, то вона отримує детальну характеристику та свідоцтво про звільнення. Після закінчення 9-го та 12-го класів, окрім характеристики, школярі отримують випускні свідоцтва, в яких, як і у свідоцтвах про звільнення, на прохання учнів проставляються оцінки відповідно до наявної практики.

По закінченні школи учні, які виявляють бажання до подальшої освіти у вишах, вчаться в додатковому, 13-му класі, та складають відповідно до своїх

здібностей випускні экзамени за програмою Abitur. На Заході у приватних, зокрема й вальдорфських, школах Abitur складається за державними вимогами та під суворим контролем державних органів освіти. Це зумовлено тим, що наявність атестату про здачу екзамену за програмою Abitur надає можливість абітурієнтам вступати в університети, наприклад Австрії та Швейцарії, без екзаменів, а в Німеччині є можливість продовжити навчання на безоплатній основі.

13-й навчальний рік у вальдорфській школі є добровільним і взагалі не належить до сфери інтересів вальдорфської освіти. Проте, за результатами досліджень, що проводилися в різних країнах, зокрема в Німеччині, 40 % випускників вальдорфських шкіл успішно складають Abitur, що в декілька разів більше, ніж у державних школах. Отже, серед учнів, які навчалися впродовж 12 років на неселективній основі, відсоток спроможних скласти випускні іспити, значно вище [11; 15].

Попри відсутність традиційної системи відміток, вальдорфська школа чітко орієнтується на навчальний процес. Але, на погляд вальдорфських педагогів, дитина має вчитися не завдяки зовнішньому тиску (зовнішня мотивація), а виходячи зі зацікавленості процесом навчання (внутрішня мотивація). Завдання вчителя полягає в тому, щоб за допомогою особистісних якостей та стилю викладання, що відповідає певному віку дитини, пробудити в учня цей інтерес.

За відсутністю у вальдорфській школі боротьби за успішність, духу суперництва та інших негативних явищ, породжених бальною системою оцінювання, бажання вчитися без явних заохочувань і покарань виникає в дітей завдяки саме вчителю, якого учні наділяють природним авторитетом. Взагалі існує три способи залучення дітей до навчання: страх, честолюбство та любов. У вальдорфській школі повністю відмовилися від перших двох і намагаються через невимушений авторитет учителя викликати в дітях не тільки бажання отримати нагороду або здобути власну користь. Інтерес, що

побудований на любові дітей до вчителя й до того, що вони вивчають, доводить свою дієвість краще, ніж будь-яка форма зовнішнього спілкування. Відчуття обов'язку учня щодо праці у школі зростає зі задоволення, яке він зазнає, коли опановує кожний предмет.

Досвід роботи вальдорфських шкіл в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності та загального розвитку учнів заслуговує серйозної уваги й осмислення насамперед з огляду можливість створення освітнього середовища, де повністю відсутні страх й дитина не зазнає стресів. З іншого боку, освіта є безперервним процесом, що не закінчується з випускними іспитами. Ті, хто у школі навчився любити вчитися, будуть вчитися й надалі, коли стануть людьми, здатними керувати власним життям. Школи мають прагнути до того, щоб стати місцем, де вчать науці навчання у життя, де можна зрозуміти, що учіння триває все життя. Імпульс до розвитку освіти в цьому напрямі може дати практика роботи вальдорфських шкіл.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Отже, вальдорфські школи від самого початку своєї діяльності радикально відмовилися від використання бальної системи оцінювання навчально-пізнавальної діяльності учнів і їхнього загального розвитку.

Основними формами якісного оцінювання у вальдорфській школі є: постійне інформування батьків про успішність і хід розвитку дитини на основному ступені навчання (1–8 класи); усний відгук усіх учителів на старшому ступені навчання (9–12 класи); письмовий відгук – розгорнута характеристика учня наприкінці кожного навчального року (упродовж усього 12-річного процесу навчання); випускні іспити.

Реалізація такого підходу передбачає перенесення акцентів з контролю й оцінювання учнів на самоконтроль й самооцінювання, сприяє зацікавленню дитини процесом навчання, формуванню її внутрішній мотивації пізнавальної діяльності, позбавляє дитину дидактогенних страхів і стресів, стимулює

особистісну інтелектуальну активність учня, усвідомлення й співвіднесення власної діяльності з діяльністю оточення.

З огляду на це досвід вальдорфської школи в оцінюванні навчально-пізнавальної діяльності та загального розвитку особистості мають бути творчо осмислені та використані для практичного розв'язання проблеми оцінювання в Новій українській школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ависон К. Справочник класного учителя вальдорфской школы. Киев : «Наири», 2005. 115 с.
2. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 2000. 36 с. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&Image_file_name=DOC/2000/00iomivp.zip&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1
3. Іонова О. М. Питання естетичного виховання особистості у вальдорфській школі. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський зб. наук. пр. молодих учених. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2020. Вип. 28. Т. 2. С. 120–125.
4. Іонова О. М., Лупаренко С. Є., Партола В. В. Тенденції становлення та розвитку вальдорфського руху в Україні. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. праць. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. Вип. 50. С. 75–86.
5. Карлгрен Ф. Воспитание к свободе. М.: Парсифаль, 1995. 272 с.
6. Лукашенко О. М. Проблема збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» Харків, 2009. 20 с.
7. Лупаренко С. Є. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів засобами вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.09. Харків, 2008. 20 с.
8. Партола В. В. Проблема формування інтелектуальних умінь молодших школярів у навчальному процесі Вальдорфської школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Харків, 2012. 20 с.
9. Титман М., Мюллер Х. Исцеляющая сила слова и ритма. *Педагогика свободы*. 1995. № 3. С. 77–82.
10. Шварцц Ю. Справочник по выживанию для вальдорфского учителя. К. : «Наири», 2006. 96 с.

11. Barz H. (Hrsg.), Randoll D. (Hrsg.), Ullrich H. et al. Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. 393 s.

12. Dräger J., Müller-Eiselt R. Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lebens und wie wir ihn gestalten können. München: DVA, 2015. 240 s.

13. Glöckler M., Goebel W. Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber. Stuttgart: Urachhaus, 2010. 670 s.

14. Hüttig A. (Hrsg.). Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorschulen. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag, 2019. 391 s.

15. Ionova O. M. The formation of person's health: experience of Waldorf school. *Pedagogics Psychology Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*. 2013. V. 10. P. 35–40.

16. Kranich E. M. Die Vorbereitung eines Lehrers für die Freien Schulen. Zeitschrift *die Kunst der Erziehung*. 1969. № 11. S. 5–8.

17. Marti Th. Wie kann schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2005. 352 s.

18. McAlice J. Waldorfpädagogik. *Kunst Wissenschaft und Lebenspraxis durch Anthroposophie*. Basel, 1994. S. 31–32.

19. Rittelmeyer Ch. Digitale Bildung – ein Widerspruch. Erziehungswissenschaftliche Analysen der schulbezogenen Debatten. Oberhausen: Athena Verlag, 2018. 184 s.

20. Steiner R. Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (GA 294). Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1990. 216 s.

21. Steiner R. Die Erziehungsfrage als soziale Frage (GA 296). Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1991. 128 s.

22. Steiner R. Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293). Dornach: Rudolf Steiner Verlag, 1992. 256 s.

23. Waldorf Pedagogic: Exhibition Catalogue. 44-th UNESCO Education International Conference. Geneva, 1994. 87 p.

24. Wember V. Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners. Tübingen: Stratosverlag, 2015. 321 s.

Стаття надійшла до редакції 26.01.2022

Svitlana Biletska, Olena Ionova, Svitlana Luparenko. Assessments of the Results of Person's Educational-Cognitive Activity and General Development in Waldorf School.

The relevance of the study is caused by the need to consider the achievements of world pedagogy and to analyse Waldorf experience objectively in order to use it in the New Ukrainian School, which will help to improve schoolchildren's assessment, develop person's learning motivation, form his self-confidence and prevent didactic fears and stresses.

The aim of the study has been determined in the article. The aim is to clarify the specifics of assessment of person's learning results and general development in

Waldorf school. The general scientific methods (analysis, synthesis, comparison, systematization, classification and generalization) have been used to conduct this study.

It has been found that Waldorf school has not used a grade assessment system since its inception. The main forms of schoolchildren's qualitative assessment in Waldorf school are the following: constant informing of parents about the success and progress in children's development at the basic level of education (grades 1-8); oral feedback by all teachers at the senior level of education (grades 9-12); written feedback – a detailed description of every child at the end of each school year (during the 12-year learning process); final exams.

The recording of schoolchildren's academic achievements is carried out on the basis of a system of certain criteria, and each school develops it independently. At the same time, all schools have one feature in common: they use the criteria that characterize person's emotional, volitional and cognitive spheres (memory, fantasy, imagination).

The process of assessment in Waldorf school involves shifting the emphasis from control and schoolchildren's evaluation to self-control and self-assessment. It also promotes schoolchildren's interest in learning, forms their internal motivation for cognitive activity, takes away children's didactic fears and stresses and stimulates their personal intellectual activity, awareness and correlation of own activities with the activities of the environment.

The authors emphasize on the expediency of using Waldorf school experience in schoolchildren's assessment for the practical solution of the problem of assessment in the New Ukrainian School.

Key words: *Waldorf school, person, assessment, educational-cognitive activity, general development.*

REFERENCES

1. Avison, K. (2005). *Spravochnik klassnogo uchitelia valdorfskoi shkoly*. Kyiv : Nairi. [in Russian].
2. Ionova, O. M. (2000). *Naukovo-pedahohichni osnovy navchalno-vyhovnoho protsesu v suchasniy shkoli za ideiamy valdorfskoyi pedahohiky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. d-ra ped. nauk: spets. 13.00.01 "Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky"*. Kyiv. [in Ukrainian].
3. Ionova, O. M. (2020). *Pytannia estetychnoho vyhovannia osobystosti u valdorfskiy shkoli. Aktualni pytannia gumanitarnykh nauk*, 28 (2), 120–125. [in Ukrainian].
4. Ionova, O. M., Luparenko, S. Ye., Partola, V. V. (2021). *Tendentsii stanovlennia ta rozvytku valdorfskoho ruhu v Ukraini. Teoriia ta metodyka navchannia ta vyhovannia*, 50, 75–86. [in Ukrainian].
5. Karlgren, F. (1995). *Vospitaniye k svobode*. Moscow: Parsifal. [in Russian].
6. Lukashenko, O. M. (2009). *Problema zberezhennia zdorovya molodshyh uchniv u valdorfskijy pedahohitsi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped.*

nauk: spets. 13.00.01 “Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky”. Kharkiv. [in Ukrainian].

7. Luparenko, S. Ye. (2008). Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti molodshyh shkoliariv zasobamy valdorfskoi pedahohiky: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: spets. 13.00.09 “Teoriia navchannia”. Kharkiv. [in Ukrainian].

8. Partola, V. V. (2012). Problema formuvannia intelektualnyh umin molodshyh shkoliariv u navchalnomu protsesi Valdorfskoi shkoly: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stup. kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 “Zagalna pedahohika ta istoriia pedahohiky”. Kharkiv. [in Ukrainian].

9. Titman, M., Muller, H. (1995). Istseliayushchaia sila slova i rytma. *Pedagogika svobody*, 3, 77–82. [in Ukrainian].

10. Shwartz, Yu. (2006). *Spravochnik po vyzhyvaniyu dlia valdorfskogo uchitelya*. Kyiv. [in Russian].

11. Barz, H. (Hrsg.), Randoll, D. (Hrsg.), Ullrich, H. et al. (2007). *Absolventen von Waldorfschulen. Eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [in German].

12. Dräger, J., Müller-Eiselt, R. (2015). *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lebens und wie wir ihn gestalten können*. München: DVA. [in German].

13. Glöckler, M., Goebel, W. (2010). *Kindersprechstunde. Ein medizinisch-pädagogischer Ratgeber*. Stuttgart: Urachhaus. [in German].

14. Hüttig, A. (Hrsg.). (2019). *Wissenschaften im Wandel. Zum Oberstufenunterricht an Waldorschulen*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag. [in German].

15. Ionova, O. M. (2013). The formation of person's health: experience of Waldorf school. *Pedagogics Psychology Medical-Biological Problems of Physical Training and Sports*, 10, 35–40. [in English].

16. Kranich, E. M. (1969). Die Vorbereitung eines Lehrers für die Freien Schulen. Zeitschrift *die Kunst der Erziehung*, 11, 5–8. [in German].

17. Marti, Th. (2005). *Wie kann schule die Gesundheit fördern? Erziehungskunst und Salutogenese*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben. [in German].

18. McAlice, J. (1994). Waldorfpädagogik. *Kunst Wissenschaft und Lebenspraxis durch Anthroposophie*. Basel, 31–32. [in German].

19. Rittelmeyer, Ch. (2018). *Digitale Bildung – ein Widerspruch. Erziehungswissenschaftliche Analysen der schulbezogenen Debatten*. Oberhausen: Athena Verlag. [in German].

20. Steiner, R. (1990). *Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches (GA 294)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [in German].

21. Steiner, R. (1991). *Die Erziehungsfrage als soziale Frage (GA 296)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [in German].

22. Steiner, R. (1992). *Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik (GA 293)*. Dornach: Rudolf Steiner Verlag. [in German].

23. Waldorf Pedagogic: Exhibition Catalogue. (1994). 44-th UNESCO Education International Conference. Geneva. [in English].

24. Wember, V. (2015). *Die fünf Dimensionen der Waldorfpädagogik im Werk Rudolf Steiners*. Tübingen: Stratosverlag. [in German].